

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

*Посвящается 100-летию
Башкирского государственного университета*

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

**Материалы Всероссийской
научно-практической конференции
с международным участием**

Февраль 2010

ТОМ VII

Часть 2

Уфа
РИЦ БашГУ
2010

УДК [316+1+37+159.9]063
ББК 6/8 я5
А 43

Редакционная коллегия

Муллагулов Р.Ю. канд. биол. наук, профессор, зам. директора по научной работе (ответственный редактор),
Баймова С.Р. канд. биол. наук, начальник научного отдела (ответственный секретарь)
Муллагулов Р.Т. инженер по научно-технической информации научного отдела
Нурдавлетов Н.Б. инженер по научно-технической информации научного отдела
Сингизова Г.Ш. канд. биол. наук, зам. декана естественно-технического факультета по научной работе

Актуальные проблемы современной науки и образования. Общественные науки: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Т. VII. Ч. 2. - Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. – 808 с.

ISBN 978-5-7477-2440-2

В сборнике представлены научные доклады Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, проведенной на базе Сибайского института (филиала) ГОУ ВПО «Башкирский государственный университет» (г. Сибай, февраль 2010 года).

Сборник предназначен для преподавателей учебных заведений, студентов, аспирантов и научных работников.

ISBN 978-5-7477-2440-2

© Коллектив авторов, 2010
© БашГУ, 2010

СОДЕРЖАНИЕ

БОРЗЫХ С.В. , ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ЧЕЛОВЕКА	16
БУРМИСТРОВА Н.А. , МОНИТОРИНГ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ	20
ВАСИЛЬЕВА О.А. , О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ НАЧИНАЮЩЕГО ПЕДАГОГА	24
ГАЙКИН В.А. , ПРОГНОЗ И. НЬЮТОНА О «КОНЦЕ СВЕТА» И ПРОГНОЗ-КОНЦЕПЦИЯ РАСОВЫХ ВОЙН	28
ДАНИЛОВА О.В. , ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА К КУЛЬТУРОЛОГИИ КАК УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ	31
ИСТОМИНА С.В. , ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В УРОВНЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	33
КИСЕЛЬНИКОВ И.В. , ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ	38
КУЗЬМИНА В.М. , К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НЕГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ	41
ЛАТИНА С.В. , РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЖЕНСКОГО ОБРАЗА В КНИГЕ-ЭССЕ С. ДЕ БОВУАР «ВТОРОЙ ПОЛ»	45
КИСЕЛЕВА Р.В. , МАРКЕЛОВА В.А. , МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК КАЧЕСТВЕННЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА	50
МАРКИН Р.В. , МИРОВОЗРЕНЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ПСИХОЛОГИИ РЕЛИГИИ З. ФРЕЙДА	54
НАЛЁТОВА Н.Ю. , СТОГЛАВЫЙ СОБОР ПО ПОВОДУ ШКОЛЬНОГО ДЕЛА НА РУСИ (XVI В.)	58
НИКИТИНА Н.П. , ДИСЦИПЛИНА «АРХИТЕКТУРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ»: ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В ПОДГОТОВКЕ АРХИТЕКТОРА	63
НИКИТИНА Н.П. , МАКЕТНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ — ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРА-АРХИТЕКТОРА	67
ОВСЯННИКОВА Н.А. , ТЕЛЕВИЗИОННЫЙ ЖАНР РЕАЛИТИ-ШОУ – УНИКАЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	70
ПАПЧЕНКО Э.А. , ИНФОРМАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В МЕДИЦИНСКОМ	73

ВУЗЕ)	
ПАПЧЕНКО Е.В. , СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ЧУВСТВЕННОСТИ	78
ПЕТРУШЕНКО С.В. , ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ	82
ПЛУЖНИКОВ А.П. , АДДИКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ : ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	86
ПОДЗОРОВА С.В. , ПОЛИЭТНИЧЕСКАЯ ШКОЛА: РЕАЛИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	91
ПОПОВ А.А. , ИННОВАЦИЯ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН	95
РЕЙЗВИХ Т.Н. , ПРОГНОЗИРОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ: НАПРАВЛЕНИЕ И СУЩЕСТВЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА	98
КАЛИНКОВСКАЯ С.Б. , ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	102
ЗАЛИВАН И.В. , СЫРОМИЦКАЯ И.А. , ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	105
УМАХАНОВА Б.М. , БИБЛИОТЕКА КАК ЦЕНТР ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО РЕГИОНА	110
ЧЕПУРЫШКИН И.П. , ГЕНЕЗИС ИДЕИ АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ КОНЦА XVIII ДО СЕРЕДИНЫ XX ВЕКА	112
ШИПУНОВА М.Н. , ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	116
АБЗАЛОВА Д.М. КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ	120
АБРАМОВА О.М. ЗАДАНИЯ НА РАЗВИТИЕ ГИБКОСТИ МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	124
ВОЛОБУЕВА Е.В. ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РОДИТЕЛЕЙ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВЫБОР СТАРШЕКЛАССНИКА	129
БЕЛИКОВ К.Б. ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОДЕЛИ ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	133
ВЕЧКАНОВА О.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К	137

ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ		ВАЛЕЕВА Р.К., ХАКУТДИНОВА С.Р. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	203
ГЕРАСИМОВ Ю.В., ГОРИНА А.В. ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОСТИ	141	ХАРЧЕНКО Е.В. ИНТЕГРАЦИЯ КАК ЗАКОНОМЕРНОСТЬ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНОГО ЗНАНИЯ	207
ГУЛЮКИНА П.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ	144	ГОРШЕНИНА С.Н. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	211
КАМАЕВА С.С., МЕРКУРЬЕВА Г.Ю. ИНТЕГРАТИВНАЯ ЦЕННОСТЬ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ	148	ДАВЫДОВА В.Ю. ВИЗУАЛИЗАЦИЯ НЕЗРИМОЙ СУЩНОСТИ В НАУЧНОМ ПОЗНАНИИ	215
ЛАПИНА К. Г. ПРОБЛЕМА ДУХОВНО – НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	151	ЛИНКЕВИЧ Т.М. ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ	218
МОСТИЦКАЯ Н.Д. ХРИСТИАНСКИЙ ПРАЗДНИК КАК ФОРМА ПОСТРОЕНИЯ ИЕРАРХИИ	155	ПИХТИЛЕВА Н.Н. ПРАКТИКИ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ НА ПРИМЕРЕ ВОЛГОГРАДА: ОПЫТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА	222
ОНДАР Л.М. О СОДЕРЖАНИИ И СТРУКТУРЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ	160	ПОТАПОВА И.А. ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КАК ФАКТОР КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	226
ПОПОВА В.Г. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПСИХОКОРРЕКЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ НАРКОЗАВИСИМЫХ	164	РАЗУТКИНА Л. И. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА У ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	232
ПОПОВА Е.И. ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ	168	СЕМЕНИЦЕВА М.Г. СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	237
СОЛНЦЕВА И.С. ВОСПИТАНИЕ МИЛОСЕРДИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	172	СТЕПАНОВА Н.А. ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ	240
БЕЛОВА М.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	177	СУХОРУКОВА С.В. ПЛАНЫ И ПРЕДПОЧТЕНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	244
ГАЛАШОВА О.А. ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ К ЛЮДЯМ-ИНВАЛИДАМ В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА	181	ФИЛАТОВА М.И. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭПИСТЕМОЛОГИИ И РУССКАЯ РЕЛИГИОЗНАЯ ФИЛОСОФИЯ.	249
ПРИЛЕПСКИХ О.С. ОТНОШЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА	185	БАРАБАНОВА Л.В. АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ФОТООБРАЗА В СОВРЕМЕННОМ МЕДИА - КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.	253
РЕЗВАНОВА И.Ю. ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	189	БАРЫШНИКОВ Е.Н. СОЦИАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ: ПОЛИСИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ	257
РЕЗНИКОВА О.И. РОЛЬ ТЕСТИРОВАНИЯ В МОНИТОРИНГЕ КАЧЕСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.	192	БАРЫШНИКОВА С.В. ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОПЕРЕЖИВАНИЯ	262
ФЕДОРОВА И.А. РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ	196	МАРТЫНЕНКО И.В., ДАНИЕЛЯН Е.Г. ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	266
ФИНК Р.А. УРОВНИ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ	199	ЗЕЙНАЛОВ Г.Г., КОСТИНА Р.Г. ИДЕЯ ГАРМОНИЧНОГО	270

РАЗВИТИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ ТЕОРИЯХ		СОСТАВЛЯЮЩИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
КАЖАРОВА Р.З. СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В	275	ЧИЖ М.Б. СООТВЕТСТВИЕ СУДЬБЕ В ФИЛОСОФИИ	337
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ		ИСТОРИИ	
ЗАВГОРОДНЯЯ Г.В. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ	278	ЯРКОВА Л.И. ТЕХНОЛОГИЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР	342
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ		КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	
ТЕХНОЛОГОВ		АВДЕЙ Е.Н., ПОЛУЛЕХ В.Г. ФОРМИРОВАНИЕ	345
ЗАЙЦЕВА Н.В. МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО	282	МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ	
ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ		ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ	
КОРОБКОВ С.Д. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ	286	СОВРЕМЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ	
ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ		БОЛДЫРЕВА О.И. ИССЛЕДОВАНИЕ РЕПРОДУКТИВНЫХ	348
ШКОЛЬНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО		УСТАНОВОК МОЛОДЕЖИ	
ОБРАЗОВАНИЯ		БОТТАЕВА М.А. ГЕНЕЗИС ИДЕЙ О СПРАВЕДЛИВОСТИ КАК	352
КРЫСОВА Е. В. ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ЦЕННОСТНЫХ	290	СОЦИАЛЬНОЙ ЦЕННОСТИ	
ОРИЕНТАЦИЙ В ФИЛОСОФИИ УПРАВЛЕНИЯ		ВЯТКИНА А.С., МЕРКУЛОВА А.М. ИННОВАЦИОННЫЕ	357
МАКАЕВ Х.Ф. ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК	294	МЕТОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ЭТНОСОЦИОЛОГИИ	
СПЕЦИФИЧЕСКИЙ ВИД РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ		ГРИШИНА Ю.В. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА	360
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ		БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	
МАКАЕВА Г.З. ИСЛАМ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН	298	ИБРАГИМОВА Р.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕНИЯ КАК	364
МАКАЕВА Г.З. ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ БАШКИРСКОЙ	303	СРЕДСТВА СОЦИАЛИЗАЦИИ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ	
КУЛЬТУРЫ		КОЛМАКОВА Е.А. РОЛЬ ОБЪЯСНЕНИЯ В	369
МАКСЮТОВА Н. Н. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ	307	ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ НАУКЕ	
ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К		КУЛЕШОВА О.Е. СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО	374
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ		ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ	
МАРТЫНЕНКО И.В. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ	312	СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ОБЩЕСТВА.	
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ		ЛАКШТАНКИНА О.А. ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ	377
КОМПЕТЕНТНОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ		РАБОТЫ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ СТУДЕНЧЕСКОГО	
НОВАКОВСКАЯ В.С. РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ	315	САМОУПРАВЛЕНИЯ	
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ		ЛЫМАРЕВА Ю.В. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА	380
ДИСЦИПЛИН ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА		«ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОФОРМЛЕНИЕ ШВЕЙНЫХ ИЗДЕЛИЙ»	
РОМАНОВА С.П. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ	319	КАК СТРУКТУРНАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ	
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ		ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНЖЕНЕРА –	
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ		КОНСТРУКТОРА	
КУДАЕВА И.А. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ	324	МАЛАХОВА Н. В. ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО	384
НРАВСТВЕННОГО ОПЫТА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО		КОМПОНЕНТА МОТИВАЦИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА		УЧАЩИХСЯ НА УМЕНИЕ ГРАМОТНО ПИСАТЬ	
СЕРИКОВА Л.А. ВЛИЯНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ШКОЛЫ И	327	МЕРКУЛОВА А.М. РЕФОРМЫ ВЫСШЕГО	389
РЕЛИГИИ НА ПРОЦЕСС ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО-		ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ.	
НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ		СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	
УСКОВА Е.О. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ	331	ПРИХОДЧЕНКО Т.Н. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	393
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ		К РАБОТЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ И ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ	
ЮРИСТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА		ШКОЛЕ	
ХАКУТДИНОВА С.Р. КУЛЬТУРА ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ КАК	334	ПРОСКУРЯКОВА Л.А., ДУШЕНИНА Т.В., СКОВОРОДНЕВА	397

И.В. ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГОВ В СОЦИАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ			
СКИВИЦКАЯ М.Е. СФОРМИРОВАННОСТЬ ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У УЧЕНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В 7-ОМ КЛАССЕ	401		
ЕФРЕМОВА Е.Д., СТЕПАНОВА П.Н. РОЛЬ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ БРАЧНО-СЕМЕЙНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ГОТОВНОСТИ К СОЗДАНИЮ СЕМЬИ	405		
ХРАБСКОВ А.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	409		
ШУЛЯПОВА О.В. РОЛЬ ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННОГО ОБЩЕСТВА	414		
ЮРКОВ С.А. КРИЗИС СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ	418		
ВАЛИЕВА П.В. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЦЕРЕБРАЛЬНО-ОРГАНИЧЕСКОГО ГЕНЕЗА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	422		
ВАЛИЕВА П.В. ОСОБЕННОСТИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	427		
ГЛАЗЫРИНА Л.Г. ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	432		
МАСЛОВСКАЯ С.В. РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ПРЕДПОСЫЛКА РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА	438		
МАСЛОВСКАЯ С.В., ЖЕЛЕЗНОВА Л.Б. ОСОБЕННОСТИ ГУМАНИТАРНОЙ СТРАТЕГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА	442		
КОПЫЛОВА К.Б., ШАНЦ Е.А. ПРОФОРИЕНТАЦИЯ КАК ОБЩЕСТВЕННАЯ ПРОБЛЕМА	445		
МЕРКУРЬЕВА Е.А., ШАНЦ Е.А. АДАПТАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	448		
ЕВЦЛОВА Е.В. КОНКУРЕНТНАЯ УЧЕБНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	452		
ЦИЛЮГИНА И.Б. НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ ОПЕКУНА (ПОПЕЧИТЕЛЯ)	459		
		АФАНАСЬЕВА Д.О. ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	463
		БЫКОВА Л.Ю. ВЛИЯНИЕ ИГРЫ-ДРАМАТИЗАЦИИ НА ГЕНДЕРНУЮ ТОЛЕРАНТНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.	468
		ПИКУЗА Т.А. АДАПТАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ ПЕДАГОГА И ПРОФИЛАКТИКА РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ	472
		РОМАНОВА М.А. СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СТРУКТУРЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ	476
		САФУАНОВА З.А. РОЛЬ И МЕСТО МОЛОДЕЖНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ДВИЖЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	481
		СМИРНОВА А.В. ВЛИЯНИЕ ИГРОТЕРАПИИ НА ПОВЫШЕНИЕ СТАТУСА РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ	483
		ШЕШУКОВА О.В. РОЛЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЭГАЛИТАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНИКОВ	487
		ПЕТРОВА Е.Д. ВЛИЯНИЕ ТЕЛЕВИДЕНИЯ НА ПСИХИКУ ШКОЛЬНИКОВ	492
		СТЕПАНОВА О.П. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЗАВИСИМОЙ ЛИЧНОСТИ	494
		СЫЧУГОВА Л.А., ЗИМАРЕВА Т.Т. СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ ХИРУРГИЧЕСКИХ БОЛЬНЫХ	498
		КИНЬЯГУЛОВА З.И. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ.	502
		МАЛЬЦЕВ В.В. ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РУСЛЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПАРАДИГМЫ	505
		МИРОНЧЕНКО С.В. ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	509
		ГУМЕРОВ И. С. О ФАКТОРАХ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ	513
		АЗИТОВ Б. ЦЕННОСТЬ В СТРУКТУРЕ БЫТИЯ	517
		БЫЧКОВА Н.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	521
		ЗАБОЛОТНАЯ А.С. НАСЛЕДИЕ ЕКАТЕРИНСКОЙ ЭПОХИ В ТРУДАХ СПЕРАНСКОГО	525
		ГАРЕЕВ Э.С., ИВАНОВА М.Е. ФЕНОМЕН ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПРОПАГАНДЫ КАК ФОРМЫ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ	529
		ИВАНОВА М.Е. ФАКТОРЫ УГРОЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ	532

БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕСТВЕ			
ОСКОЛКОВА В.Р. ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ	535	КОРОБОВА Л.А. РУССКИЙ НАРОДНЫЙ КОСТЮМ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	598
ПЕРЕТЯГИНА Н.Н. ИММАНЕНТНОЕ ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ- ЗАПРОС ВРЕМЕНИ	541	КОШАРНАЯ О.А. УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС, НАПРАВЛЕННЫЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИТАРНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ	602
ПЕРЕТЯГИНА Н.Н. ИММАНЕНТНОЕ ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ - ОТВЕТ НА ЗАПРОС ВРЕМЕНИ.	546	КУЗЬМИНА Ю.Ю. ЛИЧНОСТЬ УЧЕНОГО В НАУЧНОМ ПОЗНАНИИ	606
СЕРТАКОВА Е.А., ЖУКОВСКИЙ В.И. ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ ИСКУССТВА В ФИЛОСОФИИ ПЛОТИНА	550	ЛЫСЕНКО Л.А. МЕТОДЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В КУРСЕ «МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ИНФОРМАТИКА»	611
СИДОРОВ С.В. СОЗДАНИЕ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ СИСТЕМЫ ДИАГНОСТИКИ	554	ЛЯХ Ю.А. РОЛЬ ВЗАИМОСВЯЗИ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ	615
СОКОЛОВА И.С. ИЗДАНИЕ В КОНЦЕПЦИИ КОММУНИКАЦИИ А.МОЛЯ	559	НУРБЕКОВА А.А. АКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ	618
СЫСОЕВА В.В. ПРОФИЛАКТИКА ВИКТИМНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	562	ВИЛЬДАНОВ Х.С., НУРДАВЛЕТОВА Н.Б. АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ В ЗАПАДНОЙ ФИЛОСОФСКОЙ МЫСЛИ	621
ГУРИНА И.Г. ОТНОШЕНИЕ К ПРИРОДЕ У УЧАЩИХСЯ В ВОЗРАСТЕ 16 ЛЕТ	565	ПУПКОВ С.В. О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «СОЦИОЛОГ МОРАЛЬНЫЙ» И «СОЦИОЛОГ НРАВСТВЕННЫЙ»	627
МАЖИТОВА А.Р., МАЖИТОВ А.Р. СОХРАНЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	569	ПОЗДНЯКОВА О.К., ПУПКОВ С.В. ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ	631
ЮЛДЫБАЕВ Б.Р. ДУХОВНАЯ СФЕРА СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА КУЛЬТУРУ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ	573	ПЬЯНОВА Н.А. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	635
АРЕНСКИЙ П.А. ПРОБЛЕМА ДВОЙСТВЕННОСТИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ СОВРЕМЕННОГО ЛИБЕРАЛИЗМА	577	РУБАН Д.А. НЕОБХОДИМОСТЬ СВОБОДЫ ДЕЙСТВИЙ ПРИ УПРАВЛЕНИИ ОБЪЕКТАМИ ГЕОЛОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ	639
БЕЛЯЛОВА М.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТА	581	ХАЛАТЯН К.А. ПРОБЛЕМА ТВОРЧЕСТВА В ФИЛОСОФИИ	644
ВЕЩЕВА Н.С. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	584	ЩУКИНА О.Э. ИНТЕРЕСЫ УЧАЩИХСЯ КАК ОСНОВАНИЕ ВЫБОРА ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ	648
ДЯКИНА В.А., ГУБИНА Т.Н. ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ КАК РЕСУРС ОПТИМИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МАТЕМАТИКА-СИСТЕМНОГО ПРОГРАММИСТА	588	ПОДОСИНОВА Т.В., БУЗИНА Т.С. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ БОЛЕЗНИ БОЛЬНЫХ ОПИЙНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ С СОПУТСТВУЮЩИМИ ИНФЕКЦИОННЫМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ	653
ИВАНОВА В.М. ПРОБЛЕМЫ НАРКОМАНИИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ	592	ОКУЛОВА Л.П. ГЕНДЕРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КРИТЕРИЙ ТРЕБОВАНИЙ К ВЫПУСКНИКУ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	657
КАЛАШНИКОВА О. А. ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВУЗОВ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	595	РЫБИНА И.Н., ГОРА И.В. ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕЗЕНТАЦИЙ POWER POINT В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИИ В 8 КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	660
		КОРЕНЕВА А.В. ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И	663

КУЛЬТУРА РЕЧИ» КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	
ВЕРЕТИН С.В., ВЕРЕТИНА Л.А. ВОЕННО-НАУЧНАЯ РАБОТА КУРСАНТОВ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	667
ПУДЕНКО Т.И., ЧЕЛОВЕКОВ П.А. ОБЩЕСТВЕННАЯ ЭКСПЕРТИЗА КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	671
ПУДЕНКО Т.И. СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ ОБЩЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ПОНЯТИЕ И ТЕХНОЛОГИИ	676
АВАНЕСЯН Л.Р. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОГО СОЗНАНИЯ В РАМКАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В. А. СУХОМЛИНСКОГО	680
АХМЕДЬЯНОВА А.Х. СМЫСЛ ЖИЗНИ – ВЕЧНАЯ ПРОБЛЕМА ФИЛОСОФИИ	683
БАУКИНА Л. В. НОВЫЙ ПОДХОД К СОХРАНЕНИЮ И УКРЕПЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ	688
БЕЛОВА Т.В. ФАКТОРЫ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ	692
БОБРОВ Н.А. ПОНЯТИЕ ОБЩЕСТВЕННОЙ АКТИВНОСТИ В СОЦИОЛОГИИ.	696
БОНДАРЕНКО Т.А. СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПРЕСТИЖА	700
БУТОРИНА А.Н. К ПРОБЛЕМЕ КРИТЕРИАЛЬНОГО АНАЛИЗА КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	704
МОВЧАН О.Н., БУШЕНЁВА И.С. ДИНАМИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	706
БУЯНОВА И.Б. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОРА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ	711
ВЕРЯСКИНА А. Н. КУЛЬТУРА ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС	715
ТАШКИНОВА Е.П. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С МУЗЕЕМ, КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	718
БЕЛОКОНЬ Н.А. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	721
ВЛАДИМИРОВА Е.В. СОЗДАНИЕ ВНУТРЕННЕГО ПРАВОВОГО ПРОСТРАНСТВА ГИМНАЗИИ КАК СРЕДСТВО	725

ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	
ДОВЖЕНОК Т.Г. ВНЕШНИЙ ВИД. ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ИМИДЖА	729
СУЕТИН И.Н. ПЕДАГОГ-МУЗЫКАНТ ИВАН ИВАНОВИЧ ВОЛКОВ	731
ВОЛОДИНА Ю.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВА РАЗВИТИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ	733
ГАБИДУЛЛИНА Ф.И., МИНГАЗОВА Р.А. ПРОБЛЕМА СВОБОДЫ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ТАТАРСКОЙ ПРОЗЕ	738
ГАВРИЛОВА М.В., ГУНИНА Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ АССЕРТИВНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГА ВО ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	742
ГАВРИЛЮК Е.А. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	747
ГАВРИЛЮК Т.П. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАФО–МОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	751
БЕЛЬТЮКОВА О.В. ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ	755
ГОВЯДИНА Г.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ	758
ГУБАЙДУЛЛИН А. Р. ИДЕИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ РУССО Ж.-Ж., ПЕСТАЛОЦЦИ И. Г., ОУЭНА Р.	762
ЗАЙЧИКОВА Т.Э. ГУМАНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА	765
ДАВЛЕТБАЕВА З.К. ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ – ВЫПУСКНИКОВ ГОУ ВПО В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	768
ДАВЛЕТОВА Л.Г., ЛЮБЕНКОВА Е.П. ПРОЛЕМЫ ВХОЖДЕНИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МИРОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО	771
ДАНИЛОВА М.В. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ ИММИГРАНТОВ ЗА РУБЕЖОМ	775
ДАНИЛОВА И.Ю. ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ	780

РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫЙ ПЕРИОД ДУБАКОВ А. В. СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: СИТУАТИВНЫЕ ЗАДАЧИ	784
ДУМНОВА Э.М. СЕМЬЯ КАК МИКРОМОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ТЕОРИИ П.А. СОРОКИНА	788
ЖЕЛЕЗНЯКОВА Г.А. МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ПЕРСПЕКТИВЫ И ОГРАНИЧЕНИЯ	793
ЗАЙЦЕВ Д.В. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ	798
ЗИМИНА Е.К. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ – ПЛАТФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА	801
АДИЛЬГАРЕЕВА З.Р. ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ РОЛЕВЫХ ИГР НА ПСИХИКУ ПОДРОСТКОВ	804

УДК 13

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ЧЕЛОВЕКА

С.В. БОРЗЫХ

Томский государственный архитектурно-строительный университет

В статье предпринимается попытка заново поставить вопрос о человеке. Совершается она с помощью смысловой природы человека через утверждение о сущности современного мира, а, как следствие, через необходимость человеку снова стать проблемой для самого себя.

Ключевые слова: *смысл, человек, современный мир, пресыщенность.*

В данной работе нам хотелось бы не столько ответить на вопрос, сколько поставить его. Современный мир предоставляет нам повод для размышлений. И касаются они, прежде всего, нас самих, т.е. людей. Нам кажется, что настало время заново задаться проблемой о том, что делает человека человеком. По сути, мы хотим подойти к этой задаче как бы с пустыми руками, принимая в расчёт абсолютную неизвестность того, чем мы являемся. Или, наоборот – не являемся.

Не стоит даже и утруждать себя обоснованием необходимости и актуальности подобных вопросов – они всегда были даны въяве. Но вместе с тем за последнее столетие человек словно выпал из данной проблематики, сославшись на занятость, на доказанность многих теорем, на имеющиеся решения. Создаётся впечатление, будто люди уже и так поняли, кто они такие, и больше не пытались внове вникнуть в свою суть.

Следствием подобного пренебрежения стала сегодняшняя ситуация. Мы не станем ссылаться на мировой финансовый кризис, на новейшие открытия науки, на многочисленные общемировые проблемы. Всё это, безусловно, влияет на то, как мы воспринимаем самих себя. Нет, мы хотим зарыться глубже.

В настоящий момент мы не имеем возможности наблюдать ни гигантские катаклизмы, ни широкомасштабные войны, ни серьёзные социальные преобразования – хотя кто-то может с этим и поспорить. Даже если они и предполагаются, то пока лежат под спудом внешних, не столь значительных обстоятельств. А на поверхности мы и вовсе, за некоторыми исключениями, наблюдаем невероятное благополучие человечества, наверное, единственное за всю его многострадальную историю. Какую-то животную сытость или, даже лучше, пресыщенность, мешающую размышлять. И, всё равно, нынешняя ситуация уникальна. Она впервые, после довольно продолжительного затишья, даёт нам шанс задуматься.

Окружающий мир сегодня почти развенчан и разочарован. Конечно, мы не настолько оптимистичны или узколобы, чтобы заявлять, что все тайны природы раскрыты, и нам больше не над чем ломать головы. До этого нам никогда и не дойти, стоит только к этому стремиться. Скорее, мы пытаемся указать на относительную понятность и объяснимость мира. Человек нынче вполне адекватно взаимодействует с ним, вплетается в его ткань, по крайней мере, он способен предсказывать то, что случится в будущем и предотвращать нежелательные для себя последствия. Но главное – люди теперь могут творить то, что действительно задумали, реализовывать свои мечты и желания.

То же самое, но, разумеется, с некоторыми оговорками, можно сказать и о социальном окружении индивида. После многих веков взаимной неприязни и вооружённой разрозненности человеческий мир един. Процессы глобализации, пусть и затихающие время от времени, но с завидным упорством возобновляющиеся опять, неизбежно сближают нас друг с другом. Естественно, как и всякое иное явление, зачинщиком которого стал человек, глобализация приносит радости и беды, потери и приобретения. Но главным последствием её снова становится ясность того, что происходит вокруг индивида. Переезжая с места на место, человек видит непохожих на него людей, но это больше не пугает его, не заставляет судорожно искать отличия, а, напротив, подталкивает к общению. Которое само по себе стало значительно более лёгким делом, чем когда-либо прежде.

И внутри себя человек изучен и расколдован. Он знает, из чего он состоит и как он функционирует, а также что от него ожидать. Физиологи и анатомы объяснили нам, как работает наше тело. Биологи – как оно взаимодействует с другими животными. Психологи – чего мы хотим, социологи – в каком окружении мы живём. Культурологи, наконец, довели до нашего сведения, что различные образы жизни равно прекрасны, и сбили с нас местечковую спесь. А психиатры даже научились лечить наши душевные недуги, вскрывая пласты нашего полсознания.

Казалось бы, триумф налицо. Однако он слишком поверхностен. И за всеми этими достижениями мы нет-нет да и увидим самих себя, одиноких среди вещей, объяснённых давно и потому забытых, просто используемых для придания жизни комфорта. Единственное, что нам осталось – мы сами. Всё прочее уже понятно или кажется понятным, но то, что внутри нас до сих пор тайна. По сути дела, человек сегодня – последний секрет. Он словно возвышается надо всем миром, уже исчисленным и пронумерованным, как некая пустота, белое пятно.

Конечно, нам могут возразить. Существует масса концепций и теорий, объясняющих нам, кто мы есть такие и что нас делаем нами, а не кем-то иным. И мы не станем возражать. Все они есть, и, скорее всего, будут появляться другие. Проблема состоит не в том, как они определяют нас и

какой результат нам предоставляют, а в том, что они существуют в принципе, в их изобилии и обоснованности. Мы привыкли смотреть на окружающий мир, в который мы включаем всё внешнее по отношению к нам, как на открытую книгу, в которой всё написано доступным и лёгким языком. Благо всегда можно найти подходящий учебник, который просто и доходчиво разложит по полочкам интересный нам предмет, а то и всё мироздание в целом. Увы, но подобная ситуация, именно сегодняшняя, как раз и стопорит познание нами самих себя по-настоящему.

Если всё известно, зачем куда-то спешить, толкаться, спотыкаться, ошибаться, мучиться сомнениями? Ведь всё уже ясно. Современная проблема человека вытекает не из её неразрешимости – в этом состоит вся её прелесть и вечная новизна, а, наоборот, из решённости или, точнее, из самонадеянного представления о собственной неуязвимости в вопросах познания. Нам только кажется, что мы знаем себя, что мы открыли свою тайну, мучившую все предыдущие поколения. И эта сытость, это самодовольство как раз и высвечивает проблему человека ярче, чем когда-либо прежде.

Но что мы можем с этим сделать? Очевидно, что простым указанием на изъян его не искоренить. Нынешняя массовость и многочисленность, затоваренность и широкий ассортимент путают мысли. Люди обращают внимание не на то, что лежит внутри, но на то, что видно с витрины, на то, что можно углядеть сразу, без усилий. Они роются в бесконечных нюансах и оттенках, забывая, что это второстепенно, убого и мелко. А суть остаётся по-прежнему неизвестна и непостижима.

Спросите у любого прохожего на улице, кто такой человек. В худшем случае вы услышите совсем невнятные ответы, сводящиеся к пожеланиям невмешательства в чужую жизнь. В лучшем – избитые и затёртые банальности и клише, которые буквально заполонили всё наше пространство. Люди просто перестали думать.

Отсюда мы уже можем частично начать ставить вопрос, о котором мы упоминали в начале. Мы не случайно заговорили о том, что человек хочет понятности и внятности. В противном случае ему крайне тяжело будет действовать в окружающем мире – ведь его представления о нём рано или поздно столкнутся с истинной реальностью. Всё внешнее должно быть расчерчено и к чему-то привязано. Зайдите в комнату с плавающими полами и убедитесь в том, как неудобно в ней.

Каждый стремится объяснить себе свою среду обитания. У животных это понимание заложено природой в их генах или приобретается походя, само собой, а сам ареал ограничен приспособительными функциями организма. Их не волнуют галактики. Человек – существо более сложное, уникальное и даже странное. Его интересуют вещи, с которыми он

непосредственно не соприкасается, и от которых он, в общем-то, никак не зависит. И все они требуют осмысления.

Сегодня мир осмыслен. По крайней мере, не стоит напрягать свои извилины для того, чтобы он хотя бы казался таким. Всё есть под рукой: теории, уравнения, необходимые инструменты. Но за всем этим наследием великих люди как-то забыли, что вопрос о своей сущности каждый обязан решать наново, учитывая свою собственную судьбу, свою чужеродность миру, свою уникальность здесь и сейчас. Они окончательно успокоились и уверились в готовых теоремах.

Но всё ли так плохо, как мы описываем? Совсем нет. Разумеется, люди не перестали задаваться вопросами о самих себе. В конце концов, в этом состоит человеческая природа. Любопытство в отношении всего и вся, но прежде всего в отношении самого себя никогда не дадут нам погибнуть окончательно. Но вектор этого вопрошания неверен. В современном мире проблема адресуется не самому себе, а кому-то со стороны. И оттуда же получается ответ. Но как развернуть направление?

Для этого стоит всего лишь понять, как бы банально это не звучало, что каждый имеет дело со своей жизнью, а не с какой-то иной. Человек допускает свои ошибки, а не учится на чужих, испытывает своё тело, но не постороннее, мается своими проблемами, а не задачами соседа.

Конечно, мы не настаиваем на исключительно смысловой природе человека, но она видится нам магистральной среди прочих. Есть и другие стороны его существования – биологическая, культурная, историческая, социальная, политическая и иные. Но их организует, структурирует именно смысловая. К тому же нелишне будет напомнить и о том, что человек переживает не сам через себя эти стороны своего бытия, но, скорее, переложение их авторами учебников и пособий. Он постоянно ориентируется на пересказ, но не на повесть от себя лично.

Проблема с другими, кроме смысловой, сторонами существования состоит в том, что индивид должен иметь серьёзную подготовку, прежде чем приступить к самостоятельному изучению данного вопроса. Придание чему-либо нарративной ценности не столь затратно в смысле усилий. Просто современные люди разучились рассказывать истории, придавать чему-то свой неповторимый и уникальный смысл. Потому что гораздо проще выслушать эксперта и сослаться на его регалии.

И здесь мы выходим на финишную прямую. На наш взгляд нынешний мир прекрасен не своей разрешённостью, но своим несовершенством, которое можно углядеть только за покрывалами объяснимости всего и вся. Человек перестал интересоваться самим собой, отдав подобное стремление на откуп посторонним. Учёные и обманщики в итоге заполнили вакуум, но не внутри человека, а снаружи его. И индивид с удовольствием от отсутствия необходимости размышлять самому влил это внешнее

содержание себе внутрь. Последствием этого и стал наш сегодняшний вопрос. Что человек может придумать о себе самом?

Таким образом, мы можем утверждать, что проблема современного человека именно в его сытости, горше – пресыщенности, в его ощущении самодовольства по поводу знания мира и себя в нём. На самом деле мы должны вернуться как раз обратно – к ситуации неизвестности и незаконченности. Человек обязан вновь задаться вопросом, кто он такой, тем более, что он вечен и неразрешим. И по возможности начать искать на него ответы.

И через придание смысла, через его поиск окажется вполне возможным прийти и к другим задачам. Поэтому мы лишь ставим вопрос, но отвечать на него предстоит каждому.

© Борzych С.В., 2010

УДК 378.14:5

МОНИТОРИНГ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Н.А. БУРМИСТРОВА

Омский филиал ФГОУ ВПО «Академия бюджета и казначейства
Министерства финансов Российской Федерации»

Рассматривая педагогический мониторинг как технологию управления качеством образования, в роли результата профессиональной подготовки будущих экономистов автор выделяет понятие компетентности, направленной на формирование у выпускников мобильности на рынке труда. При этом определяются возможности учебной дисциплины «Математика» в развитии теоретических, практических и личностных качеств будущих специалистов, составляющих структурные компоненты профессиональной компетентности экономиста.

Ключевые слова: педагогический мониторинг, профессиональная компетентность, структурные компоненты профессиональной компетентности, образовательные компетенции, математическое моделирование экономических процессов как средство формирования образовательных компетенций.

Понятие «мониторинг» происходит от латинского слова *monitor*, что значит напоминающий, надзирающий. Данный термин широко используется в различных областях и обозначает постоянное наблюдение за исследуемым

процессом с целью определения его соответствия ожидаемому результату или первоначальному предположению.

В образовании понятие мониторинга является близким таким общенаучным педагогическим понятиям как обратная связь, рефлексия, контроль, аттестация, которые, в свою очередь, составляют лишь отдельные элементы мониторинга. При этом в качестве особенностей мониторинга, которые отличают его от похожих педагогических процессов, выделяют [2]:

- непрерывность (постоянный сбор данных);
- диагностичность (наличие критериев состояния изучаемого объекта);
- проблемную ориентированность (включение в состав критериев наиболее проблемных показателей);
- технологичность (включение в содержание критериев максимального количества информации при сохранении удобства их использования);
- широкий спектр обнаружения изменений (возможность выявления необычных результатов, аномалий);
- обратную связь (информированность объекта мониторинга о результатах, что позволяет вносить коррективы в изучаемый процесс);
- научность (научную обоснованность отслеживаемых параметров);
- совершенствуемость (возможность изменений в структуре мониторинга).

Анализ выделенных особенностей, а также взглядов исследователей педагогического мониторинга показывает, что его объектом являются результаты учебно-воспитательного процесса и средства, используемые для их достижения. Рассматривая, вслед за С.Е. Шишовым и В.А. Кальней [4], мониторинг как технологию управления качеством образования, в роли наиболее востребованного результата профессионального образования, полагаем необходимым выделить *компетентность*, т.е. готовность человека к эффективной деятельности в различных социально-экономических ситуациях, в т.ч. в профессиональной сфере, направленную на формирование у выпускников вузов мобильности на рынке труда.

Обращаясь к проблеме создания системы мониторинга образовательных результатов, выраженных в терминах, адекватных требованиям работодателей, нельзя ни отметить, что практикуемые в российских вузах традиционные формы и методы контроля позволяют диагностировать уровень знаний, реже – умений, еще реже – навыков, что является недостаточным для диагностики профессиональной компетентности будущих специалистов.

Отсутствие общепризнанных методов измерения компетентности связано, прежде всего, неоднозначностью трактовки данного понятия. Согласно интерпретации понятия, предложенной А.В. Хуторским [3], будем определять компетентность как владение, обладание набором компетенций, т.е. совокупностью взаимосвязанных знаний, умений, навыков, способов

деятельности, включающее личностное отношение к предмету деятельности. Такого рода толкование позволяет установить четкую взаимосвязь понятий: компетенция – наперед заданное требование, компетентность – состоявшееся личностное качество. Таким образом, быть компетентным, значит обладать набором компетенций, что должно проявляться в своевременно и качественно выполняемой работе. При этом выделяют следующие компоненты профессиональной компетентности специалиста:

- мотивационный (готовность к профессиональной деятельности);
- рефлексивный (личностное отношение к содержанию профессиональной деятельности, значимость целей деятельности, самоанализ деятельности);
- когнитивный (обладание знаниями, умениями по специальности);
- деятельностный (способность применять знания и умения в практической деятельности).

Ввиду того, что процесс формирования компонентов профессиональной компетентности при подготовке будущего экономиста имеет предметную направленность, определим возможности учебной дисциплины «Математика» в развитии умений, навыков и личностных качеств, необходимых студентам экономических вузов в будущей профессиональной деятельности. При этом в качестве вектора образовательного результата будем использовать понятие *образовательной компетенции* как требования к образовательной подготовке, представленного совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности обучающегося по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления лично и социально значимой продуктивной деятельности [3].

В соответствии с разделением содержания образования на метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов) и предметное (для учебной дисциплины) можно выделить три вида образовательных компетенций:

- ключевые компетенции (формируемые межпредметным содержанием образования);
- общепредметные компетенции (формируемые содержанием конкретного блока учебных дисциплин);
- предметные компетенции (формируемые в рамках учебных предметов).

Определим состав ключевых и общепредметных образовательных компетенций, формируемых у студентов экономических вузов при обучении математике.

Анализ целей и содержания учебной дисциплины «Математика», проведенный в соответствии с ГОС ВПО специальностей направления

080100 «Экономика» [1], демонстрирует возможность формирования следующих групп ключевых компетенций:

- учебно-познавательные компетенции (направленные на освоение способов целеполагания, планирования, анализа, рефлексии и т.п.);
- ценностно-смысловые компетенции (ориентированные на формирование ценностных ориентиров, самоопределения и т.п.);
- информационные компетенции (направленные на овладение средствами информации, а также способами поиска, анализа и отбора информации);
- коммуникативные компетенции (ориентированные на овладение объектами коммуникации в рамках образовательных областей, навыками работы в коллективе и т.п.);
- социальные компетенции (направленные на осмысление прав и обязанностей в вопросах профессионального самоопределения и т.п.);
- компетенции самосовершенствования (направленные на формирование способов интеллектуального саморазвития, культуры мышления и т.п.).

В качестве общепредметных компетенций, формируемых средствами дисциплин естественно математического цикла, выделяют:

- экономико-моделирующие компетенции (направленные на формирование умений построения и исследования детерминированных формализованных моделей реальных экономических процессов);
- эконометрические компетенции (ориентированные на формирование умений построения и исследования вероятностных моделей в условиях неопределенности, риска и т.д.);
- программно-компьютерные компетенции (направленные на использование компьютерных технологий при обработке массивов финансово-экономической информации, владение навыками компьютерного программирования).

Таким образом, очевидна необходимость усиления прикладной направленности курса высшей математики. При этом содержание математических знаний, умений и навыков студентов не должно ограничиваться включением теоретического материала и задач абстрактного характера, за математическими понятиями студенты должны научиться видеть конкретные профессиональные объекты, их взаимодействие, что, в свою очередь, возможно при использовании метода математического моделирования реальных экономических процессов.

Ввиду того, что существует несколько вариантов включения математического моделирования в учебный процесс, представляется целесообразным введение элементов моделирования в курс математики в качестве одной из содержательно-методических линий. В ходе реализации

этой линии студенты должны получить представление о сущности формализации и о методе моделирования, научиться строить и исследовать простейшие, характерные для будущей профессиональной деятельности модели.

В свою очередь, это позволит организовать математическую подготовку студентов экономических вузов таким образом, что совокупность знаний, умений, навыков, приобретаемых в рамках учебной дисциплины через систему образовательных компетенций, будет трансформироваться в профессионально востребованные теоретические, практические и личностные качества будущего специалиста, составляющие структурные компоненты профессиональной компетентности экономиста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. [Электронный ресурс]. – Российское образование. Федеральный портал. – Режим доступа: <http://www.edu.ru>
2. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М., 2005. – 216 с.
3. Хуторской, А.В. Определение общепредметного содержания ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/news/compet-dis.htm>.
4. Шишов, С.Е. Школа: мониторинг качества образования [Текст] / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М., 2000. – 320 с.

© Бурмистрова Н.А., 2010

УДК 37.0

О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ НАЧИНАЮЩЕГО ПЕДАГОГА

О.А. ВАСИЛЬЕВА

Ноябрьский институт нефти и газа (филиал) ГОУ ВПО «Тюменский
государственный нефтегазовый университет»

В статье исследуется смысловое и функциональное наполнение понятия «рефлексивно-творческая активность» как один из механизмов адаптации начинающего педагога в профессионально-личностном становлении.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивно-творческая активность, адаптация, индивидуально-личностный ресурс, личность, самореализация.

Одним из возможных вариантов решения поставленной обществом цели в плане подготовки разносторонне развитой личности, способной к активной социальной адаптации в обществе, профессиональной деятельности является развитие её рефлексивно-творческой активности.

В педагогическом аспекте проблема профессионально-личностного развития субъекта рассматривалась в работах С.Б.Елканова, В.А.Кан-Калика, В.П.Кыркалова, Е.И.Огарева, Р.Х.Шакурова и др. Наблюдается различный подход авторов к сущностному пониманию этого явления. Ю.Н.Кулюткин рассматривает профессионально-личностное становление как развитие чувства нового, гибкость, оригинальность, способность быстро менять приемы и действия.

Системой субъективных элементов, осуществляющих личностно-профессиональное развитие, является индивидуально-личностный ресурс начинающего педагога. Это интегральная способность человека, содержащая определённый уровень сформированности адаптационных и личностных возможностей, мотивов и притязаний, реализуемых и самосовершенствуемых в профессиональной деятельности начинающим педагогом. Попадая в новую среду, происходит видоизменение сформированных ранее компонентов индивидуально-личностного ресурса, мотивов, норм, идеалов и ценностей, возникает внутренняя потребность к рефлексии и внутренний диалогизм.

Структура перечисленных изменений представлена содержательно-смысловым и технологическими аспектами. Элементами содержательно-смыслового аспекта являются потребности, мотивы, интересы, цели. Содержание технологического аспекта определяется способами (педагогическая активность и педагогическое творчество) и средствами (самоактуализация, самообучение, самовоспитание, самообразование) самореализации начинающего педагога в профессиональной деятельности.

Под воздействием измененных условий среды человеческая жизнедеятельность приводит к трансформации и приспособлению к новому развитию. При изменении привычных условий жизни и деятельности появляются факторы, вносящие дезорганизацию в психику, регулирующую поведение человека. Возникает необходимость в новых психических реакциях на раздражители. Относительная дезорганизация психических функций является сигналом для включения механизмов регуляции, компенсации и рефлексивной активности, конечный результат действия которых – формирование нового уровня психической деятельности в соответствии с изменившимися условиями среды.

В философии понятие рефлексии раскрывается с позиции взаимосвязи внутренней свободы личности и стремления к самовыражению. А.Г.Мысливченко выделяет четыре важнейших компонента внутренней свободы личности: познание возможности поступить так или иначе; согласование индивидом этой познанной внешней необходимости с внутренними убеждениями, совестью, личными интересами; проявление воли; стремление к познанию, самоосуществлению, реализации себя в объективном мире [1].

В психологической науке рефлексия представлена в следующих качествах:

- в качестве объяснительного принципа для раскрытия содержания различных фактов, полученных в экспериментальных исследованиях психических процессов (Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, А.Н.Лактионов), личности (Н.И.Гудкина, Б.В.Зейгарник), общения (Г.М.Андреева, А.А.Бодалев и др.).

- в качестве существенного компонента какого-либо психического процесса, например, творческого мышления (А.П.Огурцов, И.Н.Семенов);

- в качестве предмета специального психологического исследования, например, рефлексивных механизмов мышления у подростков (Е.Р.Новикова).

Н.Г.Алексеев, А.З.Зак, В.В.Давыдов, Ю.Н.Кулюткин, И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов выделяют механизмы рефлексии, которые приводят к качественному преобразованию внутреннего содержания личности. Ученые выделяют несколько этапов преобразования личности в зависимости от уровня её сформированности и запросов окружающей действительности:

- актуализация смысловых структур «я» при осмыслении субъектом проблемной ситуации;

- исчерпание этих актуализировавшихся смыслов при апробировании субъектом различных стереотипов опыта и образцов деятельности;

- дискредитация актуализировавшихся смыслов в контексте противоречий, обнаруженных субъектом;

- инновация принципов конструктивного преодоления этих противоречий через новое осмысление субъектом проблемной ситуации и самого себя в ней (фаза переосмысления);

- реализация вновь приобретенного целостного смысла через последующую реконструкцию содержания личного опыта и адекватное разрешение проблемной ситуации. [2]

Н.Д. Брагина подчеркивает, что без внутренней потребности личности к рефлексии, даже при наличии соответствующих способностей и внешних условий процесс познавательной самостоятельности и самовыражения невозможен. Рефлексивный уровень самосознания стимулирует активность индивида, опосредует формирование соответствующей системы внутренних

мотивов, обеспечивает раскрытие сущностных сил личности и устойчивое включение «Я» в процесс самостоятельного познания, активизируя и направляя его [3].

А.М. Матюшкин выделяет два типа рефлексивной активности: адаптивную (приспособительную) и продуктивную (творческую). По мнению ученого, основу продуктивных типов активности составляют познавательные потребности личности, реализуемые в познавательных целях, мотивах и интересах, которые вызывают у человека необходимость постоянного, целенаправленного самостоятельного познания, не завершающегося по достижении результата (цели познания), а продолжающегося каждый раз на новом витке продуктивной активности, формируя новые мотивы, порождая новые проблемы и поиски их решения. [4]

Исследования, посвященные проблеме педагогической рефлексии рассматривались в трудах Л.Н.Борисовой, Л.П.Качаловой, В.В. Краевского, А.К.Марковой, Л.М.Митиной и др. «Рефлексия как регулятивный механизм связан с внутренними преобразованиями – осмыслением и переосмыслением стереотипов мышления и их эвристическим преодолением, это механизм, благодаря которому система приобретает способность к самореализации: во-первых, рефлексия приводит к целостному представлению, знанию о содержании, способах и средствах своей деятельности; во-вторых, позволяет критично отнестись к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем; в-третьих, делает человека субъектом своей активности» [5]

Б.З.Вульф и В.Н.Харькин исследуют профессионально-педагогическую рефлексию и определяют её «...то же, что и всякая профессиональная рефлексия, но в содержании, связанном с особенностями педагогической работы, прежде всего с собственным педагогическим опытом» [6]

М.И.Махмутов считает, что «формирование творческих способностей личности возможно только в процессе активной интеллектуальной деятельности по усвоению не только результатов познания и практики, но и самого пути познания, способов творческой деятельности». [7]

Л.П.Качалова рассматривает формирование педагогической рефлексии через поэтапное качественное преобразование личности в профессиональной деятельности: самопознание, самосозидание, самореализацию, рефлексивное восхождение. [8]

Опираясь на позиции ученых Н.Д.Брагиной, Л.П.Качаловой, В.В.Краевского, А.М.Матюшкина, А.К.Марковой, М.И.Махмутова, А.Г.Мысливченко можно рассматривать рефлексию как сложный метаморфозный процесс преобразования личности, включающий в себя самовыражение, творческую активную деятельность, волевые устремления,

мотивированность на успех, базирующиеся на внутренней потребности личности к развитию.

Таким образом, рефлексивно-творческая активность есть субъективное свойство, сосредоточенное на позитивных сторонах и преимуществах личности, способствующее сохранению и восстановлению веры в себя, свои возможности, созданию условий для личностного развития, преодолению дестабилизирующих внутренних и внешних факторов новой профессиональной среды.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреева А.В. Особенности эксперимента с заданными исходными установками в СПО// Приложение к журналу «СПО». – 2005. - №5. – С.31-35.
2. Педагогическая поддержка самореализации подростка в образовательном процессе. Коллективная монография/под ред. Л.П.Качаловой. Шадринск: Изд-во Шадрин.педин-та, - 2007. – 150с.
3. Ростовецкая Л.А. Самостоятельность личности в познании и общении (Опыт теоретического и экспериментального исследования). Пособие по спецкурсу. – РнД,1975. – 297 с.
4. Брагина Н.Д. Самосовершенствование человека как философская проблема: Автореф. дис...канд.филос.наук.-М.,1991.- 16 с.
5. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя/ И.Ф.Исаев. – М.: Академия, 2002.
6. Сайгушев Н.Я. Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя: монография. – М.; Магнитогорск: МГПУ; МаГУ, 2002. – 273с.
7. Матюшкин А.М. Психологические основы готовности личности к самообразованию//В кн.: Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и НТР. Ч.2.- М,1981.- с.13-15.
8. Педагогическая рефлексия. Технология рефлексивного обучения. Коллективная монография/ под ред. Л.П.Качаловой, Е.В.Телеевой. – Шадринск: ШГПИ, 2008. – 116с.

© Васильева О.А., 2010

УДК 130.33

ПРОГНОЗ И. НЬЮТОНА О «КОНЦЕ СВЕТА» И ПРОГНОЗ- КОНЦЕПЦИЯ РАСОВЫХ ВОЙН

В.А. ГАЙКИН

Институт истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока
ДВОРАН

В конце 21 века существует возможность возникновения «расовой войны» между монголоидным и европеоидным сообществами. Россия должна сыграть роль третьего (разнорасового) силового центра Евразии, снижающего расовое напряжение между монголоидным (Китай) и европеоидным (Евросоюз) полюсами планеты, расколов монголоидное сообщество путем создания Евразийского союза: Россия, Центральная Азия, Япония, Корея, Монголия.

Ключевые слова: расовая война, Евразия, Россия, гегелевская триада, прогноз Ньютона, разнорасовый силовой центр.

В 1998г. нами в журнале «Вестник ДВО РАН» (№3) была опубликована статья «Еще раз о расовых войнах», в которой сделана попытка применить известный гегелевский закон диалектического развития «отрицание отрицания» к историческому процессу. В этом случае гегелевская триада (тезис, антитезис, синтез) представляется как первобытное общество, классовое общество, постиндустриальное общество. Как известно, по Гегелю, третий член «триады» повторяет первый (спираль развития), но на качественно новом уровне. Тот же Гегель считал, что история человечества это поэтапное развитие свободы индивидуума. Согласно непопулярному сегодня К.Марксу «Царство свободы начинается в действительности лишь там, где прекращается работа диктуемая нуждой и внешней целесообразностью, следовательно, по природе вещей оно лежит по ту сторону сферы собственно материального производства» [1]. Таким образом, достижение царства свободы (по Гегелю) как лейтмотив развития человечества, реализуется только после выхода человека из сферы материального производства (по К.Марксу).

Неучастие человека в материальном производстве во времена Маркса казалось фантастикой (станок и рабочий составляли практически одно целое). Сегодня это уже вполне зримое предприятие вследствие развития робототехники (безлюдные заводы), микроэлектроники и т.д. Прогноз К.Маркса, не имевший в его время никаких реальных оснований (только философские) на наших глазах начинает воплощаться в жизнь.

Первобытное общество, охота и собирательство (зависимость от природы) – тезис, переход к регулярному труду (зависимость от материального производства) – антитезис. Развитие материального производства эволюционно приводит к освобождению от всякой зависимости (постиндустриальное общество) – синтез. Однако «синтез» (постиндустриальное общество) как повторение на высшем уровне «тезиса» (первобытное общество) будет означать и перенесение в постиндустриальное общество некоторых негативных черт доклассового

общества. А именно воспроизведения в будущем доминантного конфликта первобытного общества, коим была межрасовая конфронтация.

Законы первобытного общества были в значительной степени атавистическим слепком правил поведения в животном мире (стаинное поведение, внутренняя иерархия в племени и др.) В том числе были унаследованы внутривидовая борьба, коя у первобытных людей приняла форму межплеменных войн и межвидовая борьба, коей стала межрасовая конфронтация. Как писал известный ученый В.П. Алексеев «Столкновения с людьми иного физического типа стали происходить в процессе далеких миграций. В результате этих столкновений постепенно могло возникнуть у людей ощущение, что те, кто отличается физически, больше враги, чем враги непосредственные, близкие, но похожие на них самих» [2]. В эпоху бронзы и неолита европеоиды распространились на восток по зоне степей вплоть до западной Монголии. Однако расовая конфронтация (борьба за территорию) отбросила европеоидов на их прародину, изменив границу расовых ареалов в пользу монголоидов, надолго поставив точку в этом территориальном споре.

Расовая война в постиндустриальном обществе станет самым страшным конфликтом в истории человечества. Ее ведение не будет преследовать ни одной из целей прошлых конфликтов (захват рабов, материальных ценностей, создание империй и т.д.) Главной и единственной ее целью будет полное уничтожение всего населения расы-антагониста. Нет нужды говорить, что, при том уровне развития оружия массового уничтожения это на практике будет означать «конец света».

Выход человека из сферы материального производства (как предпосылки расовой войны) можно ждать не ранее 2080 года, даже, учитывая, что производство и новые технологии развиваются по экспоненте (с возрастающим ускорением). Слишком медленно пока идут процессы автоматизации в сельском хозяйстве, слишком много стран где и в промышленности роботизация не стала еще массовым явлением.

Наш прогноз-концепция о возможности возникновения в конце 21 века расовой войны получил неожиданное подтверждение. В 2003г. английским исследователем была найдена ранее неизвестная 2-х томная рукопись И. Ньютона. Информация об этом проходила в прессе и по ТВ [3]. Ее содержание составляют сложные математические вычисления, которые связаны, либо базируются на астрологической информации и библейских сюжетах. К сожалению, до сих пор сообщений о каких либо комментариях и научном анализе этой рукописи в прессе не было. Самым важным и неожиданным был главный вывод этого труда. И.Ньютон считал, что в 2060г. следует ожидать «конец света»

Между нашим прогнозом даты расовой войны (2080-2100) и И.Ньютона (2060) – 20 лет разницы. Учитывая, что прогноз великого

ученого был сделан почти за 400 лет до события,! то 20 лет можно считать допустимой погрешностью в вычислениях (5%)

Расовая война не неизбежна. Альтернативный (самоуничтожению) путь состоит в том, что Россия, расколов монголоидное сообщество и создав «Евразийский союз» (Россия, Узбекистан, Казахстан, Киргизия, Монголия, Корея, Япония) станет третьим (разнорасовым силовым центром Евразии, снижающим до минимума расовое напряжение между монголоидным (Китай) и европеоидным (Европейский союз) полюсами планеты.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- 1.Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 25. Ч.2. С.386, 387.
- 2.Алексеев В. В поисках предков. М., 1972. С. 12.
- 3.Лаговский В. Исаак Ньютон назначил конец света на 2060 г. // Комсомольская правда. 19.06.2007.

© Гайкин В.А., 2010

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА К КУЛЬТУРОЛОГИИ КАК УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

О.В. ДАНИЛОВА

Уфимский государственный нефтяной технический университет

В статье раскрывается вопрос развития гуманитарного образования в современную эпоху глобализации, описывается какой неотъемлемый вклад, вносит дисциплина культурология в развитие личности современного студента.

Ключевые слова: глобализация, культура, культурологизация, культурология, студенты.

Современная эпоха, которую на полном основании можно назвать эпохой глобализации, ознаменована трансформацией общей картины мира, выдвиганием на авансцену новейших информационных технологий, интеграционными процессами во многих сферах человеческой деятельности, в том числе и в системе образования.

Внимательное изучение глобальных перемен, происходящих в современном обществе и, в частности, в системе образования, позволяет говорить о существовании противоречия между стремлением людей к возрождению и сохранению культуры и желанием больше узнать о других

общечеловеческих ценностях, их стремлением к совместному решению проблем, касающихся всего человечества.

Поэтому, преобразования, которые происходят на сегодняшний день в нашей стране, особо остро затрагивают вопрос развития культуры личности, духовного возрождения общества, где данная проблема ставится на основную ступень в жизни общества. Особую значимость в данной связи представляет процесс усвоения культурологических знаний в вузах, который реализуется в ходе изучения дисциплины «культурология», а она на сегодняшний день обрела статус науки, учебной дисциплины общегуманитарной подготовки специалистов в среднеспециальных и высших учебных заведениях.

Сегодня процесс культурологизации является одним из основных направлений на пути к реформированию и обновлению в системе всех сфер образования. Данные процессы охватывают практически все области и сферы культуры. Система образования, являющаяся одной из сфер культуры, с одной стороны достаточно устойчиво опирается на ее экономический фундамент, с другой стороны устремляет свои идеи к духовному совершенствованию всего человечества.

Исходя из выше сказанного можно смело утверждать, что изучение культурологии в техническом вузе, в целом направлена на то, чтобы сформировать у студентов, развернутое представление о культуре как высшей, наиболее развитой, сферы духовного бытия человека и систематизировать полученные ими на предыдущих ступенях образования знания о способах и формах культурного творчества. А также данная дисциплина направлена на освоение человеком культурного наследия, для того чтобы применять имеющиеся знания в процессе их личного самообразования, поскольку отношение к культуре возможно лишь при условии вхождения человека в ее мир, их личной причастности к культурному творчеству.

Становление человека в качестве полноценного субъекта культуры есть задача образования вообще, особая же задача культурологии состоит в том, чтобы образовательный процесс приобрел сознательный характер и мог целенаправленно моделироваться человеком, поэтому овладение культурологическим методом способствует освоению технологий служебного взаимодействия, который создаёт базу для профессиональной коммуникации, составляющей необходимую компоненту делового успеха.

Поскольку культурология как интегративная всеобъемлющая дисциплина проникает во все сферы образовательного процесса, то для процесса «обучения» культурологические знания важны как богатства качественной информации, которые накапливались за время человеческого существования и передавались посредством культурных символов и кодов, и представали перед нами в качестве культурных ценностей.

Воспитательная же роль культурологии сегодня не вызывает сомнения, и заключается в формировании позитивных личностных качеств и эмоций студентов технических вузов, которые связаны с ощущением причастности к великой культуре, радостью собственного творческого труда.

В плане формирования творческой личности студентов, культурология, прежде всего, ориентирует человека на великие образцы культуры и искусства, способствует творческому самоопределению, социализации.

Так как, от степени усвоения культурологических знаний и применения их в жизни, зависит личностное и профессиональное становление человека, то при преподавании дисциплины культурология в техническом вузе имеет смысл обратить внимание на проблемы взаимоотношения человека и техники, выявление культурных смыслов технических объектов, рассмотрение позитивных и негативных сторон их развития, на предмет экологии, поскольку происходит взаимовлияние человека и природы, а также на социальную направленность, потому как данная наука делает упор на вопросы общественной жизни, обсуждая связь культуры с экономикой, политикой и правовой сферой.

Таким образом, культурология, имеющая как социальную, так и гуманитарную составляющую в своем предметном поле, способствует осмыслению студентами своего места в мире, что придает личности внутреннюю устойчивость, помогает в выборе ценностных ориентиров, облегчает процессы межличностного взаимодействия. В этом плане, культурология бесценна, какой бы профессии ни обучались студенты технического вуза.

© Данилова О.В., 2010

УДК 159.922

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В УРОВНЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

С.В. ИСТОМИНА

Шадринский государственный педагогический институт

В работе представлены факторы, влияющие на процесс выбора профессии старшеклассниками. Описаны психологические характеристики старшеклассников с разным уровнем профессионального самоопределения. Выявлены гендерные различия профессионального самоопределения.

Ключевые слова: уровни профессионального самоопределения, факторы выбора профессии, гендерные различия, старший школьный возраст.

Современная экономическая ситуация характеризуется сложностью и проблематичностью реализации субъектом своих возможностей в профессиональном плане. Наиболее тяжела сложившаяся обстановка для учащихся, только определяющих своё профессиональное будущее. Несмотря на то, что проблема профессионального становления и развития для психологии не нова, на современном этапе развития науки в полном объёме не раскрыта. В связи с этим исследования, раскрывающие специфику профессионального самоопределения учащихся старших классов, выявляющие условия его развития являются достаточно актуальными.

Мы, рассматривая профессиональное самоопределение личности в плане субъектной активности, определяем его как двусторонний процесс поиска своего места в мире профессии и поиск места профессии в своей жизни [1; 3]. Профессиональное самоопределение выступает как длительный динамический процесс, включающий в себя, две важнейшие составляющие: становление человека в профессиональной деятельности, формирование его индивидуальных особенностей и черт личности, выбор жизненного пути; творческое развитие и обогащение человеком самой профессиональной деятельности [2].

Исследование показателей профессионального самоопределения старшеклассников проводилось на базе пяти общеобразовательных школ г. Шадринска Курганской области. Общий объём выборки составил 407 учащихся 16-18 лет: 249 девушек и 158 юношей. Для реализации поставленной цели были использованы «Модифицированный дифференциально-диагностический опросник» [3], анкета для старшеклассников [4], беседы с учащимися, их родителями и педагогами.

В процессе анкетирования и бесед с родителями старшеклассников мы выявили достаточно интересные факты, которые первоначально не входили в задачи нашего исследования. Выяснилось, что при выборе учебного заведения для своего ребенка, родители учитывают следующие моменты (расположенные в порядке убывания по значимости): материальное благосостояние семьи; отдаленность учебного заведения от родного города; престижность профессии и хороший заработок в будущем; желание видеть своего ребенка специалистом в данной профессии; семейная традиция; желание ребенка поступать именно в этот ВУЗ, интересы и склонности ребенка.

Практически 57% учащихся отметили, что при выборе профессии полагаются только на себя, 25% - наибольшее значение для них имеет мнение родителей, 10,5% - прислушиваются к советам друзей, 5% - выбрали профессию на основе данных, полученных из СМИ, и только 2,5% - предполагают выбрать профессию педагога по примеру своих учителей.

Однако даже те, кто выделил в анкете, что сам повлиял на выбор профессии, на вопрос «Чем обусловлен выбор учебного заведения?» зачастую отмечают «материальное благосостояние семьи» и «удаленность ВУЗа». Это свидетельствует о том, что на профессиональный выбор влияет не только сам старшеклассник, но и ряд факторов, от него не зависящих.

По данным анкеты в детстве ребята мечтали стать космонавтами, ветеринарами, учителями, врачами, актрисами, адвокатами, военными и др., однако лишь 54 человека (13,3%) планируют реализовать свою мечту в будущей профессиональной деятельности.

Особо настораживает, что такие факторы, как желание старшеклассника при выборе профессии, учет его психологических особенностей (интересов, склонностей) остались на последнем месте, родители их не учитывают, а решают дальнейшую судьбу будущего гражданина, профессионала, исходя из своих материальных возможностей. Опрос учащихся показал, что такой «нажим» со стороны родителей порождает у них чувство неуверенности в завтрашнем дне, тревогу, «уход в себя», пассивность и отказ от решения данной проблемы.

На основе критериев профессионального самоопределения, раскрывающиеся в трех основных аспектах:

- *когнитивном*: выраженность профессиональных интересов, сформированность профессиональных намерений, широта знаний о мире профессий, требованиях конкретной профессии, собственных возможностях, степень согласованности профессиональных интересов и склонностей, реалистичность профессионального выбора;

- *поведенческом*: развитость профессиональных умений, степень самостоятельности и осознанности выбора, совпадение профессиональных намерений и действий выбора профессии, реализация выбора с учетом ближней и дальней профессиональной перспективы;

- *эмоциональном*: положительное/отрицательное отношение к миру профессий и собственному профессиональному будущему, динамика профессиональных интересов были выявлены три группы испытуемых с разным уровнем профессионального самоопределения (таблица 1).

В первую группу вошли испытуемые с *высокими показателями* профессионального самоопределения (98 человек – 24,1%). У данных учащихся выраженный интерес к миру профессий сочетается с развитыми умениями в нескольких сферах, наличием склонности, предпочтением и положительной направленности к профессиональной деятельности. Выбор профессии определяют интересы и потребности учащихся; совпадение профессиональных намерений и действий выбора профессии; положительная динамика профессиональных интересов; самостоятельность и осознанность профессионального выбора. Старшеклассники данной группы уже определили ВУЗ, в который они будут поступать,

целенаправленно готовятся к вступительным экзаменам (посещают факультативы, репетиторов, подготовительные курсы в ВУЗе, читают дополнительную литературу); в качестве будущей профессии выбирают престижные специальности (юрист, экономист, психолог, программист и т.д.).

У учащихся *со средними показателями* профессионального самоопределения (205 человек – 50,4%) отмечается интерес к какой-либо профессиональной деятельности зачастую с одновременным отсутствием умений в данной сфере; склонность и хороший уровень адаптации в одной сфере, неустойчивый интерес к учению и труду, не всегда успешное овладение практическими умениями и навыками, неустойчивое отношение к будущей профессиональной деятельности. В данной категории оказались юноши и девушки, которые боятся серьезных трудностей при реализации своих намерений: «Вдруг у меня слабая подготовка, и я не смогу пройти по конкурсу в институт, возможно, пойду в училище или техникум» (Елена И., 11 класс), «Если родители не смогут оплатить обучение в другом ВУЗе (в областном центре), то пойду в наш институт» (Антон С., 11 класс), «Если не пройду по конкурсу – пойду в армию, хотя служить не хочется» (Сергей П., 11 класс). Данная группа учащихся имеет средний уровень профессионального самоопределения.

Учащиеся с *низким уровнем* профессионального самоопределения (104 человека – 25,5%) характеризуются отсутствием выраженных интересов, отсутствием умений во всех сферах (!), склонностей, предпочтений в профессиональной сфере, снижением динамики интересов, неустойчивым интересом к учебной деятельности, безразличным отношением к будущей профессиональной деятельности, перекладыванием ответственности за профессиональный выбор на других людей (друзей, родителей). Типичные ответы таких старшеклассников: «Я еще не решил, куда пойду учиться» (Александр М., 11 класс), «Родители пока решают в каком заведении лучше учиться» (Анна Б., 11 класс), «Мне все равно – куда скажут туда и пойду» (Егор Е., 11 класс). 15% таких старшеклассников имеют направленность на неудачу в делах, а 14% - отрицательно относятся ко всем видам профессиональной деятельности.

Таблица 1
Распределение испытуемых разного пола по показателям ПСО

Показатели профессионального самоопределения	Девушки		Юноши	
	кол-во	%	кол-во	%
высокие	66	26,5	34	21,5
средние	127	51,0	76	48,1
низкие	56	22,5	48	30,4

Применение критерия φ^* (угловое преобразование Фишера) позволило выявить значимые гендерные различия при высоких ($\varphi^*=14,504$ при $p<0,01$) и низких показателях профессионального самоопределения ($\varphi^*=2,61$ при $p<0,01$), в то время как среди девушек и юношей со средними показателями профессионального самоопределения значимых различий нет. Таким образом, доля девушек с высокими показателями профессионального самоопределения значительно больше, чем доля юношей; а юношей с низкими показателями профессионального самоопределения больше, нежели девушек, показывающих аналогичные результаты.

В объяснении таких различий мы согласны с Э.Ф. Зеером и Э.Э. Симанюком (1997, с. 40), которые отмечают, что большинство юношей в отличие от девушек не считают период выбора профессии кризисным, так как это связано с близкой перспективой службы в армии («Если не пройду по конкурсу – пойду в армию» - Андрей О., 11 класс). Вследствие этого реальные профессиональные планы откладываются ими на более поздний срок, то есть данный период воспринимается юношами как некая «проба пера». Девушки же после окончания школы должны сделать правильный профессиональный выбор, выбор учебного заведения для дальнейшего обучения, они не хотят терять «драгоценное время». Это предположение подтверждают и их высказывания в процессе беседы: «Я не имею права на ошибку, если честно, то я расписала свою жизнь на ближайшие 10 лет» (Ирина К., 11 класс), «Должна оправдать надежды родителей и свои собственные и с первого раза поступить в институт» (Ольга И., 10 класс), «Если не поступлю сейчас, получится, что я зря ходила на подготовительные курсы – потрачено столько сил и денег, я не хочу терять целый год» (Елена Б., 11 класс).

Полученные в ходе исследования данные показывают необходимость изучения условий, определяющих эффективность процесса профессионального самоопределения учащихся старших классов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Истомина С.В. К вопросу о профессиональном самоопределении старшеклассников / С.В. Истомина // Начальная школа Плюс: До и после. – 2008. - №1. – С. 35-38
2. Истомина С.В. Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления / А.К. Осницкий, Н.В. Бякова, С.В. Истомина // Вопросы психологии. – 2009. - № 1. – С. 3-12
3. Осницкий А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии, 1992, № 1, с.52-59.

4. Фридман Л.М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов //Л.М. Фридман, Т.А.Пушкина, И.Я. Каплунович. - М.: Просвещение, 1988.

© Истомина С.В., 2010

УДК 378.02: 372.8

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

И.В. КИСЕЛЬНИКОВ

Алтайская государственная педагогическая академия

В статье раскрыты пути возможности реализации межпредметных связей педагогики и методики обучения математике в вузе

Ключевые слова: педагогика, теория и методика обучения математике в вузе, профессиональное образование, содержание обучения, межпредметные связи в обучении математике

В современных условиях перехода к многоуровневой системе высшего профессионального образования, изменения содержания и подходов к изучению дисциплин в вузах, следует особое внимание обратить к проблеме реализации межпредметных связей в обучении. Межпредметные связи есть педагогическая категория для обозначения систематизирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах, учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитывающую функции в их органическом единстве [1,3]. В современной педагогической науке проблема реализации межпредметных связей вновь приобретает актуальность, появляются новые решения интеграции при изучении различных дисциплин [2].

Методика преподавания математики – область знания, относящаяся к циклу педагогических наук. Этим обусловлена необходимость тесной связи изучения педагогики и методических дисциплин. Особая роль в реализации такой связи принадлежит вопросам, относящимся к общей теории обучения (дидактике) и воспитания, составляющим теоретическую базу для развертывания основных положений организации и осуществления учебно-воспитательной работы в процессе обучения математике в школе. Вместе с тем, разрабатываемые в методических дисциплинах конкретные положения дают богатый материал для иллюстрации общих педагогических

закономерностей примерами из практики школьного преподавания математики.

Осуществление тесной связи обучения педагогике и методическим дисциплинам является свидетельством квалифицированного преподавания и служит действенным средством повышения качества профессиональной подготовки учителя математики при учёте следующих положений.

1. Категориальный аппарат, состав и система педагогических наук, основные тенденции их развития в современном мире, наряду с особенностями современного развития математики как науки, определяют содержание и специфику учебного предмета "Математика", которая раскрывается в процессе обучения дидактике математики.

2. Требования, предъявляемые к учительской профессии, обуславливают особенности личности и специфику деятельности учителя математики.

3. Формирование профессиональных умений включает, в частности, определение педагогических целей в процессе обучения математике и опирается на представления о механизме развертывания целеполагающей деятельности учителя, который раскрывается в курсе "Педагогика". В процессе изучения методических дисциплин рассматриваются конкретные примеры постановки целей различных видов учебно-воспитательных мероприятий по математике, а также происходит овладение студентами технологией целеполагания.

4. Рассматриваемое в методических курсах понятие деятельности опирается на формируемые психологии и педагогике представления о специфике, составе и структуре педагогической и учебной деятельности, понимание их как системы взаимосвязанных задач.

5. Соотношение педагогических закономерностей и принципов, их конкретизация в правилах обучения, понятия о методах, приемах и средствах обучения лежат в основе раскрытия их выбора в процессе обучения математике. В свою очередь, раскрытие указанных вопросов в курсе "Педагогика" иллюстрируется конкретными примерами из опыта работы педагогов-новаторов В.Ф.Шаталова, Р.Г.Хазанкина и др.

6. Общие понятия о формах организации обучения (индивидуальных, групповых и массовых), классно-урочной системе обучения, месте урока в целостном педагогическом процессе, типологии и структуре уроков находят непосредственное применение при определении организационных форм обучения математике и детерминируют деятельность по моделированию различных отрезков учебного материала. Рассмотрение подобного рода вопросов в курсе педагогики сопровождается демонстрацией фрагментов уроков, других форм организации обучения математике и создает благоприятные возможности для ознакомления с государственным образовательным стандартом, базовой вариативной и дополнительной

составляющих содержания образования и раскрытия сущности интеграции, индивидуализации, дифференциации математического образования. Так, в курсе дидактики математики вновь происходит обращение к вопросам уровневой и профильной дифференциации обучения. Причем, уровневая дифференциация обуславливает глубину и широту содержания обучения, а при профильной раскрывается зависимость содержания и методов преподавания от избранного профиля и предполагаются широкие межпредметные связи.

7. Рассматриваемые в курсе педагогики сущность, принципы воспитания, его составные части представляют собой методологическую основу для раскрытия воспитательных аспектов обучения математике. Вместе с тем, изучение в курсе педагогики этих вопросов предполагает использование определенного иллюстративного материала, связанного с реализацией различных направлений воспитания (эстетическое, нравственное и др.) в процессе обучения математике. Например, один из вопросов темы «Эстетическое воспитание школьников» - содержание эстетического воспитания и его осуществление в учебном процессе и внеклассной работе по математике. На занятиях по педагогике выделяются основные возможности осуществления такого воспитания, а в курсе дидактики математики раскрываются основные его компоненты:

- a) красота оригинального решения задачи;
- b) четкость математических рассуждений;
- c) эстетичность форм геометрических фигур (симметрия, бордюры, комбинации тел в пространстве);
- d) изящество выполняемых преобразований.

8. Изучаемые в курсе "Педагогические технологии обучения математике" образовательные технологии и их разновидности преимущественно связаны с излагаемыми в курсе "Педагогические технологии" понятиями: "педагогическая технология", "структура педагогических технологий"; классификацией педагогических технологий, их общей характеристикой и основными видами и доводятся до детальной реализации.

9. Сущность предмета дидактики математики, его связь с другими науками опирается на изучаемый в педагогике материал об этой науке как области гуманитарного, антропологического, философского знания, о диалектике взаимодействия педагогической теории и практики, их взаимообогащении, о месте педагогики в системе современночеловекознания, о ее связи с философией, социологией, психологией, физиологией, медициной и другими науками.

10. Рассмотрение школьного курса математики как дидактической системы опирается на изучаемый в курсе педагогики материал об обучении как дидактической системе, о его функциях и видах, обучении как ведущем механизме присвоения подрастающими поколениями социального опыта, о

сущности, движущих силах и логике учебного процесса, единстве преподавания и учения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Далингер В. А. Методика реализации внутрипредметных связей при обучении математике [Текст] : кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1998. – 80с.

2. Кузнецова Л. Г. Интеграция математики и информатики в обучении [Текст] / Л. Г. Кузнецова // Информатика и образование, 2006. – №6. – 102 с.

3. Максимова В.Н. Функции и сущность межпредметных связей в целостном процессе обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1981.

© Кисельников И.В., 2010

УДК 17.022.1

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НЕГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ

В.М. КУЗЬМИНА

Курский институт социального образования (филиал) Российского
Государственного социального университета

Проблема социальной адаптации студентов и место в ней ценностных ориентаций, особенности ценностных ориентацией студентов негуманитарных вузов и роль в этом содержания дисциплин негуманитарного профиля

Ключевые слова: студент, общество, ценности.

Студенческая пора – это тот благоприятный период, когда индивид учится овладевать собой, своим поведением, мыслями, в соответствии со своими представлениями о культурно-этических нормах, о жизненных реалиях, этот период «открыт» для всех новых переживаний и впечатлений, для интеграции в общество. Именно образование выполняет эту социализирующую функцию, и именно в процессе обучения в вузе, особенно в негуманитарном, студенты должны освоить в плане практического применения механизмы саморегуляции поведения и психики. И здесь очень четко А.С. Когаловская прослеживает взаимосвязь психологического здоровья и адаптации личности [4].

Высшая школа долгое время готовила специалистов с ориентацией на высокий теоретический уровень подготовки, в результате чего выпускники, по мнению компаний-работодателей, не умеют применять полученные знания практически, принимать самостоятельные решения, формулировать и

отстаивать собственную точку зрения и т.д. Одной из важнейших задач высшей школы сегодня становится формирование готовности будущих специалистов к самообучению и проявлению творческой активности, т.е. молодежь надо адаптировать к современным условиям в жизни в вузе, чему и посвящены исследования Ю.Н. Волхонской [3]. В связи с возникшей проблемой в начале XXI века была проведена Первая Всероссийская научно-практическая конференция в МГУ им. М.Ломоносова в 2001 году «Молодой специалист XXI века», в которой приняли участие представители ведущих вузов страны [1]. Пути решения возникших проблем участники видели в улучшении организации самого учебного процесса, изменением его содержания, введением новых учебных курсов, расширяющих представления студентов о социально-психологических особенностях развития человека, о его возможностях и его психологическом потенциале (В. Анарская).

По мнению И.С. Борисовой, современная гуманистическая парадигма образования видит путь к раскрытию уникальности человека, его способностей мыслить и действовать нестандартно, творчески, самостоятельно, но современные негуманитарные вузы весь учебный процесс подчинили задаче формирования узкопрофильных специалистов, не заботясь о других вариантах проявления себя в жизни студентов [2]. Настоящая жизнь в российском обществе показывает насколько трудно жить людям, даже хорошим специалистам узостью мышления, косностью взглядов, гибкостью и коммуникабельностью в общении, а всему этому должна учить высшая школа.

Гуманистическая ориентация в негуманитарном вузе заключается в том, чтобы главным в учебном процессе стал не только факт овладения специальными профильными знаниями, а еще и активная жизненная позиция, уверенность в собственных силах у студентов, т.е. психологические особенности личности обучаемого, нежели логическая организация учебного процесса.

Современная молодежь занимает активную жизненную позицию, что заставляет ее быть в эпицентре политической, социальной и экономической жизни страны. Стремление «сделать» карьеру, обеспечить себя материально, добиться независимости, утвердиться в собственных глазах и глазах окружающих тебя людей приводит к скрытому конфликту у студентов. Данное стремление молодежи к карьере, высокому положению в обществе, общественному признанию является своеобразным ответом молодых на снижение уровня жизни (особенно в средних и малых городах); рост социального неравенства; ограничение возможностей социального продвижения и самореализации.

На данном этапе развития общества особенно остро стоит проблема «выживания» в городской среде (будь то мегаполис или провинциальный

город) сельской молодежи, которая стремится получить высшее образование, но при этом оказывается психически не готова ко всякого рода жизненным затруднениям или соблазнам. Существуют некоторые программы, которые помогают им поступать в сельскохозяйственные вузы страны. После зачисления студентов из села в городской вуз начинается огромное количество проблем, связанных в первую очередь с адаптацией молодежи к реалиям городской жизни.

Анализируя ценностные ориентации современной учащейся молодежи по широкому кругу проблем, связанных с современной Россией, можно выделить ряд значимых факторов, активно влияющих на эти ориентации.

Во-первых, молодежь, получившая первичную социализацию в семье и школе, затем вторично проходит ее в условиях действительности России.

Во-вторых, немаловажным фактором вторичной социализации являются российские ментальные ценности и социальные представления, также оказывающие существенное влияние на сознание учащихся молодых людей.

Кроме того, их социализация осуществляется в условиях не только кризиса, но и угрожающе низкого достатка, что отражается на всех сторонах жизни, в том числе и системе ценностей.

Особое же влияние на процесс изменения ценностных ориентации в условиях современной нестабильности оказывает социальная идентичность. Молодежи, особенно сельской, очень трудно противостоять негативной стороне жизни в городе, как в провинциальном, так в мегаполисе. Ежедневно сталкиваясь с проблемами, которые не связаны с образованием, и вынужденными их решать, студенты оказываются в определенной стрессогенной ситуации, когда угасает их жизненный оптимизм, организм на уровне психики не справляется с нахлынувшими проблемами, что приводит к появлению депрессии и суициду. Система ценностей современной молодежи достаточно противоречива, а в ее динамике наметились новые аспекты, связанные с освоением ценностей рыночного общества, но применительно к студентам сельскохозяйственных вузов хотелось бы добавить, что именно этой категории свойственна традиционность и преемственность в ценностях, и именно сельская молодежь тяжелее всего переживает утрату или деформацию жизненных ценностей.

Наблюдается утрата индивидуальных проявлений личности, происходит угасание творческой активности студентов, так как программа сельскохозяйственных вузов в меньшей степени уделяет место гуманитарным предметам, которые бы способствовали развитию личности. Профильное обучение само по себе исходит из утилитарных целей общества, оставляя в стороне ценностные аспекты человеческой деятельности. И в этой ситуации сельская молодежь оказывается наименее защищенной категорией. В связи с активным навязыванием средствами

массовой информации «западного, американского» стиля жизни, у молодежи появились такие ценности как «достижение карьерного успеха», «материальная обеспеченность» и др. Это своего рода рыночные ценности, за которыми ощущается потеря традиционных национальных ценностей и интересов, таких как дружба, духовность, сопереживание, стремление помочь окружающим.

Большинство юношей и девушек нынешнего поколения утвердились в нравственной позиции, которую Ж. Пиаже обозначил как релятивистскую. Гораздо глубже понимается и нравственный принцип порядочности. Он для студентов, с одной стороны, овеян романтичностью, утрачиваемой, к сожалению, с возрастом, а с другой стороны, основывается на вполне реалистических позициях, когда исходя из него оцениваются действительные поступки людей: родителей, учителей, товарищей и друзей. Особенно полно данный принцип проявляется в отношениях старшеклассников к своим учителям и родителям. Юноши и девушки в большинстве своем ценят и искренне любят их, относятся к ним с симпатией и заботой.

В результате проведенного исследования среди студентов зооинженерного и финансового факультетов, было выяснено, что наиболее распространенными формами проведения свободного времени среди наших респондентов оказались «традиционные» - телевидение, музыка, общение с родственниками и друзьями. На втором месте по-прежнему осталась «продвинутая» форма, ориентированная на посещение баров, дискотек, занятия спортом, компьютером. Стойким остается интерес студентов к изучению литературы, книг. Результат исследования также показал, что студенты проявляют повышенный интерес к общению со сверстниками, к любви, сексу, учебе, компьютерным играм, Интернету. На следующей ступени по дифференциации интересов стоит обеспокоенность за будущее России, религия, спорт и спортивные достижения. Современные молодые люди рассчитывают прежде всего на свои силы, о чем свидетельствуют как мотивация получения образования (желание проверить себя и свои возможности), так и характеристика качеств, которыми, с точки зрения респондентов, сегодня обладает молодежь (независимость суждений, самостоятельность поступков).

Ежедневно сталкиваясь с проблемами, которые не связаны с образованием, и вынужденными их решать, студенты оказываются в определенной стрессогенной ситуации, когда угасает их жизненный оптимизм, организм на уровне психики не справляется с нахлынувшими проблемами, что приводит к появлению депрессии и суициду. Система ценностей современной молодежи достаточно противоречива, а в ее динамике наметились новые аспекты, связанные с освоением ценностей рыночного общества, но применительно к студентам сельскохозяйственных

вузов хотелось бы добавить, что именно этой категории свойственна традиционность и преемственность в ценностях, и именно сельская молодежь тяжелее всего переживает утрату или деформацию жизненных ценностей [5].

В любом случае процесс подготовки специалистов – это процесс формирования личности со своими ценностями, взглядами, мировоззрением, мотивацией и уровнем самооценки. современное студенчество имеет социально-психологические проблемы, как возрастного характера, так и общественного, то есть вуз является той культурно-развивающей средой, которая формирует не только профессионалов в какой-то отдельной области знаний, а прежде всего интеллигенцию нашего российского общества. На современном этапе общественного самосознания мы подошли к тому, что учебу в вузе надо рассматривать в аспекте общекультурной значимости.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Анарская В.А. нужен ли современной России молодой специалист / В. Анарская // Вестник высшей школы. - 2001. - №5. - С.35-37.
2. Борисова И.С. Гуманистическая основа образования / И.С. Борисова // Актуальные проблемы высшего профессионального образования. - Кострома: КГСХА, 2005. - С.75.
3. Волхонская Ю.Н. Психологические барьеры профессионально-личностной самореализации творчески-ориентированных студентов в учебном процессе / Ю.Н. Волхонская // Социальная психология XXI столетия / под ред. В.В. Козлова. - Ярославль, 2004. - Т.1. - С.147-149.
4. Когаловская А.С. Психологическое здоровье и социализация личности / А.С. Когаловская // Социальная психология XXI столетия / под ред. В.В. Козлова. - Ярославль, 2004. - Т.1. - С.345-348.
5. Мачурова Н.Н. Жизненные ценности в понимании студентов: дисс. ... канд. псих. наук / Н.Н. Мачурова. – СПб., 2000.

© Кузьмина В.М., 2010

УДК 008:316

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЖЕНСКОГО ОБРАЗА В КНИГЕ-ЭССЕ С. ДЕ БОВУАР «ВТОРОЙ ПОЛЬ»

С.В. ЛАТИНА

Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет

Статья посвящена проблеме изучения репрезентации женского образа в книге-эссе «Второй пол» философа-экзистенциалиста С. де Бовуар.

Представлен анализ образов женщины-гетеры, женщины-богоискательницы, влюбленной и светской женщины.

Ключевые слова: С. Бовуар, «Второй пол», образ, женщина-гетера, женщина-богоискательница, влюбленная женщина, мужчина, брак, любовь.

Многие исследователи в области культурологии, философии и других наук обращаются к репрезентации женского образа, способствуя, таким образом, накоплению и интеграции знания о человеке. Любой образ – это внутренний мир, попавший в фокус сознания. Репрезентации подобны языку: посредством них люди общаются друг с другом, осмысливают свою жизнь и передают культурные навыки и ценности следующим поколениям. Образ создается на представлениях человека о субъектах или объектах реальной жизни. Через образы авторы транслируют культурные стереотипы, в том числе и гендерные. Так как образ – это всегда разговор о некоем социальном статусе.

Возникает вопрос: почему женщина оказывается в центре репрезентаций? Не связано ли это с тем, что она является объектом восхищения, любви, защиты, опеки или наоборот управления, порабощения и потребления в культуре и в мужском обществе?

Образ женщины в феминистской литературе возник не случайно. Произошла смена социального климата. Женщины стали заниматься профессиональной деятельностью. Появилась необходимость переосмыслить роль женщины в обществе.

В книге-эссе «Второй пол» С. де Бовуар представляет различные образы женщины – это и девушка, и замужняя женщина, и мать, влюбленная женщина, женщина-гетера, богоискательница и независимая женщина. Каждый образ по-своему интересен, своеобразен, отличается от других, но в то же самое время имеет и что-то общее с остальными.

Брак является продолжением проституции, как пишет С. Бовуар. Мужчины обращаются к услугам женщин-проститутток, чтобы с их помощью освободиться от своей низости и пошлых желаний, тем самым сохраняя здоровую атмосферу семьи.

Положение женщины-проститутки, по словам С. Бовуар, с одной стороны схоже с положением замужней женщины: и одна и другая торгуют собой, попадая в зависимое положение от мужчины, только первая посредством проституции, а вторая посредством замужества. Но с другой стороны между ними есть и разница. Замужняя женщина хоть и зависит от своего мужа, но при этом пользуется его уважением. А проститутка не имеет прав личности, является козлом отпущения и в большинстве своем живет по законам рабства.

С. де Бовуар пытается вскрыть причины, толкающие женщин на этот грязный путь. Она считает, что только наследственность не может привести

женщину в эту профессию (а профессия ли это?). Основная причина заключается в обществе, в котором живет женщина. Пока в обществе существует спрос на тот или иной вид деятельности, он и будет процветать. «Было бы лицемерием удивляться масштабу проституции, предложение определяется спросом, в данном случае со стороны мужчин; это извечный ... экономический процесс» [1]. Автор не считает женщину этой профессии порочной, порочно общество, которое заставляет женщину думать об этом ремесле как о менее отвратном. Оторванность от родных мест, желание поиграть во взрослые игры, подорванное здоровье, потеря работы, рождение ребенка – другие причины, по которым женщины избирают профессию, не вызывающую уважения. Все это может превратить обычную женщину в женщину «легкого» поведения. Иногда ей кажется, что это временный способ зарабатывания денег, но встав однажды на этот путь, с него трудно сойти.

Таким образом, С. Бовуар показывает, что проституция – это одна из форм угнетения, порабощения, эксплуатации и в какой-то степени дискриминации женской половины человечества. Женщиной распоряжаются как вещью. И чтоб такое отношение исчезло, по мнению автора, обществу необходимо, по крайней мере, изменить свое отношение к женщине. Женщина должна иметь возможность устроиться на приличную работу. А также мужчины и женщины должны быть одинаково свободными в любви.

Образ влюбленной женщины показывает отношение последней к любви. Понятие «любовь» для мужчины и женщины не тождественно. Ссылаясь на Ницше, Бовуар указывает на то, что для женщины любовью является «полная самоотдача, душой и телом, без всяких ограничений и в любых обстоятельствах» [1]. Любя мужчину, женщина полностью отдается ему и самоотрывается от себя, чего нельзя сказать о мужчинах. Занимая в отношениях роль второстепенного объекта, она не замечает, как превращается в рабыню, вещь, а любовь становится тождественной религии. Мужчина соответственно превращается в полубога.

Женщина считает, что через любовь она может обрести независимость, но она заблуждается: чем больше женщина любит мужчину, чем больше его требований она выполняет, тем сильнее она привязывается к нему, становится вторым «Я» в его мире и попадает в кабалу. В результате у нее возникает впечатление, что он пользуется ею как вещью.

Итак, любовь женщины к мужчине является жертвенной, всепоглощающей, идолопоклоннической, самоотречением. Полюбив однажды, женщина посвящает всю свою жизнь одному мужчине. Женщина отказывается от своей трансцендентности в пользу имманентности. Если ей не удастся найти свою любовь на земле в лице мужчины, то она пытается посвятить себя божественной любви.

С. де Бовуар интересно представляет образ женщины-богоскательницы. Женщина обращается к богу, в те минуты, когда она разочарована, когда она ищет свое место и предназначение в жизни. Если ей не удастся найти свою любовь на земле, она обращает свои чувства к божественному началу. Женщины, которые становятся монахинями, постигают Бога не рационально, а эмоционально. Иногда эта вера переходит в патологию, и у многих женщин, становящихся Христовыми невестами можно наблюдать глубокое смешение образа мужчины и Бога. И опять можно видеть рабское преклонение перед Богом или мужчиной в его лице.

Большинство глубоко верующих женщин с одной стороны пассивно посвящают себя Богу, а с другой - пытаются активно и жестоко самоуничтожить себя, подвергая свое тело невероятным страданиям. Они впадают в экстатические состояния, их сопровождают видения, они разговаривают с Богом. «На одну из самых знаменитых мучениц, Екатерину Эммерих, благодать снизошла ... она возжелала мученичества, и ей привиделся окруженный сиянием юноша, который подошел к ней и возложил ей на голову терновый венец. На следующий день виски и лоб у нее распухли и начали кровоточить. Четыре года спустя она ... увидела израненного Христа ... После этого видения на руках, ногах и боках святой выступили капли крови» [1]. Другие «богоскательницы» подтверждают свою веру мирскими делами, но и эти дела направлены на самобичевание и в итоге ведут к гибели. В обоих случаях женщина не может своим воздействием изменить мир и обрести подлинную свободу.

Таким образом, обращаясь в веру, женщина пытается найти свое место среди мужчин и обрести внутреннюю свободу и духовную независимость. Но вера не дает ей такую возможность, для этого ей необходимо стать равноправным и «позитивно действующим членом общества» [1].

Свободная женщина – это женщина, участвующая в создании материальных благ за пределами своей семьи. Труд позволил уменьшить дистанцию между мужчиной, помог женщине обрести трансцендентность и самоутвердиться как субъекту. Но, как замечает С. Бовуар, наличие одной профессиональной деятельности не достаточно, чтобы быть полностью свободной в мире, где хозяином всегда был мужчина. В этом мире всегда существует явление эксплуатации. И представительницами экономически угнетенного класса становятся женщины.

Независимость женщины не является идентичной мужской независимости, т. к. «быть женщиной - значит сегодня для автономного человеческого существа сталкиваться с особыми проблемами» [1]. Для того чтобы стать равной мужчине, женщине должен быть доступен мир мужчин так же, как мужчине доступен мир женщин. Женщина будет свободным и полноценным индивидом в том случае, если она откажется от своей женственности. Но с другой стороны, этот отказ может привести к тому, что

женщина теряет свою сексуальность и соответственно социальную значимость. А независимость может породить в женщине комплекс неполноценности. Получается, что женщине приходится двигаться по замкнутому кругу.

Для того чтобы женщина могла влюбляться также свободно как и мужчина, она должна ощущать себя равной ему в подобного рода делах. Но в силу некоторых физиологических особенностей женщины – материнство – эта свобода ей может быть не доступна. Итак, следует заметить, что на сегодняшний день «независимая женщина разрывается между своими профессиональными интересами и заботами об исполнении женского долга» [1].

С. Бовуар отмечает, что «до настоящего времени воплощением Человека всегда был мужчина, а не женщина». Женщина тогда станет созидательницей, творцом, когда перестанет бороться за свое человеческое достоинство, когда это человеческое достоинство перестанет зависеть от принадлежности к тому или иному полу, а будет зависеть от успехов, которых индивид достиг в своем свободном существовании [1].

Итак, особенностью книги-эссе С. де Бовуар «Второй пол» является то, что автор воссоздает разнообразные репрезентации женского образа и показывает свое отношение к воссоздаваемому образу. Несмотря на разнообразие женских образов, всех их объединяет общее – жертвенность женщины. Женщина приносит себя в жертву семье, детям, мужу, обществу. Она подчиняется в любви и вере, не найдя объекта для любви, она замещает его другим в силу своего мироощущения и восприятия. «...мать, супруга, возлюбленная - это тюремные стражники», которые удерживают женщину на одном месте [1]. Женщина ищет себя, отрицая мужские ценности, которые навязаны ей чужой волей. Возможности женщины ограничены, так как общество андроцентрично. В соответствии с этим женщина занимает подчиненное, зависимое положение, она не является равноправным членом общества. По мнению С. Бовуар, чтобы уничтожить эту зависимость от мужчины, женщине нужно разрушить мужское превосходство. Любое принуждение и подчинение женщины приводит к агрессии и нервным расстройствам. Автор отмечает потребительское отношение мужчины к женщине. Современная женщина – это свободная личность. Она хочет освободиться из «клетки-тюрьмы». Она хочет сбросить оковы имманентности и появиться в свете трансцендентности, чтобы ощутить себя полноценным человеком. По мнению С. де Бовуар, женщина отличается от мужчины только анатомией, на социокультурном уровне оба пола тождественны.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бовуар, С. де. Второй пол. Т. 1 – 2 / С. Бовуар; пер. с франц. / Общ. ред. и вступ. ст. С.Г. Айвазовой, коммент. М.В. Аристовой. - М.: Прогресс; СПб.: Алетейя, 1997. – 832 с.
2. Гендер для «чайников» / Барчунова Татьяна, Здравомыслова Елена, Попкова Людмила [и др.] – М., 2006. – 304 с.

© Латина С.В., 2010

УДК 37. 001.8.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК КАЧЕСТВЕННЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Р.В. КИСЕЛЕВА, В.А.МАРКЕЛОВА

Учреждение РАО «Институт педагогического образования»

В статье рассматривается влияние методологической культуры и уровня ее сформированности на качество реализации педагогом своих функциональных компетентностей и становления его как творческой личности.

Ключевые слова: культура, методология, методологическая культура, деятельность, компетентность, творчество, самореализация.

Методологическая культура включает в себя два понятия: «методология» и «культура». Под *культурой* понимается сфера духовной жизни человека, уровень развития его творческих сил и способностей, реализуемых в деятельности (уровень интеллекта, нравственные и эстетические качества, мировоззрение, способности и формы создания определенной духовно-нравственной атмосферы общения и т.д.)

Методология трактуется как система принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе. Методология раскрывает научный подход к познанию, пути и методы этого познания и претворение познанного в практику. Таким образом, методология - это система осознанных интеллектуальных действий, приводящих к определенным результатам в соответствии с поставленными целями.

Исходя из сказанного выше, *методологическую культуру преподавателя* необходимо понимать как целостное, многоуровневое и многокомпонентное образование, включающее в себя педагогическую философию (т.е. убеждения), мыследеятельность в режиме

методологической рефлексии (понимание), внутренний план сознания (самосознание).

Анализ различных подходов к определению сущности понятия «методологическая культура» (работы В.В.Краевского, А.А.Орлова, М.А.Петухова, И.И.Соколовой, И.И.Черкасова и др.) позволил сделать вывод о том, что эта культура является особым (а при желании целенаправленно приобретаемым) качеством личности педагога, качеством его мышления и проявляется не только в профессиональной деятельности, но и в восприятии и оценивании им окружающей действительности, в понимании тех перемен, которые происходят в образовании..

Выдвинутые международным сообществом требования к деятельности педагога – учиться учить, учиться делать, учиться жить, учиться быть – по сути являются принципиальными установками, отражающими систему его профессионально-педагогической деятельности и как специалиста, и как человека не только данного конкретного социума, но и как субъекта поликультурного постиндустриального общества.

Владение преподавателем методологической культурой на современном этапе развития отечественного образования и вхождения России в мировое образовательное пространство, предполагает значительное расширение мировоззренческих позиций педагога, выходящих за традиционные рамки его повседневной деятельности; формирование умений находить и принимать нестандартные решения в становлении новой образовательной реальности.

Проведенные Институтом педагогического образования РАО исследования деятельности преподавателей и мастеров производственного обучения профессиональных лицеев и колледжей С-Петербурга и Ленинградской области, а также опрос слушателей Академии постдипломного педагогического образования (АППО) С-Петербурга позволил выделить те знания и умения, которые наиболее востребованы педагогами-практиками, недостаточная сформированность которых вызывает наибольшие затруднения в их практической деятельности

К таким знаниям и умениям относятся: а) знания по прогнозированию целей обучения, воспитания и развития учащихся (умение строить «дерево целей»); умение конструировать учебный процесс, в том числе использовать новые интерактивные педагогические технологии; в) знания о том, как организовать свою деятельность и деятельность обучаемых в диалоговом и коллективно-групповом режиме их взаимодействия; г) знания о различных формах диагностики личностных качеств учащихся и результатов их деятельности; умения разрабатывать и использовать с этой целью информационно-коммуникационные технологии и на этой основе создавать индивидуальные образовательно-воспитательные траектории для каждого обучаемого; д) умения осуществлять самоанализ и диагностику результатов

своей деятельности; е) знания о тенденциях развития современного отечественного образования.

Именно на формирование (совершенствование) этих знаний и умений, по мнению педагогов-практиков, необходимо обратить внимание как при подготовке будущих преподавателей, так и при организации занятий на курсах повышения квалификации.

Таким образом на первый план, кроме знаний основ общей педагогики (дидактики, методики), возрастной и профессиональной психологии, выступает уровень сформированности *методологической культуры педагога*, его осознания необходимости в обновлении и расширении имеющихся знаний; владение методами поиска этих знаний и грамотное их использование в своей педагогической практике, поскольку в настоящее время происходит серьезное переосмысление целей образования как целей *социально-личностного ориентирования* на гармоничное сочетание в процессе обучения социальных (общественных, государственных, общечеловеческих) ценностей с одной стороны, и ценностей личностно-индивидуального развития учащихся – с другой.

В этой связи расширяются и видоизменяются функции образования как важного фактора социально-экономического развития общества, преемственности культур, сохранения нравственного, физического и психического здоровья молодежи, воспитания творческой, свободной, активной и ответственной личности. Достижение этих целей требует и качественно нового уровня сформированности профессиональных компетентностей преподавателя.

Под профессиональной компетентностью понимается совокупность необходимых знаний и умений, определяющих результативность труда (в т.ч. сформированность определенных личностных качеств и установок на профессионально-педагогическую деятельность).

В настоящее время не существует единой трактовки понятия «профессиональная компетентность», осуществляемой в зависимости от ракурса его рассмотрения: личностно-деятельностный подход, системно-структурный, знаниево-культурологический, проблемно-ориентированный и т.д. Отсюда выделяется множество компетентностей: информационная, технологическая, культурологическая, коммуникативная, организаторская, проектировочная, конструктивная и т.д. По сути это функциональные компоненты деятельности педагога (Н.В.Кузьмина). Однако все эти компетентности имеют право быть. Но уровень их реализации зависит от индивидуально-психологических, интеллектуальных способностей преподавателя, определяющих характер и результативность его деятельности.

Проведенные нами исследования позволили выделить особенности профессионально-педагогической деятельности преподавателей с учетом их

педагогической квалификации, стажа работы, участия в методических объединениях и секциях (создаваемых внутри учебного заведения, районных, областных, городских и т.д.) Достаточно четко прослеживается зависимость характера их деятельности от уровня сформированности методологической культуры (см. табл. 1).

Таблица 1

Уровни сформированности методологической культуры и их влияние на характер деятельности преподавателя

Уровни	Характер деятельности	Характеристика деятельности
1. <i>Начальный (невысокий)</i>	В своей основе репродуктивный.	Стремление к выполнению своих функций, используя базовые знания, полученные в вузе и следуя имеющимся методическим рекомендациям.
2. <i>Средний</i>	Адаптивный, частично-поисковый.	Умение видеть и решать <i>ситуативные</i> задачи, желание изучать передовой педагогический опыт и использовать его в своей деятельности; стремление к самоанализу; осознание значимости своей профессии.
3. <i>Высокий</i>	Рефлексивно-когнитивный, поисково-творческий, локально-моделирующий.	Владение диагностикой своей деятельности и деятельности учащихся, владение новыми интерактивными обучающими технологиями; умение выделять и творчески решать <i>тактические</i> задачи; осознание роли гносеологических умений для своего профессионального роста; постоянное стремление к самообразованию.
4. <i>Наивысший</i>	Когнитивный, инновационно-творческий, системно-моделирующий.	Стремление к формированию своего индивидуально-творческого стиля деятельности; умение находить, анализировать, обобщать и отбирать полученную информацию; умение выделять и решать <i>стратегические</i> образовательные цели; умение разрабатывать, экспериментально проверять и претворять в жизнь новые идеи, инновационные технологии; стремление к самосовершенствованию и росту профессионального мастерства; желание, умение и готовность передавать свой опыт и стиль работы.

Объем статьи ограничивает нас в более детальном раскрытии особенностей деятельности преподавателя. Вместе с тем очевидно, что методологическая культура, не являясь какой-либо дополнительной компетентностью или компетенцией, по сути определяет уровень и качество всей профессионально-педагогической и социально-общественной деятельности преподавателя, пронизывает все сферы его труда, становится источником его творческого поиска и новаторства, помогает педагогу самоопределиться как личности в изменяющихся условиях образовательной среды, поверить в свои силы, осознать возможности профессионального роста, самосовершенствования и самореализации.

Однако повышение и совершенствование преподавателем своей методологической культуры не может носить случайный, эпизодический характер. Это должна быть целенаправленно выстроенная система. Какова эта система? Как могут быть использованы возможности сетевого взаимодействия образовательной среды, создаваемой как внутри, так и за пределами учебного заведения? Ответ на эти вопросы ждет педагогическая практика.

© Киселева Р.В., Маркелова В.А., 2010

УДК 159.964.26

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ПСИХОЛОГИИ РЕЛИГИИ З. ФРЕЙДА

Р.В. МАРКИН

Курский государственный университет

В статье дается анализ психолого-религиозной концепции З. Фрейда и ее значения для развития психологии религии, как религиоведческой дисциплины. Автором подчеркивается определяющее влияние мировоззренческой парадигмы в вопросах интерпретации содержания психических феноменов, воспринимаемых в качестве проявлений индивидуальной и коллективной религиозности.

Ключевые слова: бессознательное психическое, мировоззренческая парадигма, психология религии, религия, естественная религиозность.

Психолого-религиозной концепции выдающегося врача и философа Зигмунда Фрейда еще предстоит занять достойное место не только в истории науки о душе, что получило свое осуществление еще при жизни гениального терапевта, но и в настоящем и будущем психологии религии.

Одной из главных причин системного кризиса отечественного образования сегодня является, на наш взгляд, тотальное пренебрежение мировоззренческо-парадигмальной компонентой научного знания. В то время как мировоззренческая парадигма была и остается гарантом целостности системы знаний о мире, обществе, человеческой психике и т.д., ее объективности.

Как и всякое целостное знание, психология религии З. Фрейда опиралась на определенную мировоззренческую парадигму, в свою очередь, развивая и разясняя отдельные аспекты последней. Разумеется, в первую очередь Фрейд медик, автор своеобразного терапевтического метода, об успешности и целесообразности применения которого спорят до сих пор врачи и не врачи, профессионалы и дилетанты, как неплохо знакомые с творчеством З. Фрейда, так и те, кто не утруждал себя чтением книг «творца безбожного психоанализа». Но вместе с тем, психоанализ – это и метод познания, содержащий в основе своей конкретную мировоззренческую парадигму и к ней же ведущий.

Едва ли случится обнаружить то или иное направление в психологии, начисто исключившее из поля своего внимания такое исключительное и грандиозное явление в жизни человечества, как религия. Возможно, некоторые психологические концепции и не видят как в религии, так и в религиозной составляющей человеческой психики предмета, заслуживающего большого внимания, но только не психоанализ. Более того, можно с уверенностью утверждать, что психоанализ и аналитическая психология есть если не в первую очередь, то во многом именно психология религии, а вернее психология религиозности человека, общества и мира людей в целом, его истории и культуры.

Была ли мировоззренческая парадигма фрейдизма религиозной мировоззренческой парадигмой? Нет, не была. В основе своей она имела ряд вполне материалистических положений. Но в том-то и ценность гениальных открытий, что даже заблуждения их авторов способны оказывать положительное влияние на развитие науки. И если уж отсутствует возможность обнаружить там положительное определение религии, то можно, на апофатический манер, почерпнуть сведения о том, чем религия не является, хотя при определенных условиях и может представляться таковой.

Рассмотрим вкратце некоторые фундаментальные положения мировоззренческой парадигмы З. Фрейда. В основе всего – вечно существующая материя, без начала и конца. Как неживая, так и живая природа представляют собой лишь различные формы ее существования. «Некогда какими то совершенно неизвестными силами пробуждены были в неодушевленной материи свойства живого» [2]. В мироздании действуют два мощнейших разнонаправленных стремления: влечение к жизни и влечение к смерти. Органическая жизнь имеет разные формы своего бытия, одна из них обусловлена появлением сложных органических структур, нервной системы, психики... Психическая жизнь есть динамический процесс, включающий

взаимодействие таких структур, как «id», «Ego» и «Super ego». По мнению Фрейда, «деление психики на сознательное и бессознательное является основной предпосылкой психоанализа» [6]. Большая часть психических процессов протекает бессознательно, а их течение «автоматически регулируется принципом удовольствия», который под влиянием стремления к самосохранению сменяется «принципом реальности» [2].

В душевной жизни человека сексуальные влечения занимают одно из главных мест, «принимают участие в искусстве, религии, социальном устройстве» [3]. Многие эмоции и переживания настолько угрожают сознанию, что полностью вытесняются в область бессознательного. Для снижения тревоги, обуславливаемой как внешними, так и внутренними причинами, Ego вынуждено прибегать к ряду защитных механизмов, таких как: вытеснение, проекция, замещение, рационализация, реактивное образование, регрессия, отрицание, сублимация. При этом стремление к получению удовольствия не исчезает, а лишь откладывается, вытесняется. На долю бессознательных сексуальных и агрессивных побуждений относится иррациональность большинства поступков людей. Если внутридущевный конфликт остается неразрешенным, Ego отвечает невротическими симптомами, стараясь удовлетворить инстинктивные влечения «id» и требования «Super ego» в искаженной, символической форме, так «образование симптома представляет собой замену чего-то другого, что не могло проявиться» [1], «недостаток и отказ в реальном удовлетворении становится первым условием для развития невроза» [3]. В противоположность невроту, здоровый человек находит возможность сублимации, десекуализации влечений. «В душевной жизни народов», - писал Фрейд в предисловии к изданию его книги «Тотем и табу», - ознаменовавшей начало «социального психоанализа», - «должны быть открыты... подобные же процессы и связи, какие были выявлены при помощи психоанализа у индивида» [4].

Задача терапии заключается в осознании истоков и причин симптомов, там, где раньше было оно должно стать Я, рационализации психической жизни. Предполагалась широкая переориентация психоаналитической практики в сферу социальной работы. Фрейд «предложил трудный, но притягательный путь к достижению понимания таких аспектов психической жизни человека, которые считались темными, скрытыми и, по-видимому, недоступными» [7].

Попытка построения столь масштабной психологической системы не могла миновать анализа и оценки феномена человеческой религиозности. Религия – тот же невроз, только общечеловеческий, социальный («Тотем и табу»; «Будущность одной иллюзии»; «Человек Моисей и монотеистическая религия» и др.), ее воздействие на человека объясняется теми же механизмами, что и власть навязчивого невроза, ее происхождение и развитие связывается с инфантильными впечатлениями и рассматривается

по аналогии с ними. Усвоение коллективного невроза избавляет от необходимости выработки индивидуального и от еще более худших форм невроза.

Основы религиозного мировосприятия закладываются в раннем детстве, в процессе усвоения «коллективного невроза» активизируются образы и силы, уже имеющиеся в бессознательном психическом. Анализируя сходство обычаев табу с симптоматическими действиями, Фрейд отмечает такие общие черты, как: немотивированность запретов; их утверждение с помощью внутреннего принуждения; «заразительность», исходящая от запрещенного; церемониальные действия и императивы, вытекающие из запретов [4]. В содержании мифологии Фрейд видит «искаженные остатки желаний-грез целых народов, вековые мечтания юного человечества» [5].

Зависимость, любовь, страх, восхищение, подражание и т.д., свойственные душевной жизни ребенка в отношении значимых для него взрослых находят дальнейшее воплощение в религиозном чувстве, ткань которого составляют инфантильные желания и влечения, немотивированные запреты в сочетании с удовлетворением от принесенной жертвы или понесенного наказания. Так часто можно наблюдать как дети «начинают «дурно вести себя», чтобы спровоцировать наказание, а после кары становятся спокойными и довольными» [3]. Колоссальное значение для зарождения и культивирования религиозности имеет чувство вины.

Таким образом, в названной мировоззренческой парадигме на долю внутренней религиозности человека и рода человеческого отводятся такие проявления религиозной жизни как восхищение, послушание и поклонение, находящие свое внешнее воплощение в совершении ритуальных действий и исполнении предписаний, характерных для данной религиозной традиции. Будучи вынужденным подчиниться «принципу реальности», религиозный человек обретает суррогат удовольствия. Нечто подобное может получить и атеист, перенаправив аналогичные душевные влечения на те или иные объекты внешнего мира, будь то материальные или идеальные. В подобном «плоскостном» восприятии религии ничего другого для нее и не остается.

Фрейд очень точно улавливает основные характеристики феномена, имеющего место в душевной жизни представителей самых разных религиозных традиций и в психологической структуре мифологических систем. Данное явление можно назвать «естественной религиозностью», понимая под таковой совокупность психических процессов, обусловленных наличием феномена, воспринимающегося субъектом в качестве предмета наивысшей положительной значимости. «Естественную религиозность» можно воспринимать в качестве некой парарелигиозной психологической реальности. В таком случае, противоречия в религиозной и материалистической мировоззренческих парадигмах, а равно и в исследовательских подходах нерелигиозных и конфессионально

ориентированных ученых становятся полностью устранимы. Конфессионально ориентированным исследователям уже нет нужды в сакрализации вполне естественных проявлений человеческой психики, а ученым, стоящим на естественнонаучных позициях, достаточно признать, что в данном случае исследуется не религия и даже не продукты ее деградации, а нечто иное, к миру религии имеющее отношение косвенное.

В заключение следует также отметить, что огромное влияние на развитие психологии в целом и на изучение религиозности в качестве индивидуального и социального феномена оказала теория бессознательного психического, разработанная З. Фрейдом и его коллегами и последователями (в том числе «коллективного бессознательного» К.Г. Юнга), открывшая новые возможности изучения индивидуальной психической жизни и психологии народов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Фрейд, З. Лекция 18. Фиксация на травме, бессознательное [Текст] / З. Фрейд; // О психоанализе. Лекции. – Мн.: Харвест, 2003. – С. 247-258.
2. Фрейд, З. По ту сторону принципа удовольствия [Текст] / З. Фрейд; [пер. с нем.] // По ту сторону удовольствия. – Мн.: Харвест, 2004. – С. 3-66.
3. Фрейд, З. Психоанализ и характер [Текст] / З. Фрейд; [пер. с нем.] // По ту сторону удовольствия. – Мн.: Харвест, 2004. – С. 340-421.
4. Фрейд, З. Тотем и табу [Текст] / З. Фрейд; [пер. Я.М. Коган, М.В. Вульф] // Остроумие и его отношение к бессознательному. – Мн.: Харвест, 2003. – С. 309-476.
5. Фрейд, З. Художник и фантазирование [Текст] / З. Фрейд; [пер. с нем. Р. Дольцева, М. Попова] // Воспоминания Леонардо да Винчи о раннем детстве. – СПб.: Азбука-классика, 2007. – С. 199-216.
6. Фрейд, З. Я и Оно [Текст] / З. Фрейд; [пер. с нем.] // По ту сторону удовольствия. – Мн.: Харвест, 2004. – С. 143-164.
7. Хьелл Л., Зиглер, Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер; – СПб.: Питер Ком, 1999. – 608с. – (Серия «Мастера психологии»).

© Маркин Р.В., 2010

УДК 37. 01(09)

СТОГЛАВЫЙ СОБОР ПО ПОВОДУ ШКОЛЬНОГО ДЕЛА НА РУСИ (XVI В.)

Н.Ю. НАЛЁТОВА

Московский государственный университет путей сообщения
(Смоленский филиал МИИТ)

В статье анализируются инициативы Церкви и государства направленные на сохранение и развитие национального образования. В частности объектом исследования является профессиональная подготовка православного духовенства, главной задачей которого в данный период становится искоренение еретических учений оказывающих деструктивное воздействие на целостное мировоззрение Руси.

Ключевые слова: Русская Православная Церковь. Стоглавый собор. Церковное образование.

Русские исследователи, занимающиеся вопросами школ и просвещения на Руси в XVI веке, весьма единодушно заявляют, что образование в нашей стране в тот период было весьма в плачевном состоянии, но по-разному определяют причины этого явления. В.С.Соловьев, Н.А. Лавровский, М. Хмыров, митр. М. (Булгаков) видят главную причину упадка просвещения в системе действий московского правительства, цели которого своекорыстно-политические, были совершенно чужды делу народного образования, даже «книжного» [1].

В.О. Ключевский, С.Н. Савельев, А.И. Осипов, А.П. Доброклонский объективно говорят о том, что и иерархи Православной Церкви, занятые построением национальной идеологии, оставили просвещение без должного присмотра. В.О.Ключевский пишет: «...во время Мономахов и Мстиславов у духовенства были училища с языками... а во время Иоаннов не хватало школ простой русской грамотности» [2].

По мнению А.И. Осипова, даже монастыри, эти «врачебницы духа» скромные в материальном отношении, первостепенные образовательные задачи которых преобразование «внутреннего человека», поставив в центр своего внимания государственные вопросы, начинают испытывать уже качественную метаморфозу, превращаться в богатые «внешне благолепные» огромные хозяйства с социальными задачами, далекими от просветительства вообще [3].

Итак, в Московском государстве царил религиозный формализм. Те немногие школы при монастырях, которые время от времени открывались, оказывались нежизнеспособными из-за дефицита подготовленных учителей. Историк И.К. Смолич пишет: «...не хватало даже самих учащихся» [4].

Частная педагогическая практика, получившая распространение еще в монгольский период, стала «доходным ремеслом». Обучением грамоте занимались мужики-невежи, называвшиеся мастерами, которые только портили речь детей. Эти мастера брались научить ребенка сначала вечерне за особую плату, потом заутрене за новую плату, наконец, часам еще за особую плату и вели дело так, что дитя по отходе от мастера церковных служб вовсе не знало» [4].

В конце XV-го века Русь встречается с ересью жидовствующих. Не только в простом народе, но и в высших классах, в великокняжеских семьях и даже в верхах православного клира господствовали еретические заблуждения.

Появление ересей и успехи «скверных сект» стали первым «отрезвляющим» моментом для русского государства, и в первую очередь, для Русской Церкви, ведущим к вопросу об образовании. Церковь была крайне обеспокоена тем, что религиозное вольнодумство, образно названное Г. Флоровским «брожением умов..шатанием в людях», является началом способным в принципе разрушить основы религиозного мировоззрения и систему церковного послушания, в которых сама Церковь видела главное средство воспитания и единения русского народа [5].

Важной вехой в истории отечественного просвещения становится Стоглавый собор (1551г.) XXVI глава которого определяется «О училищех книжных по всем градам». Документ этот, позже разосланный по епархиям, представляет большую важность для исторической и педагогической науки, ибо школа на Руси здесь впервые является предметом заботы целого собора, царя и русских иерархов.

Решение собора являлось первым правовым актом, в котором содержалась программа постановки образования в Московском государстве. В констатирующей части этого документа повелевалось: « в царствующем граде Москве и по всем градам..и по волостем и погостам...протопопом и старейшим священником и с всеми священники и диаконы, колиждо в своем граде...избрати добрых духовных священников и дяконов и дяков женатых и благочестивых...могущих иных пользовати, и грамоте и чести и писати горазди, и у тех священников и дяконов и у дяков учинити в домех училища, чтобы предавали им все православные христиане своих детей на ученье грамоте и на учение книжного письма и церковного пенья салтычного и чтения налоиноного и те бы священники и дяки учили своих учеников страху Божию и всякому благочинию...и блюли их от всякого растления...» [6].

Исходя из сведений этой исторической справки видно, что требование об устройении школ «на утверждение веры» являлось повсеместным; школы, которые с церковью составляли в широком смысле слова, как бы один институт, определялись быть всеобщими; учительством заниматься поручали духовенству «понеже тем есть поручено Богом»; учебный курс сохраняли традиционно-установленный (исконный русский тривиум «научение книжное» «письмо церковное» «пение салтычное» (богослужбное); требование «благочестивого» нравственного воспитания виделось важным и существенным.

Нет сомнений, что отцы Стоглавого собора не изобретали в образовании ничего кардинально нового, их постановление основывалось на

существовавшей педагогической практике и предполагало ее узаконение и повсеместное распространение.

Действительно всей русской древности не было свойственно яркое сознание школы, для усвоения тех или иных знаний в возможно более короткий срок, возможно более широким кругом учащихся. Церковное просвещение стояло веками на уровне начетничества и случайных личных дарований. Учить и учиться значило: - уметь читать и писать – и только. Русское общество допетровской эпохи получало образование, которое по своей сути выходило за рамки утилитарных потребностей. Характер нашего образования предполагал решение двух задач – дать подрастающему поколению основы элементарных знаний и воспитать его в духе христианской нравственности. Причем знание и нравственность не вступали в конфликт друг с другом и не были оторваны друг от друга, а представляли собой две стороны одного и того же явления.

Отметим, что церковный характер курса школ зависел от общего религиозного направления жизни русского общества, и «духовными» в смысле профессиональными, имеющими назначение обучать «в надежду священства» существующие на Руси школы назвать нельзя. Эта данность однако невыгодно отражалась на состоянии самого пастырства, которому была поручена учительская функция.

Священнослужитель стоял на одинаковом уровне религиозного знания с народом, он был, по словам П.В. Знаменского: «не пастырь-руководитель своих пасомых в усвоении высоких истин веры, а скорее представитель того же религиозного мирозерцания, какое господствовало в самой массе народа. И единственным средством возвыситься над этим общим уровнем народного религиозного образования для пастыря было самообразование...» [7, 6].

Эта несостоятельность образования духовенства конечно ярко обнаруживается в период пришедших на Русь внешних еретических влияний, что вызывает у отдельных представителей Церкви (митр. Варлаам и Даниил, арх. Геннадий, арх. Гурий) мысль о необходимости введения специальной подготовки для православных пастырей.

По мнению одного из иерархов, присутствовавшего на Стоглавом соборе, архиепископа Геннадия Новгородского, для противодействия ереси нужно образование и притом такое, чтобы сделать духовенство способным «диалектически, потонку опровергать лжеучителей» о чем он и «печаловался пред государем» [7].

С большей долей вероятности, именно к этому времени можно отнести появление на Руси «азбук-границ», учебных пособий для подготовки духовенства, содержание которых направлено к обличению ереси жидовствующих.

Например, «Азбука первия начало о Бозе» представляет собой системное изложение догматического учения Вселенской Церкви.

А. Аз прежде о Господе Бозе начинаю вещати.

Б. Бога чту, Бога Сына славлю, Бога Духа Святаго проповедаю.

В. В две лица разделяем, но божеством не растлим и т.д. [6].

Можно предположить, что усвоение такой азбуки действительно могло служить хорошей богословской подготовкой для кандидатов в священство и будущих учителей-проповедников основными задачами которых являлось искоренение еретических учений, отвергавших догматические истины Соборной Апостольской Церкви и религиозное образование народа.

Русь требовала в эту эпоху просвещенных служителей. И вот, уже вскоре, в церковной среде появляется целая плеяда образованных пастырей-полемистов (митр. Даниил, св. Савва Святогорец, Зиновий Отенский, св. Герман архиепископ Казанский и др.). Их произведения (книги), направленные против еретических заблуждений, признаны ведущими авторитетами российской церковной науки «настоящим образом богословски-учеными» [8].

После Столгавого собора благодаря православному духовенству наше государство переживает новый культурный расцвет. В Москве, по инициативе митр. Макария, создаются Великие Четьи-Минеи - первая богословская энциклопедия, включающая всю читаемую на Руси церковную литературу. Пишутся сводные хронографы, Лицевой летописный свод, Степенная книга, произведения которые являются самыми внушительными достижениями церковно-исторической и учительной книжности всего периода допетровской Руси.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Хмыров М. Училища и образованность на Руси до-петровской // Народная школа. - 1869. - №7. - С. 10-21
2. Ключевский В.О. Об интеллигенции/ неопубликованные произведения. - М., 1983.
3. Осипов, А.И. Православное понимание смысла жизни. – Киев, 2001.
4. Смолич, И.К. История Русской Церкви. 1700–1917. В 2 ч., пер. с нем. – М.: Изд-во Спасо-Преображенского Валаамского монастыря, 1996-1997.
5. Флоровский Г. (протоиерей) Пути русского богословия. – Париж, 1937.
6. Миропольский С.И. Очерк истории церковно-приходской школы. - М., 2006.
7. Знаменский П.В. Духовные школы в России до реформы 1808 года Спб. Летний сад. - 2001.
8. Голубинский Е.Е. Собрание сочинений. В 3 т. Т.2. История Русской Церкви. - М., 1997.

© Налётова Н.Ю., 2010

ДИСЦИПЛИНА «АРХИТЕКТУРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ»: ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В ПОДГОТОВКЕ АРХИТЕКТОРА

Н.П. НИКИТИНА

Уральский государственный Педагогический Университет УГТУ-УПИ
им. первого Президента России Б. Н. Ельцина

Решению проблемы обучения и воспитания архитектора как специалиста-инженера и творческой личности призвана служить дисциплина «Архитектурное проектирование» как часть общей теории проектирования, синтезирующая знания профессиональных вопросов архитектуры с методами педагогического воздействия и управления учебным процессом. Методика дисциплины архитектурное проектирование» предлагает средства организации и управления деятельностью: устанавливает цели и задачи учебного проектирования, научные исследования и моделирование объекта, дает методы достижения творческих и дидактических целей.

Ключевые слова. Архитектурное проектирование, творческая деятельность, методика, проектная модель, мышление, моделирование, эвристический процесс, эскиз, упражнение, макет, творческая активность студента, профессиональное творчество, анализ, идея.

Архитектурное проектирование - особый вид мышления и специфическая организация теоретической, практической, творческой деятельности, направленная на преобразование материальной среды обитания человека; в обучении «Архитектурное проектирование» - совокупность творческой (предметной) деятельности и теоретического знания (умственной формы деятельности).

Учебное проектирование дает возможность выявить закономерности и основные характерные особенности творческого мышления студентов-архитекторов, смоделировать творческий акт, новые действия, связи и отношения и выработать методику организации творческого процесса. Характерно, что в условиях подготовительного этапа студенты получают одинаковую исходную информацию, однако целевая установка для творческого поиска оказывается разной. Объяснение этому следует видеть в разном эмоциональном состоянии, различном опыте, избирательной способности памяти каждого студента и его личных особенностях.

Проектная задача включает три компонента: исходное состояние; конечное состояние; процесс, преобразующий начальное состояние в конечное - метод решения. Исходное состояние определяется программой,

ситуацией и формулированием цели; конечное состояние - проектная модель; третий компонент представляет собой целенаправленную процедуру переработки информации в творческой архитектурной проектной деятельности. Сложная задача проектирования подразделяется методикой на задачи с точным указанием взаимосвязей между ними. Наблюдение за творческим учебным процессом позволяет зафиксировать последовательные изменения позиции студента. В процессе «Архитектурного проектирования» студент архитектор сообразно с целью способен преобразовать необходимую ему модель на основе опыта, интуиции и использования получаемой в процессе проектирования информации, преобразование проектной задачи представляет собой цепочку шагов, началом которой является накопление данных и выработка исходной целевой установки. На базе общей творческой установки формируются частные установки, определяющие направление дальнейшего поиска. Задача педагога заключается в том, чтобы способствовать актуализации творческой установки. С целью повышения продуктивности мышления студента, педагог использует методы логического (рассуждающего) мышления, мышления «вслух», подсказки и наведения. В творческом мышлении можно выявить известную динамику и закономерности. Исходная задача имеет много степеней свободы. На основе установки проектирование конкретизируется путем перевода его в проблемную ситуацию; преобразование задачи осуществляется так же наложением дополнительных ограничений (например: дается реальная ситуация); процесс проектного моделирования приобретает характер непрерывных уточнений; с целью сужения пространства задачи вводятся условности, совместимые с тем, что уже сделано (например: изменение масштаба эскиза, упражнения, макета); каждое состояние для проектной модели рассматривается как план для дальнейшего ее развития; проектные решения соотносятся с исходной программой; если в процессе работы у студента возникает принципиально новое предложение, которое не укладывается в ранее принятые ограничения, то по согласованию с педагогом можно перейти к разработке нового варианта. В результате наблюдений за учебной проектной практикой методикой «Архитектурного проектирования» выработана структурная модель процесса, преобразующая его в управляемый и программируемый процесс. Но творческая деятельность сложнее логических процессов, установленных экспериментом.

Как творческий процесс, проектное моделирование идет через ряд эвристических, мыслительных процедур, особенности которых состоят в умении проводить анализ, строить гипотезы, оперировать идеями. При эмоциональном подъеме этот метод обеспечивает быстрое продвижение вперед. Необходимым условием творческой деятельности являются интуиция, воображение архитектора, направленные на создание новых

структур и воплощение их в образы; этот процесс предполагает критику архитектором промежуточных результатов своей деятельности. Эвристический подход позволяет прийти к приемлемому решению задачи в целом, без перебора вариантов решения по частям, это обеспечивает эффективную проработку исходной информации.

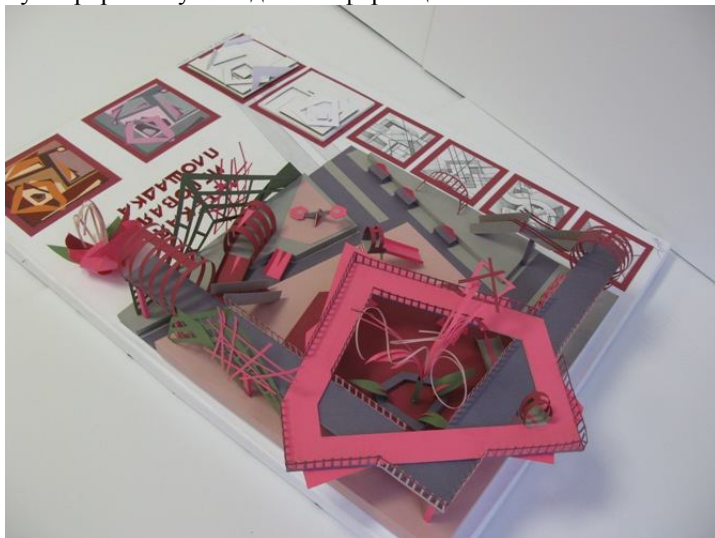


Рис. 1. М. Клюкина. Курсовой проект «Детское игровое пространство», выполненный в методике макетного проектирования.

Внешнее управление эвристическим процессом (со стороны педагога) может осуществляться как на уровне общей творческой установки, так и на уровне средств деятельности, знаний, умений. Методами управления являются: на уровне знаний – привнесение научно-технической информации; на уровне умений – демонстрация практической деятельности; на уровне идей – знакомство с образцами творчества, творческими подходами.

Исходя из наблюдений за творческим учебным процессом и работой студента на каждом этапе «Архитектурного проектирования», можно сформулировать следующие понятия:

- **творческая активность студента** в архитектурном проектировании и в освоении профессиональных знаний и навыков – это уровень творческого развития и организованности; настойчивости и увлеченности; интеллектуальной мобильности личности, обладающей высоким художественным потенциалом.

- **профессиональное творчество студентов архитекторов** – диалектический процесс, включающий интеллектуальные (теоретические), рациональные (опытно-практические) и эмоционально-волевые (творческие) факторы.

Решению проблемы обучения и воспитания архитектора как специалиста-инженера и творческой личности призвана служить новая методика, основанная на макете, как часть общей теории проектирования, синтезирующая знания профессиональных вопросов архитектуры с методами педагогического воздействия и управления учебным процессом. Методика предлагает средства организации и управления деятельностью: устанавливает цели и задачи учебного проектирования, обеспечивает предпроектные научные исследования и моделирование объекта, дает методы достижения творческих и дидактических целей. Методика служит органическому соединению теоретического исследования и практического проектирования в единой профессиональной творческой деятельности. Процесс обучения «Архитектурному проектированию» предстает как диалектический процесс, как динамическое взаимодействие педагога, студента и проектной модели. Продуктами взаимодействия являются, с одной стороны макетный проект (рис. 1), а с другой — развитие умственных, творческих и нравственных качеств студента. Проектная модель выступает как практический результат творческого процесса, как его цель, как средство обучения и воспитания профессионала-архитектора.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- 1) Коротковский А.Э. Введение в архитектурно-композиционное моделирование / А. Э. Коротковский. М.: Мархи, 1975. — 303 с.
- 2) Чуваргина Н. П. Некоторые особенности архитектурно-художественной (композиционной подготовки). Вопросы теории и практики архитектурной композиции. Сборник трудов / Н. П. Чуваргина. М.: МАРХИ, 1976. — 150 с.
- 3) Кудряшев, К. В., Байзетцер, Л. Проблемы изобразительного языка архитектора / К. В. Кудряшев, Л. Байзетцер. — М.: Стройиздат, 1985. — 239 с.
- 4) Бархин Б. Г. Методика архитектурного проектирования / Б. Г. Бархин. — М.: Стройиздат, 1982. — 224 с.
- 5) Пономарев Я. А. Психология творческого мышления / Я. А. Пономарев. — М., 1970. — 187 с.
- 6) Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. М., 1995. — 156 с.

© Никитина Н.П., 2010

МАКЕТНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ — ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРА-АРХИТЕКТОРА

Н.П. НИКИТИНА

Уральский государственный Педагогический Университет УГТУ-УПИ
им. первого Президента России Б. Н. Ельцина

Макетированию отводится всё более важное место в творческом учебном процессе. Макет в совокупности с ортогональными и перспективными проекциями составляет те основные средства, которыми оперирует архитектор, открывает возможность более полного и правильного зрительного восприятия архитектурного замысла. Являясь объёмно-пространственным выражением архитектурной идеи, макет в то же время как бы объединяет в себе отдельные особенности ортогональных проекций, позволяя полнее представить вертикальные проекции — фасады и разрезы; горизонтальные - планы.

Ключевые слова. Инженер-архитектор, творческая деятельность, методика, проектная модель, мышление, моделирование, ВХУТЕМАС, эскиз, упражнение, макет, профессиональное творчество, масштаб, масштабность, пропорция.

В 1920 году было положено начало новому методу обучения композиции на архитектурном факультете ВХУТЕМАСа (Высшие художественно-технические мастерские). Метод основан на трёх принципах: во-первых, выявление формы, способствующее ориентации человека в пространстве; во-вторых, здания решались в абстрактной форме (эскизно), без решения функциональных задач; в-третьих, задания выполнялись и макете.

Н. Ладовским и его соратниками В. Кринским и Н. Докучаевым поднимались проблемы пространства и психологии восприятия, взаимодействия формы и внутреннего пространства, велись поиски в художественных закономерностях формообразования. Большое внимание уделялось экспериментам с простыми геометрическими фигурами: шар, цилиндр, конус, пирамида, параллелепипед. Изучались со студентами основные понятия: форма, пространство, ритм, метр, симметрия, асимметрия, масштаб, масштабность, масс, массивность, пропорция. Выявлялись качественные характеристики композиции: динамика, статичность, напряжённость, равновесие, устойчивость. Этот метод лёг в основу дисциплины ОАКП (Основы архитектурно-конструктивного

проектирования) на кафедре Архитектуры УГТУ-УПИ, которая готовит инженеров-архитекторов.

Для пропедевтического курса макетирования была сделана попытка упростить задачи заданий, сознательно отбросив композиции из сложных геометрических и криволинейных форм. Выполнение фронтальных композиций в виде макета-рельефа на вертикальной плоскости из простых геометрических фигур, врезанных друг в друга; макета рельефа на тему современной архитектуры; макета-рельефа на тему исторического памятника архитектуры; объёмно-шрифтовой композиции (1 курс) позволяет освоить и проработать основные навыки выполнения сложных и простых выкроек, предусматривающих врезку, стыковку, обхват, захват и склеивание отдельных элементов, соединение их не только между собой, но и с поверхностью основания (рис. 1). Каждая полученная композиция должна быть законченной, уравновешенной, обдуманной; в ней должна передаваться пространственная очерёдность расположения фигур и прослеживаться первоначальная форма каждого элемента. Высота рельефа задаётся автором.



Рис. 1. Архитектурный проект, выполняемый на 1 курсе, УГТУ-УПИ

Выполнение макетов-рельефов на первом курсе программы «Основы архитектурно-конструктивного проектирования» делает возможным, в свою очередь, выполнение рабочих (клазурных) макетов и масштабных макетов «Детское игровое пространство», «Выставочный павильон» на 2 курсе, «Индивидуальный жилой дом» на 3 курсе (рис. 2).

Если рассматривать архитектуру с точки зрения объёмов, то можно сделать вывод, что многие архитектурные сооружения представляют собой

простые геометрические формы. Эти формы рассматриваются как символ, как один из элементов языка архитектуры, они использовались и будут использоваться во все века - например, пирамиды в Египте и пирамида нового вестибюля Лувра в Париже. Эмоциональное воздействие достигается изменением размеров, пропорций, масштаба, массы, материала, фактуры, цвета, выявлением структуры и функции внутреннего пространства.

Сооружения многих современных и признанных архитекторов часто представляют собой простые геометрические формы: жилые дома и церкви архитектора М. Ботта, башня в Токио и башня «Херст Тауэр» архитектора Н. Фостера, музей современного искусства Ф.Л. Райта, пирамида вестибюля Лувра архитектора Й.М. Пея. Подчеркнуть красоту и выразительность, лаконичность и законченность геометрической формы - задача непростая.

И курс основ архитектурного макетирования, предлагаемый для обучения на первом курсе специальности «Проектирование зданий» - первый этап решения этой задачи. Макетированию отводится всё более важное место в творческом учебном процессе. Макет в совокупности с ортогональными и перспективными проекциями составляет те основные средства, которыми оперирует архитектор, открывает возможность более полного и правильного зрительного восприятия архитектурного замысла.

Являясь объёмно-пространственным выражением архитектурной идеи, макет в то же время как бы объединяет в себе отдельные особенности ортогональных проекций, позволяя полнее представить вертикальные проекции - фасады и разрезы; горизонтальные - планы. В макете возможно создание объёма, пространства, возможна проверка объёмно-пространственного решения; взгляд извне. Эти свойства макета и позволяют использовать его не только на завершающем этапе проектирования, но и, главным образом, в процессе проектирования.



Рис. 2. Архитектурный проект, выполняемый на 3 курсе, УГТУ-УПИ

Работа с макетом непосредственно развивает объёмно-пространственное мышление. Методика макетирования на первом курсе обучения специальности «Проектирование зданий», которая готовит инженеров-архитекторов, строительного факультета УГТУ-УПИ даёт более полное знакомство со средствами выражения творческих архитектурных замыслов и фантазий, развивает правильный метод работы. Даёт возможность наглядно представить свои идеи и свободно оперировать объёмами и пространством на следующих курсах обучения инженерно-архитектурной специальности

Таким образом, освоение студентами пропедевтического курса основ макетирования будет способствовать дальнейшему сознательному овладению таким интересным процессом - архитектурное творчество.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Мелодинский, Д.Л. Архитектурная пропедевтика/Д.Л. Мелодинский. - М., 2000 г. – 170 с.
2. Тимофеева, Т.А. Учебное макетирование в МАРХИ / Т. А. Тимофеева. - М.: Ладья, 1997 г. – 219 с.
3. Хан-Магомедов, С.О. ВХУТЕМАС / С. О. Хан-Магомедов. — М., 1995 г. - 287 с.

© Никитина Н.П., 2010

УДК 654.197.001.33

ТЕЛЕВИЗИОННЫЙ ЖАНР РЕАЛИТИ-ШОУ – УНИКАЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Н.А. ОВСЯННИКОВА

Курский государственный технический университет,

В статье показан подход к телевизионным реалити-проектам как к ценному материалу для социологических исследований.

Ключевые слова: телевизионный жанр, реалити-шоу.

Появление во второй половине 20 века новых технологий повлекло за собой становление революционного жанра телевидения – реалити-шоу. Середина 2000-х годов 20 века - пик его развития в нашей стране.

Реалити сегодня – это множество различных программ. В особый телевизионный жанр их объединяют на основе следующих критериев: отсутствие сценария, подача материала в эфир с первого дубля, участие

простых людей вместо профессиональных актеров, условия съемок, максимально приближенные к реальным [1].

Так как направленность современного телевидения смещена в сторону развлекательности и зрелищности, программы реалити в основном представлены именно в виде реалити-шоу.

Новизна данного жанра, а также вызванный его появлением общественный резонанс привлекает исследователей. Однако наблюдается недостаток работ, содержащих глубокий анализ уникальных социокультурных явлений, ряда противоречий, связанных с реалити-шоу. Например, ни один жанр телевидения не вызывает такой резкой негативной критики. Критикуют его и эксперты, и население. С другой стороны, жанр крайне востребованный, аудитория его огромна.

Зачастую можно встретить эмоционально насыщенные, крайне негативные высказывания, связанные с реалити-шоу, при чем критики могут признавать, что никогда не смотрели подобные программы, либо просмотр был ограничен временем менее получаса [2]. На данном фоне выделяются работы главного редактора «Искусства кино» Д. Дондурей, проводящего глубокие интервью с руководителями ОАО «ТНТ-телесеть».

Д. Дондурей отмечает: «к сожалению, наши киновееды, художники, телевизионные аналитики, как и некоторые категории зрителей, к этому жанру относятся несколько высокомерно» [3]. Объясняя интерес к исследованию реалити, данный автор указывает, что «этот формат, независимо от отношения к нему, в определенном смысле - будущее, и не только нашего телевидения» [там же].

По поводу реалити существует множество вопросов, не раскрытых пока достаточно полно: насколько «реальны» реалити-шоу, то есть, действительно ли в них отсутствует сценарий? До какой степени реалити-шоу интерпретируются как особенно привлекательная форма развлечения в медиа? Кто смотрит? Кто участвует? С какой целью организуют? Что мы ожидаем от этого типа телевизионного развлечения? Выполняет ли оно и как свои гедонистические функции? Какие ценности несет?

Безусловно, для всесторонней оценки реалити необходимо погружение в виртуальную среду данных проектов более чем на 15 минут, о которых заявляют некоторые критики жанра. Такое погружение не обязательно приносит эстетическое и моральное удовлетворение, учитывая контекст современного телевидения, пронизанный цинизмом, насилием, культом «легких» денег. Однако обратимся к примерам, показанным известными исследователями общества. Вряд ли американский социолог У. Уайт чувствовал себя тотально позитивно, когда, поставив задачу изучить процесс возникновения рэкета и формирования преступных шайк молодежи в квартале, населенном выходцами из Италии, вынужден был три с

половиной года прожить среди них, став полноправным членом исследуемой группы, полностью разделяя их образ жизни.

Реалити – жанр, требующий особого внимания психологов, культурологов, социологов. Необходимость привлечения внимания последних к этому жанру на более глубоком уровне, чем есть на данный момент, подчеркивается, как учеными, так и руководителями телекомпаний.

В рамках данного жанра имеет место богатое разнообразие физических, психологических, культурных, идеологических и других экспериментов. Отмечено, что «...сегодня основным предметом изучения реалити-шоу становится не столько поведение отдельной личности в замкнутом пространстве, сколько психология целого поколения, народа, нации, общества. Эта национальная идея в малом формате, которая вскрывает классовые, национальные, идеологические, расовые и другие противоречия, - является благодатной почвой для социальных экспериментов над личностью в частности и обществом в целом» [4].

В рамках реалити мы можем наблюдать за человеком в необычных условиях несвободы, рассматривать особенности адаптации в группе личностей с различным физическим, интеллектуальным, творческим потенциалом, особенности встраивания в групповую иерархию, сравнивать стратегии выживания людей из различных социальных страт, изучать модели поведения различных социотипов и так далее. Реалити позволяют наблюдать частную жизнь человека, являющуюся труднодоступным объектом социологических исследований.

Существует предположение, что каждое реалити вполне может выступать «заказом» определенной организации. Например, крупные исследовательские компании типа TGI или Comcon вполне способны проводить на материале реалити социальные исследования по всему миру и сводить полученную информацию воедино. «Лицензионные международные реалити-шоу удобны для исследователя своей стандартностью. Наличие одного и того же формата во всем мире сильно упрощает проведение исследований. В этом есть некая системность, следовательно, это может быть чьим-то заказом, причем не российских структур, а некой зарубежной организации, заинтересованной в глобальных исследованиях» [там же].

Действительно, многие реалити на российском телевидении – «калька» с западных шоу, однако у нас есть и свои уникальные эксперименты. Например, проект «Голод» (канал ТНТ), который показывает столкновение группы молодых россиян с европейским обществом. К уникальным можно отнести и «Дом-2» (канал ТНТ), показывающий нравы определенной части российской молодежи, готовой на многие жертвы ради шанса пробиться в шоу-бизнес, прославиться и разбогатеть. Указанные проекты позволили российским телекомпаниям стать не только импортерами, но и экспортерами телешоу.

Руководство канала ТНТ вынашивает планы создания реалити, действие которого будет происходить в доме, поделенном на три части. В одной будут жить бедные, в другой - очень богатые, а в середине - так называемый средний класс. Все будут активно взаимодействовать друг с другом. С точки зрения продюсеров, представляет интерес возможность сталкивать в одном пространстве представителей разных социальных групп. С точки зрения социологов, интересна возможность наблюдения за участниками таких проектов.

Сегодня существует недостаток работ, связанных с качественным изучением продукции СМК, в частности, телевидения. Особенно, что касается выявления ожиданий зрителей и социальных последствий распространения определенного рода телепродукции. И это, прежде всего, относится к реалити-шоу, как к достаточно новому жанру на отечественном телевидении, жанру, предоставляющему уникальный материал для социологических исследований.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аринин Д. Реалити-шоу: пятьдесят лет без права перезаписи // StyleWay.Ru: электронный ежедневный журнал. 12.05.06. URL: http://www.styleway.ru/2006/12/05/realitishou_pjatdesjat_lez_bez_prava_perezapisi.html (дата обращения: 29.11.09).
2. Ткачук Т.А. Реалити-шоу на ТВ // Радио Свободы. 27.05.05. URL: <http://archive.svoboda.org/programs/pf/2005/pf.052705.asp> (дата обращения: 29.11.09).
3. Дондурей Д.Б. Реалити-шоу: развитие жанра // Искусство кино: электронный журнал. №11.2005. URL: <http://www.kinoart.ru/magazine/11-2005/media/reality0511> (дата обращения: 29.11.09).
4. Цориев Т., Левин М. Большие реалии маленьких надежд // Медиа-Онлайн. 4.05.05. URL: <http://www.media-online.ru/print.php3?id=10135> (дата обращения: 29.11.09).

© Овсянникова Н.А., 2010

УДК 378.147:53

ИНФОРМАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ)

Э.А. ПАНЧЕНКО

ГОУ ВПО «Кубанский государственный медицинский университет»

Изложены некоторые аспекты методики построения системы самостоятельных работ студентов медицинского вуза при изучении дисциплины «Медицинская и биологическая физика».

Ключевые слова: интегративно-модульный подход, самостоятельная работа, психофизиологические особенности.

В медицинских вузах дисциплина «Медицинская и биологическая физика» соединила преподавание физики и общей биофизики, содержит некоторые технические вопросы (медицинская аппаратура, медицинская электроника и дозиметрия ионизирующих излучений). Программа этой дисциплины содержит прикладные, медицинские аспекты физики, электроники, биофизики, необходимые студентам-медикам как для изучения других учебных дисциплин, так и для формирования врачебного мышления в понятиях и категориях точных наук.

Методическая сложность данного курса – это сочетание фундаментализации с профилизацией, методическая особенность – биофизика не выделена в виде отдельной части, а излагается в соответствующих разделах как физика живого. Профилизация курса «Медицинская и биологическая физика» не только является мотивацией в изучении дисциплины, но и необходима в связи с достаточно ограниченным объемом курса физики в медвузах. Весьма перспективной, на наш взгляд, является идея включения в курс небольших разделов или специальных вопросов физики, имеющих межпредметный характер, обеспечивающих непосредственную её связь с предметами биологического и медицинского профиля. Такой подход позволяет наряду с основными вопросами изучить прикладной материал, а главное сформировать у студентов навыки междисциплинарного переноса знаний, многостороннего анализа изучаемых объектов и целостное мотивированное отношение к физике как к необходимому фундаменту их профессиональной подготовки.

Построение и изучение курса медицинской и биологической физики необходимо осуществлять на основе единства процессов интеграции и дифференциации. Дифференциация выражается в различии объема и содержания курсов для разных факультетов. Интеграция проявляется в использовании интегративно-модульного подхода к структурированию курса, изучении его с постоянным установлением внутри- и межпредметных связей, организации самостоятельной работы студентов с учетом их психофизиологических особенностей [2]. Интегративно-модульное планирование материала обеспечивает сознательное овладение знаниями крупными блоками, что адекватно психофизиологическим законам этажной переработки информации мозгом, и усвоение на уровне, соответствующем познавательным (когнитивным) показателям и критериям обученности студентов.

В современной дидактике высшей школы широкое признание получила концепция личностно-деятельного подхода, заключающаяся в том, что основная задача вузовского преподавателя сводится не к трансляции готовых знаний, а к организации активной самостоятельной работы студентов. Формирование прочных знаний, умений, навыков и развитие умственных способностей студентов возможно только в результате самостоятельной интеллектуальной и практической деятельности. Самостоятельную работу можно рассматривать как средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность, средство её логической и психологической организации. Формулируемая в каждом конкретном виде самостоятельной работы задача позволяет включать студентов в управляемую познавательную деятельность, т.е. вызывает у них определенную умственную активность разной структуры.

Эффективность самостоятельной работы студентов может быть обеспечена оптимальным решением нескольких задач: планированием, научной организацией учебного труда студентов при использовании различных методов и средств обучения, а также управлением самостоятельной работой и её контролем. Кроме того, анализ образовательной практики показывает, что эффект от самостоятельной работы студентов можно получить тогда, когда она организуется и реализуется в учебно-познавательном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы и формы обучения в вузе [1].

Можно выделить четыре типа самостоятельных работ, проводимых в курсе медицинской и биологической физики:

1) работы, формирующие у студентов умения выявлять во внешнем плане то, что от них требуется на основе данного им алгоритма деятельности и посылок на эту деятельность, содержащихся в условиях задания. В качестве самостоятельных работ данного типа чаще всего используются домашние задания, работа с учебником и учебно-методическими пособиями, конспекты лекции.

2) работы, формирующие знания-копии, позволяющие решать типовые задачи. Познавательная деятельность студентов заключается в простом воспроизведении и частичной реконструкции, преобразовании структуры и содержания усвоенной ранее учебной информации. К самостоятельным работам такого характера относятся отдельные этапы лабораторных и практических занятий.

3) работы, формирующие у студентов знания, лежащие в основе решения нетиповых задач. Задания этого типа предполагают поиск, формулирование и реализацию идеи решения, что всегда выходит за пределы накопленного формализованного опыта и требует от студента варьирования условий задания и усвоенной ранее учебной информации. К

самостоятельным работам такого типа можно отнести учебный эксперимент и сравнительно-аналитические наблюдения.

4) работы, создающие предпосылки для творческой деятельности. Этот тип самостоятельных работ реализуется обычно при выполнении заданий научно-исследовательского характера.

Так как восприятие учебного материала зависит от психофизиологических особенностей человека, то это необходимо учитывать при организации самостоятельной работы студентов. Можно выделить ряд особенностей, наиболее свойственных студентам медицинского профиля: конкретно-образный тип мышления, склонность к чувственной, эмоциональной оценке окружающего мира, затруднения в восприятии информации на слух, в понимании абстрактного материала, ориентация на групповое взаимодействие. В связи с этим в процессе обучения студентов медицинского вуза необходимо максимально использовать информацию зрительного характера (схемы, наблюдения, эксперимент); информацию, базирующуюся на образном представлении; организовывать работу в небольших группах (3-4 чел.), сочетать индивидуальную работу с групповым взаимодействием; предоставлять больше самостоятельности при выполнении заданий и т.д.

Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов включает программу работ (проведение наблюдений, изучение первоисточников и т.д.), индивидуальные задания для каждого студента, рекомендации для их выполнения. Особое внимание на лабораторных занятиях уделяется составлению отчета, состоящего из трех частей. В первой части указывается наименование и цель выполнения работы, дается описание технических данных приборов, с помощью которых производились измерения или приводится перечень оборудования, используемого в работе, краткая теория по методологии процесса. Вторая часть отчета посвящена регистрации опытных данных (журнал наблюдений) и результатов вычислений. Здесь же по результатам наблюдений или вычислений строятся графики, позволяющие провести анализ исследуемого явления, выполняются рисунки с обозначениями. В третьей части отчета приводятся расчетные формулы и выводы по работе. Для самостоятельного выполнения лабораторных работ и составления отчета разработаны и применяются печатные учебно-методические пособия для студентов по соответствующим модулям программы. Для внеаудиторной самостоятельной работы четвертого типа используются интегративные межфакультетские печатные учебно-методические пособия по отдельным вопросам программы. Для внеаудиторной самостоятельной работы при подготовке к промежуточному и экзаменационному контролю разработаны и применяются печатные учебно-методические пособия для студентов, содержащие вопросы, перечень учебников с указанием конкретных страниц,

краткую теорию по соответствующим модулям программы, примеры решения типовых задач.

Самостоятельные виды учебной деятельности студентов включаются в ткань занятий на разных этапах: при изучении нового материала, при закреплении его и, особенно, при отработке практических умений; в процессе повторения (домашняя самостоятельная работа); в процессе контроля. Иначе говоря, в структуре занятий самостоятельная учебная деятельность выступает, как правило, в качестве одного из дидактических средств (в зависимости от назначения соответствующего фрагмента программы) и в то же время особого способа работы.

Возможно по-разному применять самостоятельную работу: начинать, например, изучение нового материала путем самостоятельной проработки соответствующих заданий, а затем переходить к диалоговым формам обучения. В ряде случаев самостоятельная работа может занимать все занятие или применяться только для закрепления знаний и умений.

Поскольку студенты выполняют учебные задания самостоятельно, в содержании заданий «растворяются» функции преподавателя по управлению процессом освоения знаний. Если преподаватель (конструктор заданий) знает, как заложить в содержание заданий данные функции, учебный процесс приобретает характер управляемого. Педагогическая ценность контроля заключается в обеспечении активной познавательной деятельности каждого студента, ее максимальной индивидуализации с учетом психофизиологических особенностей и академической успеваемости.

Задачи каждого вида самостоятельной работы студентов будут соответственно разными, но в целом преподаватель должен заранее выстроить ее систему, учитывая все виды, цели, отбирая учебную информацию и средства педагогической коммуникации, продумывая роль студента в самостоятельной работе и своё участие в ней. Гибкость и вариативность применения самостоятельных работ должна обеспечивать формирование готовности студентов к самостоятельной учебной деятельности - теоретической, практической, а также формировать способности к самовоспитанию, самообразованию и саморазвитию.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Панченко Э.А., Картавенков С.А. Психофизиологические основы организации учебной деятельности студента (на материале медицинского вуза) // Актуальные проблемы медицинской науки и образования: труды II межрегиональной научной конференции / под ред. д.м.н., проф. В.И.

Никольского. – Пенза: Информационно-издательский центр ПензГУ, 2009. – С. 195-196.

© Панченко Э.А., 2010

УДК 1:001

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ЧУВСТВЕННОСТИ

Е.В. ПАПЧЕНКО

Технологический институт Южного федерального университета

Несмотря на длительную историю изучения чувственности, лишь некоторые современные исследования рассматривают ее в социокультурном аспекте, что свидетельствует об актуальности проблемы. Рост интереса к цветовому зрению обусловлен связью с культурными, мировоззренческими, эстетическими традициями социокультурной среды. Анализ ряда исследований показывает, что в философском аспекте данная проблематика изучена еще в недостаточной степени.

Ключевые слова: чувственность, цвет, цветовое зрение, междисциплинарный подход, хроматизм, культура

Исследование чувственности является предметом междисциплинарного изучения. Данной проблематикой наряду с философией занимаются психология, физиология, биофизика, кибернетика и теория информации, в которых математика, физика, техника соединяются с физиологией и психологией. Однако этим общая сумма современных научных знаний о чувственном познании не ограничивается, а складывается из разнородных массивов знаний во многих областях современной науки. Тем не менее, несмотря на длительную историю изучения чувственности, лишь некоторые современные исследования рассматривают ее в социокультурном аспекте, что свидетельствует об актуальности проблемы. В трудах современных ученых взвешенную оценку получило обстоятельное изучение ощущений, восприятий, как гносеологического, психологического, психофизиологического явления, а не как социокультурного.

В последние годы проблема чувственности – *цвета* – все чаще привлекает внимание как отечественных, так и зарубежных исследователей. Уместно упомянуть высказывание выдающегося отечественного ученого, академика С.И. Вавилова, который, отмечая «разнообразие красок, видимых человеком», писал: «Обладание цветовым зрением необычайно повышает ценность зрительных восприятий. Цветовое зрение дает возможность очень

быстро и по-новому различать предметы. Представим себе, что цветовых восприятий нет <...>, картина окружающего мира сразу обеднела бы подробностями. Кроме того, цветовые различия воспринимаются чрезвычайно быстро <...>. Мы не говорим уже о чисто художественном элементе цветового восприятия» [1]. С. Толанский следующим образом характеризует способности человеческого глаза: «Глаз обладает замечательными свойствами, позволяющими ему устанавливать различие между цветами» [2].

Анализ литературы показывает, что подробно цветовое зрение освещается на *физиологическом, психологическом, нейрофизиологическом, эстетическом уровнях*. Рассмотрим эти механизмы более подробно.

Всестороннее рассмотрение цвета как психофизиологического явления было проведено Р.М. Ивенсом [3]. В работе «Тайны восприятия», посвященной синергетическим проблемам психофизиологии, Г. Хакеном и М. Хакен-Крелль дается одна их наиболее логичных с точки зрения естественной науки трактовка существования цветового зрения [4]. Согласно данной точке зрения, цветное зрение позволяет гораздо лучше распознавать контуры объектов, поскольку дает возможность различать намного большее количество оттенков, чем монохроматическое зрение.

Крупнейшими отечественными исследователями проблемы цветового зрения являются Ч.А. Измайлов, Е.Н. Соколов, А.М. Черноризов [5]. Как показывают результаты данных исследований, данную проблему можно рассматривать, во-первых, с позиций психологической феноменологии цветового зрения и ее исследования психофизическими методами; во-вторых, в нейрофизиологическом аспекте цветового зрения и математических моделей, объединяющих психологические и физиологические данные в единую систему цветового кодирования.

Рассмотрение цвета в социокультурном аспекте в современной науке глубоко не осмыслено, не раскрыто. Данная проблема разрабатывается в основном психологами, нейрофизиологами, колометристами и пр. Например, в монографии «Восприятие света и цвета» Ч. Пэдхема и Дж. Сондерса подробно анализируются свойства восприятия цвета человеком, теории цветового зрения, системы классификации цветов, но в тоже время отмечается: «Разумеется, способность видеть цвет имеет для нас очень большое значение в эстетическом плане, и можно было бы даже сказать, сказать, что это одна из важных предпосылок нашей повседневной культурной жизни в том виде, в котором мы ее знаем. Но трудно не согласиться с тем, что эстетический аспект цветового зрения – это всего лишь добавочное преимущество, а не основная причина обладания цветоощущением» [6]. Цвет имеет огромное значение и для жизни и для духовного и культурного существования.

Проблема воздействия цветового зрения на личность анализируется также в работах, посвященных визуальному восприятию. Так, Р. Арнхейм развивает теорию эстетического восприятия, строящуюся на том, что восприятие в основе своей представляет познавательный процесс, определяемый формами и типом зрительного восприятия [7]. Согласно его определению, *визуальное восприятие* по своей структуре представляет собой чувственный аналог интеллектуального познания. Отдельные авторы считают, что исследование цветового зрения является одним из направлений основного русла изучения зрительного восприятия [8].

В *медицинской практике* отмечено, что цвет оказывает мощное воздействие на формирование психофизиологического статуса организма человека. Это влияние в первую очередь опосредуется деятельностью вегетативной нервной системы человека, ее симпатического и парасимпатического отделов [9]. Особые заслуги в изучении цветового воздействия на вегетативную нервную систему принадлежат школе известного отечественного физиолога С.В. Кравкова [10]. Цвет, как энергия необходим и для поддержания тонуса центральной нервной системы.

Учитывая психофизиологические и эстетические основы восприятия света и цвета человеком, Г. Цойгнер [11] дает рекомендации *по практическому использованию цвета*.

Широкомасштабным исследованием является работа П.В. Яньшина [12] «Психосемантика цвета», в которой в отличие от ряда других теорий, цвет не сводится только к элементарному ощущению или электромагнитному излучению, а рассматривается как *культурный феномен*. В качестве объекта исследования цвет представляет собой уникальный феномен, это «место, где сходятся наш мозг и универсум», – цитирует Сезанна французский философ М. Мерло-Понти [13].

В контексте рассматриваемой проблематики вызывает интерес эволюция *цветовой лексики* [14]. Установлено лингвистами и филологами, что еще в эпоху Гомера в греческом языке имелось три основных термина для обозначения черного, белого и красного цветов. Однако в течение двух тысяч лет словарь цветов стал стремительно расширяться. Ограничения цветовой лексики отражают состояние рефлексивной картины мира, а не состояние цветового анализатора. «Изменение сущности греческой терминологии цвета – это не просто лингвистический феномен, а воплощение изменений самого типа чувствительности. Точно так же, как мы, читая Гомера, должны учитывать иные, чем наши, нравственные ценности, так мы должны перестроиться и на довольно отличный тип осмысления и восприятия видимого мира» [15]. Таким образом, как отмечает П.Л. Яньшин, цвета «символизируют некое определенное миропонимание и мировосприятие. Цветовая лексика вскрывает для нас колорит картины мира людей ушедших эпох. Цветовой архетип обогащается

с развитием культуры». Так, человеку античности не были доступны нюансы цветового значения, доступные современному человеку.

Согласно концепции П.Л. Яньшина, цвет начинает восприниматься не только «телесно», через неосознаваемые физиологические реакции, но – как доступный зрению символ формирующих реальность. Таким образом, в дополнение к естественному «природному» органу интерпретации цветовых значений постепенно формируется культурный психический орган, что и знаменуется укреплением объектной установки восприятия цвета.

Анализируя концепции чувственности, формирующиеся в современной науке, необходимо рассмотреть концепцию *хроматизма*, специфика которой заключается в том, что цвет является основой методологии, дающей возможность раскрыть его смысл и значение в мировой культуре. Основоположниками хроматизма считаются Эмпедокл, Платон, Гёте, а на современном этапе развития науки – З. Фрейд, К.Г. Юнг, Н.В. Серов. В отличие от психофизиологических, психологических и т.п. теорий, в концепции Н.В. Серова цвет рассматривается с позиций архетипической (атомарной) модели интеллекта, тысячелетиями сохранявшейся в мировой культуре [16].

В конце XX – начале XXI вв. наблюдается рост интереса к цветовому зрению, как одного из типов чувственности, в социокультурном аспекте, что обусловлено связью с культурными, мировоззренческими, эстетическими традициями социокультурной среды, в которой вырос и сформировался человек, его прошлым опытом, памятью, ассоциативным характером мышления. В исследовании цветового зрения, как одного из типов чувственности доминируют следующие подходы. Первый из них на основе психофизиологического критерия. Второй подход опирается на гуманитарный критерий, когда цвет не сводится только к элементарному ощущению или электромагнитному излучению, а рассматривается как социокультурный феномен. Сочетание отмеченных подходов уже привело к некоторым успехам и, несомненно, останется плодотворным в будущем. Вместе с тем, анализ этих и ряда других исследований показывает, что в философском аспекте данная проблематика изучена еще в недостаточной степени.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вавилов С.И. Глаз и солнце. О свете, Солнце и зрении. – М.: Наука, 1981. С. 118.
2. Толанский С. Удивительные свойства света. – М.: Мир, 1969. С. 46
3. Ивенс Р.М. Введение в теорию цвета. – М.: Мир, 1964. С. 19 – 20.
4. Хакен Г., Хакен-Крелль М. Тайны восприятия. – М.: Институт компьютерных исследований, 2002.

5. Измайлов Ч.А., Соколов Е.Н., Черноризов А.М. Психофизиология цветового зрения. – М.: Изд-во МГУ, 1989.

6. Пэдхем Ч., Сондерс Дж. Восприятие света и цвета. – М.: Мир, 1978. С. 235 – 242.

7. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Прогресс, 1974. С. 11 – 12.

8. Грегори Р.Л. Глаз и мозг. – М.: Прогресс, 1970. С. 131.

9. Базыма Б.А. Психология цвета: теория и практика. – СПб.: Речь, 2007. С. 45.

10. Кравков С.В. Глаз и его работа. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1950; Кравков С.В. Цветовое зрение. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1951.

11. Цойгнер Г. Учение о цвете. – М.: Изд-во литературы по строительству, 1971. С. 126 – 158.

12. Яньшин П.В. Психосемантика цвета. – СПб.: Речь, 2006.

13. Мерло-Понти М. Око и дух. – М.: Искусство, 1992. С. 42.

14. Яньшин П.В. Психосемантика цвета. – СПб.: Речь, 2006. С. 163 – 170.

15. Роу К. Концепция цвета и цветовой символизм в древнем мире // Психология цвета: Сб. – М.: Рефл-бук, Ваклер, 1996. С. 7 – 46.

16. Серов Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология. СПб.: Речь, 2004. С. 5.

© Папченко Е.В., 2010

УДК 316.6

ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

С.В. ПЕТРУШЕНКО

УО «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка»

Методология, методика получения и анализа качественных данных – одна из наиболее активно обсуждаемых тем в отечественной психологии. В последнее время активизировался не только теоретический интерес к данной проблематике, но и заметен рост числа исследований, выполненных в качественной стратегии, все это стимулирует дискуссии о преимуществах и недостатках качественного подхода. Материалы, предлагаемые в данной статье, отражают одно из направлений этих дискуссий.

Ключевые слова: качественные методы, качественные данные, этнографические методы.

В настоящее время, практически во всех сферах гуманитарного знания: в психологии, социологии, этнографии наблюдается значительный рост интереса к качественным методам сбора и обработки информации. По мнению В.А. Янчука: «Качественные методы – методы исследования, ориентированные на схватывание индивидуально-специфичного, уникального, максимально приближенного к условиям проявления в реальной жизни. Исходя из посылки о невозможности дискретизации и статизации поточности человеческого бытия без ущерба для понимания его сущности и схватывания тончайших нюансов индивидуального переживания и интерпретации происходящего, качественные методы ориентированы на неструктурированность, максимальную адаптируемость к изменению условий, выявлению новых контекстов и идей» [14]. Качественная методология давно и активно используется в социологических исследованиях и только в последнее время утверждается в психологии.

Традиционно под качественными данными понимаются данные, которые чаще всего носят вербальный характер (текст, речь) или это могут быть видеоматериалы, рисунки, фотографии и пр. «От количественных данных качественные отличаются тем, что содержание последних несет в себе смысл, непосредственно характеризующий самого их носителя, в то время как количественные указывают на масштаб, объем, интенсивность характеристик изучаемого явления. Качественные данные позволяют раскрыть значения социального явления, количественные показывают, насколько часто оно случается или насколько интенсивно представлено в социальной реальности. Качественные данные обозначают предмет исследования, количественные показывают, насколько сильно он проявлен в объекте» [11]. Эти различия привели к тому, что в настоящий момент происходит противопоставление качественной и количественной методологии не только в социологии, но и психологии.

Для развития методологии качественных исследований принципиальное значение имеют работы «Феноменология повседневности» А. Шюца (1967 г.) и «Социальное конструирование реальности» П. Бергера и Т. Лукмана (1966 г.). В указанных текстах, а также в работах Э. Гофмана, В. Глезера и А. Страуса впервые формулируются основы этнографического метода.

Таким образом, в данной статье под качественным исследованием мы будем понимать исследование, где данные получены путем наблюдения, интервью, анализа личных документов (текстовых, реже визуальных: фото- или видео-источников).

Этнографические методы исследования. Обращает на себя внимание тот факт, что этнографические методы в психологической литературе, именно в

качестве метода исследования практически не встречаются. В связи с этим, возникает необходимость вновь обратиться к опыту социологов.

В настоящее время существует терминологическая путаница: очень часто «этнографический метод» используют как синоним термина «этнография». Среди публикаций, в которых анализируется его содержание, преобладают зарубежные [1; 2; 3; 4; 5; 6; 8] существуют и единичные отечественные работы [12].

Однако этнография характеризуется и как определенная практика социальных исследований, где прямое описание людей и их культуры как бы отражает некий тип теоретизирования. И это, в свою очередь, предполагает наблюдение реального опыта жизни этносов в реальных условиях [12]. Например, П.В. Романов и Е.Р. Ярская-Смирнова предлагают относить понятие «этнография» к трем разным сферам научного знания: дисциплина, жанр и метод [13].

Мы понимаем «этнографию» как определенную практику качественных исследований, которая близка чикагскому направлению символического интеракционизма, где наиболее предпочитаемыми исследовательскими методами стали документированные события, посредством которых выявляются субъективные состояния людей; включенные наблюдения, глубокие и полуструктурированные интервью.

По мнению исследователей, полуструктурированное интервью: это тип индивидуального глубинного интервью, в ходе которого интервьюер стремится обсудить с респондентом конкретный список тем или аспектов (Д.А. Шевченко); интервью, которое состоит из тематических блоков и содержит перечень обязательных аспектов, относительно которых должна быть получена информация (В.В. Семенова).

Как считают П.В. Романов и Е.Р. Ярская-Смирнова, «особенности познавательного аппарата этнографии оказались привлекательными при изучении социальных феноменов развитых индустриальных обществ и постепенно оформились в самостоятельную традицию исследования городской жизни, организаций и социальной стратификации» [13].

В рассматриваемой традиции под этнографическим подразумевается метод теоретического анализа культуры. Культура, в свою очередь, «относится к способу существования и смысловому универсуму всякой группы людей, объединенных общими условиями жизни, труда, интересами или проблемами. Особенно часто в фокус этнографического исследования попадает какая-либо организация, социальная целостность, например, больница, школа или даже школьный класс, фабрика, полицейский участок, магазин» [13].

В другой группе исследований изучаются социокультурные особенности той или иной возрастной, гендерной, профессиональной группы, например, этнография пожилых, рокеров, угонщиков автомобилей,

стюардесс и пожарных, обитателей городских трущоб [7], среди отечественных работ можно назвать исследование М. Ильиной, посвященное изучению специфической профессиональной группы — кондукторов общественного транспорта [10]. Определение этнографии как рефлексивной методологической ориентации приводит к тому, что объектом исследования могут быть любые группы людей, включенных в осмысленное поведение.

Этнометодологический подход подразумевает реализацию следующих принципов (цитируется по монографии Е.В. Дмитриевой [9]): 1) на начальном этапе исследования исследователь не выдвигает гипотез, в результате этого может изменяться последовательность этапов исследовательской программы, которые могут происходить одновременно; 2) центральное место в исследовательском процессе занимает обработка информации; 3) отказ от иерархии взаимоотношений между исследователем и респондентом, включение респондента в процесс получения нового знания; 4) анализ данных (интерпретация и описание) происходит с точки зрения респондента, т.е. компетентность исследователя постоянно подвергается критическому анализу; 5) в исследовании, где источником информации является наблюдение, анализируют вербальные (записанные на магнитофон и расшифрованные реакции), и невербальные (зафиксированные с помощью видеокамеры); 6) интерпретацию результатов исследования целесообразно проводить с учетом социального контекста.

Применение принципов этнометодологии снимает некоторые из ограничений, накладываемых позитивистским подходом, и дает возможность получения более глубокого объяснения изучаемых проблем.

Этнография - это не только научная дисциплина, но и конкретный способ сбора качественной информации. В наши дни этнографическое направление сформировалось и активно применяется в зарубежной и отечественной социологии. Мы предлагаем применять этнографические методы и в психологический исследованиях.

Этнографические процедуры имеют свои ограничения, т.к. с их помощью трудно, а чаще и невозможно, распространять обобщения на некую генеральную совокупность. Однако этнографический метод оказывается незаменимым при выявлении типичного в уникальных ситуациях.

Полуструктурированное интервью как этнографический метод исследования, может быть эффективным инструментом изучения профессиональных групп, организаций и субкультур, делая доступными те стороны их жизни, которые не могут быть исследованы с помощью количественных подходов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Burgess R.G. Field research: A sourcebook and field manual. London: Allen and Unwin, 1982. P. 164 - 165.
2. Burgess R.G. In the field. London: Unwin Hyman, 1984.
3. Clifford J., Marcus G.E. Writing Culture. Berkeley: The University of California Press, 1986.
4. Guba E.G., Lincoln Y.S. Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry // Educational Communications and Technology Journal. 1982. V. 30. P. 233-252.
5. Hammersley M., Atkinson P. Ethnography: principles in practice. London: Routledge. 1996.
6. Special issues on qualitative methodology. Administrative Science Quarterly / Ed. by J.Van Maanen. 1979. N 24.
7. Spradley J.P., McCurdy D.W. The cultural experience: Ethnography in a complex society. Chicago: Science Research Associate, 1972.
8. Van Maanen J. Tales of the field: On writing ethnography. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
9. Дмитриева Е.В. Фокус-группы в маркетинге и социологии / Е.В. Дмитриева. - М.: Центр, 1998. - 74с.
10. Ильина М. Новое лицо старой профессии // Неопубликованные рабочие материалы семинара проекта «Экономические реформы и рынок труда в России». М., 1997. С. 1-7.
11. Ключкина О.Б. Построение теории на основе качественных данных: страницы истории методологического подхода // Социологические исследования. - 2000. - №10. - С. 92 - 101.
12. Романов П.В. Процедуры стратегии, подходы «социальной этнографии» // Социологический журнал. - 1996. - № 3/4. - С.138 - 149.
13. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. «Делать знакомое неизвестным...»: Этнографический метод в социологии // Социологический журнал. - 1998. - № 1/2. - С.145 - 160.
14. Юдина Е.Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании // Психологическая наука и образование. - 2001. - №1. - С. 89- 100.

© Петрушенко С.В., 2010

УДК 152.27

АДДИКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ : ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

А.П. ПЛУЖНИКОВ

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ГОУ ОГУ

В настоящее время в психологии и педагогике уделяется большое значение проблемам отклоняющегося поведения человека. Недовольство реальной жизнью и желание уйти от нее является одной из сложнейших проблем человеческой жизни. Формы и способы ухода чрезвычайно разнообразны и нередко носят патологический характер. Одной из таких форм является аддиктивное поведение, когда жизнь, состояние, поведение человека начинают жестко зависеть от различных факторов (наркотиков, алкоголя, еды, работы, секса, азартных и компьютерных игр и др.).

Ключевые слова: *девиация, аддикция, факторы аддиктивного поведения*

Для определения аддиктивного поведения требуется рассмотреть такие термины как поведенческая норма, поведенческая патология и девиантное поведение. Отсутствие зависимости предполагает, что индивид соответствует понятиям поведенческой нормы. По мнению В. О. Аверина, норма – это явление группового сознания в виде разделяемых группой представлений и наиболее частных суждений членов группы о требованиях к поведению с учетом их социальных ролей, создающих оптимальные условия бытия, с которыми эти нормы взаимодействуют и, отражая, формируют его [1].

Под склонностью к дезадаптации понимается существование шаблонов поведения, не способствующих полноценной адаптации человека в обществе, в виде конфликтности, неудовлетворенности; взаимодействиями с окружающими людьми, противостояния или противоборства реальности, социально-психологической изоляции [4].

Как отмечает В. Д. Менделевич, девиантным поведением человека можно обозначить систему поступков или отдельные поступки, противоречащих принятым в обществе нормам и проявляющихся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации или в виде уклонения от нравственного и эстетического контроля над собственным поведением [7].

В Большом психологическом словаре дается следующее определение аддиктивного поведения (от англ. addiction – пагубная, порочная склонность) – «одна из форм деструктивного, девиантного, поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности по средствам изменения своего психического состояния» [3].

Определение аддиктивного поведения относится ко всем его многочисленным формам. Уход от реальности путем изменения психического состояния может происходить при использовании разных способов. В жизни каждого человека бывают моменты, связанные с необходимостью изменения своего психического состояния, не устраивающего его в данный момент. Для реализации этой цели человек «вырабатывает» индивидуальные подходы, становящиеся привычками,

стереотипами. Проблема аддикций начинается тогда, когда стремление ухода от реальности, связанное с изменением психического состояния, начинает доминировать в сознании, становясь центральной идеей, вторгающейся в жизнь, приводя к отрыву от реальности. Происходит процесс, во время которого человек не только не решает важных для себя проблем, но и останавливается в своем духовном развитии (Н. В. Дмитриева, Ц. П. Короленко).

Существуют химические и нехимические формы аддикций. К химическим относятся, в частности, алкоголизм, наркоманию, токсикоманию, табакокурение. К нехимическим аддикциям – компьютерные аддикции, азартные игры (гэмблинг), любовные, сексуальные аддикции, аддикция отношений, ургентные аддикции, работоголизм, аддикции к еде (переедание, голодание) [5].

Процессу появления и развития аддиктивного поведения могут способствовать биологические, социальные и психологические влияния.

Под биологическими предпосылками подразумевается определенный, своеобразный для каждого способ реагирования на различные воздействия, например, на алкоголь. Замечено, что лица, изначально реагирующие на алкоголь, как на вещество, резко изменяющее психическое состояние, более предрасположены к развитию алкогольной аддикции. Американские ученые также выделяют такой фактор как генетическая предрасположенность к различным формам аддиктивного поведения, передающаяся по наследству.

Социальные факторы влияют на развитие аддиктивного поведения и проявляются как дезинтеграция общества и нарастание изменений с невозможностью к ним своевременно адаптироваться. Большое значение в возникновении аддикций имеет такой фактор, как психологические травмы детского возраста и насилие над детьми, отсутствие заботы с предоставлением детей самим себе.

К психологическим факторам относятся личностные особенности, отражение в психике психологических травм в различных периодах жизни. Провоцирующими факторами аддиктивного поведения считаются нервно-психическая неустойчивость, акцентуации характера (гипертимный, неустойчивый, конформный, истероидный, эпилептоидный типы), поведенческие реакции группирования, реакции эмансипации и другие особенности подросткового возраста (А. Е. Личко, В. А. Жмуров, Я. Д. Шабанов, О. Ю. Штакельберг, Р. В. Овчарова и др.). К этим факторам необходимо отнести особенности, обусловленные характерными для этого периода реакциями: эмансипации, группирования, увлечения (хобби), и формирующимися сексуальным влечениям (А. Е. Личко).

Становление аддиктивного поведения отличается широким индивидуальным своеобразием, но в целом здесь можно выделить ряд закономерных этапов. Так, В. Каган выделяет три этапа наркологических

(алкогольных и неалкогольных) вариантов становления аддиктивного поведения:

1. Первые пробы. Совершаются обычно под чьим-либо влиянием или в компании. Немалую роль здесь играют любопытство, подражание, групповой конформизм и мотивы группового самоутверждения. Выбор средства на этом этапе произволен и зависит от этнокультуральных особенностей, особенностей субкультуры, опыта группы и его доступности. По разным причинам (удовлетворенного любопытства, страха наказания, опасения и переживания, разрыва с компанией и т.д.) первые пробы чаще всего не имеют продолжения, исключение составляют табакокурение и культурально санкционированная алкоголизация.

2. Поисковое аддиктивное поведение – этап экспериментирования с различными видами психоактивных веществ (алкоголем, медикаментами, наркотиками, бытовыми и промышленными химикатами). Обычно оно присуще младшему подростковому возрасту. Для одних подростков важно их употребление как знак принадлежности к группе, для других – сам факт изменения состояния сознания («отруб», «отключка»), для третьих – качество вызываемых эффектов и особенности «кайфа».

Как правило, этот этап разворачивается в компании и оформляется по алкогольному типу – для веселья, раскованности, обострения восприятия, снятия сексуальных барьеров, выражения отношения («не нюхаешь, значит, не уважаешь»). Характерно активное экспериментирование с поиском новых средств и способов их употребления (например, «зарядка» летучими веществами фильтр коробки противогАЗа). По мере прохождения этого этапа формируется индивидуальное предпочтение одного из средств или предпочитаемый их спектр. Чаще всего это происходит уже в возрасте после 15 лет.

3. Переход аддиктивного поведения в болезнь. Происходит под влиянием множества разнообразных факторов, которые можно условно разделить на социальные, социально-психологические, психологические и биологические [5].

Психологи и педагоги выделяют и другие факторы аддиктивного поведения человека, например:

- Социальные – нестабильность общества, доступность психоактивных веществ, отсутствие позитивных социальных и культурных традиций, контрастность уровней жизни, интенсивность и плотность миграции и др.

- Социально-психологические – высокий уровень коллективной и массовой тревоги, разрыхленность поддерживающих связей с семьей и другими позитивно-значимыми группами, романтизация и героизация девиантного поведения в массовом сознании, отсутствие привлекательных для детей и подростков досуговых центров, ослабление межпоколенных связей поколений.

- Психологические – незрелость личностной идентификации, слабость или недостаточность способности к внутреннему диалогу, низкая переносимость психологических стрессов и ограниченность совладающего поведения, высокая потребность в изменении состояний сознания как средстве разрешения внутренних конфликтов, конституционально акцентуированные особенности личности.

- Биологические – природа и «агрессивность» психоактивного вещества, индивидуальная толерантность, изменяющие системы мотиваций и контроля за течением заболевания [6].

Современная цивилизация порождает разнообразные кризисные явления в школьной среде. Особо тревожат антигуманность, снижение нравственно-этических критериев у многих подростков, усиливаются их инфантильные тенденции и проявления аддиктивного поведения. В этих условиях появляется новая задача – поиск оптимальных путей и направлений социально-педагогической и психологической профилактики и коррекции аддиктивного поведения подрастающего поколения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аверин В.О. Психология детей и подростков / В. О. Аверин. – СПб.: Питер, 2003. – 115 с.
2. Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников / С. А. Бадмаев. – М.: Наука, 2005. – 257 с.
3. Большой психологический словарь/Сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
4. Зайка Е. В. Психологическая характеристика личности подростка с отклоняющимся поведением / Е. В. Зайка, Н. П. Крейдин, А. С. Ячин // Вопросы психологии. – 2005. - № 4. – С. 16-18.
5. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие/Е. В. Змановская. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 192 с.
6. Комер Р. Патопсихология поведения, нарушение и патологии психики : Учеб. пособие / Р. Комер. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 608 с.
7. Менделевич В. Д. Наркозависимость и коморбидные расстройства поведения (психологические и психопатологические аспекты) / В. Д. Менделевич. – М.: МЕДпресс-информ, 2003. – 328 с.
8. Степанов В. Г. Психология трудных школьников: Учеб. пособие / В. Г. Степанов. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 346 с.
9. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л. Б. Шнейдер. – М.: Академический проект; Трикта, 2005. – 196 с.

© Плужников А.П., 2010

**ПОЛИЭТНИЧЕСКАЯ ШКОЛА: РЕАЛИЯ СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ****С.В. ПОДЗОРОВА**

В статье рассматривается феномен в системе современного школьного образования – полиэтническая школа; обозначаются проблемы сопутствующие ее становлению, развитию и методология педагогической разработки этого вопроса.

Ключевые слова: *полиэтническая школа; инофоны (иноязычные); двуязычие (билингвизм); моно/полилингвальная среда; этнический стереотип; этноним; социализирующие, качественные признаки индивида.*

Феномен полиэтничности, имеющий природно-социальные корни, связан с филогенетическим процессом развития человеческого рода и характерен состоянию современного развития крупнейших стран и российского общества, которое исторически сложилось как поликультурное, поликонфессиональное сообщество различных этносов¹, этнолингвистических групп. Происходящие социально-политические и экономические, процессы во всем мире, затронули жизнедеятельность разных народностей, что привело к масштабным миграционным процессам. Миграционные потоки имеют географическую и этническую направленность, меняют этнический состав того или иного общества, привносят не только другой антропологический облик, но и другой язык, менталитет, религию, культурно-хозяйственный тип и т.д. Таким образом, видоизменяется картина социализирующих, качественных признаков индивидов того или иного общества. Так, миграционный процесс в РФ с 80-х и 90-е годы прошлого века приобрел массовый характер (как в пределах страны, так и за ее границами), которому характерны следующие тенденции: достижение новых условий жизни, воссоединение с родными, вынужденное переселение, беженцы. Понятно, что полиэтничность общества не может обойти стороной социальный институт образования, его образовательные учреждения. Также ошибочно будет считать, что полиэтничность учащихся образовательных учреждений РФ² не наличествовала ранее обозначенных

¹ Не нужно упускать из виду тот факт, что большинство народов России – автохтоны.

² Мы не рассматриваем в данном контексте этнические (национальные) школы.

явлений. Этот феномен находился в "скрытой форме", не проявлялся, и, следовательно, не влиял на учебно-воспитательный процесс, как класса, так и школы в целом. Этнические вкрапления в монолингвальную (русскую) среду общества, образовательного учреждения или были единичны, или для представителей тех или иных этносов русский язык являлся, по сути, родным, т.к. его использование осуществлялось как в первичной, так и во вторичной среде общения. На современном этапе ситуация другая. Полиэтничность проявляется в смене численности тех или иных национальностей, на той или иной территории РФ. Это привело к тому, что практически моноэтнический состав учащихся с монолингвальной (русскоязычной) средой образовательных учреждений, сменяется на полиэтничный состав, полилингвальное, поликультурное и т.п. окружение. Ярко проявляются другой/ие антропологический облик, язык, базовые культурные ценности, этноним, поведенческие реакции, иная картина мира, другое отношение к внешней и внутренней среде и т.д. Кроме, того, миграционный процесс вносит изменения в социально-политический, экономический, религиозный облик муниципалитета, области, региона, страны, что порождает новые разновидности образовательных учреждений. Так в образовательную практику современной российской школы вошло понятие "полиэтническая школа", притом что, нет соответствующей нормативной базы и статус, которой на данный момент, не установлен. Здесь необходимо сказать несколько слов о возможности установления статуса полиэтнической школы как нового типа образовательного учреждения. Например, национальная (этническая) школа существовала, существует и будет существовать с теми или иными трансформациями, которые зависят от происходящих социально-политических, экономических процессов, поэтому есть смысл определять ее статус, нормативную базу. Так как явление "национальность" отличается неизменностью, стабильностью. Полиэтническая школа, как мы отметили выше, есть порождение миграционных процессов, которые при определенных условиях, то увеличиваются, то понижаются, т.е. феномен миграции несет в себе непостоянство, изменчивость, неустойчивость. Сегодня нелегко строить долгосрочные планы, и предвидеть какие этносы затронет процесс миграции, по каким причинам они будут происходить (политико-социальные или экономические, или природные процессы), где (географически) это будет происходить. Кроме того, как будут происходить процессы интеграции и/или ассимиляции, аккультурации мигрирующих этносов с коренным населением, той или иной территории. С этих позиций довольно трудно определить статусность возникшего явления "полиэтническая школа". Полагаем, что в педагогической науке и практике данное понятие должно существовать и разрабатываться с позиции специфики обучения и воспитания иноязычных учащихся, межкультурной,

межъязыковой коммуникации, но не как социальная организация, требующая законодательного оформления. Вместе с тем, в нормативной базе образовательного учреждения необходимо отражать специфику полиэтничного характера образования.

Далее, полиэтничный состав учащихся в учебном заведении по численности может варьироваться от нескольких человек до половины и более, от общего числа обучающихся. Кроме того, полиэтничность учащихся может быть разнородной (единичные представители этносов) и/или доминантной (явное преимущество какой-либо национальности). Классы могут формироваться по двум линиям. 1) Полиэтничные: а) русскоязычные и иноязычные учащиеся; б) иноязычные (представители разных этносов, не включая русскоязычных). 2) Моноэтничные (носители той или иной этнолингвистической группы). У каждой из названных линий есть, как свои преимущества, так и недостатки в воспитании и обучении учащихся. Следовательно, все перечисленные формы непосредственно влияют на специфику организации учебно-воспитательного процесса в школе.

На современном этапе полиэтничность учащихся вносит в образовательный процесс фактор двуязычия (билингвизм). Здесь необходимо иметь в виду, во-первых, что поступающие в школу дети-инофоны, общаются в семье на родном языке, а вне семьи овладевают вторым языком (русским). Во-вторых, так как первичная среда инофонов монолингвальна (в том случае, если семья не межэтническая), их детский билингвизм создается сукцессивно, несмотря на то, где они родились (географически). Фактор двуязычия вносит проблему построения учебно-воспитательного процесса в классе (школе) с иноязычными детьми на всех ступенях школьного образования, т.к. инофоны (не владеющие русским языком) должны получать полноценное, качественное образование на государственном (русском) языке. Это значит им необходимо интегрироваться в русской культуре, – другими словами, приобщаться к другой когнитивной базе, к новому образу мыслей и их формулировке. В связи с чем, русский язык для иноязычных учащихся является не только учебным предметом, требующим освоения, но и средством для приобретения знаний по всем учебным дисциплинам на всех уровнях образования РФ, т.к. государственный язык является основополагающим средством бiculturalной адаптации. Проблема двуязычия для теории и практики российского образования не нова. Названная проблема выражалась и выражается в аспекте обучения государственному языку (русскому) в национальных (нерусских) школах и русский язык как иностранный в российских образовательных учреждениях. Это есть проблема обучающего характера – проблема преодоления языкового барьера. Необходимо отметить, что в полиэтничной образовательной среде

актуализируется назначение всех учебных дисциплин, преподаваемых в школе, а не только социогуманитарного цикла и внеклассной работы.

Кроме обозначенного вопроса полиэтничность несет в себе проблему культурного барьера, т.е. межкультурного, межэтнического общения. Данная тема также требует своего разрешения. В полиэтничности заложено основание "иного", "другого", "не такие как мы", и как следствие принятия или непринятия "этого другого", что приводит к позитивным или к негативным формам межэтнического общения. Возникающие конфликты чаще связаны именно с поведенческой стороной индивида, где на первое место выходит социализирующий признак национальность, затем другие социализирующие признаки, в зависимости от особенности конфликта, ситуации; обостряется дихотомия "мы" и "они". В этой области ярко проявляется этническое самосознание представителей тех или иных народностей с "другой", "иной" когнитивной, аффективно-эмоциональной базой, и другим отношением, поведенческими реакциями. Эстетико-нравственное оценивание "другого" и соответствующего отношения к нему и ему подобным, основывается на этническом стереотипе, который создается на основе вторичного источника, т.е. накопленного опыта предыдущих межэтнических контактов, аккумулирующий представления о внешнем облике, о чертах характера, поведении и т.д. другого этноса. Здесь необходимо учитывать тот факт, что названные представления характеризуются обобщенностью, схематичностью, упрощенностью, эмоционально насыщенной окраской, поляризацией в оценивании, устойчивостью к новой информации. Эти характеристики при неблагоприятных условиях могут усиливаться, и приводить к межэтнической предубежденности, отчужденности, поляризации, и, наоборот, при благоприятных могут трансформироваться и расширить границы существующего стереотипа и как следствие скоординировать отношение, поведение индивида. Итак, все будет зависеть от характера, от качества межэтнического общения. Таким образом, этнический стереотип является основным индикатором состояния межэтнических отношений.

Понятно, что школа играет особую роль в межкультурном, межэтническом образовании, общении подрастающего поколения, поэтому для полноценного осуществления планирования, корректировки, своевременного реагирования на те или иные ситуации необходимо точно представлять: 1) какие этносы формируют полиэтничную картину школы? 2) все ли из учащихся других этнических групп являются билингвами? 3) сколько межэтнических семей? 4) с каким этносом идентифицируют себя дети в межэтнических семьях? 5) какая система этнических ценностей наличествует? 6) какие "картины" этнических стереотипов представлены (распространены) в школе? и, наконец, 7) гражданами, какой страны являются (считают себя) учащиеся? Исходя из этой информации,

определяется линия формирования класса, особенности учебно-воспитательного процесса класса, школы.

© Подзорова С.В., 2010

УДК 303.01

ИННОВАЦИЯ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

А.А. ПОПОВ

Уральский государственный технический университет-УПИ

В нашей статье мы рассматриваем понятие инновации через призму определений культуры и с точки зрения социального взаимодействия.

Ключевые слова: культура, инновация, творческая деятельность, социальное взаимодействие.

В советской социологии долгое время господствовало представление о культуре исключительно как о мире накопленных, унаследованных ценностей. Причем, этот мир мог быть освоен человеком или, наоборот, быть ему чуждым. Сторонники противоположной точки зрения, которых несравненно больше, рассматривают культуру как мир человека в единстве его физической и духовной природы, как человеческую деятельность и как способ, «технологию» этой деятельности. В любом случае, культура является ярким выражением социальной сущности человека. С одной стороны, культура – мир социального опыта человека, накопленных им непреходящих материальных и духовных ценностей, с другой – качественная характеристика человеческой деятельности. И здесь мы уже говорим о культуре человеческой деятельности. Двойственность культуры заключается в том, что для каждого отдельного человека она одновременно становится средством приобщения к социальной общности и средством его самовыражения, иными словами «культура превращает социальный опыт поколений в индивидуальный и наоборот». [1]

Культура – это не только совокупность ценностей, но и фактор личностной реализации человека, который выступает здесь в роли как субъекта, так и объекта культуры. В процессе практической деятельности человек изменяет окружающий мир, создавая нечто новое, изменяется и сам, совершенствуя свои способности, обогащая запас знаний. Историю культуры можно рассматривать и как историю развития человеческих потребностей, историю развития человека как творца этих благ.

Творческое участие человека в историческом процессе характеризует его культурное развитие. Творчество как создание чего-то социально

значимого нового, несомненно, близко пониманию инновационной деятельности. Когда мы говорим о взаимосвязи культуры и творчества, мы имеем в виду, что «культура лежит в основе любой творческой деятельности, ибо она ориентирована не только на традицию, но и на новацию, на креативное отношение к миру». [2]

В контексте теории социального действия культура обладает такими основными функциями, как: во-первых, функцией передачи опыта, способствуя тем самым непрерывности общественной традиции; во-вторых, функцией обучения; в-третьих, функцией объединения членов социального коллектива. Таким образом, являясь, с одной стороны, продуктом социальной системы, она, с другой стороны, сама регулирует систему социального взаимодействия. [3] Смысл социальных действий зависит от их положения внутри культуры, поскольку только последняя определяет их значение, их символический смысл. Социальный деятель может вступать в отношения с миром только посредством знаков и символов. Вне культурного, символического поля не может существовать социального взаимодействия.

Через призму определения культуры как совокупности ценностей, как творчества, как фактора развития личности, учитывая теорию социального действия, мы рассматриваем понятие инновации.

В современном толковании инновации выступают как явления культуры, которых не было ранее, но которые «появились на данной стадии развития культуры и получили в ней признание ("социализировались"); закрепившиеся (зафиксированные) в знаковой форме и/или в деятельности посредством изменения способов, механизмов, результатов, содержаний самой этой деятельности». [4]

Импульсом к инновационным переменам всегда служит мысль, идея, порожденная необходимостью обновления окружающей среды. При этом, инновационная идея как продукт индивидуальной деятельности получает право на существование лишь при условии наличия в ней общественной ценности. Инновация — это не только система периодически вводимых разовых новшеств, но и комплексный социокультурный процесс, развивающийся по синергетическим законам, тесно взаимосвязанный с историей и традициями существования социальных систем и преобразующий их.

Если говорить об инновации с точки зрения социологии, то последняя изучает инновацию как феномен общественной жизни, как социальный процесс, связанный с материально-предметной и духовной деятельностью людей, в процессе которой они создают новые объекты культуры, а также разрабатывают и осваивают не существовавшие ранее способы производства различных благ. Таким образом, воплощаясь в ходе

инновационного поведения социальных субъектов, инновация выступает способом развития индивидов, коллективов, социальных сообществ и, наконец, общества в целом. Специфика подхода заключается в рассмотрении инновации как способа существования социальных систем, что пересекается с теорией социального действия.

Сущность инновационного образа мышления заключается в ориентации его носителей на осуществление перманентных нововведений в сферах своей деятельности. Инновационный образ мышления является, с одной стороны, предпосылкой формирования инновационной культуры социального субъекта, а с другой – он сам развивается на основе содержащихся в культуре норм и правил организации нововведений.

Главным фактором обновления любой социальной системы является человек, его знания, умения, опыт, творческие способности. Единство инновативности и традиционности, которое закрепляется в общекультурном принципе преемственности, является важнейшей предпосылкой социального прогресса и очевидно, что в каждом конкретном случае инновация, связанная с необходимым отрицанием прежних норм и правил, начинается с проявления творчества, оригинальности, отхода от существующих общепринятых традиций. Воплощаясь в ходе инновационного поведения социальных субъектов, инновация выступает способом развития индивидов, коллективов, социальных сообществ и, наконец, общества в целом.

Итак, человек преобразовывает мир в процессе творчества, создавая новые идеи. А за инновацией стоит не просто новая идея, а – внедренная, то есть реализованная. Здесь немаловажным становится поведенческий фактор. Культура вносит в понимание инновации личностный аспект. Инновация как «реализованная новизна» становится ориентиром деятельности и стимулом для развития личности в процессе производства и потребления культурных ценностей. Инновация становится новой ценностью. Инновация – социокультурный феномен, который, с одной стороны, реализует «новое» в культуре и может спрогнозировать ее будущее, с другой – служит средством познания культурной реалии сегодняшнего дня.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коган Л.Н. Социология культуры//Л.Н. Коган Личность. Культура. Общество. Т.П. Работы 1988-1997 гг., Екатеринбург, 2008. С. 126-166.
2. Коган Л.Н. Теория культуры//Л.Н. Коган Личность. Культура. Общество. Т.П. Работы 1988-1997 гг., Екатеринбург, 2008. С. 166-199.
3. Парсонс Т. О структуре социального действия, М.: Академический проект, 2000. – 880 с.

4. Социология: Энциклопедия/Сост. Грицанов А.А., Абушенко В.Л., Евелькин Г.М., Соколова Г.Н., Терещенко О.В., 2003. URL: <http://www.slovari.yandex.ru>

© Попов А.А., 2010

УДК 37.001.8

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ: НАПРАВЛЕНИЕ И СУЩЕСТВЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Т.Н. РЕЙЗВИХ

Учреждение Российской академии образования «Институт педагогического образования»

В статье рассматриваются основные методологические подходы к прогнозированию путей развития педагогического образования: принципы, направления, междисциплинарная обусловленность.

Ключевые слова: прогнозирование, типология прогнозов, принципы, методы, развитие.

Сегодня, на рубеже XXI века происходит реформирование всей системы образования РФ, которая проводится органами управления образования в соответствии с концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года. В связи с этим происходит целенаправленная смена образовательной парадигмы подготовки профессионального специалиста. При этом идет интенсивный поиск оптимальных способов решения данной проблемы, которая актуализируется потребностями педагогической практики в прогностических рекомендациях ее будущего развития. Именно с этой позиции проблемы прогнозирования, перспективного планирования и оптимального управления образованием стали актуальными для всех гуманитарных наук. В связи с этим научное предвидение становится необходимым звеном в цепи оптимального управления любой сложной системой.

Сегодня накоплен достаточный опыт как долгосрочного, так и краткосрочного прогнозирования, а сам термин рассматривается как *научно-обоснованное предсказание наиболее вероятного состояния, тенденций и особенностей развития управляемого объекта в перспективном периоде на основе выявления и правильной оценки устойчивых связей и зависимостей между прошлым, настоящим и будущим* (И.В. Бестужев-Лада).

Одновременно в качестве отличительной особенности прогнозирования выступает то, что он обосновывает возникновение таких процессов и форм материальной и духовной жизни общества, которые в данный момент недоступны непосредственному восприятию. Целый ряд современных

исследователей (Б.С. Гершунский, Бестужев-Лада И.В., Тихомиров Н.П., Попов В.А., А.Г. Гранберг, Мазаник М.Н., Никитина Л.Е. и т.д.) признают, что прогнозирование не сводится к попыткам предугадать детали будущего, хотя в некоторых случаях это существенно. В связи с этим в своем исследовании мы предполагаем исходить из диалектической детерминации явлений будущего, из понимания того, что необходимость пробивает себе дорогу через преодоление случайности, что к явлениям будущего нужен вероятностный подход с учетом широкого набора возможных вариантов. Подтверждением этому служит заявление Т. Хюсена, который констатирует, что «Исследователь будущего, не должен ставить перед собой задачу попытаться выяснить, что *должно* случиться, ему надлежит заниматься проблемой: что *может* случиться»[1].

Именно поэтому анализ работ, посвященных заявленной нами проблеме (Батышев С.Я., Афанасьев С.Л., Беликова Л.Ф., Бестужев-Лада И.В., Бондаревская Е.В., Вишнев С.М., Владимирова Л.П., Давыдов А.А., Данилов М.А. и др.), показывает, что в настоящее время, активно говорится о прогностике, как дисциплине, изучающей закономерности развития в различных отраслях научных знаний экономических, научно-технических, военных, медицинских, демографических, педагогических и т.д. Так, например, в работах Лисичкина В.А. отмечается: если та или иная наука еще не создала методы прогнозирования своего объекта, то теоретические принципы прогностики выступают инструментом создания таких методов, с помощью которых будут сделаны прогнозы развития объекта данной науки.

При этом важнейшими принципами, позволяющими объединить на единой методологической основе все многообразие методов прогнозирования в исследовании процессов самой разной природы, являются: а) *принцип системности* – требует рассматривать объект прогнозирования как систему взаимосвязанных характеристик объекта и прогнозного фона в соответствии с целями и задачами исследования; б) *принцип адекватности* – характеризует не только процесс выявления, но и оценку устойчивых тенденций и взаимосвязей в развитии системы образования и создание теоретического аналога реальных образовательных процессов с их полной и точной имитацией; в) *принцип альтернативности* – связан с возможностью развития объекта исследования и его отдельных элементов по разным траекториям, при разных взаимосвязях и структурных соотношениях. Альтернативность исходит из предположения о возможности качественно различных вариантов развития системы образования; г) *принцип обоснованности (или достоверности)* - реализация этого принципа в практических исследованиях обеспечивается соответствующим качеством прогноза, оценкой достоверности и точности полученного результата; д) *принцип наблюдаемости* - обеспечивает исследователя по возможности достаточными и достоверными статистическими данными [2].

Именно поэтому задачи, стоящие сегодня перед педагогикой, не могут быть успешно решены только ее собственными средствами. Междисциплинарный подход к их решению неизбежен. В связи с этим вполне убедительно звучит утверждение М.Н.Скаткина: «Если бы педагогическая наука ориентировалась только на изучение существующего опыта работы школы и только в нем видела основу прогнозирования, то она топталась бы на месте и не могла бы двигать вперед практику. Чтобы этого не случилось, наука должна выйти за пределы повседневности, стиснутой узким кругом эмпирически рутинных приемов, разрабатывать теорию, которая опережала бы практику и указывала ей путь»[3].

Однако перенос в педагогику методов других наук не может быть механическим. Так, например, на опасность «отторжения» того или иного метода, не может служить веским основанием для подозрительного, предвзятого отношения к незнакомому ранее педагогике методу вообще, указывает в своих работах Б.С. Гершунский, который отмечает, что «важнее сосредоточить внимание *на проблеме адаптации* используемых методов к объекту педагогических исследований» [4]. В связи с этим можно говорить о том, что резко возросшая потребность в разнообразных прогнозах привела к появлению большого количества самых различных методов прогнозирования. Изучение литературы по данному вопросу позволяет сделать вывод, что типология подобных прогнозов очень разнообразна. Обращение к существующим исследованиям позволяет выделить следующие их виды: *поисковый прогноз* - определение возможных состояний явления в будущем; *нормативный прогноз* - определение путей и сроков достижения возможных состояний явления, принимаемых в качестве цели.

Оба типа прогнозов выступают одновременно на практике в качестве подходов к прогнозированию и используются совместно. В их сочетании четко проявляется побудительная роль прогнозирования как инструмента планирования достижения поставленных целей в данный промежуток времени – *период упреждения*, на который рассчитан прогноз. Различают оперативные (текущие), краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные и дальнесрочные (сверхдолгосрочные) прогнозы; *по объекту исследования* – естественные, технологические и обществоведческие (социальные в широком смысле этого слова) прогнозы; *по масштабу прогнозирования* - макроэкономические (национальной экономики) и структурные (межотраслевые, межсекторальные, межрегиональные) прогнозы, прогнозы развития отдельных комплексов, секторов и регионов, прогнозы хозяйствующих субъектов, а также отдельных производств и продуктов.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что на сегодняшний день исследователи пользуются классификацией методов прогнозирования предложенной Д.М. Гвишиани и В.А. Лисичкиным, которые выделяют три

большие группы: общенаучные методы (или логические средства), интернаучные методы, частнонаучные методы. Так к *общенаучным методам* прогнозирования объектов всех без исключения наук относится весь арсенал средств научное наблюдение, измерение и эксперимент, мысленный эксперимент, анализ и синтез, предположение и гипотеза, индукция и дедукция, сравнение, аналогия, идеализация, классификация и систематизация, генетический метод, исторический и логический методы и т.д. *Интернаучные методы* применяются для прогнозирования объектов не менее чем в двух науках. По Г.М. Доброву при всем многообразии интернаучные методы можно свети в три основные класса: методы экстраполяции, методы экспертной оценки и методы моделирования. *Частнонаучные методы* разработаны отдельными науками для прогнозирования специфических объектов этих наук, (методы, используемые в метеорологии, медицине, социологии, психологии, демографии, криминологии, торговле, отдельных отраслях техники и т.д.).

В целом, прогнозирование любых сложных процессов и явлений осуществляется путем применения совокупности методов, функционирование каждого из которых существенным образом зависит от целей и специфических особенностей объектов прогностического исследования. При этом основными функциями прогнозирования являются: анализ процессов и тенденций; исследование объективных связей социально-экономических явлений в развитии объекта прогнозирования в конкретных условиях в определенном периоде; оценка объекта прогнозирования; выявление альтернатив развития; оценка последствий принимаемых решений; накопление научного материала для обоснованного выбора решений [5]. В качестве основы используются, как правило, два подхода: поисковый (при котором конечной целью является определение возможных состояний объекта в будущем, учитывая, что сохраняются существующие тенденции развития этого объекта) и нормативный (направленный на определение путей и сроков достижения возможного состояния объекта прогнозирования в будущем (цель). (Э. Янч).

Методологической основой прогнозирования служит теория развития объекта, которая опирается на закономерности и принципы, а также основные причинно-следственные связи рассматриваемого процесса. Методы прогнозирования, позволяют определить меру влияния отдельных закономерностей и выявить причины развития, представив объект прогноза как динамическую систему измеренных с определенной степенью достоверности взаимодействий реальных явлений и факторов.

На этом основании можно сделать вполне закономерный вывод о том, что данная задача является ключевой для всей системы образования, которая по своей сути оказывается ориентированной, прежде всего, на требования как ближайшего, так и вполне отдаленного будущего.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Хюсен Т. Образование в 2000 г.- М., 1977. С.20
2. Тихомиров Н.П., Попов, В.А. Методы социально-экономического прогнозирования. -М.: Изд-во ВЗПИ, АО «Росвузнаука», 1992.
3. Скаткин М.Н. К разработке перспектив развития советской школы/Вопросы обучения и воспитания (Сборник научных трудов НИИ общей педагогики). М., 1972. С.11
4. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 91
5. Антохонова И.В. Методы прогнозирования социально-экономических процессов: учеб. пособие.- Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004.-212 с.

© Рейзвих Т.Н., 2010

УДК 378.1

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

С.Б. КАЛИНКОВСКАЯ

Владимирский государственный гуманитарный университет

В статье раскрывается проблема становления педагогов новой формации в современной высшей школе. Автор видит один из способов повышения эффективности профессионального образования в перестройке работы высшей школы на интерактивное обучение.

Ключевые слова: вуз, высшее образование, обучение, интерактивное обучение.

Одной из проблем подготовки современных педагогов является переход от человека, который овладел профессией на уровне ремесла, к социально и психологически масштабной творческой личности, способной быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям и сохранять при этом свой потенциал, желание работать и совершенствоваться. Многие исследователи (В.Я. Ляудис, С.Л. Братченко, В.И. Загвязинский и пр.) указывают на то, что в современной высшей школе возникают сложности при решении данной проблемы, поскольку произошла деформация гуманитарной функции образования, а также были утрачены объективно необходимые структуры социальных взаимодействий в основной производительной сфере образования – в системе обучения как совокупности взаимоотношений

преподавателя и студенческой группы (студента), студента и студенческой группы, а также студента и учебного материала.

Преодоление данных трудностей профессионального образования будет возможно только если высшая школа переориентируется с сообщения студентам определенного набора знаний, умений и навыков на формирование личности, способной к саморазвитию в рамках, как заданной научной области, так и в других областях. Это связано с тем, что в условиях научно-технического прогресса человеку, а тем более педагогу, недостаточно выстраивать свою деятельность только на основе усвоения и воспроизведения знаний. Для успешного существования современной личности необходимо уметь преобразовывать знания и производить их. Именно эта черта и характеризует творческого человека, позволяя ему вести активную научную деятельность, совершенствовать себя и окружающую действительность. В современной высшей школе для перехода от усвоения знаний к их синтезу, преподавателям и студентам необходимо с потребительской позиции в отношении существующих знаний изучаемой области переориентироваться на позицию творческую, что приведет к конструктивной перестройке всей системы высшего образования.

В сложившейся системе высшего образования как очного, так и заочного, студент оказывается на одном из нижних уровней структуры учебного процесса. Это приводит к тому, что целевой компонент содержания образования находится в зависимости только от социального заказа, отраженного в Государственном образовательном стандарте Высшего профессионального образования и реализуемого через призму видения научной проблемы педагогом, без учета индивидуальных потребностей студента. Сложившиеся условия не позволяют в полной мере решать одну из основных задач, стоящих перед вузом, – удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего образования в ходе усвоения и созидания нового знания, что порождает необходимость перестройки системы обучения в высшей школе с учетом потребностей обучающихся и построения педагогического процесса как на основе общественного заказа, так и запросов студентов, включенных в педагогический процесс.

Повышение требований к высшему образованию требует изучения педагогических основ организации учебного процесса с целью выявления способов, способствующих решению возникших в настоящее время проблем обеспечения самореализации студента. Особо остро в настоящее время стоит вопрос поиска эффективных педагогических способов налаживания взаимодействия между студентами и преподавателями вузов в рамках образовательного процесса.

В связи с этим возникла необходимость обращения к интерактивному обучению. Интерактивное обучение, к сожалению, еще недостаточно

широко представлено в отечественной педагогической литературе. Изучению теории и практики организации данной формы обучения посвящены работы таких ученых как Т.Ю. Аветова, Г.В. Борисова, Ю.Н. Емельянов, М.В. Кларин, Е.В. Коротаева, Л.Ю. Косова и др.

Существующие определения интерактивного обучения более ориентированы на понимание взаимодействия с точки зрения активности учеников. Так, например, Т.С. Панина и Л.Н. Вавилова определяют интерактивное обучение как способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем [2].

Многие ученые при уточнении понятия интерактивного обучения кроме взаимодействия учащихся также отмечают роль педагога в образовательном процессе. Е.В. Коротаева расширяет содержание интерактивного обучения, определяя его как совместный процесс познания, где знания добываются в совместной деятельности через диалог, полилог учащихся между собой и учителем [2].

Поскольку качество обучения в вузе зависит во многом не от уровня взаимодействия студентов друг с другом, а от качества взаимодействия студентов с преподавателем, или, если быть еще точнее, от качества взаимодействия преподавателя со студентами, при определении интерактивного обучения будет рационально особо подчеркнуть роль педагога. В связи с этим интерактивное обучение может быть представлено как процесс, при котором оператор (в качестве которого выступает педагог) постоянно изменяет свои воздействия на систему (в качестве которой выступает студенческая группа или отдельно взятый студент) в соответствии с ее ответной реакцией на воздействие оператора, а также в соответствии с ее индивидуальными потребностями и актуальным уровнем развития. Такое понимание интерактивного обучения может обеспечить переход к организации педагогического процесса на основе производства знаний с учетом личностных особенностей его субъектов [1].

В ходе интерактивного обучения педагогическое воздействие со стороны преподавателя выстраивается в соответствии с образовательными запросами студентов, которые оказывают влияние на все компоненты учебного процесса. Например, преподаватель в учебно-методическом комплексе определяет формы, методы, средства и технологии, которые будут использованы для обучения. В случае, если у части студентов одного курса актуальный уровень знаний, умений и навыков в изучаемой области очень высок или, наоборот, очень низок, преподавателю необходимо дифференцировать содержание учебного материала с учетом разной степени

подготовленности обучающихся, соответственно, это повлечет изменение используемых форм, методов, средств, технологий и пр.

Итак, в настоящее время при подготовке педагогов новой формации особенно остро стоит проблема перехода от дидактоцентрической системы обучения к личностно-ориентированной. Интерактивное обучение выступает как одно из средств решения сложившейся проблемы, так как, с одной стороны, повышает качество работы преподавателя и создает условия для самовыражения, самосовершенствования и проявления индивидуальности студентов, а с другой стороны, способствует ориентации педагогического воздействия на конкретного студента с его особыми потребностями и возможностями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Калинковская С.Б. Моделирование интерактивного обучения на заочных отделениях современных вузов [Текст] / С.Б. Калинковская // Деструктивная социальная среда как основной фактор неблагоприятной социализации личности: [Материалы научно-практической конференции]: [2-х ч.]. Ч.2. – Владимир: Транзит-Икс, 2008. – С. 12-14.

2. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М.: Академия, 2006. – 176 с.

© Калинковская С.Б., 2010

УДК 159.922.7

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

И.В. ЗАЛИВАН, И.А. СЫРОМИЦКАЯ

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ГОУ ОГУ

В последнее время нестабильность общественных отношений и интенсивных социальных сдвигов привели к усилению негативных тенденций, предъявляющих повышенные требования к самоопределению и стабильности личности, провоцирующие девиантное поведение, а порой деградацию и саморазрушение.

Ключевые слова: девиация, девиантное поведение.

Девиантные формы нарушения поведения или отклонения от общепринятых норм в подростковой среде обнаруживают за последние десятилетия тенденцию стремительного увеличения и требуют своего

безотлагательного решения. Особенно трудно в этих условиях приходится подросткам, которые в силу возрастных особенностей отличаются личностной нестабильностью, противоречивостью. В этот период личностного развития взрослеющий человек переоценивает ценности взрослого (который сам порой теряет ориентацию в ценностно-смысловой сфере современного общества и не может поддержать подростка в этом непростом выборе), формируется самооценка, самосознание, возникает чувство взрослости, желание эмансипироваться от взрослых.

Одной из особенностей подросткового периода является завершение формирования характера с заострением некоторых черт и последующих их сглаживанием. Именно в подростковом возрасте чаще всего проявляются акцентуации характера, представляющие собой крайние варианты нормального характера. В обычных условиях наличие той или иной акцентуации не всегда заметно окружающим, но проявляется в отклонениях поведения и не препятствует благоприятной социальной адаптации. Однако под влиянием стрессов, психотравмирующих ситуаций, жизненных трудностей, которыми достаточно богат подростковый возраст, лица с акцентуациями характера могут стать девиантными [1].

В психолого-педагогической литературе при характеристике действий и поступков детей и подростков, не соответствующих общепринятым нормам и правилам, используется понятие «правонарушения» «противоправные действия» «безнравственный проступок» «девиантное поведение».

Девиантное поведение (от лат. deviation – «отклонение») определяется как отклоняющее поведение, т.е. отдельные поступки или система поступков, противоречащих общепринятым в обществе правовым или нравственным нормам [7].

В психологии поступок рассматривается как сознательное действие, как акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя как личность в своем отношении к другому человеку, к самому себе. Наряду с нравственно положительными действиями существуют и отрицательные, аморальные действия или поступки, которые представляют собой нарушение правил этике, моральных норм.

В отклоняющемся поведении (и поведении в норме) поступок может проявляться в виде действия или бездействия человека, выражается в словах или отношениях к чему-либо, в виде жеста, взгляда, тона речи, смыслового подтекста, в виде деяния, направленного на преодоление каких-то препятствий или ограничений и т.д. При таком разнообразии проявлений и выражений поступка как части, единицы социального поведения само поведение человека может быть охарактеризовано как более многогранное, разнообразное и разностороннее [3].

В психолого-педагогической литературе существует дифференцированный подход к характеристике самого отклоняющегося поведения. Так, выделяют четыре варианта отклоняющегося поведения:

- отклонения, не являющиеся нарушением общепринятых этических норм (поведение, не соответствующее возрасту при нормальном психическом развитии);
- нарушения общепринятых норм, не являющиеся правонарушениями;
- правонарушения;
- отклоняющееся поведение, в значительной степени обусловленное паралогическими факторами, заболеваниями [2; 3; 4; 7].

Как всякое действие, отклоняющееся поведение имеет внутренний механизм (цель, мотив), которые обусловлены психобиологическими особенностями личности, возрастными особенностями, социальным опытом, общим развитием.

Соответственно девиантное (отклоняющееся) поведение подростка может проявляться в нескольких плоскостях как:

- особенности отдельных психических процессов (повышенная подвижность нервных процессов или заторможенность; их устойчивость или слабость; повышенная активность или пассивность ребёнка; сосредоточенность или рассеянность, болтливость или замкнутость; импульсивность и непредсказуемость, повышенная возбудимость и эффективность и др.);
- низкая общая культура, негативное отношение к нравственным нормам и правилам, к окружающим людям (бестактность, безразличие, необязательность, пропуски занятий, уход из дома и из школы, бродяжничество, конфликты со сверстниками и взрослыми, копирование образцов асоциального поведения, ориентация на узко групповые интересы и ценности);
- вредные привычки (курение, употребление алкоголя, токсических и наркотических средств, увлечение азартными играми) [4; 5; 7].

Все эти качества и свойства личности таких детей, сложности в отношениях с окружающими и поведении ведут к трудоемкости их обучения и воспитания. Подростков, чье поведение отклоняется от принятых в обществе правил, норм поведения, называют трудными или трудновоспитуемыми.

Трудновоспитуемость подростка, несоблюдение им норм и правил, установленных в обществе, в науке рассматривается через явление, которое называется девиация. Девиация (отклонение) является одной из сторон явления изменчивости, которое присуще как человеку, так и окружающему его миру. Изменчивость в социальной сфере всегда связана с деятельностью и выражается в поведении человека, которое представляет взаимодействие

его с окружающей средой, опосредованное внешней и внутренней активностью подростка [6].

Как уже было сказано ранее, поведение может быть нормальное и отклоняющееся. Нормальное поведение подростка полагает взаимодействие его с микро социумом, адекватно отвечающее потребностям и возможностям его развития и социализации. Если окружение ребенка способно своевременно и адекватно реагировать на те или иные особенности подростка, то его поведение всегда (или почти всегда) будет нормальным. Отсюда отклоняющееся поведение может быть охарактеризовано как взаимодействие ребенка с микро социумом, нарушающее его развитие и социализацию вследствие отсутствия адекватного учета средой особенностей его индивидуальности и проявляющееся в поведенческом противодействии установленным нравственным и правовым общественным нормам [7].

Девиации включают в себя девиантное, делинквентное и криминальное поведение.

Девиантное поведение – один из видов отклоняющегося поведения, связанный с нарушением соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения, характерных для макросоциальных отношений (семейных, школьных) и малых половозрастных социальных групп. То есть этот тип поведения можно назвать антидисциплинарным. Типичными проявлениями девиантного поведения являются демонстрация, агрессия, вызов, самовольное и систематическое отклонение от учебы или трудовой деятельности; систематические уходы из дома и бродяжничество, пьянство и алкоголизм; ранняя наркотизация, асоциальные действия; антиобщественные действия сексуального характера; попытки суицида [3].

Делинквентное поведение – это повторяющиеся асоциальные проступки детей и подростков, которые складываются в определенный устойчивый стереотип действий, нарушающих правовые нормы, но не влекущих уголовной ответственности из-за их ограниченной общественной опасности или не достижения ребенком возраста, с которого начинается уголовная ответственность [7].

Криминальное поведение определяется как противоправный поступок, который по достижению возраста уголовной ответственности служит основанием для возбуждения уголовного дела. Криминальному поведению, как правило, предшествуют различные формы девиантного и делинквентного поведения [6].

Можно выделить основные факторы, обуславливающие девиантное поведение несовершеннолетних:

- Биологические факторы (неблагоприятные физиологические особенности организма ребенка, затрудняющие его социальную адаптацию);

**БИБЛИОТЕКА КАК ЦЕНТР ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОЙ
ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ
ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО РЕГИОНА**

Б.М. УМАХАНОВА

Муниципальное учреждение

«Хасавюртовская городская централизованная библиотечная система»

В публикации рассматриваются различные коммуникационные практики муниципальной библиотеки как центра взаимодействия культур. Особое внимание уделено диалогическому общению читателей, в процессе которого они имеют возможность напрямую взаимодействовать с носителями «иных» культур, уточнять и корректировать свою точку зрения, вырабатывать общие представления, сообща участвовать в формировании новой, разделяемой с другими реальности.

Ключевые слова: библиотека, диалог, толерантность, чтение.

С 2006 года Хасавюртовская городская централизованная библиотечная система реализует программу «Диалоговое чтение как важнейший инструмент преодоления этнической нетерпимости».

Термином «диалоговое чтение» мы обозначаем совместную работу группы из двух и более человек над текстом художественного произведения или познавательной литературы, в процессе которой собеседники расширяют и обогащают взаимопонимание.

Идея программы состоит в том, что обмен духовными ценностями, знакомство с достижениями культуры других народов обогащает личность ребенка. С другой стороны, межличностное общение детей способствует взаимодействию культур. Межличностное общение, расширяя источники социальной и культурной информации, тем самым может выступить важным фактором в преодолении стереотипизированного мышления и этим способствует взаимообогащению духовного мира подрастающего поколения [1; с. 164].

Наиболее успешными моделями диалогового чтения в условиях нашего полиэтнического региона стали реализованные в 2006-2008 годах летние программы чтения «Индийская деревня» - по познавательной и художественной литературе о культуре североамериканских индейцев, «Вверх тормашками и задом наперед» - по книге Астрид Линдрен «Пеппи Длинныйчулок» и «Другой, другие, о других» - по одноименной книжной серии Людмилы Улицкой для подростков [2; с. 79].

- Психологические факторы (наличие у ребенка психопатологии или акцентуации отдельных черт характера);

- Социально-педагогические факторы (дефекты школьного, семейного или общественного воспитания);

- Социально-экономические факторы (социальное неравенство, социальная напряженность);

- Морально-этические факторы (низкий морально-нравственный уровень современного общества, разрушение ценностей, нейтральное его отношение к проявлениям девиантного поведения) [2; 5; 7].

Выделяют следующие формы проявления девиантного поведения: алкоголизм, пьянство, курение, наркомания, проституция, правонарушения, агрессия, игровая зависимость, сексуальные аддикции, суицид и др.

Таким образом, девиантное поведение предстает как нормальная реакция на ненормальные для ребенка или группы подростков условия (социальные или микро социальные), в которых они оказались, и в то же время как язык общения с социумом, когда другие социально приемлемые способы общения исчерпали себя или недоступны.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением : учеб. пособие / под ред. М.И. Ротнова. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 128 с.
2. Гонеев А.Д. Коррекционная педагогика: Учеб. пособие / А. Д. Гонеев, А. Нелидов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 385 с.
3. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособ. для студ. вузов / Е.В. Змановская – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
4. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учеб. пособие / Ю. А. Клейберг. – М. : ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001. – 346 с.
5. Рычкова Н.А. Деадаптивное поведение детей: диагностика, коррекция, психопрофилактика / Н. А. Рычкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 224 с.
6. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие / М. В. Шакурова – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 316 с.
7. Штинова Г.Н. Социальная педагогика : учебник / Г. Н. Штинова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова ; под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 447 с.

© Заливан И.В., Сыромицкая И.А., 2010

Библиотекари знакомят юных читателей с традициями совершенно далеких от них (и географически, и ментально) культур с тем, чтобы воспитать у них уважение и терпимость к незнакомым, чуждым и малопонятным культурным явлениям, снять устоявшиеся, зачастую негативные, клише, пробудить доброжелательный интерес к миру, и, в конечном итоге, сформировать установки толерантного сознания.

В своей деятельности библиотеки Хасавюрта активизируют также и непрямые (интуитивные) методы вовлечения читателя, особенно юного, в ситуацию «поликультурности». Наше реальное бытие наполнено различными представлениями, нормами, предрассудками, мифами, обуславливаемыми различиями культур, при этом все эти явления внешней среды не всегда осознаются. В связи с этим в библиотеке создается особая среда всевозможных символических форм, цель которых исподволь погрузить читателя в обстановку многозначности, разноязыкости, сосуществования различных культурных смыслов с тем, чтобы он «привык» к возможности подобного миропорядка и при встрече с ним в реальности не испытал культурного шока [1; с. 98].

Наиболее адекватными с этой точки зрения представляются календарные праздники, имеющиеся во всякой культуре. Вот уже третий год мы формируем библиотечный поликультурный календарь, куда наряду со значимыми для большинства местных жителей памятными датами включаются такие события, как Валентинов день, Хэллоуин, Сабантуй, День сурка, китайский Новый год, Иван Купала, День Люсии, Ханука, День Синтерклааса, Мэрцишор [2; с. 87].

Расширение культурного календаря – способ действенный и естественный: чья собственные праздники наряду с праздниками других народов и культур, люди привыкают к тому, что их собственная культура не единственна, что на свете существуют и другие события, достойные внимания.

В соответствии с установками программы «Диалоговое чтение как важнейший инструмент преодоления этнической нетерпимости» меняется внутреннее пространство библиотек Хасавюрта: в них создаются специализированные читальные залы (краеведческий, искусства); осуществляется искусственная «изоляция» определенных предметных областей для более глубокого в них погружения; книжные и художественные выставки организуются как в новых локальных пространствах, так и на границах отдельных локусов; устанавливаются общие столы, за которыми могут работать по 4-8 человек, что позволяет им во время работы свободно общаться, обмениваться мнениями.

В хасавюртовских библиотеках поддерживается особый психологический климат, атмосфера гостеприимства, доброжелательства, заинтересованности в каждом пользователе. Это превращает школьные

библиотеки в экспериментальную модель многополярной действительности, с которой приходится иметь дело современному человеку. Эта площадка одновременно и пример, и возможность новой практики, она открытое пространство активного социального действия, в котором всякий может принять участие.

В описанных моделях деятельности библиотек ценностями становятся не отдельные элементы местного сообщества, а связи между ними. При этом коммуникация (в форме обсуждений прочитанного, читательских диспутов, ролевых игр, тренингов межкультурной коммуникации и пр.) помогает усвоению самых «чуждых», «далеких», «неведомых» смыслов.

Библиотеки Хасавюрта, предоставляя свои информационные ресурсы и каналы связи для организации современных «переговорных площадок» с максимальным количеством сервиса для диалога, вовлекают в него в качестве оппонентов и соучастников не только конкретных людей, но и могучий арсенал своего главного богатства – книжный фонд. Таким образом, благодаря контактам с реальными человеческими проблемами и «живыми» участниками диалога «анимируются» накопленные библиотеками документные ресурсы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гениева Е.Ю. Библиотека как центр межкультурной коммуникации [Текст]/ Е.Ю.Гениева. - М.: РОССПЭН, 2007.- 208 с.
2. Якубов Э.Н. Проектная деятельность библиотеки по развитию толерантных отношений в полиэтничном регионе: Научно-практическое пособие [Текст]/ Э.Н.Якубов.- Махачкала: Издательский дом «Эпоха», 2009
© Умаханова Б.М., 2010

УДК 37.013.78+376

ГЕНЕЗИС ИДЕИ АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ КОНЦА XVIII ДО СЕРЕДИНЫ XX ВЕКА

И.П. ЧЕПУРЫШКИН

Смоленский государственный университет,

Исследуется идея абилитационного подхода и процессов в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья в историческом аспекте в трудах зарубежных педагогов конца XVIII до середины XX века.

Ключевые слова: *абилитация, реабилитационная педагогика.*

Идея реабилитации детей с ограниченными возможностями как процесса восстановления физических и умственных способностей детей-инвалидов, официально признанных неизлечимыми имеет довольно длительную историю, хотя и без соответствующего терминологического оформления. Как педагогический феномен реабилитация насчитывает несколько столетий. В то же время надо отметить, что педагогическая реабилитация традиционно считается областью специальной педагогики.

Начиная с эпохи Возрождения и до середины XIX в. в европейской дефектологической науке и практике можно проследить последовательную линию в эволюции взглядов и походов к проблеме отклонений в умственном развитии ребенка. Педагогический подход в деле помощи детям с ограниченными возможностями и поведении, в деле обучения и воспитания данной категории детей формируется в конце XVIII и в начале XIX века, когда среди врачей, педагогов, общественных деятелей складывается убеждение, что слабоумные нуждаются в специальных учреждениях, где за ними был бы обеспечен уход.

Первые попытки реабилитации детей с легкими формами отсталости в учебных заведениях принадлежат известному швейцарскому педагогу И.Г. Песталоцци (1746-1827), отражавшему в педагогике идеи французской буржуазной революции о необходимости воспитывать и обучать «тупоумных», а детей с более легкими формами отсталости. Для них он рекомендовал открывать специальные воспитательные дома. Песталоцци называл и некоторые педагогические принципы работы с «тупоумными»: посильность обучения, использование дидактических материалов, сочетание умственного и физического воспитания, соединение обучения с производительным трудом [2].

Наиболее ярким представителем реабилитационного подхода в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями выступил известный французский психиатр Жан Итар (1775-1838), заслуга которого заключается в попытке разработки воспитательного метода, основанного на развитии сенсорных, интеллектуальных и аффективных функций (физиологическое обучение) [1]. Медико-педагогические учреждения в дальнейшем обслуживали «особых» детей разных категорий. Среди них были слабоумные, дети с нарушением поведения, дети-психопаты. Это были руководимые врачами частные, платные учреждения. Почти одновременно судьба слабоумных стала привлекать внимание пасторов и педагогов, которые положили начало филантропически-христианскому и чисто педагогическому направлениям в развитии помощи слабоумным.

Начало филантропически - христианскому направлению помощи слабоумным было положено в Германии, когда пастор Хальденванг открыл

в 1835 году в городе Вильдеберге приют для слабоумных. В дальнейшем в Германии это направление представляли пасторы И.Пробст, Диссельхоф, К. Бартхольд, Х.Зенгельман и другие. В Англии первый приют с благотворительными целями был открыт мисс Уайт в 1846 г. в Лондоне.

В этот период в европейских странах продолжали пропагандироваться гуманные экономические, юридические, социологические и религиозные мотивы помощи слабоумным. С позиций гуманистических тенденций утверждалось право каждого родившегося ребенка на жизнь, как бы он ни был обижен природой. С экономической точки зрения считалось, что обучение и воспитание ребенка с ограниченными возможностями в специально создаваемых учреждениях обойдется дешевле, чем содержание направленного против них карательного аппарата. С юридической точки зрения утверждалось, что государство, общество несут ответственность в отношении граждан, которые не могут обойтись без опеки. Социологи видели смысл общественной помощи слабоумным в том, что она предупреждает преступность. С точки зрения религиозной – помощь слабоумным рассматривалась как выполнение долга христиан по отношению «к слабым братьям своим».

Уже в самых первых учреждениях для слабоумных в Биссетре, Сальпетриере, в Ортофреническом институте Вуазена в Париже, а затем в школах Сегена и Гуггенбуля ставилась задача ослабить средствами медицины и педагогики недостатки интеллекта, эмоций, воли и моторики. Целесообразность решений этих задач признавалась во всех лучших учреждениях Европы и США.

Наиболее плодотворной из ранних попыток реабилитации детей с ограниченными возможностями была деятельность французского врача-педагога Эдуарда Сегена (1812-1880). Кроме того, он был одним из тех, кто сумел проанализировать, обобщить и оформить в виде целостной медико-педагогической системы собственную практику воспитания слабоумных. В 1841 году Э. Сеген организовал собственную частную школу, в которой создал систему, имеющую целью воздействовать на всю личность слабоумного, обеспечить ее всестороннее развитие, скорректировать недостатки этого развития. Сеген указал те средства, которые обеспечивают преодоление инертного состояния слабоумного и приобщают его к полезному труду. Первое место среди этих средств занимают благоприятные условия жизни слабоумных в специальных учреждениях.

Деятельность Сегена в США сыграла значительную роль в развитии помощи нуждающимся детям в этой стране. Им был создан особый тип школ для слабоумных, которые получили название «физиологические школы Сегена». В октябре 1880 года, Э. Сеген составил проект новой школы для детей с различными аномалиями в развитии – «физиологической школы - школы будущего».

Сильное влияние оказал на развитие абилитационной педагогики швейцарский врач-педагог И. Гуггенбюль (1816-1863). Начало деятельности Гуггенбюля в области воспитания слабоумных совпадает со временем начала деятельности в этой же области Сегена. В 1841 году Гуггенбюль открыл в Швейцарии на склоне горы Абендберг школу-приют для слабоумных (Абендбергский приют). Средства на эту школу были собраны обществом врачей-естествоиспытателей. Школа была устроена на высоте 1100 м над уровнем моря. Постройка школы на такой высоте не была случайной. Гуггенбюль считал, что горный климат способен благотворно подействовать на его питомцев.

Учреждение Гуггенбюля было образцово благоустроено. Оно имело парк, купальни. Здесь были отделения для различных категорий детей с ограниченными возможностями. Было создано отделение и для нормальных детей, чтобы в их лице аномальные имели постоянный образец для подражания. Образцовый порядок и успехи в развитии его воспитанников в первые годы его существования сделали это учреждение и самого Гуггенбюля настолько популярными, что ими заинтересовались во всех европейских государствах.

С конца XIX века важную роль в развитии воспитания и обучения слабоумных сыграл французский психиатр Бурневиль (1840-1910). Он поставил цель – возродить и развить лучшие традиции в работе с этими детьми, заложенные Э. Сегеном и Гуггенбюлем. Бурневиль выступил как энергичный пропагандист усиления общественного внимания к судьбе слабоумных. С момента назначения (1880) директором «Убежища для слабоумных» в Биссетре он начал коренную реорганизацию этого учреждения.

Особый интерес для исследования развития абилитационной педагогики представляет деятельность известного врача-педагога Жана Демора (1867-1941) и педагога-психолога Овида Декроли (1871-1932).

Ж. Демор отграничивает причины умственного отставания детей по патологическим признакам нарушения организма ребенка от причин внешних (социально-педагогических), зависящих от условий воспитания ребенка. К педагогически отсталым он относил тех, кто в раннем детстве не получил должного воспитания в семье, кто перенес какие-либо болезни в раннем детстве или стал жертвой плохих методов воспитания в школе.

История развития идеи абилитации детей с ограниченными возможностями на рубеже веков связана с деятельностью известного итальянского педагога и психолога Марии Монтессори (1870-1952). В 1898 году Монтессори создала в Риме Государственную ортофреническую школу, где, используя идеи Итара и Сегена, разработала систему сенсомоторного воспитания слабоумного ребенка как фундамент всей лечебной педагогики. Ортофреническая школа впервые в Италии начала го-

товить учителей для работы с детьми. Примерно с 1900 года Монтессори занялась проблемами воспитания нормальных детей в условиях дошкольных учреждений, применяя к ним методы так называемой новой научной педагогики, основанной на сочетании педагогики с антропологией, психологией и медициной.

Глубокий след в истории лечебной педагогики оставила деятельность итальянского врача-психолога Санте де Санктиса (1862-1954). В своей практической и научной деятельности в области воспитания и обучения слабоумных Санте де Санктис высоко ценил роль медицины. Врачу, по его мнению, должна принадлежать ведущая роль в специальных учреждениях для слабоумных. Заключение врача является решающим при диагностировании умственной отсталости, а затем в самом процессе воспитания и обучения.

Подводя итог экскурсу в историю развития абилитационного подхода к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями, подчеркнем ряд принципиальных выводов.

Изучение абилитационных процессов в сфере обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в историческом аспекте позволяет ставить вопрос об открытии новой области прикладного педагогического знания – абилитационной педагогики. Подобное утверждение связано с тем, что абилитационный подход к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья является гуманной альтернативой традиционному утверждению, что эти дети необучаемы, когда на них ставится клеймо, неспособных к адаптации в жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы. //Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – М.,1995. – С. 16-45.
2. Морозов В.В. Опыт реабилитационной педагогики 20-30-х гг. // Начальная школа. – 1996. – № 9. – С. 15-19.

© Чепурышкин И.П., 2010

УДК 37.02;371

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

М.Н. ШИПУНОВА
МОУ «Гимназия № 11» г. Бийск

В статье рассматривается информационная компетентность, являющаяся условием развития культуры личности

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, информационная культура.

Развитие процесса информатизации, переход к формированию нового информационного уклада жизни, ставит перед системой образования новую проблему подготовки учащихся к современным условиям жизни.

В современных условиях социальная роль информатизации в жизни общества способствует переходу системы образования на новые принципы изучения учебных дисциплин.

Для развития личности необходима совокупность компетентностей, выступающих как способности человека включаться в деятельность.

В настоящее время уточняется перечень ключевых компетенций человека, формирующиеся в общеобразовательной школе. Наиболее распространенной является классификация А.В. Хуторского, который выделяет следующие компетенции:

- ценностно-смысловую;
- общекультурную;
- учебно-познавательную;
- информационную;
- коммуникативную;
- социально-трудовую;
- компетенцию личностного самосовершенствования [2].

Ведущей компетенцией является коммуникативная компетенция, так как коммуникация есть условие развития и способ реализации всех остальных компетенций.

Компетенция во взаимодействии предполагает развитие адекватной ориентации человека в самом себе: в собственном психологическом потенциале; в потенциале партнера; в ситуации и задаче [1].

Коммуникативную компетентность в педагогической литературе рассматривают как совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения.

Коммуникативная компетенция обеспечивает:

- совершенствование умений и способностей общения в учебно-научной, социально - бытовой, социально - культурной, официально – деловой сферах общения;
- овладение формами речевого общения в процессе различных видов деятельности;
- развитие умения и способностей работы с учебным научным текстом, другими источниками информации;

- совершенствование умений интерпретации информации в соответствии с самостоятельно найденным и заданным основанием;
- развивает общеучебные умения, навыки и способы деятельности;
- формирует поиск и извлечение нужной информации по заданной теме в источниках различного типа [1].

Коммуникативные компетентности формируются на основе общеучебных умений и навыков, а также предметных учебных умений, навыков и способов деятельности

Информационная компетентность – это владение информационными технологиями - умение работать со всеми видами информации.

Концепция модернизации российского образования до 2010 года указывает на формирование новой системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции, что и определяет современное качество содержания образования.

Формирование современных ключевых компетенций обучающихся возложена на педагогический состав, но для этого необходимо педагогу работать не только на формирование знаний, умений и навыков, а на формирование ключевых компетенций. Педагогу нужны новые характеристики педагогической деятельности, которые стали бы мобильными, разнообразными.

Формирование информационной культуры учащихся возможно при комплексном использовании информационных технологий в учебном процессе. В учебном процессе требуются новые интегрированные курсы, реализующие идеи индивидуальных образовательных траекторий учащегося и классическое образование.

Овладение информационной культуры – это путь универсализации качеств личности, который способствует реальному пониманию человеком самого себя, своего места и своей роли в жизни общества.

По мнению учёных, информационная культура является показателем не общей, а профессиональной культуры, но со временем станет важным фактором развития каждой личности.

Понятие «информационная культура» достаточно широкое и определяемое на современном методологическом уровне. Информационная культура определяется как особый тип культуры, но семантическая наполненность его различна.

Информационная культура в широком смысле – это совокупность принципов и реальных механизмов, обеспечивающих позитивное взаимодействие этнических и национальных культур, их соединение в общий опыт человечества.

В узком смысле слова – это оптимальные способы обращения со знаками данными, информацией и представлении их заинтересованному потребителю для решения теоретических и практических задач; механизмы совершенствования технических сред производства, хранения и передачи информации; развитие системы обучения, подготовки человека к эффективному использованию информационных средств и информации.

Различные определения информационной культуры подчёркивают её существенные характеристики, позволяют сделать вывод о том, что информационную культуру недостаточно интерпретировать лишь как сумму знаний, умений, навыков, приобретенных в результате обучения. Она подразумевает такие стороны личности как, например потребность самостоятельного совершенствования. Информационную культуру учащихся следует рассматривать как составную часть общей культуры.

Информационная культура имеет объективную сторону. Объективная сторона заключается в требованиях, которые общество предъявляет к будущей деятельности современного человека. Субъективная сторона является отражением объективной сформированности потребностей в совершенствовании информационной культуры личности.

Задача информационной культуры заключается в овладении информационными технологиями и в умении гармонично существовать в едином информационном пространстве.

Развитие информационной культуры – это процесс и результат целенаправленного изменения, наиболее общей закономерностью, которого является переход из состояния развития в саморазвитие.

Развитие самосовершенствующейся личности в информационной культуре проявляется в двух основных формах:

- в овладении накопленных достижений информационной культуры;
- в личностном проявлении культуры (в реализации будущей профессиональной деятельности, отношениях, быту освоенных им культурных достижений, знаний, умений, навыков).

В реальных условиях человек получает разные типы информационных культур, определяющие степень интенсивности взаимодействия субъекта и информатизированных процессов. Как фактор развития информационной культуры учащихся проявляется в информационно-обучающей среде.

Под информационно-обучающей средой понимают педагогическую информационную систему, предусматривающую познание окружающего мира путем постановки и решения содержательных задач с помощью современной техники сбора, передачи и обработки информации, создавая условия для самореализации личности учащихся.

Рассматриваемая нами среда, способствует возникновению и развитию процессов активного информационного взаимодействия между педагогом,

обучаемыми и средствами обучения, ориентирована на выполнение разнообразных видов самостоятельной деятельности: информационно-учебной и экспериментально-исследовательской.

Развитие информационной культуры осуществляется согласно современной концепции учебной деятельности, в соответствии с которой усвоение информационной культуры учащихся обеспечивается последовательным прохождением ряда этапов:

- диагностического;
- адаптивного;
- деятельностно-оценочного.

На всех этапах развития информационной культуры важным остаётся организация учебной деятельности учащихся, способствующая росту их информационной культуры, формированию социально значимых качества личности и творческого потенциала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Захарова, И. Г. Информационные технологии для качественного и доступного образования [Текст] / И.Г. Захарова // Педагогика.- 2002. - №1.- С.34.
2. Хуторской, А.В. Ключевые компетентности и образовательные стандарты [Текст] /А.В. Хуторской // Интернет журнал «Эйдес». – 2002. - 2 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

© Шипунова М.Н., 2010

УДК 371.7/378.17

КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ

Д.М.АБЗАЛОВА, студент

Казанский Государственный Университет имени Ульянова-Ленина

при комплексном исследовании процесса адаптации студентов выявлено, что после перехода на балльно-рейтинговую систему в результате интенсификации обучения у студентов третьего курса по сравнению с первым наблюдается больше негативных последствий дистресса, ухудшается их состояние здоровья.

Ключевые слова: *экзаменационный стресс, сердечно-сосудистая система, вегетативный индекс, зрительная асимметрия, психологические особенности.*

Стремительные перемены в жизни общества приводят к изменениям и в области образования. К их числу относятся и переход на балльно-рейтинговую систему обучения. При этом чрезвычайно востребовано выявление условий, обеспечивающих возможность разработки и внедрения оптимальной модели адаптации студентов [1]. Этот процесс чрезвычайно динамичен, его успех во многом зависит от целого ряда объективных и субъективных условий, функционального состояния [2]. Но при его рассмотрении часто на первый план выдвигаются аспекты, связанные с оценкой результата учебной деятельности. При этом вне поля зрения остается вопрос о том, является ли выбранный режим обучения оптимальным с точки зрения биологических критериев, учитывается ли «биологическая цена», которую студент платит за приобретение знаний [3,4]. Проблема контроля и предотвращения стресса в труде связана не столько с тем, чтобы непременно «бороться» со стрессом, сколько в грамотном и ответственном управлении стрессами и снижении вероятности перерастания стресса в дистресс [5,6]. Изучение механизмов, обеспечивающих процесс обучения, позволит влиять на них различными методами, делающими обучение более совершенным, что позволит сохранить здоровье у студентов [7]. Диагностику адаптации студентов производят различные специалисты, начиная с физиологов и заканчивая психологами и педагогами, но все они подходят к решению проблемы с разных позиций. Комплексных же работ, посвященных исследованию учебного стресса очень мало [6,8].

В исследовании приняло участие 236 человек, из них 104 студента первого курса, 132 – третьего курса биолого-почвенного факультета.

Целью работы явилась диагностика адаптации студентов к учебному процессу.

Проводилась оценка состояния сердечно-сосудистой системы по показателям артериального давления и частоты сердечных сокращений во время учебного процесса и во время сессии. Был вычислен исходный вегетативный тонус (Вегетативный индекс Кердо). По значениям вегетативного индекса Кердо (ВИК) все студенты были разделены на три группы: симпатикотоники: с преобладанием симпатических влияний (более 10%), нормотоники - в состоянии вегетативного равновесия (от -10% до 10%), а также ваготоники – с преобладанием парасимпатических влияний (менее -10%) [9]. Определялась зрительная асимметрия. Все испытуемые были разделены на три группы: «правоглазые» - с доминантным правым глазом, «левоглазые» - с доминантным левым глазом и «симметричные», у которых зрительная асимметрия не была выявлена.

Проводилось определение мотивации успеха и боязни неудачи по Реану А.А., «психологического климата» по тесту Ивашкина В. С. и Онуфриева В. В., диагностировалось манипулятивное отношение по шкале Банта и

уровень социальной изолированности личности по Расселу Д. и Фергюссону М., найдена ситуативная тревожность по Спилбергу и стрессоустойчивость по Коухену С. и Виллиансону Г., проведен тест «Восприятие индивидом группы», оценен адаптационный потенциал по уровню функциональных изменений по Берсеновой А.П. [9]. Статистическая обработка проводилась с использованием t – критерия Стьюдента. Также определялась корреляция физиологических и психологических показателей.

Было выявлено, что экзаменационная оценка положительно коррелирует с индексом функциональных изменений и коллективистическим отношением к группе и отрицательно с прагматическим и индивидуалистическим. При этом адаптационный потенциал положительно зависит от стрессоустойчивости и отрицательно от уровня тревожности. Стрессоустойчивость положительно коррелирует с мотивацией на успех и отрицательно с манипулятивным отношением к группе. Тревожность положительно связана с показателями сердечно-сосудистой системы.

Коллективистическое отношение к группе положительно коррелирует с мотивацией на успех и отрицательно с манипулятивным отношением к группе.

Индивидуалистическое отношение к группе положительно коррелирует с манипулятивным отношением и отрицательно с психологическим климатом, который в свою очередь отрицательно соотносится с социальной изолированностью.

Прагматическое отношение к группе положительно коррелирует с ситуативной тревожностью и отрицательно со стрессоустойчивостью.

На первом и третьем курсах в семестре, и на первом во время сессии обнаружены корреляции между психологическими, психосоциальными показателями и показателями сердечно-сосудистой системы. У студентов третьего курса корреляции между значениями во время сессии практически отсутствуют, что свидетельствует о состоянии устойчивого стресса, мало зависящего от внешних условий.

Также у студентов третьего курса по сравнению с первым наблюдается увеличение количества ваготоников и уменьшение нормотоников и более значительные изменения вегетативного индекса Кердо во время сессии, что свидетельствует о том, что нарушено равновесие между тонусами двух отделов вегетативной нервной системы [11,12].

У трехкурсников преобладает гипотонический тип реагирования сердечно-сосудистой системы, который наблюдается у лиц с пониженным тонусом сердечно-сосудистой системы, что часто вызывается переутомлением [13].

У студентов первого курса во время сессии более значительные изменения зрительной асимметрии. И так как изменение доминантности

является важным адаптивным признаком, адаптация первого курса выше [14].

Адаптационный потенциал первокурсников свидетельствует об их лучшей адаптации по сравнению с третьекурсниками.

Психологическое состояние студентов тесно взаимосвязано с физиологическими процессами. Психологический климат в группе и социальная изолированность, а также отношение студентов к группе прямо влияют на способность студентов адаптироваться к стрессу, ведь именно от характера отношений, которые складываются у студентов друг с другом и преподавателями, от чувства «защищенности» зависит их способность к адаптации.

Таким образом, переход на бально-рейтинговую систему привел к тому, что к третьему курсу у студентов под воздействием чрезмерного стресса происходят перестройки функциональных систем, ответственных за мобилизацию ресурсов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ратнер, Ф. Л., Иванов В. Г., Иксанова Г. Р. Адаптация студентов к кредитной системе обучения. – Казань: КГУ, 2007. – 102 с.
2. Лукьянова, Т. М. Социально-психологическая адаптация студентов первого курса к обучению в Бийском педагогическом колледже [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/413592/>
3. Калинина, Н. Г. Психофизиологические особенности адаптации студентов средних специальных учебных заведений к образовательному процессу [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: http://referat.rsu.ru/D212.208.04/19.00.02/20061223_D212.208.04_19.00.02_Kalinina.doc
4. Лучинин, А. С. Психофизиология. Конспект лекций. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 320 с.
5. Селье, Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979 – 562 с.
6. Щербатых, Ю. В. Психофизиология стресса и методы коррекции: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2008. – 256с.
7. Соловьев, В. Н. Адаптация студентов к учебному процессу в высшей школе [Электронный ресурс]. – 2003. – Режим доступа: http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/1828/04_17_005.pdf?sequence=1.
8. Калинина, Н. Г. Психофизиологические особенности адаптации студентов средних специальных учебных заведений к образовательному процессу [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: http://referat.rsu.ru/D212.208.04/19.00.02/20061223_D212.208.04_19.00.02_Kalinina.doc

9. Еремеев, А. А. Практикум по физиологии сердечно-сосудистой системы: учебно-методическое пособие. – Казань: КГУ, 2007 – 28 с.

10. Баевский, Р. М., Берсенева А. П. Оценка адаптационных возможностей организма и риска развития заболеваний. – М.: Медицина, 1997 – 235 с.

11. Паусенок, А. А. Адаптивные возможности сердечно-сосудистой системы детей, обучающихся по новым образовательным программам [Электронный ресурс] – 2003 - Режим доступа: <http://www.pediatrjournal.ru/matirials/6-2005/77.pdf>

12. Тарасова, О. Л. Особенности психофизиологической адаптации к учебной деятельности у подростков с различным типом вегетативной регуляции [Электронный ресурс]. – 1998. – Режим доступа: <http://www.orto.ru/science/tarasova.html>

13. Ошевенский, Л. В., Крылова Е. В., Уланова Е. А. Изучение состояния здоровья по функциональным показателям организма [Электронный ресурс] – 2007 - Режим доступа: http://www.unn.ru/rus/books/met_files/Heathtest.doc

14. Николаева, Е. И. Психофизиология. Психологическая физиология с основами физиологической психологии: учебник. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2003.– 544 с.

© Абзалова Д.М., 2010

УДК 371.302

ЗАДАНИЯ НА РАЗВИТИЕ ГИБКОСТИ МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

О.М.АБРАМОВА, аспирант

*ГОУ ВПО Арзамасский государственный педагогический институт им.
А.П.Гайдара,*

Гибкость мыслительных действий у школьников является динамично развивающимся качеством мышления и характеризуется специфическими особенностями аналитико-синтетической деятельности, особенностями переключения (легкости перехода) от одного способа действий к другому, степенью выраженности инициативы. Поиск новых путей активизации творческой деятельности школьников является одной из неотложных задач современной психологии, педагогики и методики обучения математике.

Ключевые слова: *гибкость мышления, метод взаимно обратных задач, кодирование, переформулировка, интерпретация задачи.*

Современному обществу требуются не просто образованные люди, а личности интеллектуально развитые, прогрессивно мыслящие, ориентирующиеся в сложных проблемах, понимающие и учитывающие в своей деятельности законы развития. Изменение приоритетных направлений развития современной системы образования ставит перед школой задачу формирования творческой личности, способной ориентироваться в многообразии окружающего мира. В новой образовательной парадигме основной акцент делается не на усвоение лавинно расширяющейся информации и готовых знаний, а на развитие способностей учащихся, которые бы позволили ему в дальнейшем эффективно регулировать свою деятельность. В связи с этим приобретает особое значение развитие мышления школьников как «главного механизма, обеспечивающего человеку возможность обнаружения нового, ранее неизвестного» (А.М.Матюшкин).

В советской психологии термин «гибкость мышления», по сути дела, вела в практику Н.А.Менчинская, описав несколько случаев торможения процесса актуализации известных испытуемому правильных приемов решения «под напором более сильных и навязчивых тенденций ... идущих со стороны последнего по времени опыта». Д.Н.Богоявленский и Н.А.Менчинская выделили три основных показателя гибкости мышления:

- 1) целесообразное варьирование способов действия;
- 2) легкость перестройки знаний и навыков и их систем в соответствии с измененными условиями;
- 3) легкое переключение от одного способа действия к другому.

Переключение от одной умственной операции к другой в учебной работе младших школьников изучал Т.В.Кудрявцев, исследуя этот процесс не с точки зрения быстроты переключения, а с точки зрения наличия или отсутствия ошибок переключения. Легкость или затрудненность переключения в учебной работе школьников отмечались в работах Е.Н.Кабановой-Меллер, А.А.Люблинской, В.И.Зыковой и др.

Способных к математике учащихся отличает большая гибкость, подвижность мыслительных процессов при решении математических задач. Она выражается в легком и свободном переключении с одной умственной операции на другую, качественно иную, в многообразии аспектов в подходе к решению задач, в свободе от сковывающего влияния шаблонных и трафаретных способов решения, легкости перестройки сложившихся схем мышления и систем действия.

Неспособных школьников отличает инертность, скованность мысли в сфере математических отношений и действий, устойчивый, стереотипный характер действий, навязчивое удерживание в сознании предыдущего принципа решения, способа действия, оказывающего тормозящее влияние при необходимости перестроить действие, что определяет ярко выраженную

затрудненность в переключении от одной умственной операции к другой, качественно иной.

Для формирования гибкости мышления школьников можно использовать следующий комплекс приемов:

- использование метода взаимно обратных задач

Под этим методом следует понимать применение комплекса заданий: составление к данной теореме обратного утверждения (или всех возможных обратных утверждений) и проверку его истинности; использование утверждения данной теоремы при доказательстве обратной; выполнение некоторого действия взаимно обратными способами; параллельное выделение свойств понятий и их признаков и т.д. Содержание школьного курса математики позволяет в полной мере использовать метод взаимно обратных задач. Так, в геометрии вводится понятие обратной теоремы. Кроме того, в учебнике имеются задания сформулировать и доказать теоремы, обратные утверждениям некоторых задач. С взаимно обратными предложениями ученики встречаются при решении задач на геометрическое место точек и в других темах. Не для всех теорем и утверждений задач на доказательство следует формулировать обратные предложения, тем более доказывать их. Иной раз обратные утверждения или тривиальны, или малозначимы дидактически и с точки зрения информации, какую они несут. В других случаях сформулированные обратные теоремы для доказательства требуют знания материала, который учащиеся еще не изучали. Поэтому приходится ограничиваться формулировкой теоремы. Например, предложить записать теоремы, обратные утверждениям такой задачи:

Докажите, что у равнобедренного треугольника:

- 1). биссектрисы, проведенные из вершин при основании равны;
- 2). медианы, проведенные из тех же вершин, тоже равны.

Условие состоит в том, что треугольник равнобедренный. Поменяв его с заключением 1 или 2, получим по одному обратному утверждению:

- 1). Если в треугольнике две биссектрисы равны, то он равнобедренный.
- 2). Если в треугольнике две медианы равны, то он равнобедренный.

Чтобы у школьников не сложилось представление, будто все обратные предложения верны, необходимо подбирать и такие задачи, обратное утверждение к которым оказывалось бы неверным.

Приведем другой, более выразительный пример.

Решить уравнение: $25^x - 10^x = 2 \cdot 4^x$. Преобразуем его: $5^{2x} - 2^x \cdot 5^x - 2 \cdot 2^{2x} = 0$;

разделим обе части на 2^{2x} : $\left(\frac{5}{2}\right)^{2x} - \left(\frac{5}{2}\right)^x - 2 = 0$. Обозначим $\left(\frac{5}{2}\right)^x$ через a , получим $a^2 - a - 2 = 0$; $a_1 = -1$ и $a_2 = 2$. Возвращаясь к прежней переменной,

запишем: $\left(\frac{5}{2}\right)^x = -1$ и $\left(\frac{5}{2}\right)^x = 2$, откуда найдем корни. Вместо того, чтобы

решать еще один такой же пример, полезнее предложить составить подобное уравнение, обращая алгоритм его решения. Начать нужно с корней, которые возьмем произвольными, например $x = -2$ и $x = 1$. Составим два простейших показательных уравнения, корнями которых являются эти

числа: $\left(\frac{2}{3}\right)^x = \frac{9}{4}$ и $\left(\frac{2}{3}\right)^x = \frac{2}{3}$. Обозначим $\left(\frac{2}{3}\right)^x$ через a : $a = \frac{9}{4}$ и $a = \frac{2}{3}$.

Напишем квадратное уравнение, корни которого $\frac{9}{4}$ и $\frac{2}{3}$:

$$a^2 - \left(\frac{9}{4} + \frac{2}{3}\right)a + \frac{9}{4} \cdot \frac{2}{3} = 0 \quad \text{или} \quad a^2 - \frac{35}{12}a + \frac{3}{2} = 0. \quad \text{Заменяя } a \text{ на}$$

$\left(\frac{2}{3}\right)^x$, получим $\left(\frac{2}{3}\right)^{2x} - \frac{35}{12} \cdot \left(\frac{2}{3}\right)^x + \frac{3}{2} = 0$. Умножим обе части

уравнения на $12 \cdot 3^{2x}$:

$$12 \cdot 2^{2x} - 35 \cdot 2^x \cdot 3^x + 18 \cdot 3^{2x} = 0; \quad 12 \cdot 4^x - 35 \cdot 6^x + 18 \cdot 9^x = 0; \\ 3 \cdot 4^{x+1} - 35 \cdot 6^x + 2 \cdot 9^{x+1} = 0.$$

После составления уравнения полезно проследить его решение по имеющимся записям, читая от конца к началу.

- кодирование, переформулировка и интерпретация задачи

Переформулировка задачи является одним из наиболее распространенных творческих приемов. Суть же её состоит в формулировке одной и той же задачи другими словами, изложении её в терминах другого, более или менее близкого языка. Сохраняя содержание, такое изложение меняет форму задачи, давая математику возможность взглянуть на неё по-иному, как бы другими глазами. Простейшими приемами переформулировки задачи владеет почти каждый школьник. Он использует ими в тех, часто встречающихся в школьной практике случаях, когда переводит так называемую текстовую задачу на чёткий язык алгебраических символов. Лаконичная точность составленных в процессе этого перевода алгебраических уравнений и простота оперирования с ними и приводят его к безошибочности решения задачи. Другой, не менее частный случай необходимости переформулировки задачи встречается школьнику тогда, когда он стоит перед выбором: какому – алгебраическому или геометрическому – способу решения задачи отдать предпочтение? И здесь верный подход к задаче, наличие геометрического или же (как в

первом случае) алгебраического чутья позволяют ему отыскать более наглядное или же более краткое решение. Кодирование или переформулирование способствует выявлению скрытых свойств объектов (существенных для данной задачи) путем включения их в другую систему связей. Использование разнообразных формулировок задачи способствует её пониманию. Важно научить школьников формализовывать задачи и переводить условия и результаты с одного языка на другой, т.е. кодировать информацию, понимать смысл (т.е. интерпретировать) полученных в результате исследования результатов.

Приведем пример: *Докажите, что если от произвольного двузначного числа отнять двузначное число, записанное теми же цифрами в обратном порядке, то получится число, кратное девяти.*

Самая первая кодировка, с которой знакомятся школьники в процессе обучения математике, – это десятичная (позиционная) запись натуральных чисел. Если \overline{ab} – исходное число, то $\overline{ab} = 10a + b$, а число, «записанное теми же цифрами в обратном порядке», равно $10b + a$, поэтому их разность $\overline{ab} - \overline{ba} = (10a + b) - (10b + a) = 9(a - b)$ кратна девяти.

- использование бенефисных задач

Урок одной задачи проводится, когда изучен довольно обширный материал и появляется возможность и необходимость в обобщении и систематизации знаний и умений школьников. Именно на этом этапе ученики могут и должны самостоятельно выбрать усвоенный прием, способ или метод решения задачи. Бенефисные задачи дают возможность школьникам проявить гибкость и оригинальность мышления, продемонстрировать различные взгляды на рассматриваемый объект. Решение задач различными способами предоставляет большие возможности для совершенствования обучения математике. При решении задач только одним способом у учащихся единственная цель – найти правильный ответ. Если же требуется применить при этом несколько способов, школьники стараются отыскать наиболее оригинальное, красивое, экономичное решение. Для этого они вспоминают многие теоретические факты, методы, приемы, анализируют их с точки зрения применимости к данной в задаче ситуации, накапливают определенный опыт применения одних и тех же знаний к различным вопросам.

Что же надо сделать, чтобы научиться решать задачи разными способами? Во-первых, надо научиться анализировать сами задачи. Это значит, что нужно уметь расчленять задачу на элементарные условия и требования. А в каждом элементарном условии видеть объект и его характеристику, если же объектов в условии несколько, то выявить их отношение (связь). Нужно также установить характер каждого требования (вопроса) и тем самым определить вид задачи. Полезно придерживаться

правила: пока не произведен полный глубокий анализ задачи, не построена, если нужно, её схематическая запись, не приступать к самому решению. Поспешность в решении задачи вредна! При построении схематической записи задачи надо широко использовать математическую символику, чертежи, таблицы и т.д. Длительная работа над одной и той же задачей часто полезнее, чем решение нескольких задач. Рассмотрим пример решения одной геометрической задачи разными способами.

Исследования в области современной педагогической психологии показывают, что отсутствие или слабое развитие мыслительной деятельности по параметру «гибкость» не позволяет школьникам успешно овладеть учебной деятельностью, значительно затрудняет развитие их познавательной субъектности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Василевский, А. Б. Обучение решению задач по математике. Минск, 1988.
2. Крутецкий, В. А. Психология математических способностей школьников. М., 1968.
3. Пойа, Д. Как решить задачу: Пособие для учителей. М., 1961.
4. Фридман, Л. М., Турецкий Е. Н. Как научиться решать задачи. М., 1989.
5. Хрестоматия по методике математики: Обучение через задачи./Сост. М.И.Зайкин, С.В.Арюткина, Арзамас: АГПИ, 2005
6. Цукарь, А.Я. Метод взаимно обратных задач в обучении математике © Абрамова О.М., 2010

УДК 37.048.43

ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РОДИТЕЛЕЙ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВЫБОР СТАРШЕКЛАССНИКА

Е.В. ВОЛОБУЕВА, доцент кафедры психологии

Ставропольский государственный педагогический институт

В современной психологической науке проблемы взаимодействия родителей и детей становятся наиболее приоритетными, так как от качества этого взаимодействия зависят многие аспекты будущей жизни ребенка. При современном многообразии рынка труда особое значение приобретает адекватность профессионального самоопределения старшеклассников. Влияние родителей выступает здесь одним из наиболее важных факторов.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональный выбор, индивидуально-психологические особенности родителей, влияние родителей.

Психологическая проблематика, связанная с изучением влияния родителей на профессиональный выбор старшеклассников, изучение того, как формируется образ будущей профессии у девушек и юношей, оказывая влияние на выбор ими профессии и построение собственной жизни, становится одним из приоритетных направлений современной педагогической психологии.

Существующее положение в области подготовки кадров порождает противоречия между постоянно возрастающими потребностями общества в квалифицированных кадрах и психологическими препятствиями, связанными с проблемами выбора будущей профессии старшеклассниками. Именно профессиональное самоопределение субъекта во многом определяет его дальнейшую судьбу. Успешность и удовлетворенность жизнью. Значимые другие играют в этом немаловажную роль. Влияние родителей выступает здесь одним из наиболее важных факторов, не всегда осознаваемым и рефлекслируемым детьми.

В нашем исследовании (Е.В.Волобуева, 2007), посвященном выявлению условий влияния родителей на профессиональный выбор старшеклассника, большой интерес представляют данные, свидетельствующие о том, что индивидуально-психологические особенности родителей могут как благоприятно, так и негативно сказаться на профессиональном выборе его ребенка.

Так, наибольшее количество значимых связей с профессиональными выборами старшеклассников установлено по свойству предметной (совпадение профессионального выбора с профессией родителей и с их пожеланиями) и социальной (совпадение профессионального выбора с пожеланиями родителей и одновременно с их пожеланиями и профессией) эргичности темперамента родителей (соответственно, $r=0,018$, $r=0,049$ и $r=0,034$, $r=0,043$). Влияние родителей на профессиональный выбор ребенка поддерживает также социальный тип, свойственный его родителям темперамента ($r=0,047$). Социальная эмоциональность, согласно полученным эмпирическим данным, находится в обратной связи ($r=-0,025$) со способностью старшеклассников делать профессиональные выборы, отличающиеся от профессии родителей и их пожеланиями в данной сфере.

Влияние родителей на профессиональный выбор ребенка в значительной мере объясняется особенностями ценностных ориентаций родителей. Ориентация родителей на ценности, характерные для самоактуализирующейся личности, позволяет им воздействовать на профессиональный выбор ребенка на уровне примера ($r=0,025$), убеждения

($p=0,018$), их сочетания ($p=0,035$), а также стимулирует самостоятельный, независимый выбор ими профессии, отличной от родителей и расходящейся с их пожеланиями ($p=0,048$). Возможность сочетания в родительском влиянии профессионального примера и наставлений также принадлежит со статистической достоверностью ($p=0,047$) родителям, демонстрирующим спонтанность проявления своих чувств. Свойственная родителям гибкость в реализации своих ценностей, их способность быстро реагировать на изменяющиеся аспекты ситуации обуславливает возможность их воздействия на профессиональный выбор ребенка на уровне примера ($p=0,042$) и стимулировать совершение им самостоятельного, автономного профессионального выбора ($p=0,037$). Профессиональный выбор старшеклассника также связан с такими свойствами личности их родителей как самоуважение и самопринятие, которые способствуют совершению им выбора на основе восприятия родительского примера (соответственно, $p=0,035$ и $p=0,008$), а также самопринятие стимулирует автономность профессионального выбора старшеклассника ($p=0,032$). Способность родителей старшеклассника к быстрому установлению глубоких контактов с людьми (шкала контактности), проявляясь в отношениях со своим ребенком, вероятно, обуславливает совершение им профессионального выбора на основе родительских убеждений ($p=0,012$).

Таким образом, самоактуализация родителей в контексте ряда шкал (ценностные ориентации, гибкость поведения, спонтанность, самопринятие, самоуважение, контактность), относящихся к блоку ценностей, самовосприятия и построения поведения способна оказывать влияние на профессиональный выбор старшеклассника.

Агрессия родителей также влияет на профессиональный выбор старшеклассников. Чаще всего проявление родителями агрессии (косвенной агрессии и негативизма) приводит к снижению способности старшеклассников осуществить профессиональный выбор (соответственно, $p=0,020$ и $p=0,009$). Это, возможно, зависит от происходящего при проявлении агрессии рассогласования адекватного взаимодействия ребенка с родителями, препятствующего осуществлению необходимого трансляционного воздействия. Следствием косвенной агрессии родителей может явиться совершение старшеклассниками профессионального выбора под влиянием их профессиональных убеждений ($p=0,014$). Подозрительность, проявляемая родителями, может также сказаться на профессиональном выборе старшеклассников, который с высокой вероятностью будет отличным от профессионального примера родителей и их наставлений в сфере профессиональных приоритетов ($p=0,045$). Таким образом, влияние родителей на профессиональный выбор ребенка посредством агрессии с достаточной вероятностью характерно для таких ее

форм как вербальная и косвенная агрессия родителей, а также их подозрительность и негативизм.

Установлены особенности влияния уровня субъективного контроля родителей на профессиональный выбор старшеклассника. Эмпирические данные показывают, что с высокой вероятностью в своем профессиональном выборе старшеклассники повторяют профессиональный выбор родителей, если последние обладают высокой общей ($p=0,018$) или профессиональной ($p=0,012$) интернальностью. Сделать профессиональный выбор под влиянием родительских убеждений старшеклассники могут при высоком уровне у родителей показателей общей интернальности ($p=0,035$) и интернальности в сфере достижений ($p=0,044$). Профессиональный выбор старшеклассника чаще всего совершается в результате совместного воздействия родительского примера и пожеланий при высоких показателях общей интернальности родителей ($p=0,038$). Высокие показатели интернальности родителей в области неудач способны вызвать затруднения старшеклассников в осуществлении профессионального выбора ($p=0,030$). Таким образом, интернальность родителей также может выступить фактором, образующим влияние родителей на профессиональный выбор ребенка в старшем школьном возрасте.

Подводя итоги, необходимо отметить многоаспектность влияния родителей на профессиональный выбор старшеклассников, а также то, что влияние может быть как благоприятным, так и неблагоприятным для старшеклассников. В случае неблагоприятного родительского влияния на профессиональный выбор ребенка, последнему требуется психологическое содействие в осуществлении этого важнейшего жизненного выбора. С учетом того, что некоторые из особенностей влияния родителей (например, основанные на особенностях темперамента) практически не поддаются коррекции, оказание помощи старшеклассникам должно строиться в большей мере через психологическое взаимодействие с самими старшеклассниками. Именно в этих случаях старшеклассникам необходима психологическая помощь в осуществлении профессионального самоопределения и реализации на основе этого своего профессионального выбора.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1991. – 229 с.
2. Весна, Е.Б. Развитие взаимоотношений с миром взрослых как определенное условие личностного становления подростка: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Е.Б. Весна. – М., 1991. – 22 с.

3. Волобуева, Е.В. Влияние родителей на профессиональный выбор старшеклассника: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Е.В. Волобуева. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2007. – 22с.

4. Дудченко, О.Н. Противоречивость деятельности семьи как социального института / О.Н. Дудченко // Жизнедеятельность семьи: тенденции и проблемы. – М., 1990. – С.5-12.

5. Захаров, А.И. Принятие детьми роли родителей в зависимости от характера семейных отношений / А.И. Захаров // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга. – М., 2005. – С.106-108.

© Волобуева Е.В., 2010

УДК 372.854

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОДЕЛИ ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

К.Б.БЕЛИКОВ, канд. пед. наук

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия; МОУ СОШ №176

В статье рассматривается одна из актуальных проблем современной школы: формирование у учащихся осознанной потребности в химических знаниях. Автор делится опытом проведения элективных курсов по химии как части профильной подготовки учащихся. Курсы, разработанные автором, акцентированы на проявление химии в различных профессиях и служат одним из способов мотивации учащихся к изучению химии.

Ключевые слова: предмет химия, элективные курсы.

Химия - одна из главных наук о природе и самая созидательная из них. Из всех естественных наук она ближе всего к повседневной жизни. Высшая цель химии - удовлетворять нужды каждого человека и всего общества, умножать блага жизни и ее комфорт. Во всех сферах человеческой деятельности видна реальная отдача ее достижений. Особенно велик инновационный потенциал химической науки: это - новые материалы с уникальными, неизвестными ранее свойствами, высокоэффективные и селективные каталитические процессы, лекарственные препараты нового поколения, высокочистые продукты нефтехимии, экологически чистые биотехнологические процессы, нанотехнологии, молекулярный дизайн, квантовое управление химической динамикой. Во многих из этих направлений развития химической науки и технологии Россия занимает достойное место в мире.

Достижения российского химического образования общепризнанны. Однако к последнему времени по целому ряду причин они в значительной мере утрачены. К сожалению, в программе модернизации образования в России [2] естественным наукам не уделяется должного внимания. А ведь нельзя не согласиться с определением современной химии, приводимым академиком А.Л. Бучаченко [1]: «Современная химия - это фундаментальная система знаний об окружающем мире, основанная на богатом экспериментальном материале и надежных теоретических положениях». Особенно неприятно наблюдать изменение роли химии в обществе. Ее социальная роль характеризуется в основном двумя взаимосвязанными факторами. С одной стороны, это - «хемофобия», т.е. отрицательное отношение в обществе к химии и ее проявлениям [3, 4]. Такое отношение связано с загрязнением окружающей среды, техногенными катастрофами, производством боевых отравляющих веществ, наркотиков и т.д. В этой связи важно именно в школе объяснять, что плохое заключается не в химии, а в людях, которые, во-первых, не понимают законов природы, а, во-вторых, нарушают общепринятые нравственные нормы. Химия - очень мощный инструмент, в ее законах нет понятий добра и зла.

Другой социальный фактор - это вопиющая химическая безграмотность общества на всех его уровнях - от журналистов до домохозяек. Большинство людей совершенно не представляет, из чего состоит окружающий мир, не знает элементарных свойств даже простейших веществ и не может отличить азот от аммиака, а этиловый спирт - от метилового.

А ведь уровень образования определяет уровень культуры, экономики и темпов развития любой страны. Поэтому совершенствование образования является одной из первоочередных задач любого цивилизованного общества.

Химические знания составляют основу современной науки и техники, химические методы широко используются в самых разных отраслях промышленности, сельского хозяйства, медицины и фармации. Недооценка роли химических знаний, формируемых средней школой, приведет к существенному снижению уровня подготовки специалистов во многих отраслях, в том числе весьма далеких от химии. Элементарная химическая безграмотность населения неизбежно будет приводить к опасным ситуациям в быту и экологии.

Химическое образование призвано способствовать выработке экологически грамотного, безопасного поведения человека. Оно необходимо для создания у школьников отчетливых представлений о роли химии в решении сырьевых, энергетических, продовольственных, медицинских проблем человечества. Следует иметь в виду, что химия - это не только наука, не только учебная дисциплина, но и весьма значительная отрасль производства, занимающая особое место в современной цивилизации.

Существенно, что химическая технология составляет основу таких, казалось бы, нехимических производств, как металлургия, пищевая и фармацевтическая промышленность, индустрия строительных материалов и даже ядерная энергетика.

К этому следует добавить, что элементарное химическое образование необходимо для выработки критического отношения к потоку мистики, псевдонаучной информации, недобросовестной рекламы, обильно выливаемому средствами массовой информации на головы населения.

Не является секретом, что определяя профиль в 10 - 11 классе, школьники чаще всего ориентируются на выбираемую ими профессию. Подготовка к большинству профессий, популярных у выпускников в настоящее время, не включает изучение химии, поэтому они либо изучают ее на базовом уровне, либо предпочитают химии «естествознание». Подход старшеклассников к выбору предметов стал жестко прагматичный. Это означает, что мотивация к изучению химии принципиально меняется, ученики не видят применимости химических знаний, полученных в школе, ни в повседневной жизни, ни в дальнейшей трудовой деятельности.

Принятая в концепции модернизации образования гибкая система профильного обучения предусматривает возможность разнообразных вариантов комбинаций учебных курсов, осваиваемых старшеклассниками, в том числе и элективных. Именно с помощью элективных курсов можно пересмотреть традиционные методы обучения химии и разработать новые, вовлекающие учащихся в исследовательскую деятельность и способствующие развитию их творческого мышления и исследовательских способностей.

Содержание элективных курсов должно иметь не столько теоретическую, сколько практическую, общечеловеческую значимость, что позволяет учащимся в процессе обучения на основании своих жизненных представлений и опыта проявлять эмоциональную активность, обуславливающую интерес к творческой деятельности. Изучение химии не должно превратиться в запоминание готовых истин. Важно сформировать у учащихся осознанную потребность в самостоятельном поиске знаний, научить их разумно и критически мыслить, прививая навыки самообразования, а также потребность в химических знаниях. В связи с этим необходимо знакомить учеников с общественными проблемами, грамотно разрешить которые невозможно, не овладев основной базой химических знаний.

В современной школе в процессе профильного обучения имеется возможность выбора учащимися элективных курсов по своему усмотрению. Поэтому перед учителем химии стоит задача таким образом подобрать набор предлагаемых курсов, что бы они могли привлечь внимание не только тех учащихся, которые осваивают химию на углубленном и профильном

уровне, но и заинтересовать своим содержанием детей, изучающих ее на базовом уровне и тех, кто вместо химии, биологии и физики выбрал курс естествознания.

Попытка реализовать свои взгляды на роль элективных курсов в системе формирования мировоззрения учащихся привела нас к идее разработки комплекта элективных курсов, основанных не на уровне изучения химии в школе, а на выборе учащимися будущей профессии. Нами был составлен комплект элективных курсов, знакомящих учащихся с химической составляющей выбранной ими профессии. За основу была взята классификация профессий в соответствии с объектом труда, разработанная Е.А. Климовым: человек - живая природа, человек – человек, человек - знаковая система, человек – техника, человек - художественный образ.

Учитывая ее, нами были созданы элективные курсы по химии для каждого типа профессий. Они направлены на знакомство учащихся с химической составляющей выбранной ими профессии. Это такие элективные курсы как: «Химия и человек», «Химия и искусство», «Химия в природе», «Химия в промышленности».

Одной из важных задач этих курсов становится помощь ученикам в осознании серьезной роли, которую будет играть химия в их жизни. Это необходимо им, чтобы быть способными самостоятельно и грамотно воспринимать современные технологические и экологические проблемы, касающиеся развития науки и промышленности, с которыми они будут сталкиваться. Основные разделы программы курса охватывают фундаментальные понятия и термины, теоретические и практические задачи. Элективные курсы были предложены школьникам, изучающим химию, как на базовом, так и на профильном уровне, а также тем, кто изучает предмет «Естествознание». Курсы имеют не только теоретическую, но и практическую, общечеловеческую значимость, что позволяет школьникам в процессе обучения на основании своих жизненных представлений и опыта проявлять творческую активность, обуславливающую интерес к выбранной профессии. Проводимые занятия формируют у учащихся осознанную потребность в самостоятельном поиске информации, учат их разумно и критически мыслить, прививая навыки самообразования, развивают креативные способности. Ученики знакомятся с общественными проблемами, грамотно разрешить которые невозможно, не овладев основной базой химических знаний.

Элективные курсы предусматривают и теоретические занятия, дающие учащимся химические знания в выбранной профессии, и практические работы, позволяющие на практике закрепить полученные знания. Почти половина учебного времени отведена на проведение экспериментальных работ. Учащиеся, выбравшие курс «Химия и природа», самостоятельно разделяют красители, содержащиеся в зеленых растениях методом

бумажной хроматографии, моделируют образование и последствия кислотных дождей, учатся определять вещества, содержащиеся в водопроводной воде. При прохождении курса «Химия в промышленности» школьники экспериментально изучают различные виды коррозии и предлагают свои методы борьбы с ней, они своими руками собирают гальванический элемент и используют полученную электрическую энергию.

Каждый курс заканчивается защитой творческих работ, выполненных учащимися. На этих занятиях они публично представляют свои проекты, учатся грамотно и корректно вести дискуссии и отстаивать свою точку зрения.

Создание в школе системы элективных курсов должно привести к повышению роли химического образования, а ведь оно формирует мировоззрение учащихся не в меньшей степени, чем предметы, традиционно считающиеся гуманитарными. Оно оказывает существенное влияние на развитие научного, творческого мышления, способствует развитию у учащихся способностей осмысленно познавать природные явления, осознавать свое место в окружающем мире, учиться жить в гармонии с ним, нести ответственность за его сохранение.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бучаченко А.Л. Химия на рубеже веков: свершения и прогнозы. - Успехи химии, 1999, т. 68, №2, с. 99-118.
2. Греф Г. Основные направления социально-экономической политики Правительства РФ на долгосрочную перспективу. - 2002.
3. Лисичкин Г.В., Коробейникова Л.А. Годитесь ли вы в химики? - М.: ИКЦ «Академкнига», 2003 - С. 143.
4. Berdonosov S.S., Kuzmenko N.E., Kharisov V.I. Experience in Chemical Education in Russia: How to Attract the Young Generation to Chemistry under Conditions of "Chemophobia". - J. Chem. Educ, 1999, v. 76, № 8, p. 1086-1088.
5. Deters K.M. What Should We Teach in High School Chemistry? J. Chem. Educ, 2003, v. 80, №10, p. 1153-1555.

© Беликов К.Б., 2010

УДК 378.637

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.В. ВЕЧКАНОВА, преподаватель

*Башкирский Государственный Педагогический Университет им.
М.Акмиллы,*

В данной статье рассматривается диагностика в социально-педагогической деятельности; дается определение социально-педагогической диагностики; приводятся педагогические требования в диагностической работе; выявлена проблема, с которой сталкивается социальный педагог.

Ключевые слова: *диагностическая деятельность педагога, социально-педагогическая диагностика, диагноз.*

Профессиональная подготовка социальных педагогов в вузах обусловлена состоянием социальных проблем общества, которое требует от профессионального образования качественной подготовки выпускника, готового решать вопросы социальной сферы компетентно, результативно, творчески. На решение этой проблемы направлены реформы профессионального образования, социальной политики, профессиональной подготовки будущих социальных педагогов.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» поставлена задача «достижения нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования». Современное развитие системы образования в России предъявляет высокие требования к подготовке будущего социального педагога, его личностным и профессионально важным качествам. Это связано с тем, что динамические социальные преобразования, происходящие в нашей стране, усиливают потребность в специалистах, способных самостоятельно выдвигать и решать социальные задачи.

Профессиональная подготовка социальных педагогов в вузе на современном этапе отстает от требований жизни. Обществом востребованы социальные педагоги, способные к творчеству, умеющие использовать в своей работе инновационные технологии, обладающие опытом социально-педагогической деятельности. В связи с этим представляется важным в педагогическом вузе создать условия для формирования готовности студентов к социально-педагогической деятельности. Необходимо актуализировать ее возможности в повышении качества профессиональной подготовки социальных педагогов [2, с. 3].

Диагностика в социально-педагогической деятельности необходима. В вузах готовят будущих социальных педагогов, но при этом у студентов накапливается только теоретический материал, выходя на практическую деятельность, они сталкиваются с массой проблем.

Специфика социально-педагогической деятельности обуславливает характер и способы получения профессиональной информации. Социальному педагогу приходится пользоваться различными видами диагностики, приспособивая их к собственной цели. В этом смысле он является междис-

циплинарным специалистом и должен владеть методами социологического, педагогического, психологического и отчасти медицинского исследования. При этом речь идет о диагностике как области практической деятельности, целью которой является не разработка каких-либо методов и методик, а постановка диагноза. Диагноз чаще всего понимается как определение состояния объекта.

Поскольку деятельность социального педагога является многоплановой, а его функции разнообразны и опираются на различные области научного знания, в практике работы ему бывает достаточно трудно сохранять зону своей профессиональной компетентности. Это касается и диагностической работы, в которой необходимо ограничивать виды диагностики и ее методы, относящиеся к фонду разных профессий [3, с. 365].

Медицинский диагноз предполагает собой умение специалиста определить болезнь и инвалидность на основании исследования больного. Социального педагога эти диагнозы будут интересовать с точки зрения их психосоциальных и педагогических аспектов [3, с. 365].

Целью психологической диагностики является установление психологического диагноза как заключения об актуальном состоянии психологических особенностей личности (или других объектов) и прогнозе их дальнейшего развития. Социальный педагог не ставит психологический диагноз, но он может выявить или использовать в качестве опорных психодиагностических признаков факторы риска.

Социальный педагог может опираться в диагностической работе на известные педагогические требования: изучение личности должно быть направлено не столько на вскрытие недостатков, сколько на поиск резервов личности, ее нераскрытых возможностей и потенциалов; диагностика не должна быть самоцелью, а носить стимулирующий характер; изучение личности необходимо осуществлять в процессе деятельности и общения; личность изучается не изолированно, а в контексте социальных отношений; данные диагностики не должны быть направлены против самой личности; нельзя делать выводы о личности только на основе одного метода; необходимо изучать личность ребенка в развитии и сравнивать ее достижения не только с успехами других детей, но и собственными показателями [3, с. 370].

Социально-педагогическая диагностика — специально организованный процесс познания, в котором происходит сбор информации о влиянии на личность и социум социально-психологических, педагогических, экологических и социологических факторов в целях повышения эффективности педагогических факторов. По содержанию и конечным целям она является педагогической, а по методике проведения имеет много общего с психологическими и социологическими исследованиями [3, с. 370].

Целью диагностической деятельности педагога, в конечном счете, является получение объективной информации для управления (контроля и

коррекции) качеством педагогического процесса, повышения эффективности педагогической деятельности. Без диагностики трудно представить осознанную и целенаправленную деятельность педагога. Без нее он будет работать «вслепую», растрчивая свои силы и время и не имея гарантии получения конструктивного результата [1, с. 9].

Диагностическая деятельность педагога — неотъемлемая составляющая его профессиональной деятельности, направленной на выявление фактического состояния, специфических особенностей, происходящих изменений в участниках и в самом процессе педагогического взаимодействия, а также на прогнозирование перспектив этих изменений [1, с. 13].

Диагностическая деятельность является начальным этапом педагогического прогнозирования и профессиональной деятельности по управлению педагогическим процессом на всех уровнях (В. А. Сластенин) и завершает технологическую цепочку по решению педагогических задач (Л.Ф. Спиркин), поскольку направлена на выявление результативности управленческого воздействия и оценку эффективности использованных средств и методов [1, с. 24].

Будущий социальный педагог оказывается перед проблемой: как, каким путем помочь ребенку стать личностью, каким образом предупредить отклоняющееся поведение. Социальный педагог может решать какие-то частные, кратковременные задачи, а может работать с ребенком в течение длительного времени, может оказывать целенаправленное воздействие на сознание, поведение, чувства ребенка, а также воздействовать и на окружающую его социальную среду.

Подготовка студента педагогического вуза к диагностической деятельности опережает уровень требований школьной практики. Благодаря диагностической обученности выпускников педагогического вуза происходит постепенное изменение стандартов отношения к тому, как необходимо и должно изучать ребенка, его деятельность и деятельность педагога.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Борытко, Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Н.М. Борытко. — М.: Изд. центр «Академия», 2008. — 288 с.
2. Митичева, Т. И. Социально-педагогическая деятельность студентов как средство повышения качества профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе: автореф. дис. ...канд. пед. н. [Текст] / Т. И. Митичева. — Киров: ВятГГУ, 2008. — 22 с.
3. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога [Текст] / Р.В. Овчарова. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. — 480 с.

© Вечканова О.В., 2010

ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОСТИ

ГЕРАСИМОВ Ю.В., ГОРИНА А.В.

филиал ГОУ ВПО «Российский заочный институт текстильной и легкой промышленности»

В работе рассматривается проблема формирования гуманитарного знания нового типа в системе высшего профессионального образования как ответ на социокультурные вызовы современности. Анализируются сложившиеся в педагогической практике структуры трансляции знания и возможности его восприятия.

Ключевые слова: *высшее образование, гуманитарные дисциплины, педагогика, современная культура.*

Культурная ситуация сегодняшнего дня выдвигает новые требования к содержанию и результату гуманитарного образования на всех уровнях. Общество современного типа характеризуют как информационное, с особым типом социальных связей и комплексом новых вызовов, создающих те условия, в которых человек вынужден действовать и принимать решения. К ним относятся, в первую очередь:

а) экспоненциальный рост интенсивности и плотности информационных потоков;

б) все увеличивающаяся динамичность социальных моделей, т.е. в современном обществе все меняется очень быстро, то, чему нас учили, устаревает гораздо быстрее, чем меняемся мы сами, а в результате для успешной реализации проекта себя (карьера, творчество, да и личная жизнь) необходимо постоянно осваивать что-то новое, учиться, двигаясь вперед. Как говорила королева из сказки Л. Кэрролла: «чтобы оставаться на месте, нужно бежать изо всех сил, а чтобы попасть куда-нибудь, нужно бежать в два раза быстрее».

в) «Атомизация» общества, и, как следствие, увеличение объема индивидуальной свободы, следовательно, традиционные модели взаимоотношений оказываются все менее успешными как на уровне межличностной коммуникации, так и на уровнях индивид – группа, группа – группа, индивид – институт и т.д.

Гуманитарное образование является механизмом передачи социально одобряемых и культурно адаптированных мотивов, стимулов и моделей поведения, которые имеют вид культурных ценностей. Конечная цель заключается в создании интеллектуальных и мировоззренческих условий

для формирования социально успешной личности, способной адекватно реагировать на «вызовы бытия». В системе высшего профессионального образования эта задача решается в рамках дисциплин социо-гуманитарного цикла (ДСГЦ), обязательных для изучения студентам всех специальностей.

Существующая модель реализует последовательность циклов дисциплин, каждый из которых можно описать следующей схемой: информация /получение/ – /закрепление/ – /контроль/ → деятельность. По сути, это – универсальный алгоритм, который реализуется во всех предметах, не только гуманитарных, но и остальных циклов. Методологические основания данной модели отвечают на фундаментальные вопросы образования (что студент должен получить? в какой форме он должен это усвоить? что именно и в какой форме следует контролировать? и др.), исходя из однозначной интерпретации результата: информация в форме знания. Соответствующим образом выстраивается ролевая нагрузка в классическом алгоритме: **Преподаватель:** – 1) отбирает информацию; 2) структурирует ее, создает систему-концепцию, 3) передает ее студентам в виде концепт-модели, используя различные приемы и педагогические технологии. **Студент** – 1) фиксирует полученную концепт-модель (конспекты), 2) запоминает полученную информацию. На этом 1 этап завершается; далее предполагается самостоятельная работа студента по развитию концепт-модели, но в принципе, она не обязательна. В абсолютном большинстве случаев этого не происходит.

На втором этапе роли несколько изменяются. Преподаватель создает игровую проблемную ситуацию, которая должна актуализировать концепт-модель, ранее переданную студенту. Методики выполнения этой задачи разнообразны – от вопроса до деловой игры. Можно задать вопрос, на который студент найдет готовый ответ в концепт-модели, а можно вынудить его формулировать ответ самостоятельно, заставляя его использовать процедуры логического анализа и синтеза, можно задать ситуацию, для решения которой студенту придется создавать свою собственную модель на базе предложенной ему. Различаются методики, таким образом, количеством трудозатрат, необходимых для их реализации, как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей, причем вовсе не обязательно, что наиболее трудозатратная модель окажется и более эффективной в смысле реализации конечной цели. Вторая задача преподавателя – методическая корректировка работы студента. Студент же, решая предложенную ему задачу, во-первых, актуализирует усвоенную концепт-модель, во-вторых, анализирует ее с точки зрения поставленной задачи, иерархизируя информационное наполнение, и, в-третьих, формулирует реакцию на вызов преподавателя, опираясь на свое видение концепт-модели. Теоретически, этот этап завершается проработыванием наиболее существенных аспектов, компонентов концепт-модели.

На третьем этапе Преподаватель: 1) сопоставляет предложенную студентом концепт-модель с эталонной, причем в качестве последней выступает, разумеется, его собственная, и выявляет сходства и различия между ними; 2) измеряет величину этих показателей, используя какие-то критерии и произвольные (волюнтаристские) шкалы; 3) на основе полученных измерений оценивает качество (!) усвоения студентом информации и выставляет оценку. Студент на этом этапе играет роль пассивного объекта, хотя и может опротестовать предложенную преподавателем оценку, если он с ней не согласен, согласно установленной процедуре. На этом собственно образование (как процесс получения информации студентом) завершается, начинается этап деятельности, т.е. применение полученного знания для решения разнообразных жизненных задач.

Теперь рассмотрим работу такой модели на конкретном материале дисциплин гуманитарного цикла. В гуманитаристике объективность и актуальность предлагаемых концепт-моделей не верифицируется из них самих. Поэтому в образовательном процессе их объективация носит характер исключительно волюнтаристский и авторитарный, спекулятивный (путем апелляции к соответствующим ГОСам, а поскольку последние утверждаются государством, то они неизбежно идеологизируются). Вот тут-то и возникает основная задача гуманитарного знания в рамках классической модели – воспитательная, суть которой заключается в трансляции образцов, одобряемых государством. Между тем, прагматика гуманитарной культуры связана, скорее, с обеспечением онтологического дискурса человека с внешним и внутренним миром. Условия последнего отнюдь не задаются формализованными стандартами, они формируются как «вызовы эпохи», как следствия социальных трансформаций.

Как уже отмечалось, трансляция гуманитарного знания в действующей модели образования осуществляется в форме дискретных единиц – дисциплин. На ранних этапах ее развития, в эпоху сложения классического университета, это было в значительной степени оправдано социальной задачей – формирование элитарной социальной страты, ориентированной на профессиональную работу с информацией и основанными на ней технологиями. Ведь для того, чтобы построить паровоз или обслуживать его, необходимо, прежде всего, перестать воспринимать его как «шайтан-арбу», порождение дьявола, а ведь в XIX веке это был вполне живой образ массового сознания. На этом фоне свободные от подобных предрассудков технические работники (инженеры и т.п.) являлись интеллектуальной элитой. Для ее формирования и воспроизводства необходим был гуманитарный цикл – философия, история, социальные и политические дисциплины, разрушавшие устаревшие мифы массового сознания и замещавшие их новыми. Следует отметить, что ВУЗ в той ситуации был

едва ли не единственным каналом, по которому студент мог получить такого рода информацию.

Для современной социокультурной ситуации характерна открытость информационных потоков: библиотеки, СМИ, Internet, - это все каналы открытого доступа, которые создают информационный фон эпохи. Любой желающий имеет возможность из него получать информацию практически любого свойства, качества и содержания, включая, разумеется, и специализированную – по тем же самым гуманитарным учебным дисциплинам. Для того, чтобы сформулировать теоретические основы своего мировоззрения, человеку сегодня уже нет необходимости изучать философию, достаточно просто читать литературу и смотреть фильмы. Конечно, подобное усвоение не будет иметь рефлексивного характера, но латентно ядро мировоззрения будет сформировано. В конечном итоге для инженера или экономиста не может иметь аксиологического и прагматического значения знание о том, что законы диалектики были сформулированы именно Гегелем, а Платон был учеником Сократа. Такая информация определяет в современном обществе не уровень образованности, а просто эрудицию, причем нередко – поверхностную. Дискретность образовательного пространства гуманитарных дисциплин не способствует превращению ее в прочный фундамент мировоззрения личности. Современное высшее образование – массовое, а не элитарное. Оно нуждается в иной модели, ориентированной не на передачу информационного багажа различных гуманитарных наук, а на формирование целостного гуманитарного знания. Его можно обозначить как интегративное, т.е. знание о человеке во всем многообразии его связей с внешним и внутренним миром. Именно такое знание способно стать основой дискурсивных практик, позволяющих человеку не только понимать происходящие в обществе процессы, но и выступать в роли сознательного актора, что, как нам представляется, в конечном итоге и составляет прагматику гуманитарных дисциплин.

© Герасимов Ю.В., Горина А.В., 2010

УДК 136.9

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

П.А. ГУЛЮКИНА, методист по иностранным языкам

*ГОУ ДПО Калужский областной институт повышения квалификации
работников образования*

В данной статье рассматривается возможность формирования экологической культуры обучающегося в процессе овладения иностранным языком при условии использования игровых технологий, способствующих не только усвоению языкового материала, но и развитию личности ребенка.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, игровая технология, социализация, игровая роль, общая культура, экологическая культура, социальный опыт, система «человек-природа».

В настоящее время при обучении иностранным языкам на разных ступенях обучения используется огромное количество образовательных технологий, одной из которых становится игровая технология. При обучении иностранному языку наиболее существенной чертой игры является ее коммуникативный характер, соответствующий принципу коммуникативной направленности в обучении иностранным языкам – обучение на основе общения: любой игровой коллектив имеет большое количество коммуникативных связей, ситуация игры мотивирует обучающихся к произведению собственного высказывания, т.е. в процессе игры происходит развитие речевых умений. Причем, развитие речевых умений является возможным лишь в реальных, актуальных для детей ситуациях общения. Именно в условиях настоящего общения обучающемуся приходится устанавливать контакты, применять на практике определенные нормы и правила поведения и приспосабливать их к конкретным ситуациям, т.е. в процессе игры будет происходить социализация и адаптация ребенка к социуму. В процессе игры дети не просто усваивают язык, но узнают окружающий мир с его помощью [6], поскольку «игра отображает действительность...в игре впервые формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир» [5]. В игре школьник имитирует манеру поведения взрослых в определенной жизненной ситуации, постигая, таким образом, культуру отношений и способы возможного контроля или, наоборот, воздействия в различных ситуациях.

В ходе игры, имитируя взрослых, обучающиеся усваивают правила социального поведения. И если правила поведения, декларируемые старшими представителями общества, как правило, плохо усваиваются детьми и принимаются зачастую негативно, то правила, установленные игровой ситуацией, становятся для ребенка регулятором его деятельности, переходя из внешних игровых во внутренние, личностные [4]. Этот переход связан с тем, что регуляция поведения особенно сильна при исполнении ребенком игровой роли.

В играх на уроках иностранных языков формируются привычки, взаимоотношения детей, их возможные способы действия и, как следствие,

характер, знания и представления о явлениях социальной жизни и различных видах деятельности в рамках этой жизни [7; 1]. Поэтому можно говорить о том, что вхождение в игровую роль задает ориентировку ребенка на прежде недоступные ему смыслы действий других людей в повседневных ситуациях, причем не только людей – представителей своей культуры и социума, но и представителей страны изучаемого языка, подготавливая к межкультурной коммуникации.

Итак, игра на уроках иностранного языка служит средством как формирования речевых навыков обучающихся, так и средством передачи ребенку общей культуры людей и экологической культуры как неотъемлемого компонента любой современной личности, желающей жить в гармонии с окружающей средой.

Если говорить об экологической культуре, то ее формирование, как правило, связывают с овладением предметами естественно-научного и лишь изредка гуманитарного цикла. Учебный же предмет «Иностранный язык», при условии использования игровых технологий, также может служить решению этой задачи, поставленной перед современным образованием.

Игра для учеников, особенно на начальной ступени школьного образования, является средством обогащения представлений об окружающей их действительности, средством усвоения опыта социальных отношений, а, следовательно, игре «принадлежит особенно значительная роль в развитии личности, в формировании ее свойств и обогащении внутреннего содержания» [5].

Д. Б. Эльконин указывал на то, что «...игра поднимает личность ребенка, его сознание на новую ступень развития. Ребенок в игре ... учится действовать, подчиняя желанной цели свои действия и определяя их в зависимости от цели» [8]. Игра, следовательно, является школой и, одновременно, прототипом будущей деятельности

Являясь «особой формой усвоения взаимодействия реальной и идеальной формы» [8], игра на уроках иностранного языка также становится важным процессуальным аспектом при формировании экологической культуры у обучающихся, так как:

- во-первых, как уже было отмечено, играя, ребенок «включается в систему общественных отношений» [6], в том числе и в иноязычном социуме, усваивает нормы, правила поведения и ценности человеческого общества, т.е. происходит процесс социализации, приобретения социального опыта. В том числе в игре могут усваиваться нормы поведения и правила взаимодействия с природой. Причем на уроках иностранного языка у ребенка есть возможность сравнить отношения к природе в социуме, к которому он принадлежит, и в социуме, представителями которого являются носители изучаемого языка. А поскольку правила, нормы отношений в системе «человек-природа» примерно одинаковы во всем мире,

то можно говорить о процессе формирования на уроках иностранного языка при применении игровых технологий общечеловеческой экологической культуры, являющейся единой для всего мира;

- во-вторых, процесс формирования экологической культуры проходит через личный опыт ребенка, его эмоциональные переживания, которые вызываются не только через визуальное наблюдение, но и через осознание экологических проблем и способов их решения в собственной игре [3]. При этом в содержании, например, сюжетно-ролевых игр на иностранном языке, могут быть отражены уже имеющиеся у детей знания об окружающей действительности и их минимальный социальный опыт в сфере общения с природой, которые возможно расширять по ходу игрового действия. В игре дети должны овладевать средствами и способами познания природы и экологосообразного общения с ней и получать толчок для размышлений о взаимоотношениях человека и природы и гармонии между ними.

Исходя с обозначенных положений, можно говорить, что игра в обучении иностранному языку сможет обеспечить формирование экологической культуры личности обучающегося, благодаря возможности раскрытия в ней нравственного смысла поступков как других людей, так и собственных. В игре проявляется также деятельность эмоционального воображения, которая позволяет ребенку не только представить, но и пережить отдаленные последствия своих поступков для природы [2]. Через подобные переживания в игре ребенок ощущает смысл своих действий для окружающего его мира, выделяет для себя этот и смысл и в дальнейшем ориентируется на него при построении социально и экологически нравственных действий. В процессе игры ребенок учится вести себя в соответствии с правилами игры, и перестраивать свое поведение в системе «человек - природа» в зависимости не от собственных «хочу», а от общепринятых «надо» [4].

Таким образом, коммуникативно-игровая деятельность школьников при овладении иностранным языком может способствовать развитию как вторичной языковой личности, так и социально адаптированной, экологически культурной личности, поведение которой соответствует экологическим нормам, принятым в обществе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 1997.
2. Арановская-Дубовис Д.М., Заика Е.В. Идеи А.В.Запорожца о развитии личности дошкольника// Вопросы психологии. - №5. – 1995.
3. Березникова Е.С. Театральная педагогика как средство развития креативности школьника (на примере обучения иностранному языку)/ Философия современного образования и научная педагогическая мысль: от

исследований к практике: Материалы XII междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей, Москва, 2 апреля 2009 года/Сост.Н.В.Брусенцова. – М.: АПКИППРО, 2009.

4. Борзова М.Г. Игровая деятельность как средство влияния на формирование представлений дошкольников/ Философия современного образования и научная педагогическая мысль: от исследований к практике: Материалы XII междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей, Москва, 2 апреля 2009 года/Сост.Н.В.Брусенцова. –М.: АПКИППРО, 2009.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии// серия «Мастера психологии». – СПб.: Питер Ком, 1999.

6. Селевко Г.К. Образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.

7. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей/ Под ред. А.В.Запорожца. – М.: Просвещение, 1976.

8. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах/ Под редакцией Д.И.Фельдштейна. ,2-е изд. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.

© Гулюкина П.А., 2010

УДК 37.014.53

ИНТЕГРАТИВНАЯ ЦЕННОСТЬ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

С.С. КАМАЕВА, канд. фармацевт. наук.

Г.Ю. МЕРКУРЬЕВА, канд. фармацевт. наук.

ГОУ ВПО «Казанский государственный медицинский Университет»
Росздрава

Академическая мобильность студентов представляет определённую ценность, поскольку позволяет получить дополнительные знания, углубляет практические навыки в условиях работы в зарубежных учреждениях, совершенствует владение иностранным языком, знакомит с культурными и историческими ценностями страны пребывания.

Ключевые слова: академическая мобильность студентов, образовательный интеграционный процесс, профессиональное и личностное развитие.

Академическая мобильность является одним из передовых направлений международной деятельности Казанского медицинского университета, открывающей своим студентам и аспирантам исключительные возможности

для получения элитного образования, проведения исследований или прохождения практики за рубежом в рамках международного сотрудничества.

С началом демократических преобразований в обществе начало формироваться открытое образовательное пространство, которое предполагает свободу передвижения в мире с целью получения более качественного образования и лучшего освоения выбранной профессией. Государственной задачей становится обеспечение совместимости и гармонизации образовательных стандартов и учебных планов, что находит отражение в Болонском процессе. Наша страна все активнее участвует в международных образовательных процессах. Во вступительном слове на заседании Государственного совета, посвящённом развитию отечественного образования и его интеграции в международные образовательные процессы, В.В. Путин подчеркнул, что интеграция образовательных рынков невозможна без обеспечения доступа людей к глобальным системам и источникам информации, без совместимости образовательных стандартов. Качественное образование работает на интересы мирового хозяйства, а его интеграция способствует сближению национальных культур, сказывается на взаимопонимании народов и государств, на укреплении международной стабильности. В интересах самого российского образования – наращивать экспорт наших образовательных услуг, ведь подготовка кадров для других стран открывает дорогу к новым рынкам для нас самих, а обмен опытом стимулирует совместный поиск новых технологий и инвестиций, в связи с чем нужно открывать зарубежные филиалы российских образовательных учреждений, расширять доступ в российские вузы для иностранных студентов и преподавателей, а для поступающих в наши вузы из стран СНГ – максимально снять сохраняющиеся ограничения [3].

В настоящее время процессами интеграции затронуты все сферы человеческой деятельности, в том числе и образовательная система. Развитие академической мобильности студентов и преподавателей, как один из инструментов Болонского процесса, открывает новые возможности не только для самого образования, но также для формирования международного рынка труда. Рост международной академической мобильности позволяет рассматривать высшее образование не только как вид общественных услуг, но и как важный сегмент международной торговли [1].

Академическая мобильность студентов подразумевает решение нескольких задач, а именно получение дополнительных знаний, углубление практических навыков в условиях работы в зарубежных научных центрах, совершенствование владения иностранным языком, приобретение профессиональных навыков в условиях практики и стажировки, знакомство с культурными и историческими ценностями страны пребывания. Основным

инструментом развития академической мобильности студентов является признание документов об образовании [1].

Сотрудничество осуществляется на основе партнёрских отношений с иностранными университетами и компаниями, благодаря чему наши студенты и аспиранты могут участвовать в международных образовательных программах и испытать себя в другой системе организации высшего образования, получить дополнительные знания в смежных областях, пользоваться современным техническим оснащением в зарубежных учебных лабораториях и научных центрах для решения поставленных задач, совершенствовать уровень владения иностранным языком, приобрести профессиональный опыт работы в период прохождения практики на зарубежном предприятии или во время стажировки в научной лаборатории (центре), ознакомиться с зарубежной культурой, историей, изучить обычаи страны пребывания [2].

Фармацевтический факультет Казанского государственного медицинского университета проводит обучение иностранных студентов, которые осваивают специальность провизора. Международный отдел КГМУ проводит большую работу по привлечению в стены университета иностранных студентов. Приоритетными задачами национального проекта «Образование» является также наращивание экспорта наших образовательных услуг, расширение обмена опытом, стимулирование совместного поиска новых технологий и инвестиций. Интеграция качественного образования способствует сближению национальных культур, сказывается на взаимопонимании и укрепляет международную стабильность. Академическая мобильность студентов способствует межкультурной коммуникации, развивает у студента определённые качества, позволяющие анализировать и решать жизненные ситуации с позиций своих и «чужих» культурных ценностей. Подавляющее большинство иностранных студентов с большим интересом овладевают выбранной специальностью. Учебный план предполагает наличие производственной практики в аптечном учреждении и на фармацевтическом предприятии, что также вызывает живой интерес иностранных студентов. В этом аспекте интересен опыт выезда студентов фармацевтического факультета нашего университета на производственную практику в аптечные учреждения Польши и ответный приём польских студентов в Казани.

Таким образом, интегративная ценность академической мобильности студентов в процессе образования заключается в глобализации процесса образования, взаимопроникновении культур различных стран друг в друга, в активной интеграции России в мировое образовательное пространство через вхождение в планетарную сеть университетов, интернационализацию связей, гармонизацию учебных программ высших учебных заведений, что выражается в активной творческой деятельности субъекта образовательного

процесса, который проектирует и реализует свой индивидуальный образовательный маршрут с учётом специфики выбранной профессии, тенденций развития рынка труда и национальных образовательных систем и нацелен на приобретение теоретического и практического опыта, необходимого для применения в собственной учебной или профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Байденко, В.И. Многоплановый и системный характер Болонского процесса (статья вторая)/В.И. Байденко//Высшее образование в России. – 2009. - № 9. – С. 120-132.

2. Гильманов, А.П. Активность студентов в учебном процессе как фактор формирования компетентных специалистов в вузе для современного рынка труда (на материалах АСО (КСЮИ)/А.П. Гильманов, О.Л. Панченко//Казанский педагогический журнал. – 2007. - № 2. – С. 17-22.

3. Минкина, Г.Т. Особенности реализации национального проекта «Образование» в регионе/Г.Т. Минкина// Казанский педагогический журнал. – 2007. - № 2. – С. 53-56.

© Камаева С.С., Меркурьева Г.Ю., 2010

УДК136.9

ПРОБЛЕМА ДУХОВНО – НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

К. Г. ЛАПИНА, студент

*Технический Институт (филиал) «Якутский Государственный
Университет»*

В статье рассматривается проблема духовно-нравственного развития подрастающего поколения; представлена психолого-педагогическая система методов и приемов, способствующих формированию ответственности по отношению к себе, людям, здоровью, учебной деятельности, семье, Родине, другим культурам.

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, духовный кризис, духовное здоровье, духовно-нравственное развитие младших школьников.*

Духовно-нравственное воспитание на современном этапе развития общества обрело особый статус: оно вошло в число приоритетных направлений не только современной педагогики. Так, в передаче «Слово пастыря» от 9.01.2010г. Патриарх Кирилл отметил: «Нравственность – это условие выживания цивилизации». Без нравственного чувства, как отметил

Патриарх, возможны такие негативные явления, как истребление другого человека, безнравственное обращение с техникой, катастрофы и другие проблемы.

В России духовно-нравственное воспитание традиционно содействовало духовно-нравственному становлению человека на основе православной культуры (религиозной, идеологической, научной, художественной, бытовой). На современном этапе общество разрушило многие духовно-нравственные институты, не создав новые. В советское время была вытеснена религия как средство духовно-нравственного становления личности. Строя демократическое общество, разрушили детские и молодежные организации, в которых происходило социальное становление не одного поколения.

Современная действительность выдвигает на передний план государственного образования вопросы духовно-нравственного воспитания и возрождения лучших отечественных культурно-образовательных традиций. Об этом говорится в Законе РФ «Об образовании» от 1992г. Из данного нормативного документа следует, что перед обществом стоит приоритетная задача поиска новых институтов по духовно-нравственному развитию личности подрастающего поколения.

Младший школьный возраст является сенситивным периодом для решения этих задач.

Исходя из выше сказанного, нами разработан факультативный курс «Мир похож на цветной луг», содержащий разделы воспитательной и образовательной работы, направленной на формирование знаний, умений, навыков культурного, вежливого, нравственного поведения и успешного социального взаимодействия; развитие устойчивости эмоциональной сферы и адекватной самооценки; вооружение учащихся знаниями о духовно - нравственных нормах, понятиях, категориях, раскрытие их социальной и психологической целесообразности: «Секреты доброты и вежливости»; «Секреты общения успешного взаимодействия»; «Поговорим о жизни: я и другие»; «Народные праздники»; «Сокровища мудрости»; «Мир глазами души».

В ходе проведения факультатива нами применяются следующие методы:

1) методы формирования сознания личности младшего школьника, воздействия на сознание, чувства и волю учащихся в интересах формирования у них нравственных взглядов и убеждений (рассказ, разъяснение, беседа, метод примера);

2) методы организации деятельности по формированию духовно - нравственного опыта младших школьников (приучения, упражнения, метод создания воспитывающих ситуаций, инструктаж, педагогические требования);

3) методы стимулирования и мотивации к нравственным поступкам и поведению (игра, эмоциональное воздействие, поощрение, соревнование);

4) методы контроля, самоконтроля (анализ деятельности, поступков, наблюдение за учениками, анкетные опросы).

В ходе проведения факультатива нами использовались практические приемы работы по духовно - нравственному воспитанию младших школьников:

1) «магнетизм благодарности» - блюдо с песком символизирует нашу повседневную жизнь, магнит - наш разум и сердце, которые ищут хорошее в сложившейся ситуации, частички железа - счастливые моменты, которые может обнаружить наше благодарное сердце. Когда мы выражаем благодарность за все происходящее в жизни, то эта благодарность подобно магниту, притягивает к нам все хорошее;

2) «закон бумеранга» - вокруг пальца наматывается резинка и показывается, как она растягивается и затем сжимается. Закон гласит, что всякое действие заканчивается в той же точке, из которой начиналось, - точно так же, как растягивается и сжимается эта резинка. Все пущенное во Вселенную - будь то мысль, слово или же действие - обязательно возвращается в исходную точку, из которой оно начало свой путь. Так, поступая с окружающим нас людьми дружелюбно, мы встретим такое же дружелюбие с их стороны. Какая русская пословица отражает суть этого закона - «Что посеешь - то и пожнешь»;

3) «слово не воробей» - солонка - это мы сами, соль - наши «нехорошие» слова, миска воды - человек, которому адресованы наши слова. Высыпьте соль в воду и посмотрите как слова растворяются в другом человеке, если он принимает их близко к сердцу. Вспомните те слова, которые вы говорили, возможно, вы бы хотели взять их назад, но как их вернуть? - к сожалению их не вернуть, как и эти растворившиеся кристаллики соли. Какой из этого следует вывод?

Экспериментальной базой послужили учащиеся МОУ «Гимназии №1» 3Б и 3В классов (по 20 человек). При этом 3В класс является экспериментальным, 3Б - контрольным. Эксперимент проводится с 2008 г. по настоящее время.

Программа психолога - педагогической диагностики включает в себя оценку уровней развития компонентов духовного здоровья младших школьников:

1) мотивационно – ценностный компонент (методика М. Рокича);
На протяжении всего учебного года для учащихся обоих классов доминирующими ценностями были дружба и друзья, здоровье, счастливая семья и учение и любовь к людям. Разница состоит лишь в процентном соотношении.

Таким образом, у младших школьников 2-х групп имеются устойчивые предпосылки к формированию высокой нравственности за счет их ценностных ориентаций при правильной организации жизнедеятельности и процесса воспитания младших школьников.

2) Интеллектуальный компонент (методика И. Б. Дерманова «Что такое хорошо, что такое плохо?»).

Интеллектуальный критерий в начале исследования характеризовался несформированностью нравственных понятий и представлений. Учащиеся затруднялись привести пример нравственного, справедливого, поступка, проявления безответственности, несправедливости. Они легко называли нравственные качества, но затруднялись объяснить свой выбор почему тот или иной герой обладает данным качеством. При этом у учащихся не возникало трудностей при оценке поступка или нравственного качества с позиции хорошо/плохо, имеется четкое и ясное представление «что такое хорошо и что такое плохо», но данное знание реализуется учащимися не достаточно.

В течение года в интеллектуальном компоненте школьников 3Б класса не наблюдалось кардинальных изменений, доминирующим является средний уровень развития интеллектуального критерия. У учащихся 3В класса в течение года учебного года количество детей со средним уровнем интеллектуального критерия увеличивается на 10%, с высоким - на 5%, а с низким уменьшается на 15%.

3) Поведенческо – волевой компонент (категориальная система наблюдения и оценки нравственной воспитанности Н.И. Дереклеевой). У учащихся 3 В класса Гимназии №1 уровень нравственной воспитанности за год увеличился на 25 %. У учащихся 3Б класса Гимназии №1 уровень нравственной воспитанности за год увеличился на 10 %.

Следовательно, прослеживается положительная динамика в формировании ответственности по отношению к себе, людям, здоровью, учебной деятельности, семье, Родине, другим культурам.

4) Психоземotionalный компонент (дифференцированные шкалы эмоций по К. Изарду).

В 2008 г. 50% учащихся 3В имеют самочувствие, которое можно охарактеризовать как отрицательное с пониженным настроением. 50% - самочувствие в целом отвечающее положительному с повышенным настроением. За 2008-2009 учебный год этот показатель увеличился на 20%.

В 2008 г. 55% учащихся 3Б класса имеют положительное самочувствие. За 2009 г. этот показатель увеличился на 5%.

Положительная динамика говорит о тенденции к нормализации и развитию оптимальной саморегуляции эмоциональной сферы младших школьников.

5) Рефлексивно – оценочный компонент (Что я могу сказать о себе) адаптированная к младшему школьнику категориальная система оценки нравственной воспитанности Н. И. Дереклеевой»).

По мнению учащихся 3В класса, уровень их нравственной воспитанности в 2008 г. составлял - 71%, в 2009 г. - 67%, что говорит о повышении критичности своего поведения. Это создает условия для активизации стремления и мотивации выстраивать свое поведение согласно нравственным нормам и требованиям.

По мнению учащихся 3Б класса, уровень их нравственной воспитанности составлял в 2008 г. - 79%, 2009 г. - 81%, что говорит о несколько завышенной оценке своего поведения, не всегда способствует обдумыванию своего поведения с позиции нравственности.

Таким образом, систематическое и целенаправленное духовно-нравственное воспитание младших школьников, включающее методы разностороннего воздействия на сознание, чувства, волю учащихся в интересах формирования у них нравственных взглядов и убеждений, организации деятельности и формирования опыта общественного поведения; защитно – профилактические, компенсаторно – нейтрализующие, стимулирующие, информационно – обучающие приемы способствует укреплению и сохранению нравственного и духовного здоровья посредством:

- 1) развития устойчивости эмоциональной сферы младших школьников и ее оптимальной саморегуляции;
- 2) развития адекватной критической оценки своего поведения с позиции применения духовно – нравственных и социальных норм;
- 3) формирования ответственности по отношению к себе, людям, здоровью, учебной деятельности, семье, Родине, другим культурам;
- 4) сохранения адекватности деятельности и оптимальности саморегуляции поведения, эмоций в широкой временной перспективе.

© Лапина К. Г., 2010

УДК 130.2

ХРИСТИАНСКИЙ ПРАЗДНИК КАК ФОРМА ПОСТРОЕНИЯ ИЕРАРХИИ

Н.Д. МОСТИЦКАЯ, канд. культурологии
Сибирский федеральный университет

В статье рассматривается христианская праздничная традиция как форма иерархического построения личности. Анализ антропологического

аспекта праздничной культуры позволяет выделить механизмы, способствующие обретению человеком целостности.

Ключевые слова: праздник, иерархия, целостность.

В свете возрождения национальных праздничных традиций, особый исследовательский интерес вызывает антропологический аспект ритуалов и церемоний. Культурологический анализ феномена праздника при сопоставлении его с христианскими идеалами позволяет рассмотреть ценности православной культуры через категории «иерархия» и «целостность». В современной культурно-исторической ситуации праздничное многообразие размывает ценностные ориентиры, необходимые для формирования целостного мировоззрения, создавая праздники - симулякры, имитирующие радостные переживания. Знакомство молодежи с антропологическим аспектом праздников позволяет раскрывать подлинно-сакральный смысл христианского мировосприятия и ощутить радость полноты и осмысленности бытия.

Этимологически слово «праздник» чаще связывают со словами «праздный», «пустой», «порожний», то есть свободный от будничной деятельности. Такая трактовка была принята в русском языке, в то же время первоначальное название праздника в древнееврейском языке было «хаг» от глагола «хагаг», что означало - танцевать. Специалисты связывают его происхождение с праздничной церемонией, совершаемой в плясовом ритме вокруг алтаря. В латинском языке праздничные дни обозначались как «feriae» (отдых, каникулы), а также «festum» - праздник, торжество. Современные лингвисты термин «feriae» выводят из слова «fanum», означающего священное место, а термин «festum» от санскритского корня «бхас» - блеснуть. Таким образом, праздник семантически связан и со своеобразным временем праздности, отдыха, и с радостью, весельем, с определенным сакральным ритуалом, танцем, приемами, пиршеством. Любой праздник предполагает в таком случае радостное событие, но непременно связанное с сакральным переживанием «духовной связи» с неким абсолютным центром, представляющим собой высший уровень духовной иерархии.

Этимологическое основание для понятия «иерархия» выстраивается на греческих словах «hieros» - священный и «arche» - власть. Это позволяет рассматривать принцип иерархии как освящение или сакрализацию некоторой структурной последовательности или, согласно словарю, «принцип структурной организации многоуровневых систем, состоящий в упорядочении взаимодействий между уровнями бытия...»[2]. Важно отметить, что первоначально термин появляется в V веке в философии Псевдо-Дионисия Ареопагита в трактате "О небесной Иерархии", в котором рассмотрена деятельность, непосредственно ориентированная на

«Богородражание» или «цель Иерархии есть возможное уподобление Богу и соединение с Ним» [1]. В то же время, цель христианской жизни, по словам православного святого Серафима Саровского, состоит в «стяжании Духа Святого». Таким образом, возможно рассмотрение принципа Иерархии как руководства и организации некоторой деятельности, позволяющей достигать смысложизненных целей.

Личность, выстраивающая свою жизнь по иерархическому принципу, таким способом обретает целостность, сообразуясь не только с Абсолютным центром иерархической структуры, но и подчиняя социальную и психологическую организацию данной иерархической «лестнице», выстраивая ритм своего существования. Согласно высказыванию М.С. Кагана «целостность... есть качество, обусловленное содействием всех ее частей той части (подсистеме, элементу), которая в данной деятельностной ситуации является основной "ударной силой" в решении конкретной задачи»[3]. В нашем случае, «ударной силой» является духовное формирование человека, а иерархический принцип позволяет органично направить все силы на реализацию смысложизненной цели.

Согласно христианским антропологическим воззрениям, основу личности составляет сложная иерархическая структура взаимного подчинения тела душе, а души духу. На строгость такой иерархической целостности указывает Святитель Феофан Затворник. «Господство духовной жизни (есть) норма истинной жизни человека... духовный человек... есть настоящий человек, между тем как душевный и плотный человек не есть настоящий человек... как ни будь кто духовен, он не может не давать должного душевности и плотности, только держит их не жирно и в подчинении духу... По естественному назначению человек должен жить в духе, духу подчинять и духом проникать все душевное, а тем паче телесное - а за ними и все свое внешнее, то есть жизнь семейную и общественную. Се - норма!»[7]. Со слов Феофана Затворника мы можем рассматривать целостность личности как духовно-душевно-телесную иерархию, а процесс обретения целостности как восстановление данной иерархии.

Согласно тексту Евангелия восстановить целостность человеческой личности способен только Иисус Христос, то есть именно Он является идеалом, или иерархическим принципом, задающим логику построения структуры личности. Соответственно, организация общения с личностью Христа есть основная технологически обусловленная задача любых культурных феноменов, созданных в рамках христианской культуры, в частности традиции праздника.

Христианская традиция праздничной культуры выполняет важные функции, связанные с организацией жизненного ритма человека. Во-первых, в праздничные дни совершаются великие таинства, в которых Бог преображает человека, готового принять Божественную любовь. Во-вторых,

праздник – это есть та самая радостная весть, с которой пришел Христос в мир, спасая его своей крестной жертвой. В празднике раскрывается великая христианская идея - тайна восстановления утраченной связи с Христом и пребывания в христианской любви. Потому и радость праздничная – это радость ожидания этой любви, ожидания встречи со Христом. Но, чтобы эта радость была полнее, предусмотрена и длительная подготовка к празднику, включающая, по христианскому православному обычаю, пост. В целях восстановления иерархии соподчинения тела душе и духу, пост предлагает систему физиологических (аскетических) ограничений, вызывающих страдание тела, а также создаются условия для психологической подготовки к торжеству, т.е. согласования своей жизни с Евангельскими Заповедями, а значит и подвижнического служения людям. То есть, без моментов самоотречения в преодолении своего эгоизма, ценностного осмысления духовной жизни христианин не может ощутить радость от праздника, испытать в полной мере значимость жертвы Христа, освобождения от тяжести последствий поступков, разрушающих личность. Такой духовно-душевный или психологический настрой позволяет человеку воспринимать ритуал праздника, не как внешнюю обрядовость, а как форму, способствующую максимальному сосредоточению на своем откровении перед Богом, осуществляемом в таинстве покаяния. Именно «покаяние» как процесс изменения позволяет человеку, осознавая свое личностное начало узреть в себе и божественное начало – творческое, реализуемое в иерархическом построении собственной личности.

Таким образом, феномен праздника с точки зрения антропологической концепции, может быть представлен как трехэтапная структура. Она включает длительную психологическую и физиологическую подготовку, яркий ритуализированный обряд (выстраивающий духовный диалог с Богом, в процессе которого человек способен испытать эмоциональный и духовный подъем), а также импульс и настрой для максимальной реализации творческого потенциала в направлении формирования собственной личности, ориентирующейся на идеал личности Христа. Таинства Покаяния и Евхаристии выполняют функции сакрального ядра или иерархической вершины процесса общения человека и Бога. О важной роли церковных таинств свидетельствовал и архиепископ – хирург Святитель Лука (Войно-Ясенецкий), излечивая тело, он, в первую очередь, говорил о необходимости исцеления духовно-душевной человеческой природы, посредством проповеди, чтения Евангелия и «сердечной» молитвы [5].

Форма проповеди, как и искусство храмового оформления необходимы для подчинения эмоциональной и разумной сфер души, «настройки» на молитвенное состояние, а сама молитва служит способом духовного общения с Богом. Литургия и евхаристическая жертва как движение человека к Богу и Бога к человеку, способны вызвать в христианине

переживания эмоционального подъема, ощущения радости от осознания и принятия Божественной любви. Именно такая радость свидетельствует о восстановлении иерархического принципа человеческой природы сообразуемого с божественной. Таким образом, христианский праздник – есть особая обрядово-ритуальная форма восстановления диалога с Богом, позволяющая человеку обнаружить дисгармонию в иерархии своего духовно-душевно-телесного устройства и устремить вектор духовной жизни в направлении восстановления целостности.

Главной задачей любого праздника как феномена культуры, является создание и поддержание некоторого совместного ритма «способного превратить противоположности в моменты некоторого целого»[6]. Ритм и праздник в качестве узловых моментов времени образуют основу календаря. В то же время ритмы праздничной культуры создают условия для непрекращающегося процесса восстановления иерархической целостности человека. Каждое церковное торжество предполагает возможность становления на путь обретения гармонии телесно-душевно-духовной природы человека.

Еще один аспект религиозного праздника, на который необходимо обратить внимание - без радости праздник превращается в формализованное представление, теряет свою сакральную и экзистенциальную значимость. Так философ III века Климент Александрийский восклицал: «Для нас вся жизнь есть праздник. Мы признаем Бога существующим повсюду... Радость составляет главную характеристическую черту Церкви»[4]. Чувство радости, которое испытывает человек при встрече с Истиной-Богом может быть представлено как индикатор, свидетельствующий о восстановлении иерархического принципа и «эманации Божественной природы», позволяющей говорить о переживании состояния целостности личности: «Радуйся, Благодатная! Господь с тобою!» (Лк. 1: 28).

Таким образом, можно говорить о реализации иерархического принципа в построении праздничной традиции, критерием актуализации которого становится испытываемое человеком состояние радости и полноты бытия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дионисий Ареопagit О небесной иерархии // www.sokratib.ru
2. Иерархия // www.philosophy.polbu.ru
3. Каган М.С. Целостность // www.psylib.org.ru
4. Кураев Андрей Дары и анафемы. Что христианство принесло в мир? - М.: Никея; Арефа, 2009. С.12.
5. Мостицкая Н.Д. Праздник длиною в жизнь: христоцентричный путь русского интеллигента В.Ф. Войно-Ясенецкого – архиепископа и хирурга. Монография. - Красноярск: КрасГПУ им. В.П. Астафьева, 2010.

6. Пигалев А.И. Праздник // Культурология XX век. Энциклопедия.- СПб.: Университетская книга, 1998. Т.2. С. 134-135.

7. Феофан Затворник Что есть духовная жизнь и как на нее настроиться?- Клин: Христианская жизнь, 2004. С.43-47.

© Мостицкая Н.Д., 2010

УДК 316.647.5

О СОДЕРЖАНИИ И СТРУКТУРЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Л.М. ОНДАР, канд. психол. наук

ГОУ ВПО «Тывинский государственный университет»

В последнее время большую популярность приобрел термин «толерантность». В статье речь идет о некоторых подходах к пониманию этого феномена и его структуры. Отмечается многозначность и вариативность трактовок термина «толерантность».

Ключевые слова: *толерантность, терпимость, интолерантность, эмпатия.*

Все больше в образование, культуру, политику, общественную жизнь проникают идеи толерантности как наиболее действенного средства достижения взаимопонимания между людьми и группами и как важнейшего качества современной личности. Об этом свидетельствует огромное количество публикаций в самых разных источниках.

А что же такое «толерантность»? Отметим, что понятие толерантности формировалось на протяжении многих веков, этот процесс продолжается до сих пор, и среди ученых не сложилось единого взгляда на содержательное наполнение этого понятия.

Изучение литературы показало, что это многостороннее, многоаспектное и емкое понятие. При детальном анализе обнаруживается его некоторая неуловимость и сложность, которую невозможно объяснить в одном-двух предложениях. Отмечается: «неоднозначность трактовок данного понятия и недостаточная разработанность в психологическом ракурсе...» [1], «многообразие трактовок термина и тенденция его редукции к близким понятиям (уважению, принятию, эмпатии и пр.)» [2], «прослеживаются противоречивые позиции в соотношении понятий «толерантность», «терпимость». В последнем случае, например, толерантность рассматривается как общая категория по отношению к терпимости (А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, А.В. Петрицкий и др.), либо как составляющая терпимости (А.А. Реан, В.Ю. Клепцова), либо они

рассматриваются как одноуровневые понятия и почти синонимы (Д.В. Колесов, С.К. Бондырева и др.) [3].

Понимание толерантности различно и в разных культурах в зависимости от исторического опыта стран: во французской она связывается в основном со свободой слова, в английской – с готовностью без протеста воспринимать любую личность, в китайской – с великодушием к другому, в арабской – с умением прощать и т.д. В русском языке наиболее близким понятию «толерантность» считается термин «терпимость». В обыденном сознании он означает способность и умение терпеть, быть терпеливым, мириться с чужим мнением. В тувинском языке слово «толерантность» отсутствует, а «терпимость» переводится как «чымчаа, негелде чогу» - букв.: мягкий, нетребовательный.

В самом общем виде толерантность определяется как генерализованная диспозиция личности, имеющая широкий круг проявлений (Д.А. Леонтьев).

Анализ литературы позволил нам определить толерантность как качество зрелой личности, состоящее в признании многомерности и многообразия человеческой культуры, принятии и уважении различий, существующих между людьми, позволяющее конструктивно взаимодействовать с ними на основе самоуважения и согласия без ущемления собственных интересов. Это готовность человека к диалогу при положительном восприятии себя и уважительном отношении к другим.

Для более полного понимания феномена толерантности С.Л. Братченко [5] предложены следующие исходные положения: 1) Толерантность – это проявление сознательного, осмысленного и ответственного выбора человека, его собственной позиции и активности по построению определенных отношений; 2) Психологическое содержание толерантности не может быть сведено к отдельному свойству, характеристике - это сложный, многоаспектный и многокомпонентный феномен, имеющий несколько «базовых измерений»; 3) Психологической основой и ключевым измерением толерантности является личностное измерение толерантности – ценности, смыслы, личностные установки; 4) Среди всех разнообразных видов и форм толерантности основанием общей толерантности человека является межличностная толерантность: толерантность как особый способ взаимоотношения и межличностного взаимодействия...общения с Другим, как межличностный диалог; 5) Полноценная толерантность не может быть результатом только внешних воздействий: толерантность не столько формируется, сколько развивается; помощь в становлении толерантности – это создание условий для развития.

Существуют разные взгляды и на структуру толерантности. В качестве основных компонентов толерантности рассматриваются признание, принятие, уважение и понимание. С точки зрения М.С. Миримановой [3] бесконечность оттенков толерантности делает невозможным их

перечисление и описание, но позволяет выделить группы толерантных качеств: психические и духовно-нравственные. К группе психических толерантных качеств относятся: отсутствие равнодушия к другим, эмпатия, позитивно-эмоциональное отношение к другим, отсутствие озлобленности и враждебности к другим и т.д. К группе духовно-нравственных толерантных качеств относятся: открытость к другим, миролюбие, стремление к компромиссам, отсутствие судейской позиции по отношению к другим, признание нормальности многообразия интересов, идей, ценностей, осуждение пороков, а не их носителей, совестливость, стремление превратить «других чужих» в «других своих», отсутствие догматизма в мировоззрении, способность к прощению и взаимопониманию, признание права других на свободный выбор, отношение к человеку как к цели и ценности, а не как к средству и антиценности, ответственность за себя и других, а также уважение к другим.

Существуют попытки описать структуру толерантности через набор тех или иных черт. Чаще всего, в качестве важнейших черт толерантной личности выделяются гуманность, знание самого себя и рефлексивность, ответственность, гибкость, уверенность в себе, вариативность в подходе к окружающей действительности, перцепция, эмпатия, чувство юмора, защищенность. По мнению Г. Оллпорта, толерантная личность отличается от интолерантной личности, прежде всего, знанием самой себя (как собственных достоинств, так и недостатков), защищенностью, чувством безопасности, ответственностью, ориентацией на себя, а не на других, способностью к эмпатии, чувством юмора. Интолерантная личность характеризуется излишним стремлением к порядку, внешней дисциплине. Для нее чрезвычайно важна общественная иерархия, сильная власть, авторитаризм, потребность в определенности [4].

Большинство исследователей выделяют трехкомпонентную структуру толерантности: когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Когнитивный компонент толерантности (наиболее изученный) состоит в осознании и принятии человеком сложности, многомерности, многообразия мира, относительности, неполноты и субъективности собственных представлений и своей картины мира. «Мир разнообразен, сложен, неоднороден, а мои представления о нем субъективны. У разных людей разные картины мира». Когнитивная интолерантность, наоборот, исходит из позиции наличия «нормы», «соответствия правильному» и т.п., и потому отвергает саму возможность множественности взглядов, сводя всякие расхождения между взглядами и оценками разных людей к ошибкам, заблуждениям или даже намеренному противодействию [5]. Необходимыми предпосылками к толерантному мышлению является способность к децентрации, к амбивалентному восприятию объекта, гибкость, когнитивная сложность мышления личности. При этом выявлено, что механизмами

формирования толерантного мышления являются интеллектуальное развитие в детстве и осмысление собственного культурного опыта во взрослом возрасте [6].

Эмоциональный компонент включает в себя эмпатию, благодаря которой собеседники «имеют возможность обрести некую общность, восстановить разрыв человеческих связей» [6]; способность справляться с эмоциональным напряжением; терпимое отношение к различным эмоциональным проявлениям других людей; осознание как собственных эмоциональных процессов, так и переживаний других людей, не раздражаясь и не приписывая им негативного смысла. «Я сопереживаю и сочувствую людям, меня окружающим, уважаю их чувства, они мне симпатичны. Каждый имеет право высказывать свое мнение. Я уважаю себя, доверяю себе, принимаю собственные эмоции».

Поведенческий компонент (наиболее видимый, проявляющийся при диагностике и обучении) включает конкретные умения и способности, среди которых: способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции как точки зрения (Я-высказывания и т.п.), толерантное отношение к высказываниям других; умение договариваться, согласовывать позиции, достигать компромисса; толерантное поведение в ситуациях столкновения мнений, оценок, точек зрения. «Я терпелив, стараюсь выслушать чужое мнение, предупреждать конфликты, взаимодействую с окружающими на основе согласия, но готов защищать собственные интересы, готов гибко менять свое поведение, стараюсь не давить, а разъяснять и убеждать, настроен на компромисс, пытаюсь проявлять корректность во взаимоотношениях с окружающими людьми и сдерживать негативные реакции».

С.Л. Братченко предлагает ввести еще два компонента толерантности – личностный и вербальный. Вербальный компонент достаточно условен – это всего лишь умение произносить «правильные слова» про толерантность, но реально ее не проявлять. Самым главным же в структуре толерантности является личностный компонент. Он выражается в соответствующей ценностно-смысловой системе человека, в которой центральное место занимают ценности уважения человека как такового, ценности прав и свобод человека и равноправия людей по отношению к базовым вопросам, к выбору мировоззрения и жизненной позиции, ценность ответственности за собственную жизнь и признание таковой за каждым человеком и др. [5].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ахмеджанова, Э.Р. Толерантность или терпимость подростков / Э.Р. Ахмеджанова // Материалы V городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. - М.: МГППУ, 2006. - 320с.

2. Кожухарь, Г. С. Проблема толерантности в межличностном общении / Г.С. Кожухарь // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 3-6.

3. Мириманова, М. С. Конфликтология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.С. Мириманова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.

4. Солдатова, Г.У. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова. – М.: Генезис, 2000. – 112 с.

5. Братченко, С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании / С.Л. Братченко // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – Красноярск, 2003. – С. 104-117.

6. Шкуратова, И. Когнитивная сложность как основа толерантного мышления / И. Шкуратова // Век толерантности. – 2003. – №5. – С.44-51.

© Ондар Л.М., 2010

УДК 159.98

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПСИХОКОРРЕКЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ НАРКОЗАВИСИМЫХ

В.Г. ПОПОВА, студент

Московский государственный областной университет

В статье рассматриваются основные подходы к психокоррекции и реабилитации наркозависимых, структурные формы организации психокоррекции и реабилитации наркозависимых на основе программы «12 шагов».

Ключевые слова: *подход, наркозависимость, психокоррекция, реабилитация, Миннесотская модель.*

На сегодняшний день в России регулярно употребляют наркотики 6,99 млн. человек. Официальная статистика по наркомании приводит цифру - 650 тыс. наркоманов, однако, это лишь те, кто добровольно встали на медицинский учет. Каждый год в стране выявляются 80.000 новых наркозависимых. Ежегодно в России умирают около 30.000 человек вследствие приема наркотических средств.

Существующие на сегодняшний день методы психокоррекции и реабилитации наркозависимых находятся на этапе становления и развития.

Интересен, на наш взгляд, подход к структуре личности наркозависимых Т.И. Букановской, которая описала психотерапевтическую работу, построенную на концепции психосинтеза. Автор считает, что

существует наркоманическая субличность – изначально депримирующая, либо искаженная субличность, вносящая диссонанс в процессы целостной интеграции, которые становятся вдруг возможными в состоянии опийной интоксикации. Автор подчеркивает, что наркомания развивается за счет подавления наркоманической субличностью всех остальных других структур личности и как следствие, развитие процессов личностной дезадаптации. Однако, как отмечает автор, даже в самых выраженных случаях зависимости от наркотиков в личности всегда остаются оппозиционные структуры или субличности. Таким образом, психотерапия состоит из распознавания наркотической субличности, выделения психодинамических структур, имеющих отношение к состоянию независимости, трансформации, интеграции и синтеза [3].

Наша позиция близка взглядам, согласно которым использование психоаналитических подходов в классическом варианте не всегда целесообразно, что связано с их недостаточной эффективностью. В психоанализе аддикции важна идентификация личности аддикта базисного чувства стыда и его «близких родственников» – тревоги, страха, определенных ситуаций, чувства унижения. Неполностью репрессированный стыд и дистресс постепенно накапливаются в бессознательном зависимых, сопровождаются интенсивным внутренним конфликтом, периодически прорывающимся в виде ярости, злости или соматических симптомов. Аддиктивная реализация, например, употребление наркотиков, может применяться для высвобождения, отреагирования отрицательных эмоций или их подавления. Достижимый временный эффект затем сменяется повторным усиленным переживанием стыда и жалости к себе, что стимулирует развитие аддиктивного процесса.

Р.Р. Гарифуллин, анализируя формы работы с наркозависимыми, выделяет два основных подхода к проблеме воздействия на личность: через изменение деятельности наркозависимого – бихевиористский подход и идеалистический.

Рассматривая работы по психокоррекции и психотерапии наркозависимых, автор выделяет следующие методы:

1. Методы, направленные на создание новых фиксированных смысловых установок, противодействующих смысловой установке на потребление наркотических средств;

2. Методы, направленные на создание более эффективных и сравнительно долговременных целевых установок против потребления алкоголя и наркотика (методы кодирования, гипнотизации и различных видов психологических воздействий и манипулятивных технологий).

Говоря о трудности лечения наркозависимых, автор отмечает, что наркозависимая личность, неосознанно организует такую ценностную ориентацию, которая не позволяет избавиться от наркозависимости, а лишь

маскирует ее под различные другие зависимости, основами которых является та же наркозависимость [5].

А.Н. Ларин, анализируя методы лечения наркозависимых, показал, что с точки зрения НЛП-терапии, эффективными лечебными средствами при перестройке личности наркомана могут являться религиозность и истинная вера, а также замена пассивного образа на уровне духовности на динамичный, творческий, созидательный.

Предлагая свой оригинальный метод терапии наркозависимости, автор подчеркивает, что в психотерапии наркомании необходимо «переписывание» индивидуальной личной истории жизни в смысле коррекции эмоционально-волевой сферы, полученного воспитания, отношений с родителями, формирование жизненного сценария типа «Я благополучен» и «Вы благополучны». Генеральной линией «перевоспитания» должны быть чувство достатка любви, полноценности и самостоятельности, тяга к познанию и созиданию, чувство защищенности, способности защитить, иногда религиозность и покровительство божественных сил [6].

Анализ литературных источников по проблеме психокоррекции и реабилитации наркозависимых показал, что наиболее эффективными способами коррекции наркозависимости являются те, в рамках которых осуществляется холистический (целостный) подход, включающий в себя теории, модели, гипотезы, существующие в рамках биомедицинской, социологической, психологической и религиозной парадигм. Их совокупность является базовой составляющей холистического подхода.

На сегодняшний день наиболее известной программой по лечению и реабилитации людей, страдающих различными формами зависимости, является программа «12 Шагов». На ней также построена работа таких известных анонимных обществ, как «Анонимные Алкоголики», «Анонимные Наркоманы и др.

И.Г. Ванкон и В.В. Батищев выделили структурные блоки этой модели реабилитации:

1. Познавательно-информационный, включающий лекции, семинары, которые проводятся в особом порядке и объединяются в циклы, что позволяет вновь поступившим пациентам присоединяться к терапии в любой момент и без потери опорных смысловых связей в информационном поле программы.

2. Психотерапевтический – психокоррекционное воздействие в малых группах (по 6-9 человек). По мнению большинства специалистов, именно такая форма целевой работы является наиболее действенной при терапии больных с зависимостью. В групповой терапии в основном применяются следующие методики: работа с чувствами, рациональная психотерапия, рационально-эмотивная психотерапия, когнитивная психотерапия, ролевые

игры, гештальт-терапия, транзактный анализ и его составляющие, психодрама и др.

3. Индивидуальная психотерапия или консультирование осуществляется по просьбе самого пациента или его родственников, по назревшим проблемам, которые пациент не успевает проработать в процессе групповой терапии.

4. Работа консультантов, имеющих личный опыт освобождения от химической зависимости по программе «12 шагов».

5. Семейная терапия. Если члены семьи пациента участвуют в специальных программах, то это значительно облегчает прохождение больным периода становления у него ремиссии и значительно улучшает прогноз лечения [1,4].

В настоящее время используются следующие структурные формы организации психокоррекции и реабилитации наркозависимых на основе программы «12 шагов»:

- Терапевтические сообщества длительного пребывания с использованием программы «12 шагов». Такие сообщества обеспечивают условия для восстановления наркозависимых, предлагая им курс специальной психотерапии на основе философии «12 шагов» без применения медикаментозных средств в обстановке, обеспечивающей активное вовлечение наркозависимого в социальное обучение.

- Миннесотская модель психотерапевтического и социально-реабилитационного лечения больных с химической зависимостью – социальная модель восстановления, основанная на методологии сообщества АА, применяемая в сочетании с психотерапевтическими и психокоррекционными воздействиями в условиях малых групп.

- Сочетание различных социальных и психотерапевтических моделей с программой «12 шагов»:

- стационарное лечение, сочетающее работу по программе «12 шагов» и какую-либо другую методику психотерапии или комплекс психотерапевтических методик (курс 28 дней);

- терапевтические общины с длительным сроком пребывания (от 30 дней и до нескольких лет);

- общины с интенсивным лечением по программе, идентичной программе «Миннесота» с длительным сроком пребывания в программе (90 дней и более);

- «дома восстановления» (общезития для наркозависимых) – так называемые «дома на полпути» и многие другие лечебно-реабилитационные структуры [1,2].

Что касается эффективности реабилитации, доказано, что целостная система реабилитации наркозависимых, позволяет излечить примерно каждого третьего наркомана и двух из четырёх алкоголиков. Но в нашей

стране 5% исцелённых из страдающих наркоманией и 20% из стремящихся избавиться от алкоголизма, считается очень хорошим показателем.

Анализ представленных в настоящее время в научной литературе данных по психокоррекции и реабилитации наркозависимых показал, что данная проблематика находится на стадии поиска, разработки и апробации новых наиболее эффективных методов психологической коррекции наркозависимых.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Батищев В.В. 12-ти шаговые групповые программы и реабилитация больных алкоголизмом // Вопросы наркорлогии – 1998. – № 2. – С. 62-79.

2. Батищев В.В. Опыт адаптации миннесотской модели лечения зависимости в стационарном психотерапевтическом отделении для больных алкоголизмом // Вопросы наркорлогии – 2000. – № 2. – С. 38-44.

3. Букановская Т.И. Анализ структуры личности и новые подходы к психотерапевтической работе с больными опийной наркоманией // Вопросы наркорлогии. – 1999. – № 4. – С. 46-49.

4. Ванкон И.Г. Социально-психологические аспекты реабилитации в группах с зависимостью от наркотических веществ: Автореф.: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2002с.

5. Гарифуллин Р.Р. Психокоррекция смысловых структур наркозависимой личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Рос. акад. Образования, Ин-т средн. И проф. Образования. – Казань, 2000. – 26 с.

6. Ларин А.Н. Транскорпоральный реимпринтинг как новая концептуальная конструктивная модель комплексной (интегративной) терапии наркомании // Неврологический вестник. – 2001. – С. 40-44.

© Попова В.Г., 2010

УДК 371.388

ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Е.И. ПОПОВА, канд.пед.наук., доцент

Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Еришова

Статья посвящена проблеме формирования специальных компетенций у студентов факультета дошкольного образования в период коррекционно-педагогической практики.

Ключевые слова: *коррекционно-педагогическая практика, компетентностный подход, методико-технологические, проектировочные,*

организаторские, коммуникативные, контрольно-аналитические компетенции.

Как известно, педпрактика является системообразующим фактором всей подготовки студентов к предстоящей педагогической деятельности.

Исследование возможностей коррекционно-педагогической практики в формировании специальных компетенций у будущих специалистов дошкольного образования впервые проводилось на базе факультета дошкольного образования Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова.

Мы предлагаем ввести коррекционно-педагогическую практику на всех факультетах дошкольного образования.

Между тем, потенциала педагогических практик для формирования специальных (коррекционно-педагогических) компетенций явно недостаточно, хотя коррекционная деятельность является составной частью общего образования, в то же время имеет свою специфическую направленность.

При разработке содержания коррекционно-педагогической практики были учтены: социальный заказ к системе высшего профессионального образования, специфика формирования профессиональной компетентности будущих специалистов дошкольного образования, использование возможностей системного, интегративного и компетентностного подходов.

Сегодня в профессиональной подготовке выделяют ряд компетенций, которые характеризуются многофункциональностью и многомерностью. Они проявляются в определенных способах поведения обучаемых с учетом их познавательных способностей и психологических качеств. Профессиональная компетентность специалиста состоит из инвариантной и специальной компетенции.

Инвариантные признаки характеризуются тем, что студент усваивает основы психолого-педагогических наук, необходимых для практической деятельности специалиста, основные виды профессиональной деятельности, четко определяются функции педагога ДООУ в обучении, воспитании и развитии дошкольников, формируется мотивация на профессиональную деятельность.

Вариативная часть компетенции в профессиональной деятельности рассматривается как специальная, помогающая педагогу осваивать конкретные виды его деятельности, в нашем случае речь идет о коррекционно-педагогической деятельности.

Мы полагаем, что компетентностный подход в подготовке будущих специалистов дошкольного образования к коррекционно-педагогической деятельности – это актуализация профессиональных знаний и умений в практической деятельности посредством решения проблемных задач,

творчества, самоанализа, а также опыта и способов преобразовательной деятельности с получением конкретного результата.

Рассматривая компетентностный подход в профессиональной подготовке как динамику совершенствования коррекционной функции, мы определили ряд компетенций, которыми должен владеть воспитатель, назовем основные компетенции: методико-технологическая компетенция; проектировочная компетенция, организаторская компетенция; коммуникативная компетенция; контрольно-аналитическая компетенция.

Основные задачи этого вида практики:

- углубить и закрепить теоретические знания, научить применять их в коррекционной работе со старшими дошкольниками группы риска в условиях их обучения и воспитания в общем потоке;

- сформировать специальные компетенции (методико-технологическую, проектировочную, организаторскую, коммуникативную, контрольно-аналитическую), соответствующие квалификационным требованиям к воспитателю дошкольного учреждения и необходимые для реализации коррекционной работы и профессионально-значимых качеств личности;

- воспитать устойчивый интерес к коррекционной работе с детьми группы риска.

Считается доказанным тот факт, что содержание практики должно носить бинарный характер. Это значит, что оно, прежде всего, должно отражать те виды деятельности студентов, в которые они включаются в ходе практики и в процессе которых вырабатываются различные стороны педагогической умелости.

Поэтому в процессе проведения коррекционно-педагогической практики студенты должны выполнять следующие виды деятельности:

- анализировать медицинские карты детей группы риска;

- наблюдать за этими детьми в игровой и учебной ситуациях, в других видах организованной деятельности;

- знакомиться с организацией образовательного процесса и психолого-педагогическими особенностями обучения с точки зрения реализации интегративных функций коррекционно-развивающего обучения;

- проводить психолого-педагогическое изучение детей с целью диагностирования уровня готовности к школе, выявлять группу детей с низким уровнем готовности к школе;

- разрабатывать индивидуальные программы коррекционной работы для детей, обнаруживших недостаточный уровень готовности к школьному обучению с учетом данных их изучения;

- проводить индивидуальные, групповые и фронтальные занятия (при этом обучение детей должно строиться на основе специализированных для этого возраста видов деятельности – игры, конструирования, рисования и

т.д.), в рамках которых происходит становление предпосылок учебной деятельности);

- организовывать совместную деятельность с целью коррекции нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы;
- посещать и анализировать занятия и совместную деятельность с детьми группы риска воспитателей и других практикантов.

Процесс решения в период практики коррекционно-педагогических проблем позволит каждому студенту осуществлять саморазвитие, самопознание, рефлексию, личностно-деятельностную самореализацию.

Весь период практики мы условно разделили на четыре этапа: ознакомительно-адаптационный; диагностико-прогностический; конструктивно - исполнительский, итоговый.

На первом этапе студенты должны овладеть основами анализа педагогических явлений с позиции выделения их коррекционно-развивающего потенциала. С этой целью организуется наблюдение за работой воспитателя, изучение его коррекционно-педагогической деятельности, возможности использования годового (календарного) плана учебно-воспитательной работы в целях реализации интегративных функций коррекционно-развивающего образования, а также включенное наблюдение за ребенком в игровой и учебной ситуациях, в процессе учебных занятий, в других видах организованной деятельности, в свободном общении, а также анализ речевой деятельности ребенка и продуктов творческой и учебной детской деятельности и др.

В этот период преимущественно формируются контрольно-аналитические компетенции.

На втором диагностико-прогностическом этапе студенты осуществляют психолого-педагогическое диагностирование детей группы риска, целью которого является определение когнитивной, мотивационной и эмоционально-волевой готовности к обучению в начальном звене школы. Анализируют результаты и в соответствии с ними проектируют свою будущую коррекционно-педагогическую деятельность на последующий период практики.

С точки зрения компетентного подхода выполнение студентами названных видов деятельности способствует формированию методико-технологических, проектировочных и контрольно-технологических компетенций.

Контрольно-исполнительский этап связан с выполнением коррекционных функций воспитателя. На данном этапе студентами осуществляется реализация коррекционной программы, проводятся коррекционные занятия и совместная деятельность с детьми в соответствии с коррекционной программой, осуществляется контроль динамики хода

коррекционной работы, внесение необходимых корректив в программу работ.

На данном этапе практики создаются условия для формирования методико-технологических, проектировочных, организаторских, коммуникативных и контрольно-технологических компетенций.

На последнем этапе практики студенты оценивают эффективность коррекционной работы, результаты коррекционной программы с точки зрения достижения планируемых целей. Составляют психолого-педагогические рекомендации по обучению и воспитанию детей группы риска, направленные на закрепление и упрочнение положительных результатов коррекционной работы. Составляют отчетную документацию и выводят самооценку коррекционной работы с детьми группы риска.

К числу основных критериев оценки результатов коррекционной работы с детьми группы риска можно отнести:

- уровень теоретического и методического осмысления студентами своей коррекционно-педагогической деятельности (ее задач, содержания, методов, результатов, затруднений);
- уровень профессиональной направленности (убеждение в значимости коррекционно-педагогической деятельности, нацеленность на коррекционную работу с детьми группы риска, стремление осуществлять ее творчески, вера в положительные возможности ребенка, признание его субъектом деятельности и др.);
- степень сформированности методико-технологических, проектировочных, организаторских, коммуникативных и контрольно-аналитических компетенций.

Таким образом, коррекционно-педагогическая практика позволяет будущим педагогам ДОУ осуществлять педагогический анализ условий коррекционно-педагогической деятельности, планировать ее, исходя из анализа конкретной ситуации, уровня обученности и обучаемости детей группы риска, определения общей цели и конкретных задач педагогического взаимодействия, управлять деятельностью детей и собственной, а также побуждает к самоанализу, саморазвитию, самопознанию, создавая благоприятные условия для развития специальных компетенций в рамках коррекционно-педагогической деятельности.

© Попова Е.И., 2010

УДК 37.034

ВОСПИТАНИЕ МИЛОСЕРДИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.С. СОЛНЦЕВА, студент

Автор рассматривает педагогические условия воспитания милосердия у старших дошкольников, к числу которых относит следующие: активизация и обогащение опыта гуманных отношений ребенка посредством чтения и обсуждения произведений художественной литературы; включение детей в театрализованную деятельность; формирование установки на благотворительность через практический опыт участия в благотворительных мероприятиях.

Ключевые слова: милосердие, благотворительность, педагогические условия воспитания благотворительности.

Согласно исследованиям И.А.Княжевой, Т.М. Бабуновой и др. милосердие предполагает не только самоотверженность и не просто доброжелательность, но и понимание другого человека, а в последовательном своем выражении – деятельное участие в жизни другого [2].

С точки зрения большинства исследователей проблемы:

- милосердие – готовность помочь или простить кого-то из сострадания или соображений гуманности;
- милосердие – доброта или сострадание;
- милосердие – бескорыстная искренняя помощь нуждающимся и проявляется в оказании материальной и моральной поддержки, всевозможной помощи;
- милосердие – сострадательное, доброжелательное, заботливое, любовное отношение к другому человеку; противоположность милосердия – равнодушие, жестокосердие, злонамеренность, враждебность, насилие;
- милосердие – инициативное чувство и активное действие.

Анализ литературных источников позволил сформулировать рабочее понятие «милосердия». Мы будем понимать милосердие как интегративное нравственное качество личности в структуре которого выделяются следующие компоненты: когнитивный, чувственный и поведенческий. Под когнитивными проявлениями милосердия подразумеваются наличие знаний и суждений о проявлениях милосердия; чувственно-эмоциональные проявления выражаются в сострадании, любви к ближнему, в сопереживании и сочувствии; поведенческие: в наличии способов сотрудничества, в бескорыстном отношении к окружающим, в помощи на деле, в способности поступать адекватно своим знаниям и чувствам.

С целью выявления особенностей воспитания милосердия у детей старшего дошкольного возраста мы обратились к анализу программ «Радуга», «Истоки», «Программа воспитания и обучения в детском саду», который показал, что задачи, связанные с воспитанием милосердия у

дошкольников, сформулированы в общем виде, а сами программы не содержат полной информации о возможностях их реализации [5].

Изучение литературных источников позволило нам прийти к выводу о том, что воспитание милосердия у детей старшего дошкольного возраста должно включать в себя усвоение знаний о милосердии, формирование гуманных отношений, приобретение практики адекватного поведения.

Одним из условий воспитания милосердного отношения у детей старшего дошкольного возраста в период дошкольного детства, является активизация и обогащение опыта гуманных отношений ребенка посредством чтения и обсуждения произведений художественной литературы (А.В.Акулова, О.А.Кузина).

При знакомстве с литературными произведениями ребенок усваивает целую систему ценностей и идеалов. Система ценностей функционирует с помощью механизмов морального долженствования. Личность, имеющая в своей структуре эту ценность, выступает как активный носитель определенных моральных обязанностей перед обществом, которые она осознает и реализует в своей деятельности (О.П.Зубец).

Отбор художественных произведений должен осуществляться на основе следующих критериев: доступность содержания, соответствие содержания личному опыту дошкольников, что является основой возникновения интереса к предлагаемому материалу; содержание литературного материала должно соответствовать поставленной в исследовании задаче – воспитанию милосердия у дошкольников; сюжетность, динамичность литературных произведений, позволяющих использовать их в детских инсценировках; подбор произведений, позволяющих иллюстрировать различные модели поведения в схожих ситуациях. Герой произведения должен демонстрировать (доброжелательность, дружелюбие, симпатию, сочувствие, уважение, сострадание, почтение, непримиримость к грубости и жестокости) [2,5].

Другим условием воспитания милосердия является включение детей в театрализованную деятельность.

Возможности театрализованной деятельности в развитии милосердия старших дошкольников заключается в том, что: во-первых, это игровая деятельность, сущность которой связана со способностью ребенка тонко (воспринимать) чувствовать эмоциональное состояние персонажа, со способностью занимать позицию сочувствующего, сопереживающего и содействующего героя или зрителя (милосердная деятельность); во-вторых, клеточкой театрализованной деятельности, любого ее вида (игры-драматизации, игр-этюдов, игр-импровизаций, режиссерских игр), в дошкольном возрасте становится игровой образ и его содержание, которые требуют от ребенка не только внешнего перевоплощения, но и эмоционального переживания, глубокого чувственного вхождения в

содержание исполняемой роли; в-третьих, репродуктивность при подготовке детьми спектакля или процесс восприятия его побуждают детей к активной работе: от сочувствия к сопереживанию и к содействию, вызывают у дошкольников подражательность любимыми героями, их поведению, что оставляет глубокий след в эмоциональном опыте ребенка и влияет на его поведение и характер взаимодействия с окружающим миром.

При определении этапов воспитания милосердия у детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности мы опирались на исследования Т.А.Гайворонской.

1 этап. Организация диагностики, цель которого изучение особенностей милосердия у детей старшего дошкольного возраста и отношения старших дошкольников к театрализованной деятельности.

2 этап. Активного обогащения, цель которого обогащение представлений детей о милосердии как Сочувствии, Сопереживании, Содействии.

3 этап. Развитие начал милосердия в театрализованной деятельности, цель которой инициация опыта чувствования ребенка за счет умений содействия в игровом контексте театрализованной деятельности и последующий перенос данных умений в реальный жизненный план.

4 этап. Развитие самостоятельного эмпатийного поведения у дошкольников [3].

Формированию милосердия как духовно-нравственного качества личности, на наш взгляд, во многом способствует благотворительность [1,4].

Анализ немногочисленных исследований по проблеме благотворительной деятельности показал, что при организации благотворительной деятельности детей необходимо учитывать, что:

- благотворительность – проявление сострадания к ближнему и нравственная обязанность имущего спешить на помощь неимущему (словарь Брокгауза и Эфрона, 1891 г.);

- благотворительность – частная добровольная сфера, каждый самостоятельно формирует свое отношение к ней;

- благотворители – лица, осуществляющие благотворительную деятельность;

- осуществлять благотворительность – значит «творить благо»;

- альтруизм и сострадание – необходимые условия осуществления благотворительности (они в той или иной степени присущи каждому человеку);

- благотворительность определяется через цели деятельности по отношению к определенным категориям людей [1,4].

Использование потенциала благотворительной деятельности в период дошкольного детства предполагает формирование у детей представлений о том, что значит заниматься благотворительностью, гуманистических качеств

личности потенциальных благотворителей; мотивации соответствующего поведения, составляющего содержание благотворительной деятельности, традиций благотворительности, а также осознание некоторых ценностей (солидарности, щедрости, благородства, взаимопомощи);

Воспитательное воздействие благотворительности на конкретную личность осуществляется посредством использования методов внешнего стимулирования, метода воспитывающих ситуаций, рефлексии, самоодобрения и др.

Формирование установки на благотворительность может осуществляться через практический опыт участия в благотворительных мероприятиях, предоставляющих необходимое «поле» для эмпатических переживаний и проявлений милосердия и формирующих установку на повторение закрепленного опыта в будущем.

Таким образом, к числу важных педагогических условий воспитания милосердия у старших дошкольников можно отнести следующие:

- активизация и обогащение опыта гуманных отношений ребенка посредством чтения и обсуждения произведений художественной литературы;

- включение детей в театрализованную деятельность;

- формирование установки на благотворительность через практический опыт участия в благотворительных мероприятиях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Актуальные аспекты благотворительности в сфере культуры [Текст]: глобальные проблемы и российская действительность// Глобальное пространство культуры: материалы международного научного форума 12-16 апреля 2005г. – СПб.: Центр изучения культуры, 2005. – С. 311-314.

2. Бабунова, Т.М. Дошкольная педагогика. Учебное пособие. М.: ТЦ Сфера, 2007. – 208 с.

3. Гайворонская, Т.А. Развитие эмпатии у старших дошкольников в театрализованной деятельности [Текст]/ Т.А.Гайворонская. – М.: Центр педагогического образования, 2007. – 143 с.

4. Клецина, А.А., Орлова А.В. Современные социальные исследования благотворительности в России: трактовки и подходы/ http://www.goldenheart.ru/art_14.shtml

5. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений [Текст]: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей Под.ред. Т.И.Ерофеевой. – М.: Издательский центр «Академия», 1999 – 344 с.

© Солнцева И.С., 2010

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.А. БЕЛОВА, студент

Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Ершова

В статье рассматриваются педагогические условия воспитания ценностного отношения к семье в период дошкольного детства: актуализация семейных ценностей через предметно-развивающую среду; усвоение семейных устоев, законов, обычаев, традиций через чтение и обсуждение художественной литературы; использование метода проектов.

Ключевые слова: *ценностное отношение к семье, семейные традиции, педагогические условия.*

Роль семьи в обществе несравнима по своей силе ни с какими другими социальными институтами, так как именно в семье формируется и развивается личность человека, происходит овладение им социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации ребенка в обществе. Семья выступает как первый воспитательный институт, связь с которым человек ощущает на протяжении всей своей жизни.

Действия и поступки, потребности и идеалы, интересы и умозаключения, образ действий и образ мыслей, образ чувств и характер взаимоотношений, установки, цели и верования – все это множество феноменов, раскрывающих социально-психологический аспект образа жизни семьи, который легко может быть упорядочен, и тогда речь пойдет об эмоциональном, поведенческом и когнитивном компонентах образа жизни семьи [1].

Исходя из определений «семья» и «ценностное отношение» было определено содержание понятия «ценностное отношение к семье» как образование личности, которое включает понимание сопричастности семье и роду, выражаемое через почитание родителей, предков; осознание нравственных ценностей – любви, дружбы, верности, уважения – как основы семьи; желание передавать и умножать национальные, культурные традиции семьи; стремление к здоровому образу жизни; эмоциональную отзывчивость на чувства, заботы и переживания членов семьи; моральное удовлетворение от признания и любви родителей, потребность принимать активное участие в жизни семьи.

Анализ программ «Детство», «Радуга», «Истоки», «Из детства в отрочество», «Я – человек», «Наследие» позволили прийти к выводу о том, что в них в явном виде не представлена работа по воспитанию ценностного отношения к семье у детей старшего дошкольного возраста [6].

Педагоги ДОУ испытывают в настоящих условиях ряд трудностей, связанных с отсутствием комплекса программно-методических материалов, в которых была бы достаточно полно отражена система занятий, игр, бесед, обеспечивающих комплексную реализацию задач воспитания ценностного отношения к семье в условиях ДОУ.

Н.А. Каратаева отмечает, что ценностное отношение к семье необходимо воспитывать именно в период дошкольного детства, когда у ребенка формируются основные представления о семье, семейных традициях и устоях и т.д. Большая роль в воспитании ценностного отношения к семье автором отводится традициям [1].

В современной науке нет единого подхода к определению понятия «традиция». Согласно ряду исследований, традиция – это наиболее устойчивые компоненты культуры, определяющие ее «каркас», имеющие нормативное и аксиологическое значение. Они складываются, а не создаются.

Анализ исследований по проблеме семейных традиций показал, что семейные традиции:

- позволяют ребенку ощущать стабильность жизненного уклада: «при любой погоде» в семье состоится то, что заведено;
- дают ему чувство уверенности в окружающем мире и защищенности;
- настраивают ребенка на оптимизм и позитивное восприятие жизни, когда «каждый день – праздник»;
- создают неповторимые детские воспоминания, о которых ребенок будет когда-нибудь рассказывать своим детям;
- позволяют ощутить гордость за свою семью и др. [неск. источ.].

Проблема приобщения личности к традициям семьи решалась в исследованиях Н.Ф. Виноградовой, Г.А. Марковой, Л.В. Загик, С.А. Козловой и др. и представлена как:

- организация взаимодействия детей со старшими в семье (Г. А. Маркова, С. М. Тищенко);
- ознакомление дошкольников с традиционными праздниками, приобщение детей к домашнему хозяйству (Н. Ф. Виноградова, Л.В. Загик, Н. А. Стародубова и другие);
- признание особой роли родительского авторитета, этики внутрисемейного общения, образа жизни, стиля внутрисемейных отношений (В. М. Иванова, О. Л. Звкерова, Т. А. Репина);
- значимость организации совместной работы с родителями по

воспитанию у детей нравственно-волевых, гуманных, гражданских качеств (Н. Ф. Виноградова, Л. В. Загик, И. С. Хомякова, Н. А. Стародубова и другие);

- освещение вопросов, связанных с воспитанием реалистических представлений о природе, социальной жизни, развитие познавательных интересов детей в семье (Н. Ф. Виноградова, С. А. Козлова, Т. А. Куликова);
- применение в семейном воспитании произведений народного творчества, искусства, народных традиций (Л. Д. Вавилова, Д. О. Дзинтере).

Воспитывая ценностное отношение к семейным традициям, взрослый формирует ценностное отношение к членам семьи, родным, близким, людям вообще. Постепенно усваиваемая система семейных законов, начинает детерминировать поведение ребенка, делая его более нравственным при условии, если традиции прогрессивны и позитивны. В результате субъективной интериоризации традиции присваивается индивидом, и становятся его личностным «этнотипом», законом.

Вслед за Н.А. Каратаевой, к числу важных условий воспитания ценностного отношения к семье, мы отнесли актуализацию семейных традиций через предметно-развивающую среду [1].

Под актуализацией понимается переход сложившихся социальных норм из состояния «покоя» в состояние «движения», из потенциальных в действующие структуры [5].

В процессе совместной деятельности воспитателя и детей в предметно-развивающей среде, происходит передача некоторых новых сведений, закрепление и уточнение ранее полученных представлений о семье, семейных традициях и увлечениях [2].

Создание предметно-развивающей среды с целью воспитания ценностного отношения к семье предполагает активную преобразовательную творческую роль воспитателя в создании среды; обучение детей навыкам проектирования среды; включение детей в создание и украшение среды; обогащение среды воспитателем совместно с родителями и детьми [4].

Другим условием воспитания ценностного отношения к семье может стать усвоение семейных устоев, законов, обычаев, традиций через чтение и обсуждение художественной литературы. Анализ литературных источников по рассматриваемой проблеме позволил нам прийти к выводу о том, что такая работа должна осуществляться строиться поэтапно. На первом, познавательно-мотивационном этапе работы с художественными произведениями, особое внимание должно уделяться приобретению детьми базисных знаний о семейных традициях, а также формированию интереса к семейным традициям и личностному отношению к ним. На эмоционально-оценочном этапе основное внимание следует уделить формулированию детьми своего личностного отношения к семейным обычаям, устоям, традициям на доступном их возрасту уровне. Если на первом этапе дети

получали базисные знания по проблеме, то на втором этапе должны иметь возможность реализовать свои знания в оценочных суждениях, выражающих отношение к семейным ценностям. Дальнейшее «погружение» в тему поможет систематизировать и актуализировать знания детей о семейных традициях, даст возможность, наблюдая семейную жизнь персонажей, установить причинно-следственные связи таких явлений, как «семейный лад», «семейная душа», «почитание стариков», «послушание родителям» и наоборот – «семейный разлад» и т.п. На деятельностном этапе предусматривается драматизированное изображение событий в сказке (рассказе). Оно, прежде всего, должно способствовать тому, чтобы ребенок входил в круг воображаемых обстоятельств, мысленно содействовал героям произведения, эмоционально переживал новые для него чувства [3].

Не менее важным условием воспитания ценностного отношения к семье в период дошкольного детства является использование метода проектов.

И.В. Штанько считает, что метод проектной деятельности можно использовать уже со старшими дошкольниками. Основываясь на личностно-ориентированном и деятельностном подходах к обучению и воспитанию, метод проектной деятельности развивает познавательный интерес к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества [7].

В соответствии с требованиями к использованию метода проектов в период дошкольного детства проектирование по направлению «Семья и семейные ценности» может состоять из следующих этапов: постановка цели; поиск формы реализации проекта; разработка содержания на основе тематики проекта; организация развивающей, познавательной, предметной среды; определение направлений творческой, поисковой и практической деятельности; работа над частями проекта, коррекция; коллективная реализация проекта, его демонстрация.

Реализация названных условий, на наш взгляд, может способствовать воспитанию ценностного отношения к семье у детей старшего дошкольного возраста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Каратаева Н. А. Воспитание уважительного отношения к традициям семьи у детей дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие для студентов факультета дошкольной и социальной педагогики и психологии / Н. А. Каратаева. – Шадринск: Издат. Шадринский гос. пед. институт, 2007. – 118 с.
2. Козлова С. А. Дошкольная педагогика: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М.: Издат. Центр Академия, 2004. – 416 с.
3. Короткова Л.Д. Авторская дидактическая сказка как средство

духовно-нравственного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. педаг. наук. – М., 2008. – 25 с.

4. Новоселова С. Л. Развивающая предметная среда: методические рекомендации / С. Л. Новоселова. – М.: Центр инноваций в педагогике, 1995. – 64 с.

5. Рапацевич Е.С. Педагогика: Большая современная энциклопедия. – МН.: «Современное слово», 2005. – 720 с.

6. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Т. И. Ерофеевой. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 344 с.

7. Штанько Н.В. Проектная деятельность с детьми дошкольного возраста // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2004. – №4. – С.99-101.

© Белова М.А., 2010

УДК 37.035.2

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ К ЛЮДЯМ-ИНВАЛИДАМ В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

О.А. ГАЛАШОВА, студент

Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Ериова

В статье рассматривается процесс, компоненты и механизмы воспитания толерантности, особенности воспитания толерантности к людям-инвалидам в период дошкольного детства.

Ключевые слова: толерантность, воспитание толерантности, когнитивного, эмоционально-мотивационного, конативный компоненты.

Как педагогический процесс воспитание толерантности включает подходы, принципы, целеполагание, направление деятельности, конкретное содержание, условия, систему педагогических средств, диагностику, а также критерии сформированности толерантности, которые могут быть объединены в группы и использованы для определения эффективности воспитания любого вида толерантности.

В педагогической теории толерантность может рассматриваться в качестве одной из целей и направлений процесса воспитания и в качестве средства достижения поставленных воспитательных и образовательных задач, важной частью составляющей разносторонне развитую личность.

В основе педагогической деятельности воспитателя должен быть живой смысл и живое общение на основе живого слова, живого понятия, что важно как путь к толерантному взаимодействию. Здесь можно апеллировать к

симпатическому пониманию, которое исповедовал Г.Г. Шпет, сочувственному (эмпатическому) – М.М. Бахтин, к пониманию через сомышление – В.Ф. Гумбольдт, что ведет к со-действию.

К числу принципов воспитания толерантности А.М. Байбаков, П.В. Степанов, Г.М. Шелмова и другие относят: принцип личностно-ориентированного взаимодействия в общении представителей разных социальных групп; аксиологический принцип, выражающийся в ценностно-целевой направленности – закреплении и интериоризации ценности толерантности, развитии ценностных ориентаций, способствующих применению в общении этических принципов толерантности; принцип системности и интегративности, выражающийся во взаимодействии различных видов деятельности, сочетании интеллектуального, эмоционально-волевого и действенно-практического компонентов формирования толерантности, информировании о сущностных и содержательных аспектах данного феномена; принцип воспитания в духе открытости и понимания других; отказ от насилия, использованию мирных средств разрешения разногласий и конфликтов [1].

Целью воспитания толерантности является формирование у личности рефлексивного, творческого, нравственного, толерантного отношения к миру и собственной жизни в соотношении с жизнями других людей; воспитание в духе мира, уважения достоинства и прав других людей.

Задачи воспитания толерантности применительно к периоду дошкольного детства в целом связаны с воспитанием у детей миролюбия, принятия и понимания других людей, умения позитивно с ними взаимодействовать; формированием негативного отношения к агрессии в любой форме; уважения к себе и к людям, к их культуре; развитием способности к конструктивному взаимодействию с представителями социума независимо от их особенностей и мировоззрения; формированием умения определять границы толерантности.

Т.С. Таюрская, П.В. Степанов, М.А. Перепелицина, А.М. Байбаков выделяют следующие педагогические условия формирования толерантного поведения: повышение образовательного и уровня информированности о сущностных и содержательных аспектах толерантного поведения; включение детей в социально значимую деятельность; выделение этапов работы; насыщение образовательного процесса «образцами» толерантного поведения; осознание проблемы толерантности на личном уровне и др.

Выделение уровней сформированности толерантности представлено в исследованиях П.Б. Степанова, В.П. Колмогорова, В.С. Ситарова, М.А. Перепелициной: 1) уровень интолерантности – враждебность по отношению к другим; 2) уровень индифферентности – пассивность, отстраненность от окружающих; 3) низкий уровень интолерантности – наблюдается противоречие между заявленным отношением и личным

неприятием; 4) низкий уровень толерантности – человек признает возможность альтернативы, однако уверен в ее ошибочности, придерживается собственных представлений и отказывается критически оценивать себя, отсутствует гибкость в проявлении толерантности; 5) достаточный уровень толерантности – человек стремится к обоснованности своих суждений, проявляет готовность к диалогу; 6) высокий уровень толерантности – человек открыт для всего многообразия мнений, обладает значительными ценностными представлениями, стремится к диалогу, следует нормам этики, признает возможность своей ошибки.

А.А. Погодина определяет показатели и критерии толерантности на основе сущностных признаков таких уровней толерантного взаимодействия как диалог; сотрудничество и опека:

- устойчивость личности – сформированность социально-нравственных мотивов поведения в процессе взаимодействия с людьми иных общностей, включающая показатели: эмоциональная стабильность, доброжелательность, вежливость, терпение, социальная ответственность, самостоятельность, социальная релаксация;

- эмпатия – адекватное представление о внутреннем состоянии другого, содержащее показатели: чувствительность, сопереживание, учтивость, экстравертированность, способность к рефлексии;

- дивергентность поведения – ориентация на поиск нескольких вариантов решения, включающая показатели: отсутствие стереотипов, гибкость и критичность мышления;

- мобильность поведения, включающая показатели: отсутствие напряженности и тревожности в поведении; контактируемость, коммуникабельность, умение найти выход из сложной ситуации, автономность поведения, прогностицизм, динамизм;

- социальная активность, включающая показатели: социальная самоидентификация, социальная адаптированность, креативность, социальный оптимизм, инициативность.

Содержание процесса воспитания толерантности осуществляется через использование методов, приемов и форм организаций.

В исследованиях ученых выделяются следующие методы и формы воспитания толерантности: беседа, дискуссия, пример, поощрение, социальная проба, анализ воспитывающих ситуаций, метод педагогической драматургии, метод убеждения, метод внушения и др. Приемы: ролевая маска, микрофон по кругу, непрерывная эстафета мнений, эстафета на заданную тему и др. Формы воспитания толерантности: беседы, диспуты, круглые столы, тренинги, КТД, игровые программы и др. [2,3].

Стержнем педагогического процесса является его содержание, которое определяется образовательным стандартом и реализуется через образовательную программу.

С целью выявления особенностей воспитания толерантности к людям-инвалидам у детей старшего дошкольного возраста мы обратились к анализу программ «Детство», «Истоки», «Из детства – в отрочество», «Радуга», «Детский сад 2100». Анализ названных программ показал, что в них в явном виде не представлена работа по воспитанию толерантности к людям-инвалидам. Изучение литературных источников позволило нам прийти к выводу о том, что толерантность к людям-инвалидам предполагает наличие у ребенка следующих компонентов:

- когнитивного, включающего знания о толерантности к людям-инвалидам и толерантном поведении, приемах, способах, стратегиях толерантного взаимодействия; осознанное желание соответствовать представленным образцам (мотивированность) и выражающегося в умении понять мотивацию, миропостроение противоположной стороны (соотнести предмет познания со своими знаниями и представлениями, со своим жизненным опытом, включить этот предмет в систему причинно-следственных связей, на основании которых возможно его объяснение, интерпретация и оценка);

- эмоционально-мотивационного, включающего отношение к другим людям и к самому себе, где определяющей мотивацией являются мотивы помощи, сотрудничества, любви, содействия, сопровождения, уступчивости, снисхождения, т.е. «сочувствие-сопереживание», а также предполагающего сформированность умения преодолевать раздражительность, невыдержанность и проявлять выдержку, самообладание, самоконтроль, саморегуляцию;

- конативного, выражающегося опыте воплощения соответствующих знаний и представлений в конкретных ситуациях («сочувствие-действие»), который может быть как стихийно, так и целенаправленно сформирован в процессе намеренно организованной деятельности.

Когнитивный, эмоционально-мотивационный и конативный компоненты взаимосвязаны: как знания оказывают влияние на опыт, так и опыт воздействует на имеющиеся понятия и представления. Что и каким образом будет скорректировано, зависит от эмоциональной вовлеченности ребенка в ситуацию, значимости происходящего для конкретного лица.

В этой связи рассмотрим механизмы толерантности, к числу которых относятся децентрация, рефлексия, эмпатия, личностная идентификация.

Децентрация определяется как способность отойти от своего «я» и приблизиться к «я» другого. Механизм децентрации «запускает» понимание другого, которое может основываться на разуме (рефлексия) и эмоциях (эмпатия). Отсутствие децентрации приводит к эгоцентризму.

Рефлексия предполагает попытку логически проанализировать некие признаки и сделать определенный вывод о другом человеке и его поступках

(обобщение), а затем, опираясь на это обобщение, делать частные выводы о конкретных случаях взаимодействия.

Эмпатия рассматривается как реконструкция мира других людей, способность эмоционально отзываться на переживания другого, предвидеть и представлять его мысли, оценки и чувства.

Личностная идентификация включает признание в «другом» равной по достоинству личности и основана на понимании и принятии собственных индивидуальных особенностей и характеристик (Р.Р. Валитова).

Следует заметить, что особенности воспитания толерантности в ДОУ должны быть связаны не только с обучением детей конкретным навыкам толерантного поведения, но и с формированием у них определенных личностных качеств, наличие которых является необходимой предпосылкой для появления соответствующих установок толерантного типа. Речь идет о чувстве собственного достоинства и умении уважать достоинство других; осознании того, что каждый человек многообразен в своих проявлениях и не похож на других; позитивном отношении к самому себе и к другому.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Безюлева, Г.В., Бондырева, С.К., Шеламова, Г.М. Толерантность в пространстве образования: Уч. пособие. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 2005. – 152 с.
2. Вульф, Б.З. Воспитание толерантности: сущность и средства // Внешкольник. – 2002. - №6. – С.23-30.
3. Тишков, В.А. О толерантности // Толерантность и согласие / Под. ред. В.А. Тишкова, - М., 1997 – С. 5-18.

© Галашова О.А., 2010

УДК 37.018.1.

ОТНОШЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

О.С. ПРИЛЕПСКИХ, канд.психол.наук

ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт

Статья посвящена теоретическому анализу феномена «родительство», специфике детско-родительских отношений как фактора развития личности человека. В статье раскрыты существующие основные направления влияния семьи на личностное развитие человека, структурные компоненты родительского воспитания.

Ключевые слова: *родительство, родительское отношение, тип родительского отношения, компоненты родительского воспитания.*

Родительство является сложной динамической структурой, которая в развитой форме включает родительские ценности, установки и ожидания, родительское отношение, родительские чувства, родительские позиции, родительскую ответственность, стиль семейного воспитания. Связь компонентов между собой осуществляется через пересечение элементов их составляющих: когнитивного, эмоционального и поведенческого аспектов, которые являются критериями реализации этих компонентов [1].

Родительство — социально-психологический феномен, представляющий собой эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, представлений и убеждений относительно себя как родителя, реализуемую во всех проявлениях поведенческой составляющей родительства [3].

Взаимоотношения с родителями представляют собой процесс «персонализации» личности ребенка в личности родителя, опосредующий детско-родительские отношения и оказывающий влияние (производящий изменения) как в личности родителя, так и в личности ребенка.

Опираясь на концепцию «персонализации личности» А.В. Петровского, где личность выступает как идеальная представленность в других людях, как ее «инобытие» в них, «продолжение себя в другом», можно сказать, что родитель представляет свою личность в личности ребенка. При этом происходят личностные преобразования родителя и ребенка [2].

Психолого-педагогические исследования, прослеживающие влияние семьи на личностное развитие человека, рассматривают, в основном, три направления:

- выявление особенностей отношения родителей к ребенку;
- выделение основных типов семейного воспитания и их структурных компонентов;
- взаимосвязь между чертами личности родителей и детей.

Родительское отношение - относительно устойчивое явление, содержание которого включает амбивалентные элементы эмоционально-ценностного отношения и может изменяться в определенных пределах (А.А. Бодалев, В.В. Столин). Родительское отношение реализуется в регулировании эмоциональной дистанции. Обычно дистанцирование осуществляется неосознанно.

Среди зарубежных авторов, занимающихся проблемами детско-родительских отношений, наиболее проработанные в теории, принадлежат Н. Беккеру, К. Маккоби, Х. Рихтеру, Е. Шеферу и другим.

В частности в структуре родительского отношения Е. Шефера самыми общими факторами являются полярные: «любовь-ненависть» и «автономия-контроль». Н. Беккер вводит третью составляющую и предлагает трехкомпонентную структуру: «любовь-ненависть», «тревога-спокойствие», «автономия-контроль».

Родительское отношение – один из компонентов родительства, который является многомерным образованием. В структуре родительского отношения А.Я. Варга выделяет четыре образующих:

- интегральное принятие или отвержение ребенка;
- межличностная дистанция («симбиоз»);
- формы и направления контроля (авторитарная гиперсоциализация);
- социальная желательность поведения.

Каждая из этих образующих представляет собой сочетание в различных соотношениях эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов.

Существуют по крайней мере четыре типа родительских отношений, отличающихся доминированием одной или нескольких образующих:

- принимающе-авторитарное отношение, которое характеризуется тем, что родители принимают ребенка и одобряют его, но требуют социальных успехов;
- отвергающее с явлениями инфантилизации, характеризующееся тем, что родители эмоционально отвергают ребенка, низко ценят его индивидуально-личностные качества, приписывают ему социально неодобряемые черты и дурные наклонности, а также видят его более младшим по возрасту;
- симбиотическое отношение характеризуется наличием симбиотических тенденций в общении с ребенком, гиперопекой;
- симбиотически-авторитарное отличается от предыдущего типа наличием гиперконтроля.

Таким образом, стиль взаимоотношений родителей с ребенком оказывается не просто средством поддержания контакта с ним, но и своеобразным методом воспитания — воспитания взаимоотношениями, поскольку эти взаимоотношения относительно устойчивы.

Несмотря на относительную устойчивость, родительское отношение может изменяться, приобретать те или иные черты под воздействием различных событий. В целом, содержание родительского отношения противоречиво и амбивалентно, так как «в нем сосуществуют в различной пропорции противоположные элементы эмоционально-ценностного отношения» [4].

В отечественной психологии, вслед за В.Н. Мясищевым «внутри» общения родителей с детьми принято выделять три основных компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. При этом, учитывая, что процесс воспитания осуществляется через общение, структура общения переносится на структуру воспитания. Таким образом, в процессе воспитания также выделяется три структурных компонента: представление родителей о ребенке, отношение к нему, система воздействия и характер обращения с ним.

Когнитивная составляющая содержит представления о различных способах и формах взаимодействия с ребенком, знания и представления о целевом аспекте этих взаимоотношений, а также убеждения в приоритетности тех направлений взаимодействия с ребенком, которые реализуют родители. Представления родителей о ребенке (когнитивный компонент) могут быть адекватными и неадекватными. Адекватное представление – это наиболее полное и объективное знание психических особенностей ребенка, его интересов, увлечений, склонностей, учет индивидуального своеобразия. Неадекватное представление родителей, как показывают клинические наблюдения, может выступать в виде недооценки психофизических особенностей ребенка, приписывании болезненности (инвалидизация), беспомощности, невозможности существования без родителей, прежде всего без матери (инфантилизация), тревоги о будущем, высокой моральной ответственности и требовательности, жестком контроле (социальная инвалидизация).

Эмоциональная составляющая включает оценки и суждения о различных типах родительского отношения, а также доминирующий эмоциональный фон, сопровождающий поведенческие проявления родительского отношения. Эмоционально-ценностное отношение родителей к ребенку не одномерно. Так В.В. Столин выделяет три оси эмоционально-ценностного отношения человека к человеку: симпатия – антипатия; уважение-неуважение; близость-отдаленность [5].

Поведенческая составляющая представляет собой формы и способы поддержания контакта с ребенком, формы контроля, воспитание взаимоотношениями путем определения дистанции общения.

В поведенческом аспекте (система воздействий на ребенка) выделены такие факторы, как: доминирование-подчинение; зависимость-независимость; сотрудничество-конкуренция. Существует несколько относительно автономных психологических механизмов, посредством которых родители влияют на развитие личности своих детей. Во-первых, подкрепление: поощряя поведение, которое взрослые считают правильным, и наказывая за нарушения установленных правил, родители внедряют в сознание ребенка определенную систему норм, соблюдение которых постепенно для ребенка становится привычкой и внутренней потребностью. Во-вторых, идентификация: ребенок подражает родителям, ориентируется на их пример, старается стать таким же, как они. В- третьих, понимание: зная внутренний мир ребенка и чутко откликаясь на его проблемы, родители тем самым формируют его самосознание и коммуникативные качества [4].

Фактически перед нами аспекты когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, оказывающие неблагоприятное влияние на ребенка. Все три компонента (когнитивный, эмоциональный и поведенческий) имеют равное значение для выработки определенного типа

воспитания, и между ними существует тесная взаимосвязь. Так, неадекватное отношение или необъективное представление неизбежно скажется на применяющихся формах воздействия и т.п. При этом когнитивный (представления) и эмоциональный (отношение) компоненты составляют внутреннюю основу определенного типа семейного воспитания, который внешне проявляется в воспитательных воздействиях и способах обращения с ребенком.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. - 319 с, С. 55.
2. Петровский В.А. Личность в психологии. - Ростов-на-Дону: "Феникс", 1996. - 512 с.
3. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Е.И.Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В.Зырянова и др.; Под ред. Е.Г. Силиевой. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. -192 с, С.4.
4. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. — М., 1999.
5. Столин В.В. Семья как объект психодиагностики и внебрачной психотерапии. – В сб.: Семья и формирование личности. – М., 1981. – С. 26-38.

© Прилепских О.С., 2010

УДК 378.046.4

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

И.Ю.РЕЗВАНОВА, докторант

ГОУ ВПО «Ставропольский государственный университет»,

В статье освещается проблема изучения социальной адаптации преподавателя высшей школы в системе непрерывного повышения квалификации. Важнейшими факторами, влияющими на успешность социальной адаптации преподавателя вуза, выступают субъективный (когнитивный, эмоциональный, мотивационный, коммуникативный, деятельностный) и объективный (организационный, содержательный и технологический).

Ключевые слова: *социальная адаптация преподавателя высшей школы, субъективные и объективные факторы адаптации.*

К разряду важных и вечных проблем многих отраслей научного знания относится проблема адаптации человека. Темпы роста и развития наукоемких технологий опережают темпы развития человека, и к тому времени, как только он освоил определенную специальность, она перестает существовать как социально значимая, а полученные знания устаревают на 50%. Особенно остро стоит вопрос о востребованности специалистов с высшим профессиональным образованием. Реформирование высшего образования, введение новых программ обучения студентов, изменение характера и содержания работы преподавателей, все это требует специальной подготовки преподавателей. В мировой практике конкурентоспособность специалиста зависит от способности обучаться, повышать свою квалификацию в любом возрасте. Однако сложившиеся стереотипы преподавателя о своей профессиональной компетентности, научных достижениях, собственный профессиональный опыт становится иногда преградой к восприятию нового. Поэтому перед системой повышения квалификации стоит задача способствовать развитию адаптивных возможностей преподавателей, обеспечение их готовности к работе в режиме инноваций.

Уникальность адаптации заключается в том, что, впервые зародившись в области естествознания, свое содержание и сущность расширяет за счет общественных наук. Исследования адаптации в *биологии, медицине*, позволили установить, что адаптация является:

- механизмом эволюции живых систем;
- механизмом, обеспечивающим равновесие организма с окружающей средой, в ходе которого приобретаются новые системные качества;
- в живых системах благодаря адаптации возможно приспособление к факторам среды, к самому себе (самоадаптация), преобразование среды для собственных целей и особенностей.

Сегодня благодаря исследованиям ученых приспособительных реакций на уровне клетки, ткани, органов проводятся сложнейшие операции по пересадке органов, тканей, частей тела – возможно впереди решение важнейшей проблемы человечества – продление жизни, обеспечения здоровья.

Исследование **адаптации** с позиций *философско-социологических исследований* позволило рассмотреть, как связаны между собой биологические социальные процессы в обществе. Становлению общества способствовали именно адаптивные характеристики человека, интеллект, трудовые навыки, общение, социальные чувства.

Социологи в исследованиях проблем адаптации отмечают, что социальная адаптация несет на себе отпечаток того исторического этапа, который переживает общество в данный момент.

Современная жизнь динамична, темпы роста и развития в области наукоемких технологий опережают развитие человека. Поэтому наиболее близко в исследовании проблем адаптации подошли ученые в области педагогики и психологии.

Педагогика существует в контексте общественного прогресса, поэтому изменения в области общей методологии исследования влечет за собой совершенствование концепции социальной адаптации человека, методики ее исследования, созданию практических разработок [2,3]. В исследованиях ученых педагогов понятие адаптации рассматривалось в рамках социализации.

В педагогической науке (а именно в социальной педагогике) для нас оказалось важным понимание социальной адаптации и как явления, и как процесса и как результата в исследованиях таких ученых как А.В. Мудрик, И.А. Липский, В.Н. Гуров [1]. В своем исследовании мы вышли на понимание того, что социальная адаптация – процесс и результат приспособления личности к изменяющимся условиям социальной среды, ограниченный во времени и носящий активно преобразующий характер. В результате анализа концепций о соотношении понятий адаптации и социализации мы сделали вывод о том, что понятие «адаптация» более узкое, чем социализация. Социальная адаптация в отличие от социализации - это субъективно опосредуемое развитие личности, соответствующее ее индивидуальным особенностям и способностям. Способность к адаптации содержится у человека потенциально. Но поскольку социальная адаптация это процесс, ее следует рассматривать в развитии когнитивного, эмоционального, мотивационного, коммуникативного и деятельностного компонентов.

Социальная адаптация преподавателей вуза представляет собой процесс взаимодействия личности и социальных условий, когда преподаватель без длительных внутренних и внешних конфликтов продуктивно выполняет свою деятельность, самоутверждается и свободно выражает свои творческие способности. Проанализировав имеющиеся исследования по социальной адаптации преподавателей вуза, можно заявить, что учеными признаются две группы факторов, способствующих ее успешности. Однако, в контексте нашей проблемы, как правило, исследуется только один - субъективный. В своем исследовании в структуру субъективного фактора социальной адаптации мы включили компоненты: когнитивный, эмоциональный, мотивационный, коммуникативный, деятельностный. Мы исходили из того, что эти компоненты социальной адаптации преподавателей высшей школы при организации системы непрерывного системного повышения квалификации развиваются. Важную роль в развитии этих компонентов социальной адаптации преподавателей вуза играет внешняя среда, как

объективный фактор. Ее образуют следующие компоненты: организационный, содержательный и технологический.

Таким образом, социальная адаптация преподавателя вуза процесс сложный, многогранный, который необходимо рассматривать в развитии когнитивного, эмоционального, коммуникативного, мотивационного и деятельностного компонентов. Организация системного непрерывного повышения квалификации является важнейшим фактором, влияющим на динамику социальной адаптации преподавателя вуза.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гуров, В.Н. Социальная работа школы с семьей./ Гуров В.Н.М.: Педагогическое общество России, 2002. 192 с.
2. Посыпанов, О.Г. Методика измерения социальной адаптивности личности /О.Г. Посыпанов //Современная психология: состояние и перспективы исследования: И.2: Общая и социальная психология личности, психофизиология, экономическая, организационная и политическая психология: Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2002. С.93-112.
3. Цахаева, А.А. Теория и практика управления адаптивным поведением личности. /А.А. Цахаева. Махачкала: Изд-во тип. ДНЦ РАН, 2000. 392 с.
© Резванова И.Ю., 2010

УДК 136.9

РОЛЬ ТЕСТИРОВАНИЯ В МОНИТОРИНГЕ КАЧЕСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

О.И.РЕЗНИКОВА, старший преподаватель
*Брянский государственный университет имени академика
И.Г.Петровского*

В статье рассматривается приоритет качества образования как ядра образовательной политики государства; необходимость перехода от традиционных способов сбора сведений об успеваемости - к педагогическому мониторингу. Проанализирована система заданий, в предельно сжатые сроки, позволяющая измерить уровень обученности студентов, приведён пример вопроса по дисциплине «История изобразительного искусства», по теме «Искусство Серебряного века».

Ключевые слова: *тест, инновации в образовании, мониторинг качества.*

В современном мире заметно возрастает значение качества как определяющего фактора общественного развития, социального прогресса общества, повышения эффективности деятельности образовательных учреждений и развития творческого потенциала человека. Важнейшие документы, отражающие государственную образовательную политику, такие, как Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Концепция художественного образования и др. подчеркивают необходимость обеспечения высокого качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Успешная работа любого вуза невозможна без постоянного совершенствования деятельности, направленной в первую очередь на улучшение качества образования. Приоритет качества образования как ядра образовательной политики делает проблему поиска эффективных подходов, создания и налаживания конкретного механизма управления им на всех уровнях остроактуальной. (Н. А. Селезнева, Ю. Г. Татур и др.)

Традиционная система оценки знаний учащихся, сформировавшаяся в период советской школы, имеющая богатый опыт в области контроля за результатами обучения, в силу своих организационных и технологических особенностей не может обеспечить удовлетворение данных потребностей общества. Ее результаты нельзя использовать для получения объективных количественных и качественных показателей, позволяющих управлять качеством образования. Появление понятия "мониторинг" связано со становлением и развитием информационного общества, которое нуждалось в объективных и субъективных сведениях о состоянии тех или иных объектов и структур. Образовательная система оказалась слишком сложной, многоаспектной, чтобы можно было сразу создать такую систему, которая позволила бы объективно судить о состоянии дел. Современная педагогическая наука и практика, поставлены перед необходимостью перехода от традиционных способов сбора сведений об успеваемости - к педагогическому мониторингу. Это целенаправленное, специально организованное, непрерывное слежение за функционированием и развитием образовательного процесса или его отдельных элементов в целях своевременного принятия адекватных управленческих решений на основе анализа собранной информации и педагогического прогноза. Глубокие исследования проблемы мониторинга, предпосылки, становления которого формировались с начала XX столетия, появились в отечественной педагогике в 90-х годах (В.И. Андреев, В.П. Беспалько, В.А. Кальней, А.Н. Майоров, С.Е. Шишов и др.). В последние несколько лет ученые активно исследуют вопросы, связанные непосредственно с качеством образования, разрабатывают технологии и механизмы управления им

(С.Г. Воровщиков, С.А. Гильманов, В.И. Загвязинский, В.П. Панасюк, М.М. Поташник), в том числе на основе мониторинга (Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев и Н.Н. Мельникова.). Продуктивные модели мониторинга предложены А.С. Белкиным и Н.К. Жуковой, Т.А. Строковой, Е.И. Терзиогло, Л.В. Туркиной, В.И. Грибановым, В.К. Муратовой, Л.Д. Назаровой и др.

Использование тестовых технологий в образовании, для постоянного наблюдения за процессом качества обучения, в настоящее время необычайно популярно. Многие воспринимают систему тестов, как чуждый эксперимент, по отношению к российскому образованию. Другие настаивают, что данная система контроля необычайно эффективна. Принимая обе точки зрения, нельзя отрицать, что элементы тестирования присутствовали в образовательном процессе и раньше, но им не придавалось определяющего значения. Конечно, нет никаких оснований абсолютизировать возможности тестовой формы. Но и отрицать, что тестирование на современном этапе является одной из наиболее технологичных форм проведения автоматизированного контроля с управляемыми параметрами качества - тоже нельзя. В этом смысле ни одна из известных форм контроля знаний учащихся с тестированием сравниться не может. Именно система заданий специфической формы, в предельно сжатые сроки, позволяет измерить уровень обученности студентов, совокупность их представлений, знаний, и навыков в той или иной области знаний.

Само слово тест - произошло от английского слова "test" - проба, испытание, исследование. В узком значении тест достижения - это инструмент, измеряющий у учащихся уровень их овладения знаниями и умениями в результате обучения. Тест - в более широком смысле - это стандартизированная процедура, совокупность методик для получения определенных характеристик (количественных) о достигнутом уровне знаний, умений и навыков испытуемого. Тесты могут включать задания любого типа: закрытые (например, с выбором ответа), открытые (со свободно конструируемыми ответами), практические задания или другие.

К особенностям теста, отличающим его от контрольных работ, можно отнести следующие особенности. Тесты разрабатываются в строгом соответствии с теорией тестов (классической или современной); они имеют устойчивые статистические характеристики для выборки учащихся, для оценки достижений которых они разрабатывались; процедура тестирования стандартизирована (т.е. выполнение тестов, проверка, обработка и интерпретация их результатов проводится по единым правилам); тесты ориентированы не на констатацию наличия у учащихся отдельных усвоенных знаний или умений (хотя данная информация может быть получена по результатам выполнения тестов), а на определение уровня усвоения определенной совокупности учебного материала. Данные тесты

получили название стандартизированные. Можно выделить тесты, разработанные педагогами или специалистами-предметниками, но не отвечающие всем требованиям, предъявляемым к стандартизированным тестам, такие тесты принято называть авторскими.

При подготовке материалов для тестового контроля необходимо придерживаться следующих основных правил. Нельзя включать ответы, неправильность которых на момент тестирования не может быть обоснована студентами. Неправильные ответы должны конструироваться на основе типичных ошибок и должны быть правдоподобными. Правильные ответы среди всех предлагаемых ответов должны размещаться в случайном порядке. Вопросы не должны повторять формулировок учебника. Ответы на одни вопросы не должны быть подсказками для ответов на другие. Вопросы не должны содержать "ловушек".

Известно несколько подходов к классификации тестов, например, по методологии интерпретации результатов тестирования, по видам, формам проведения и т.д.

В системе профессионального образования, как правило, используется критериально - ориентированный тест позволяющий оценивать, в какой степени испытуемые овладели необходимым учебным материалом. По видам это вступительные, текущие тесты промежуточной и итоговой аттестации.

Использование критериально - ориентированных тестов, основанных на государственных образовательных стандартах, не только для итоговой и промежуточной аттестации студентов, а систематически в ходе изучения разделов и тем дисциплины, является на наш взгляд чрезвычайно перспективным.

По форме предъявления можно использовать тесты "бумажные", когда испытуемому предоставляется распечатка теста на бумаге, и компьютерные, когда студент должен отвечать на задания, работая на компьютере. Мы совмещаем обе формы и при завершении изучения определенной темы, проводим фронтальное тестирование. На экран, для всей группы проецируются задания с возможными вариантами ответов, студенты выбирают тот, который они считают правильным и записывают напротив номера вопроса выбранную букву или цифру. Как правило, тест по теме включает не более 10 вопросов. Инновация заключена в том, что после тестирования, проводится повторная демонстрация того же теста, но уже с выделенными правильными ответами. Озвучиваются правильные варианты ответов, одновременно фиксируется активность студентов, определяется рейтинг их знаний по данной теме. Данная технология позволяет систематически проводить контроль над уровнем знаний, вовремя диагностировать недостатки в подготовке студентов, реально выявляя не достаточно усвоенные понятия и умения тестируемых, а также закреплять

материал. Подобная практика проведения тестирования показывает заинтересованность самих обучаемых, их желание серьезного отношения к учёбе, что проявляется в более качественной подготовке студентов на семинарских и практических занятиях.

Ниже приведен пример вопроса по дисциплине «История изобразительного искусства», по теме «Искусство Серебряного века».

1.Соотнесите автора и стилистическое направление в русском изобразительном искусстве конца 19-начала 20 века.



а) М.Врубель



б) В.Васнецов



в) А.Архипов



г) К.Коровин

1.Импрессионизм. 2 Модерн 3 Реализм 4.Символизм
а)4,б)2,в)3,г)1

На сегодняшний день метод тестирования является наиболее мощным, надежным и объективным при решении широкого спектра педагогических задач. Решение проблемы качества образования зависит от того, насколько своевременно и адекватно будут реагировать образовательные учреждения на изменения внешней среды, на потребности общества, социальный заказ, насколько эффективные и педагогически оправданные методы и технологии будут избраны. Использование критериально-ориентированных тестов, основанных на государственных образовательных стандартах, не только для итоговой и промежуточной аттестации студентов, а систематически в ходе изучения разделов и тем дисциплины, является перспективным. Роль тестирования в мониторинге качества художественного образования очевидна.

© Резникова О.И., 2010

УДК 378.225 РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

И.А.ФЕДОРОВА, аспирант
Омский государственный педагогический университет

В статье рассмотрен вопрос об особенностях критического мышления как компонента исследовательской компетентности, его уровнях и средствах развития в условиях высшего профессионального образования.

Ключевые слова: критическое мышление, исследовательская компетентность, высшее профессиональное образование.

Главная цель современного высшего профессионального образования – сформировать не просто комплекс знаний и умений, а создать у обучающегося установку на самообучение и самоорганизацию, на непрерывное расширение и углубление знаний и умений, что является ключевым для успешной жизни в условиях экономики знаний. Если студент, опираясь на собственный опыт исследовательской деятельности самостоятельно «добывает» знания в учебном процессе, а не получает их в готовом виде, то он будет стремиться аналогично действовать в своей будущей профессиональной деятельности, такой специалист, обладающий исследовательской компетентностью станет активно и продуктивно анализировать фактическую информацию, создавать и выбирать новые более эффективные алгоритмы, ресурсы, технологии, а не только пользоваться готовыми, порой устаревшими, алгоритмами и фактами. [1] Такое изменение взглядов на ценности образования требует создания нового образовательного продукта, что приводит к смене парадигмы деятельности педагога, а значит, и пересмотру цели и содержания профессионально-педагогического образования, основой для которого становится компетентностный подход, где приоритетным является не информированность обучающегося, не усвоение и репродукция учебного материала, а самостоятельный мотивированный поиск информации, ее интерпретация, обработка и анализ с целью получения нового знания, то есть исследовательская деятельность.

Одним из основных компонентов исследовательской компетенции является критическое мышление, под которым современные исследователи в области методов развития критического мышления, как на Западе (Д.Халперн, К.Мереди, Д.Стил, Ч.Темпл, С.Уолтер и др.), так и в России (М.В.Кларин, С.И.Заир-Бек, И.О.Загашев, И.В.Муштавинская и др.) понимают совокупность качеств и умений, обуславливающих высокий уровень исследовательской культуры студента и преподавателя. Критическое мышление подразумевает владение разнообразными способами интерпретации и оценки информации, умение выявлять противоречия в мнениях и суждениях и аргументировать свою точку зрения, основываясь на таких критериях, как логичность, последовательность и достоверность. [2] На уровне ценностей, критически мыслящий студент умеет эффективно взаимодействовать с информационными пространствами, принципиально принимая многополярность окружающего мира,

возможность сосуществования разнообразных точек зрения в рамках общечеловеческих ценностей. Критическое мышление – это мышление, при котором студенты задают себе вопрос «почему» относительно окружающей их действительности: «почему сложилась именно такая ситуация?», «почему не может быть по-другому?», «что лежит в основе данных предположений, предубеждений, стереотипов?»- на базе чего студенты проявляют желание и готовность мыслить и действовать по-другому. [2]

Согласно классификации Tuning, критическое мышление относится к ключевым инструментальным компетенциям наряду с такими когнитивными компетенциями, как рефлексивное, логическое, аналитическое, практическое мышление, однако для развития критического мышления недостаточно упражнений, направленных на становление когнитивной компетенции, - необходимо создание ситуаций, которые бы способствовали осознанию связей между фактами, действиями, мнениями и оцениванию суждений. [3]

В проекте Tuning выделяют параметры, по которым можно отслеживать развитие критического мышления обучающегося. Становясь критически мыслящим, обучающийся должен уметь следующее:

Таблица 1. Уровни развития компетенции в критическом мышлении

Уровень развития компетенции
1. Задавать себе вопросы, касающиеся окружающего мира и активно участвовать в их обсуждении, анализировать суждения и размышлять над последствиями своих и чужих решений;
2. Анализировать логику собственных и чужих суждений, взвешивая их личный и социальный смысл;
3. Обосновывать релевантность высказанных суждений и анализировать корректность своего поведения, основанного на определенных принципах и ценностях.

Одним из основных средств развития критического мышления студентов является представление студентам в процессе изучения предметов своеобразного «эталона» критического мышления. Предлагается осуществлять конструирование учебного материала на основе принципов критической насыщенности и критической корректности учебной информации. Необходимо сочетание аудиторных занятий с внеаудиторными (дискуссиями, конференциями, круглыми столами и т.д.), позволяющими успешно решать задачу развития критического мышления студентов. Однако прогресс в развитии компетенции в критическом мышлении зависит не столько от типа занятий и созданных учебных ситуаций, сколько от того, насколько глубоко студенты проникают в суть суждений, явлений и связей между ними.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кирилова Г.И. Исследовательская компетентность специалиста информационного общества //Educational Technology & Society.- 2000.- 11(4).- pp. 125-136
2. Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences. - Bilbao, 2008
3. Tuning Educational Structures in Europe. - Bilbao, 2003
© Федорова И.А., 2010

УДК 316.7

УРОВНИ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

Р.А. ФИНК

Омский государственный технический университет

Феномен национального самосознания – бесспорно сложный процесс самоидентификации наций, анализ которого осложняется несводимостью ментальных стереотипов конкретных наций. Но, тем не менее, и в этом сложном образовании возможно выяснение универсальных основ, чему способствует философское рассмотрение названного феномена. В данной статье за основу рассмотрения национального самосознания взята проблема идентичности, являющаяся по мнению автора лишь одной из основных проблем самосознания, но играющая определяющую роль в формировании национального самоопределения и функционировании национального самосознания.

Ключевые слова: *аутентичность, идентичность, национальное самосознание и самоопределение, рефлексия.*

Национальное самосознание может быть сформулировано в двух основных формах. Оно может быть целью или системой целей, примерами того выступают «Британия, правь морями» и т.п. формулировки. Может быть сжатым описанием нации подобно формуле «Москва – третий Рим», или самоназванию фашистской Германии «Третий Рейх». Общее в них то, что обе формы, во-первых, соотносят наличествующую действительность нации с идеальным планом должного ее состояния, а, во-вторых, позиционируют данное соотношение реальным, т.е. настаивают на существовании у нации признаков идеального, а должное тем самым объявляют актуальным. Прямое соотношение идеального и реального планов бытия возможно лишь в мифологическом и религиозном сознании, что объясняет близость языка описания национального самосознания языкам

мифологической и религиозной картин мира. Но главное отличие национального самосознания от мифологической (или же религиозной) «рефлексии» в наличии реальной, а не мнимой динамики, что видно при обращении к понятию «идентичность».

Смысловое поле понятия «идентичность» достаточно сложно. С одной стороны оно связано с проблемой тождественности, но вместе с тем его главный акцент указывает на динамику идентификации. При этом идентичность шире идентификации и тождества. С проблемой тождественности понятие «идентичность» связано этимологически. Латинский корень *idem* используется для обозначения чего-то, что достаточно долгий промежуток времени остается тем же самым. С процессом идентификации связана динамичность идентичности. Поскольку с учетом времени в силу изменения, как самого предмета, так и его окружения идентификация усложняется.

Механизм складывания национальной идеи связан с механизмами складывания нации. Как явление культуры она, следовательно, тесно связана с формированием культуры эпохи модерна, а значит, несет на себе ее явные отпечатки. Большое влияние на ее динамику оказал переход от культуры модерна к культуре постмодерна.

В философской традиции от Аристотеля до Гегеля тождественность чего-либо самому себе являлась самоочевидной, но уже тогда помимо проблемы тождества вставала проблема идентификации, т.е. соотнесения объекта с окружающими его явлениями и процессами, а также с его идеальным образом. Вопрос этот становится более актуальным в последующей философской традиции вместе с актуализацией в ней проблемы человека, который вынужден (в трактовке философии духа, волонтаризма и экзистенциальной философии) идентифицировать себя сам. Субъект идентичности теперь выступает и как ее объект. Решая эту сложную задачу субъект должен сочетать два связанных, но различных процесса – самосознание и самоопределение. Но в силу того, что и сам человек, и его среда находятся в постоянной динамике, он вынужден не «накапливать» опыт самоидентификации, а «кристаллизовать» его. Т.е. проводить своеобразное прояснение своей, первоначально неоспоримой, самоидентификации через самоидентификацию. Идентичность как явление заключается в сохранении и функционировании ядерной структуры самосознания и самоопределения субъекта в меняющейся среде.

Суждение касательно абсолютной идентичности неверно. Идентичность есть процесс, диалектического соотнесения самости и тождественности, протекающий в рамках целостной истории жизни. Впервые на это обратил внимание П. Рикер. Идентичность предстает как интегральный результат диалектического развития соотнесения субъектом себя с самим собой и окружающим миром, она не решает задачу обретения целостности, т.е. не

конструирует целостность субъекта, а отражает уже имеющуюся и функционирующую целостность.

Человек по своей сути имеет потребность в осознании своей идентичности с окружающими его людьми, что проявляется в человеке на двух уровнях, социальном и личностном. На личностном уровне, элементарной единицей такой идентичности выступает семья. На социальном – исторически первой формой ее является племя, на современном же этапе – нация. Причины возникновения нации несут в себе конкретное содержание не только того, что народ считает своими национальными признаками, но и того, что народ сам для себя предполагает. Осознание индивидом себя как обладающего нацией на современном этапе истории, когда представление о нации является объективным для него, происходит через принятие уже существующей идентичности, пусть даже она не подвергается специальной рефлексии. Но ведь это происходит не от того, что индивид желает определить свою национальность, а потому, что определение национальности считается нормой. После того как национальная идентичность общества усвоена индивидом в качестве его аутентичности, закономерным является превращение аутентичности обратно в идентичность, но уже собственную для индивида.

Резонно задать вопрос, а правомочно ли говорить о национальной идентичности как индивидуальной? Ведь не существует индивида, который обладал бы собственной национальностью. Этот вопрос адресован к конструктивистским и инструменталистским теориям нации, в которых индивид лишь соглашается с предлагаемой ему национальной идентификацией, т.е. не превращает ее в аутентичность. Вот почему принципиально важно разграничение индивидуальной и коллективной национальной идентичности.

Основанием для такого разграничения, как и в любой другой идентичности, служит оппозиция субъекта и объекта. Применительно к обществу нельзя говорить о субъективности, которая есть атрибут индивида, это в полной мере справедливо и по отношению к коллективному Я. Общество это структура и при этом не всегда непосредственно индивидов. Идентичность становится коллективной, когда фиксируемые в ней элементы (*идентификаторы*), во-первых, теряют строгую привязку к конкретным субъектам, а, во-вторых, распространяются на большее число носителей, чем это было первоначально, т.е. если субъект-носитель идентичности способен произвольно или неосознанно отождествлять с собой другого человека по аутентичному критерию, согласованному с кодом.

Данное положение возвращает нас к хайдеггеровскому пониманию тождественности как всеобщности, а значит и к ее неизменности и неусловности. Именно такой представляется идентичность, в том числе и

национальная, субъекту, который не допускает произвольной смены идентичности.

Хотя смена тождественности и возможна для человека, но она не может быть абсолютно спонтанной по двум причинам, во-первых, идентичность есть попытка установления своей самости, как попытка обретения вневременного единства с самим собой а во-вторых, она есть стремление интеграции индивида в социум, при принятии им заданного до него кода. Отречение от первого в плане национальности конечно же возможно, человек может просто заявить, что раньше не понимал своей настоящей национальности. Как возможно и отречение от второго, человек может заявить о том, что он космополит. Это даже может быть использовано индивидом специально для того, чтобы «начать новую жизнь». Но вот от первого отказаться значительно сложнее, чем от второго т.к. это означает «отказаться от самого себя», или, по меньшей мере, пересмотреть свою самость.

Показанные две причины сохранения стабильности самосознания есть отражение уровней: сущностного и операционального, аутентичность и идентичность соответственно. Относительно национального самосознания первый уровень есть осмысление своей национальной самобытности относительно других известных индивиду наций, а также, на более высоком уровне рефлексии, относительно вариативных представлений, в том числе, определение исторического инварианта национальной самобытности, как это обозначено, например, в единстве поколений у Н.А. Бердяева. Этот уровень самосознания направлен на мысленное раскрытие и конкретизацию смыслового содержания самости нации, перекладываемой индивидом на свою самость. Благодаря чему происходит интериоризация поведенческих установок индивида, обуславливающая в свою очередь единство рассматриваемых уровней идентичности.

Второй уровень национального самосознания есть собственно поведенческие установки индивида, как интенционально направленные на самого себя, так и ожидаемые от других «обладателей» нации. Под поведенческими установками в данном случае следует понимать не набор стереотипов поведения, а ценностно ориентированный комплекс допустимых и запрещенных действий представленных в виде кода. При этом к национальным действиям индивид относит не все поступки, а только те, которые либо значимы для всей нации (от поведения в других странах, до героического подвига), либо отражают по его мнению ее сущность (например, пьянство или щедрость).

Примечательно, что рядовым носителем национальной идентичности, находящимся в ситуации обыденного действия, национальность не рефлексивируется, для рефлексии и постулирования национальной самобытности необходима конфликтная ситуация, столкновение с иной

национальной самобытностью. Но даже при этом его рефлексия не идет дальше второго уровня, определяющего сравнение, т.к. в ней нет ни общего выражения предмета нации, ни определение его объема, ни указание функций предмета, обозначаемого понятием «нация». Обыденный человек обращается к рефлексии национальной идентичности лишь за тем, чтобы осознать собственную идентичность той или иной нации, безотносительно самой нации, т.е. делает это для себя, а не для нее.

Полная и последовательная рефлексия национальной идентичности возможна лишь на теоретическом уровне. В этом заключается причина того, что выразителем национального сознания всегда является национальная интеллигенция, представленная деятелями культуры, учеными, философами, священниками и т.п., т.е. людьми не просто оценивающими себя и свой народ, но болящими за его судьбу, ощущающими свою неразрывную связь с ним. Именно интеллигенция обращается к анализу нации не с тем, чтобы определить свое место в ней, а с тем, чтобы определить ее сущностные характеристики, что в свою очередь способствует развитию нации.

Собственно этот третий (теоретический) уровень национального самосознания не возможен без первых двух. И лишь совокупность всех трех уровней, а не один теоретический представляют собой в философском плане то, что можно назвать национальной идеей. Под национальной идеей, тем самым, следует понимать коллективную идентичность, содержащую знаковую систему отличительных или определяемых как нормативные характеристик, представленных в символической форме и выступающей в качестве идеала, который соотносит конкретно данный и сверхъестественный аспекты идеала.

© Финк Р.А., 2010

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Р.К. ВАЛЕЕВА, С.Р. ХАКУТДИНОВА

*Стерлитамакская государственная педагогическая академия имени
Зайнаб Бишиевой*

В статье рассмотрена проблема формирования положительной учебной мотивации младших школьников, указаны структура и механизмы учебной деятельности. На основе анализа научной литературы систематизированы знания о заявленной теме.

Ключевые слова: учебная деятельность, положительная учебная мотивация, младший школьный возраст.

Становление новой системы образования сопровождается существенными изменениями педагогической теории и практики. Прогресс образования, заключающийся в разработке различных вариантов, направлений и содержания, активном внедрении достижений психологической науки, использовании возможностей современной дидактики в теоретическом обосновании новых технологий, активизируют работу исследователей и практиков в изучении сложившихся и прогнозируемых педагогических систем.

В исследовании проблемы улучшения существующей системы образования и рационализации процесса обучения акцентируется внимание на выявление осознанного мотива формирования учебной деятельности. Перестройка школьного образования связана с переходом к развивающему обучению, одной из задач которого, на наш взгляд, является и формирование положительных мотивов учебной деятельности.

Организация учебной деятельности позволяет в процессе обучения использовать скрытые резервы развития у школьников умственных способностей. Существующая же практика мало обеспечивает целенаправленной, систематической работы учителя в этом направлении, и если учебная деятельность и складывается в процессе обучения, то, как правило, стихийно. Поэтому целесообразно сначала провести коррекционную работу по формированию мотивации учебной деятельности, затем целенаправленно формировать умения учиться в начальном звене обучения.

В решении вопросов учебной деятельности кроется существенный резерв умственного развития младших школьников, заключающийся в том, что овладевая предметными знаниями ученик одновременно должен организовать собственную учебную деятельность по овладению этими знаниями. Для разрешения противоречий возникающих между теоретическими требованиями включения ученика в деятельность, характерами его деятельности в образовательном процессе, выработаны рекомендации по коррекции мотивов учебной деятельности, которые позволяют за относительно короткое время и учителю и ученику увидеть первые позитивные результаты. Это:

- восстановить положительное отношение к учению и к отдельным учебным предметам, путем использования принципа доступности; поддерживая уверенность в успехе, подкрепляя удачу, создавая условия для положительных переживаний успеха, часто переспрашивая и выслушивая ученика;

- формировать положительное отношение учащихся к учению,

направляя их на поиск разнообразных способов решения проблемы, а не на результат, постоянно упражняя их на отработке умений ставить и достичь цели, заставляя их составлять план работы, привлекая их к оценке своих и чужих знаний, усиливая критические суждения самого ученика;

- укреплять собственное умение учиться, устраняя пробелы в знаниях, расширяя запас знаний по всем параметрам (полнота, системность, прочность, гибкость), доводя учебные действия до автоматизма;

- использовать различные виды стимулирования, а также формировать умения учиться, вырабатывая понимание учебных целей и задач, вырабатывая умения ставить цели и задачи, выполняя отдельные учебные действия, с соблюдением их последовательности, контролируя и оценивая себя, ставя промежуточные цели в учебной работе, вырабатывая умения осознавать мотивы учебной деятельности, сознательно их сопоставляя и делая обоснованный выбор;

- формировать мотивацию совместной учебной деятельности, используя обмен информацией между детьми для получения одного результата во время игр, взаимопроверок, во время обмена творческими работами (обмен позициями) и т.д.

В учебной деятельности, как известно, выделяются несколько взаимосвязанных компонентов: мотивационный, ориентировочный, содержательный, операционный, оценочный, включающих выполнение таких действий, как целеполагание, учебные действия, действия контроля и действие оценки.

Анализ литературных источников позволил нам развить представление о структуре учебной деятельности младших школьников в процессе обучения отличающееся тем, что учебные действия мы рассматриваем как двухуровневый процесс, включающий: а) собственно учение, связанное с решением учебных задач, б) усвоение учебных действий, необходимых для организации собственной учебной деятельности. Наши исследования показали, что для формирования учебной деятельности школьников необходимо строить процесс обучения в соответствии с имеющимися в ней структурными компонентами: ориентировочно-мотивационным, связанным с выполнением действий целеполагания и планирования; операционно-исполнительским, состоящим из собственно учения и усвоения действий в учении; рефлексивно-оценочным, включающим действия самоконтроля и самооценки, а также по формированию мотивации совместной учебной деятельности с учетом достижений предыдущего возраста, стремлением собрать все потенциальные возможности данного возраста, а также в каждом возрасте подготавливать «почву» для последующего возраста.

Процесс формирования положительной учебной мотивации младших школьников значительно повысится, если учебная деятельность осуществляется на основе учета индивидуальных и возрастных

особенностей школьников, на основе дидактических приемов, с использованием технологических карт уроков и логико-эвристических предписаний; обучение базируется на активизации индивидуально-личностного опыта учащихся; целенаправленно формируется первоначальная рефлексивная культура младшего школьника как субъекта учебной деятельности; мотивационный потенциал урока повышается на основе активизации эмоциональной сферы ребенка, формирования личностного отношения к учебному материалу.

Мотивация учебной деятельности младших школьников, направленная на усвоение знаний образовательного процесса, вызвана поиском путей, способствующих осознанию учащимися необходимости усвоения общих способов этой деятельности. В ходе проведения экспериментальной работы были систематизированы механизмы формирования положительных мотивов учебной деятельности, целью обучения которой выступает формирование общих способов учебной деятельности, на основе изучения опыта разработки данной проблемы зарубежными, отечественными, в том числе учеными республики Башкортостан.

Формирование мотивации имеет два механизма:

I - заключается в стихийно сложившихся или специально организованных условиях учебной деятельности, которые при систематической актуализации постепенно переходят в устойчивые мотивационные образования. Это механизм формирования «снизу вверх».

II - заключается в усвоении учеником предъявленных ему в готовой форме побуждений, целей, идеалов, содержания направленности, которые учитель хочет сформировать у ученика, причем он (ученик) должен постепенно превратить из внешне понимаемых во внутренне принятие и реально действующие мотивы. Это механизм «сверху вниз».

Полноценное формирование мотивационной системы личности должно включать в себя оба механизма. Формирование учебной деятельности также включает в себя:

- организация учебной деятельности школьника как двухуровневого процесса, содержащего акты усвоения содержания знаний и акты усвоения способа при решении учебной задачи;

- выявление значимости овладения общим способом и умения применять его в практической деятельности;

- введение в учебный процесс общих способов учебной деятельности в виде словесных формулировок (правил познания) и графических изображений (моделей);

- изучение общих способов учебной деятельности на основе теории поэтапного усвоения знаний;

- моделирование содержания знаний и общего способа учебной деятельности в знаковой форме и использования его при решении конкретно-практических задач;

- организация самостоятельной познавательной деятельности учащихся на основе моделей общих способов и др.

Исследование показало, что становление и развитие учебной мотивации младших школьников наиболее интенсивно происходит на основе реализации принципов педагогики сотрудничества.

В структуре учебной мотивации младших школьников в разной пропорции в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся представлены следующие группы мотивов учебной деятельности:

- непосредственно-побуждающие мотивы (основаны на эмоциональных проявлениях личности: привлекательность личности учителя, желание получить одобрение как учителя, так и одноклассников, интересное преподавание учебного материала, яркость, новизна, занимательность содержания учебного материала и др.);

- интеллектуально-побуждающие мотивы (основаны на получении удовлетворения от самого процесса познания - интерес к знаниям, любознательность, увлеченность самим процессом решения учебно-познавательных задач, удовлетворение от приобретения новых умений и навыков учебно-познавательной деятельности и др.);

- перспективно-побуждающие мотивы (осознание важности знаний и умений, полученных в период обучения в начальной школе, для продолжения обучения в средней школе, для будущей профессиональной деятельности).

Исследование показало, особенную значимость приобретают мотивы стремления к общению с одноклассниками, учителями, обсуждения с родителями результатов учебы.

Проведенное теоретическое и экспериментальное исследование позволило определить систему взаимосвязанных трех групп педагогических условий (личностно-профессиональных, процессуальных, организационно-методических), взаимопроницающих и дополняющих друг друга, позволяющих обеспечить эффективное развитие учебной мотивации младших школьников.

© Валеева Р.К., Хакутдинова С.Р., 2010

УДК 001.2

ИНТЕГРАЦИЯ КАК ЗАКОНОМЕРНОСТЬ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Е.В.ХАРЧЕНКО, соискатель

В статье рассматриваются проблемы интеграции научных знаний на данном этапе и пути её решения с точки зрения представителей различных философских школ.

Ключевые слова: интеграция, наука, синергетика

Основной чертой развития современной науки является все возрастающая интеграция научного знания, в результате чего возникают не только новые научные направления (медицинское право, конфликтология, юридическая конфликтология, биоэтика и другие), но и взаимное обогащение, скажем так, классических научных дисциплин.

Интеграция науки - это процесс обобщения, объединения разрозненных научных фактов, концепций, теорий и учений об одном и том же объекте исследования в целостную, с определенных методологических позиций упорядоченную систему знаний. Это "становление системы целостностью образует необходимый момент ее, системы, процесса, ее развития" (К. Маркс) [1].

Как отмечал Александр Иванович Герцен, "наука - это живой организм, которым развивается истина; в логике она выходит готовой, а в истории вырастает из едва заметного зародыша" [2]. Истины в нем еще нет, но в форме виртуальной реальности содержится вся перспектива, все тенденции ее дальнейшего развития. Будут ли они реализованы и в какой мере - зависит от многих обстоятельств, включая методологию науки, социальную ориентацию и уровень ее ресурсного обеспечения, развитие культуры, материального производства, общественного сознания, социальных отношений и др.

Поэтому в истории наука, как и жизнь, не идет по какому-либо заранее намеченному пути; она "стучится разом в тысячу ворот", но открываются только доступные ее методологиям. В результате она то и дело "возводит отдельные жилые этажи здания прежде, чем заложить фундамент" (К. Маркс). А эти "этажи" препятствуют ее дальнейшему развитию, хотя и являются продуктом интеграции. Под их воздействием наука "приходит к своим действительно исходным пунктам только через множество окольных и перекрещивающихся путей"[3]. И лишь с этого момента становится возможным ее действительно системное развитие, последовательная и полная реализация того, что было заложено в зародыше.

Идея систематизации человеческого знания с целью сведения многообразия познавательных форм к определенному единству, обладающему инвариантной структурой и претендующему на четкую логическую упорядоченность посредством объективных закономерностей, все еще привлекает к себе внимание философов. В настоящее время

возможность реализации этой идеи и ее правомерность отстаивается сторонниками системно-синергетического подхода, которые уверены, что «точное, логически развернутое и доказательно фундированное гуманитарное знание нужно не меньше, чем логически строгое научное естествознание». Поскольку точность и доказательность берутся в качестве критериев научности, а последняя провозглашается необходимым атрибутом «чисто философского анализа»[4] социо-культурных явлений, равно как и философского творчества, вообще, постольку проблема поиска путей взаимодействия естественных и гуманитарных наук вновь становится актуальной и настоятельно требует своего решения.

Можно указать на два возможных варианта решения этой проблемы, которые сразу же бросаются в глаза. Первый состоит в том, чтобы свести гуманитарное знание к естественнонаучному, представив последнее в качестве основы, которая и является гарантом научности гуманитарного познания. В истории философии существует много примеров бесперспективности такого сведения, и это обстоятельство послужило причиной тому, что в настоящее время уже никто не пытается добиться систематизации человеческого знания, следуя по этому пути.

Второй вариант решения данной проблемы отличается от первого лишь перенесением акцента с естественнонаучного знания на гуманитарное, а не по существу. Отвергнув традиционные позитивистские решения, которые приводили к очевидной редукции, сторонники систематизации стали искать опору в теории систем и затем в синергетике. Идея Т.Парсонса о том, что реальность организована логически и имеет системный характер, а также концепция самореферентных и самовоспроизводящихся социальных систем Н.Лумана спровоцировали переход от социальной проблематики к исследованию культуры в целом и гуманитарного знания в частности[5].

М.С.Каган[6] предложил использовать для этих целей теорию синергетики, акцентируя внимание на том, что исследователю нужно ориентироваться не на естественные науки, а на гуманитарные, поскольку последние представляют собой более сложные типы систем. По его мнению, причина неудачи позитивистского решения проблемы систематизации знания состояла в том, что более сложное традиционно объяснялось исходя из более простого (что и вело к редукции), в то время как следует поступать наоборот, объясняя простое исходя из сложного.

Чтобы выразить свое отношение к возможности решения данной проблемы, можно обратиться к творчеству Р.Рорти[7], известного американского критика научной парадигмы мышления, ориентированного на познание действительности и систематизацию познанного с целью построения адекватной картины мира. Позиция Рорти стоит того, чтобы о ней говорить, еще и потому, что она является результатом отнюдь не праздного интереса: защищаемый им прагматизм с момента своего

возникновения постоянно пытался, с одной стороны, провозгласить естественные науки образцом для подражания для наук гуманитарных, а с другой — доказать способность искусства, религии или политики участвовать в познании ничуть не меньше, чем на это способны естественные науки.

Вкратце аргументы Рорти можно сформулировать следующим образом. Во-первых, реализм в его погоне за объективной реальностью упускает из вида реальное для конкретного человека — именно то, что актуально и значимо только для него одного: его идеалы и стремления, фантастические представления и заблуждения, которые кажутся ему истинами и играют важную роль в его жизни, и т.д. Применение методов точных наук в гуманитарной сфере невозможно в силу того, что сам предмет исследования не имеет четких границ и весьма неточен, непостоянен и порою вообще не поддается какой-либо фиксации.

Во-вторых, ориентация на достижение соответствия теории и действительности друг другу превращает последнюю в сухой теоретический конструкт, лишенный содержания и жизни. В-третьих, научное познание, создавая картину мира, исключает из нее все, что противоречит логике и может быть названо абсурдным, в то время как абсурд так же важен для жизни человека, как и законы логики. Чтобы добиться логической упорядоченности сущего, заковав его, например, в ту или иную систему, приходится онтологизировать логические законы, в результате чего реальность представляется в качестве различных овеществленных понятий, противоречий и тождеств, которые создают структуру универсума и без труда могут быть выражены в той или иной научной теории.

Такая логизация сущего, как известно, вполне приемлема в качестве определенной методики естественнонаучного познания, однако в сфере гуманитарного знания она недопустима в принципе. Причина кроется в значимости абсурда для социальной и культурной жизни человека. Очевидно, что если нам придется согласиться с тем, что наша жизнедеятельность представляет собой логически упорядоченную систему, каждый элемент которой имеет свой смысл и осуществляет определенную функцию, то пребывание в качестве своеобразных синергетических машин лишится для нас всякого смысла. Как только жизнь человека станет осмысленной, она потеряет всю свою привлекательность — в этом и состоит главная опасность синергетической конвергенции гуманитарных и точных наук.

Таким образом, на данном этапе развития науки существуют два варианта решения проблемы интеграции научных знаний, какой из них имеет познавательные перспективы, покажет время.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- 1 Современная философия науки. – М.: Логос, 1996, С 67
 - 2 Философия и методология науки. - М.: Аспект Пресс, 1996, С 96
 - 3 Скачков Ю.В. Полифункциональность науки. “Вопросы философии”, 1995, №11, С 15-21
 - 4 Бибнер В.С. От наукоучения к логике культуры: два философских видения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990, С 413
 - 5 Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Пер. с нем. – М.: Республика, 1998, С. 35–46.
 - 6 Каган М.С. Эстетика как философская наука, СПб, 1997, С 22
 - 7 Рыбас А.Е. Ричард Рорти о проблеме взаимодействия наук о природе и о культуре в философском познании, СПб, 2001, С 111 - 115
- © Харченко Е.В., 2010

УДК 37.033

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

С. Н. ГОРШЕНИНА, канд.пед.наук

ГОУ ВПО «Мордовский государственный университет им.
М. Е. Евсевьева»

В статье рассматривается проблема формирования экологической культуры детей младшего школьного возраста посредством их включения в проектную деятельность природоведческой и экологической направленности.

Ключевые слова: экологическая культура личности, экологическое образование, младший школьник, проектная деятельность.

В условиях экологического кризиса, только преодоление которого может обеспечить сохранение человечества на планете, основой образования личности становится разработка принципов взаимоотношений человека и общества с природой. В этой связи формирование экологической культуры личности приобретает важное значение.

Формирование экологической культуры осуществляется в процессе экологического образования личности. Оно направлено на ознакомление с окружающей социоприродной средой (освоение первоначальных сведений природоведческого и экологического содержания), эмоционально-образное восприятие окружающей социоприродной среды, первичную систематизацию представлений о природе, мотивированное поведение,

участие в природоохранной и экологической деятельности. В связи с этим возрастает необходимость использования таких форм работы, которые позволяют ребенку самому быть активным участником данного процесса.

В данном контексте речь идет об отходе от «классического» формирования знаний, умений и навыков учащихся и переходе к идеологии развития на основе личностно-ориентированной модели образования, в которой исследовательские, творческие методы обучения играют ведущую роль. В арсенале подобных педагогических средств и методов обучения проектирование рассматривается как основной вид учебной деятельности. Проектирование, являясь методом целенаправленного практического действия, открывает возможности формирования собственного жизненного опыта ребенка по взаимодействию с окружающим миром, позволяет вывести педагогический процесс из стен детского учреждения в окружающий мир, природную и социальную среду, педагогизирующих процесс освоения ребенком окружающего мира.

Проектная деятельность не является принципиально новой в педагогической практике, но вместе с тем относится к педагогическим технологиям XXI века как позволяющая формировать умения адаптироваться в стремительно изменяющемся мире. Это обусловлено тем, что основной задачей проектной технологии является самостоятельное постижение школьниками различных проблем, имеющих жизненный смысл для обучаемых. Данная технология предполагает «проживание» учащимися определенного отрезка времени в учебном процессе, а также их приобщение к фрагменту формирования научного представления об окружающем мире, конструирование материальных или иных объектов. В проекте наряду с научной стороной решения всегда присутствуют эмоционально-ценностная (личностная) и творческая стороны. Именно эмоционально-ценностный и творческий компоненты содержания определяют, насколько значим для учащихся проект и как самостоятельно он выполнен.

На сегодняшний день можно констатировать, что алгоритм проектной деятельности достаточно хорошо отработан и отражает структурные компоненты исследовательской культуры личности: мотивация исследования, отражающая интенсивность познавательной потребности, увлеченность поисковой деятельностью; научный стиль мышления как осмысление структурных элементов собственных исследовательских действий; технологическая готовность к проведению исследования; творческая активность личности, выраженная уровнем самостоятельности в преобразовании идей и связей между ними.

Основные условия формирования исследовательской культуры младших школьников в процессе использования технологии проектной деятельности сводятся к следующему:

- существование некой значимой проблемы, требующей решения путем

исследовательского поиска и применения интегрированного знания;

- значимость предполагаемых результатов (практическая, теоретическая, познавательная);
- применение исследовательских методов при проектировании;
- структурирование этапов выполнения проекта;
- самостоятельная деятельность учащихся в ситуации выбора.

В процессе формирования экологической культуры младших школьников целесообразно использовать проекты природоведческой и экологической направленности (проекты-наблюдения, конструктивные и игровые проекты, экскурсионные проекты, собственно экологические проекты).

Проекты-наблюдения предполагают организацию наблюдений за явлениями природы, жизнью домашних животных, птиц, за растениями, делами человека. Развитие наблюдательности – одна из приоритетных задач, которую учитель должен реализовать при организации изучения окружающего мира. Самостоятельные наблюдения служат важным средством развития у школьников познавательных способностей: наблюдательности, логического мышления, памяти, воображения, творческой активности в добывании и применении знаний. Всякое наблюдение если оно преследует познавательную цель, строится по заранее обдуманному плану, ведется систематически и имеет строго определенную задачу. Успех наблюдений и их результативность зависят от умения четко фиксировать наблюдаемые явления и факты, анализировать их, а также обобщать собранный материал.

В процессе самостоятельных наблюдений должна проявляться способность ученика контролировать свои действия, т.е. рефлексия за собственной деятельностью. Именно рефлексия помогает субъекту учебной деятельности эффективно формировать желание и умение учиться, является своеобразным показателем его активности как субъекта деятельности.

Основа проекта-наблюдения – ведение дневника наблюдений. Тематика проектов-наблюдений может включать следующие проблемы: «Сравнение времен года», «Готовимся к зиме», альтернативные проекты – «Встречаем лето», «Разведка осенних примет». Ряд проектов подобной тематики может быть посвящен изучению фенологических изменений в природной среде, наблюдений за стадиями развития растений: «Влияние земных и космических факторов на рост и развитие растений огурца», «Влияние длины светового дня на рост и развитие тюльпанов», «Прогноз погоды».

Особенно ценны для развития учащихся начальных классов наблюдения, требующие решения познавательной задачи на основе целевого сопоставления и сравнения конкретного материала, выделения признаков, наиболее характерных, для изучаемого явления, и выяснения причинно-следственных связей явлений.

Наиболее доступными для проведения детьми младшего школьного возраста являются фенологические и метеорологические наблюдения. Простейшие наблюдения за погодой, сезонными изменениями в жизни растений носят, как правило, комплексный характер, организуются с младшими школьниками в течение длительного времени с постепенно возрастающим уровнем сложности, как в содержании, так и в интерпретации результатов, с расширением проблемы и введением новизны в исследование. Четкая формулировка проблемных вопросов, осознание детьми целей и задач работы, выработка рабочих гипотез и итоговых выводов придает исследованию необходимый теоретический уровень и способствует формированию научного мышления. Установление причинно-следственных зависимостей в процессе наблюдений позволяет показать детям единство происходящих в природе процессов и развивает экологическое восприятие мира.

Представляют интерес для младших школьников ботанические и зоологические проекты. Проекты о домашних питомцах практически всегда получаются удачными, снабженными интересными рассказами, наблюдениями и замечательными фотографиями («Мое любимое животное», «Собака друг человека», «Домашние питомцы», «Почему кошка одно из самых любимых животных?», «Животные в истории моей семьи», «Наши зеленые друзья», «Влияние солнечного света на развитие растений», «Почему гусеница растягивается при движении», «Вырастить бабочку дома - возможно ли это?»).

Программа обучения в начальной школе обычно насыщена разного рода экскурсиями. Этот факт является хорошим поводом превратить экскурсию в серию детских проектов. Прежде чем состоится экскурсия-проект, перед детьми необходимо поставить конкретные задачи, которые будут решены во время экскурсии. По итогам экскурсии младшие школьники пишут отзывы, вербализуя впечатления, наблюдения, полученные знания: «Жалобная книга природы», «Разведка прекрасного и удивительного».

Группа конструктивных проектов позволяет изготавливать из природного материала конкретные продукты на уроках труда или во внеклассной работе: поздравительные открытки, книжные закладки, игрушки, сувениры. Задача учителя придать традиционным занятиям проектную форму исходя из известного алгоритма проектирования, включить элементы обоснования, проработку возможных вариантов изготовления, выбора одного (варианта) и рефлексии в конце работы.

Игровые проекты чаще всего способствуют экологизации взаимоотношений в детском коллективе, с окружающими людьми и предметами, экологизации личности – собственного «Я»: «Хлебные крошки», «Сорные слова», «Чтобы дольше жили книжки», «Уголок хорошего настроения», «Окно радости».

Экологические проекты ориентированы на формирование таких качеств личности, как отзывчивость, рачительность, бережливость и позволяют включить детей в экологическую и природоохранную деятельность: «Город и автомобиль», «Не ходите по газонам!», «Экологическая фирма «Зеленый дом», «Березкины слезки», «Как решить проблему недостатка пресной воды», «Что я могу сделать с мусором? Пути утилизации отходов», «Школьный двор – моя страна», «Лесная столовая».

Подобные проекты способствуют формированию основ исследовательской деятельности: убеждают детей в постоянном изменении, развитии явлений, их взаимосвязи, в закономерности происходящего в природе, в материальности мира, единстве природы. Природоведческие и экологические проекты служат одним из основных средств развития внимания, наблюдательности учащихся, умения присматриваться к окружающим явлениям, подмечать их типичные черты. Подобные проекты вызывают у учащихся интерес и любовь к родной природе, к своему краю.

Возрастные особенности младших школьников не позволяют ставить перед детьми отдаленные задачи, охватывать одновременно несколько направлений деятельности. В связи с этим значимость метода проектов в формировании экологической культуры видится в том, что маленький конкретный проект младшего школьника может выступать ступенью процесса экологически обоснованного, грамотного взаимодействия ребенка с окружающей средой. Реальное отношение к живым существам является конечным результатом, показателем уровня сформированности экологической культуры младших школьников и проявляется в этом возрасте в доброжелательном и активном участии детей в совместной с взрослыми деятельности, направленной на поддержание нужных для обитателей окружающей природы условий и на общение с ними.

© Горшенина С. Н., 2010

УДК 165.18

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ НЕЗРИМОЙ СУЩНОСТИ В НАУЧНОМ ПОЗНАНИИ

В.Ю. ДАВЫДОВА, аспирант

Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова

Визуальная модель, выдвигая на первый план существенные аспекты исследуемого объекта, облегчает процесс познания. Элиминация деталей, не входящих в состав сущности, усиливает пропускную способность восприятия, детерминированного теоретическим мышлением.

Ключевые слова: визуализация, сущность, явление, модель.

Современная наука отличается высокой степенью абстрактности своих построений, что связано с познанием объектов, непосредственно недоступных чувственному восприятию, аналоги которых обладают целым рядом свойств, совершенно необычных с точки зрения существующего опыта. Визуализация позволяет установить связь теоретических знаний с чувственным опытом.

Визуализация абстракции, достигнутая синтезом мысленно конкретного – это наглядная модель идей. Визуальная модель, заменяющая понятие «мысленно конкретное», – это результат творчества, в котором участвуют не только логика (рациональная обработка данных), но и продуктивное (творческое) воображение. В самой природе, без участия человека, модели не создаются, это принадлежность «второй природы», созданной мыслью и руками человека. Человек способен при помощи мышления (обобщения, идеализации) и творческого воображения превратить абстракцию в зримый образ – объект.

Говоря о визуализации, мы подразумеваем не сами объекты исследуемой реальности, а их модели. Например, физики изучают не столько физические формы движения, сколько математические модели физических реалий. Модели оперируют идеальными представлениями об объектах и их взаимодействиях, выраженных в виде математических формул. Поскольку модели невидимых объектов с той или иной точностью соответствуют реальным процессам, результаты математических преобразований наполняются конкретным содержанием.

В реальности, как правило, явления и лежащая в их основе сущность разделены друг от друга значительной пространственно-временной дистанцией. Задача науки заключается в том, чтобы сжать расстояние от явления к сущности. Антагонизм между явлением (видимостью) и сущностью (действительностью) следует преодолевать не только словом, но и визуальными образами. Подкрепляемая таким образом интерпретация теории является одним из эффективных средств научного познания. В визуальной модели мы находим явление и сущность в одном компактном пространстве изображения. Исследователь при помощи визуальной модели должен убедиться, что расхождение между видимостью и действительностью имеет не только субъективные, но и объективные основания.

Видимость не есть чистое порождение нашего сознания. Она возникает в результате воздействия на субъект реальных отношений и условий наблюдения.

Сущность вещей проявляется во взаимодействии явлений, однако ни одно явление никогда не может полностью выразить соответствующую сущность; явления выражают сущность односторонне. Видимость, с одной стороны, характеризует ту особенность объективного мира, что явления

выражают определяющие их сущности не всегда адекватно, а с другой – объективность самого познания, процесс перехода от явления к сущности. Видимость – результат действия предметов материального мира на органы чувств человека, и возникающий при этом образ обусловлен объективными свойствами отражаемых предметов и выражает в какой-то форме эти свойства.

Категории видимости и действительности являются не тождественными. Например, видимость может быть кажущейся и действительной, иллюзорной и объективно-реальной. Категория сущности несет особую семантику, отличную от категории действительности. Чтобы быть сущностью, надо быть определяющей, стабильной и фундаментальной. Цель науки состоит в том, чтобы за изменчивыми и переходящими явлениями вскрыть определяющую сущность, устранив заблуждения, связанные с видимостью.

Явление богаче сущности, т.к. оно включает в себя не только обнаружение внутреннего содержания, существенных связей объекта, но и всевозможные случайные отношения, особенные черты последнего. Явления динамичны, изменчивы, когда как сущность образует нечто сохраняющееся во всех изменениях. Но будучи устойчивой по отношению к явлению, сущность также изменяется.

Сущность познаваема лишь благодаря тому, что прорывается в видимую сферу реальности в целом ряде отличающихся друг от друга явлений. Общее, повторяющееся в разных, но однородных явлениях, представляет собой сущность. В естественных науках такой способ познания сущности называется извлечением инварианта из массы проекций познаваемого объекта на систему отсчета.

Ученый может проникнуть в суть вещей не только методами теоретических рассуждений, но и средствами чувственно-образного воссоздания внечувственной реальности. Следовательно, необходима наглядность, заменяющая объективную реальность виртуальной. Это требует от исследователя, как логики построения чувственного образа, так и технологии изготовления его визуального изображения.

В процессе познания мы идем от явлений, лежащих на поверхности, к сущности, скрытой за этими явлениями. Существует целая группа косвенных данных, ведущих к определению невидимой причины, вызывающей видимые следствия. Человек не только воспринимает (видит и слышит), но еще делает и умозаключения. А ум не только рассекает на составные части, но и объединяет разрозненные, внешне не связанные друг с другом факты в единую систему. Символика, выдвигая на первый план существенные аспекты исследуемого объекта, облегчает процесс познания.

Постановка проблемы построения наглядной модели в структуре теории продиктована потребностями самого же теоретического познания. Во-

первых, каждый перцептивно-эмпирический аргумент – это результат обобщения многочисленных наблюдательных фактов и поэтому каждый из них констатирует некую эмпирическую закономерность, предсказываемую регулярность и, во-вторых, каждый такой аргумент представляет собой творческий субъективный образ, вынесенный в объективный мир в виде зримой наглядной модели. Назначение модели – это не простое копирование какого-либо фрагмента объективной реальности, а некий объективно воспринимаемый образ, очищенный от второстепенных, случайных деталей, иначе говоря, наглядный (предметно-содержательный) образ, представляющий сущность познаваемого объекта в виде своеобразного предмета созерцания.

Модель выполняет не только функцию зримой репрезентации сущности и явления, является не только средством объяснения и интерпретации известной теории, но и объектом, требующим выдвижения новых проблем, свежих гипотез и поиск в этой связи ранее неизвестных эмпирических фактов.

Разумеется, что абстракции сами по себе, в «чистом» виде не подлежат чувственному познанию. Мы пытаемся познать чувствами не саму абстракцию, а ее проекцию во внешний мир в облике чувственной реальности. Вместе с абстракцией срабатывает воображение. Именно благодаря воображению, абстракция заполняется каким-то конкретным содержанием и онтологизируется в виде наглядной модели объекта.

Мы также первоначально создаем умозрительную модель идеального и выносим ее в «объективный мир», вернее, в феноменальное «пространство» человеческой головы, в качестве логического ориентира для решения конкретных задач.

Методология раскрытия сущности имеет не только онтологические основания («высвечивание» сущностей через явление), но и глубокие психологические корни, обеспечивающие активный поиск скрытой сущности с рефлекторной принудительностью. Интерес человека к познанию сущностей продиктован особыми неосознаваемыми мотивами – естественной познавательной потребностью.

© Давыдова В.Ю., 2010

УДК 136.9

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Т.М. ЛИНКЕВИЧ, воспитатель

Негосударственное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №201 ОАО «РЖД»

В статье рассматриваются вопросы формирования культуры безопасности у детей дошкольного возраста через игру. Раскрывается понятие культуры безопасности и задачи решения данной проблемы. Приведены примеры различных игр, которые способствуют формированию культуры безопасности дошкольников.

Ключевые слова: безопасность, игра, жизнедеятельность, культура безопасности.

« Самая большая ценность в мире - жизнь:
чужая, своя, жизнь животного мира и
растений, жизнь культуры.
Жизнь на всем ее протяжении –
и в прошлом, и в настоящем, и в будущем...
А Жизнь бесконечно глубока»
Д. С. Лихачев

Проблема безопасности жизнедеятельности человека признается во всем мире. Современное социально – экономическое положение России выдвинуло ряд проблем, связанных с формированием здоровой, самостоятельной, активной, ответственной личности, способной к социально – значимым преобразованиям в обществе. Одной из проблем является решение вопроса безопасности жизнедеятельности подрастающего поколения. Ведущую роль в формировании у детей положительного отношения к вопросам личной безопасности и безопасности окружающих, привитие навыков самостоятельного и безопасного поведения принадлежит образовательному учреждению. Процесс формирования мотивов, норм и правил поведения ребёнка будет основой для развития у него безопасного стиля поведения, безопасного стиля жизни в обществе.

Источником развития ребенка выступает его природная любознательность, активность в познании окружающего. Опыт детства определяет взрослую жизнь человека - в это время формируется здоровье, происходит становление личности. Самое время познакомить ребят с общепринятыми человеком нормами поведения, научить адекватно, осознанно действовать в той или иной обстановке, помочь дошкольникам овладеть элементарными навыками поведения дома, на улице, в парке, в транспорте. Развивать у дошкольников самостоятельность и ответственность. При этом важно научить ребенка объяснять собственное поведение.

Научить детей безопасному поведению в окружающем мире ради сохранения их здоровья и жизни – важнейшая задача, стоящая перед педагогами и родителями.

Культура безопасности – это способы разумной жизнедеятельности человека в области обеспечения безопасности; результаты этой жизнедеятельности и степень развитости личности и общества в этой области . Основными задачами в воспитании культуры безопасности выступают:

1. формирование мотивов безопасной жизнедеятельности;
2. формирование системы знаний о вредных и опасных факторах жизнедеятельности и о средствах обеспечения безопасности.
3. формирование умений и навыков безопасной жизнедеятельности.
4. развитие творческой к безопасной жизнедеятельности.
5. формирование опыта самоконтроля в безопасной жизнедеятельности. [2]

Безопасность ребенка является основным звеном в комплексе воспитания ребенка. Дети в возрасте до 7 лет проявляют непосредственный интерес к окружающим их предметам, в частности электроприборам, аудио-видео технике, взрывоопасным предметам и т.д. Мало осознавая к чему можно прикасаться, а к чему опасно для жизни, они все же вопреки советам родителей познают таким образом окружающий их мир. Если ребенок находится дома, это вовсе не означает тот факт, что он вне опасности. Даже если ребенок спокоен и проявляет незначительный интерес к окружающим предметам, необходимость мер предосторожности от получения ребенком травмы должна присутствовать. Отправлять ребенка в школу необходимо не только с большим багажом знаний, но и подготовить его к встрече с различными сложными, а порой опасными жизненными ситуациями. Дети могут не только усвоить эти знания, но и стараться применить это в жизни. О природе, о здоровье мы говорим постоянно, но о том, какие опасности подстерегают ребенка дома, какие могут быть экстремальные ситуации в быту - эти вопросы зачастую выпадают из нашей практики.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра, с помощью которой ребенок познает окружающий мир, взаимоотношения в обществе в природе и поэтому только игра может способствовать формированию основ культуры безопасности жизнедеятельности.

Игра даёт ребёнку «доступные для него способы моделирования окружающей жизни, которые делают возможным освоение, казалось бы, недостижимой для него действительности» (А.Н. Леонтьев). В играх ребёнка отражаются наиболее значимые события, по ним можно проследить, что волнуют общество, какие опасности подстерегают ребенка дома. От содержания игры зависят поступки детей в тех или иных ситуациях, их поведения, отношения друг к другу. Отражая в игре события окружающего мира, ребенок как бы становится их участником, знакомится с миром, действуя активно. Он искренне переживает все, что воображает в игре.

Именно в искренности переживаний ребенка и заключена сила воспитательного воздействия игры. Так как в игре дети в основном отображают то, что их особенно поразило, то неудивительно, что темой детских игр может стать яркое, но отрицательное явление или факт. [3]

Дети могут оказаться в непредсказуемой ситуации на улице и дома, поэтому надо стимулировать развитие у них самостоятельности и ответственности. Надо уделить больше внимания организации различных видов деятельности, направленных на приобретение детьми определенного навыка поведения, опыта. Ведь все, чему учат детей, они должны уметь применять в реальной жизни, на практике. Чтобы у детей не возникло «информационного невроза» из-за расширения и углубления знаний об экстремальных ситуациях в быту, я выявила уровень их знаний и интересов, коммуникативности, степени сформированности практических умений и навыков с помощью небольших вопросов.

Перед тем как использовать игровую деятельность с целью формировании основ безопасности в детском саду, педагог проводит этические беседы: «Если ты потерялся на рынке», «Твой адрес», «Можно ли играть с огнем?», «Ты остался дома один, а в дверь позвонили», «Ты остался дома один, но случилась авария», «Что такое улица, и по каким правилам она живет», «Опасность - электричество», «Отчего происходит пожар», что позволит избежать передачи уже известных им знаний или таких, которые они пока не могут использовать из-за их непонятности или удаленности от реальной жизни. В то же время, опираясь на уже имеющиеся у детей знания и представления, можно выделить те направления, по которым необходимо провести специальное обучение и выбрать адекватную методику игры.

В своей работе воспитатель может использовать такие виды игр как:

- Словесно-наглядные: «Так или не так», «Что нужно при пожаре»,
- Настольно – печатные: «Человек – природе друг», «Основы безопасности».
- Дидактические: «Черный ящик», «Умники и умницы», «Добрые и плохие поступки», «Что необходимо пожарному?», «Горит - не горит», «Предметы - источники пожара», «Разложи картинки по порядку», «Собери картинку», «Найди электрические приборы и расскажи, чем они опасны», «Огонь хорошо - огонь плохо».
- Сюжетно-ролевые: «Мы пожарные», «Служба спасения».
- Театрализованные игры: драматизации по сказкам: «Кошкин дом», «Петушок – бобовое зернышко».
- Игры с телефоном: «Звонок в справочное бюро», «Звонок в «Горгаз», «Звонок в спасательную службу МЧС» и т.д. [1]

Таким образом, безопасность – это не просто сумма усвоенных знаний, а умение правильно себя вести в различных ситуациях, где игра является

главным средством формирования основ культуры безопасности. Проводя профилактические меры безопасности, следует помнить, что не тот ребенок послушен, которого часто наказывают, а тот, кто не чувствует одиночества, а ощущает постоянную поддержку своих родителей. В большинстве случаев отсутствие воспитания или недостаточное воспитание своего ребенка приводит к тому, что ребенок пытается самостоятельно изучать окружающий мир, познавать его, что часто гарантирует получение детьми в возрасте до 7 лет травм и увечий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алябьева Е.А. Воспитание культуры поведения у детей 5-7 лет: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 128 с.
2. Мошкин В. Цели воспитания культуры безопасности // Основы безопасности жизнедеятельности. - 2004. - № 3. - С. 38-42.
3. Степнова О.А. Развитие игровой деятельности ребенка: Обзор программ дошкольного образования. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 128 с.

© Линкевич Т.М., 2010

УДК 316.3

ПРАКТИКИ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ НА ПРИМЕРЕ ВОЛГОГРАДА: ОПЫТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Н.Н. ПИХТИЛЕВА, аспирант

Волгоградский государственный университет

В статье анализируются поведенческие факторы, негативно влияющие на состояние здоровья российского населения и характеризующие низкую культуру здоровья. На основе результатов авторского социологического исследования, проводимого среди жителей Волгограда, разработана модель социального механизма формирования культуры здоровья. Особое внимание уделено роли социальных институтов в процессе формирования культуры здоровья.

Ключевые слова: *здоровье, культура здоровья, социальные институты, социальный механизм.*

Человеческий потенциал – главное богатство любого общества. Важнейшим компонентом человеческого потенциала выступает здоровье как характеристика физического, психического и социального благополучия населения. Здоровье служит залогом социально-экономического и

культурного развития страны, формирования современной армии, основой самоактуализации, достижения высокого социального статуса в обществе.

Однако при высоком уровне развития общества и несмотря на социальную и индивидуальную значимость, здоровье не является ценностью в представлении российского общества, что проявляется в росте заболеваемости, сокращении продолжительности жизни. Лидирующие заболевания следующие: болезни, характеризующиеся повышенным кровяным давлением (в 2000г. показатель составлял 298,7; в 2005г. – 544,2; в 2008г. – 689,7 больных (на 100 тыс. человек)); злокачественные новообразования (в 2000г. – 293,7; в 2005г. – 312,0; в 2008г. – 322,7 больных (на 100 тыс. человек)) [1]. Основные причины смерти как у мужчин, так и у женщин трудоспособного возраста по состоянию на 2008г. - сердечно-сосудистые заболевания (217,5 умерших на 100 тыс. человек), внешние причины (отравления алкоголем, несчастные случаи, самоубийства, убийства), злокачественные новообразования (207,0 и 86,1 умерших на 100 тыс. человек соответственно), что ведет к снижению численности населения и ожидаемой продолжительности жизни.

Высокие показатели заболеваемости и смертности в стране обусловлены факторами риска представленных заболеваний (курением, употреблением алкоголя, несвоевременным обращением за помощью в учреждения здравоохранения). Значительным препятствием на пути к достижению высокого уровня здоровья является нежелание и неумение (!) заботиться о себе, о здоровье своих близких и родных [2], отсутствие культуры здоровья, которая подразумевает совокупность социальных ценностей и норм, являющихся регуляторами самосохранительного поведения и выполняющих роль социальной памяти в практиках сохранения, поддержания и укрепления здоровья. С целью выявления характеристик бытующей культуры здоровья и путей ее оптимизации в современном российском обществе нами было проведено в феврале - марте 2009г. социологическое исследование на тему «Практики сохранения здоровья в современном российском обществе», основу которого составляет анкетирование жителей (n = 400) Тракторозаводского, Ворошиловского, Кировского районов г. Волгограда, отражающих социально-экономическую и поселенческую дифференциацию города. Тип выборочной совокупности – маршрутно-квотный. Контролируемые признаки квотной выборки – пол и возраст (от 14 лет и более). Исследование было посвящено анализу таких индикаторов, как: отношение опрошенных к своему здоровью, субъективная оценка факторов, влияющих или не влияющих на здоровье; практики обращения в поликлинику, отношение к занятиям по физической культуре и спортом, распространенность вредных привычек.

Эмпирические данные показали, что, несмотря на декларативную ценность здоровья, на практике индивиды относятся к собственному

здоровью весьма небрежно. Проявление нездорового образа жизни респондентов выражается в следующих фактах: 59% респондентов отметили, что не соблюдают режим питания; 64% не занимаются физической культурой регулярно (2-3 раза в неделю); 35% респондентов заявили о своей приверженности к курению (из них 57% мужчин); 30% регулярно употребляют крепкие спиртные напитки; 40% не обращаются за оказанием медицинских услуг в учреждения здравоохранения (40% респондентов обращаются редко). В качестве объяснений не обращения к врачу в случае появления симптомов заболевания респонденты, например, отмечали: «нет желания» (19%), «не хватает времени» (35%), «большие очереди в регистратуре и на прием» (30%) и др. Интересно отметить, что вариант «не хватает времени» отмечали главным образом женщины (60%), в то время как большинство мужчин (80%) отмечали вариант «нет желания». На вопрос о степени удовлетворенности качеством оказания медицинских услуг, 40% респондентов отметили, что удовлетворены качеством работы персонала поликлиник, около половины респондентов (47%) - не вполне удовлетворены, 13% - совсем не удовлетворены.

В ходе анализа данных была отмечена связь между материальной обеспеченностью респондентов и степенью удовлетворенности качеством оказания медицинских услуг. Так, чем ниже уровень семейного дохода, тем ниже степень удовлетворенности качеством оказания медицинских услуг. Так, 58% мужчин с низким материальным положением качество оказания медицинских услуг не вполне удовлетворяет или совсем не удовлетворяет. В то время как 60% мужчин, у которых есть возможность покупать бытовую технику для дома и более, удовлетворяет работа поликлиник. Процентное соотношение женщин удовлетворенностью качеством оказания медицинских услуг следующее: 46% женщин с низким материальным положением не вполне удовлетворены, 39% - вполне и скорее удовлетворены, чем нет; 57% женщин с высоким материальным положением вполне и скорее удовлетворены, чем нет; 35% - не вполне удовлетворены. Так, можно сделать вывод о том, что среди наименее обеспеченных отмечается значительно большее число индивидов, неудовлетворенных качеством оказания медицинских услуг, оказываемых поликлиниками, по сравнению с более материально благополучными слоями населения.

В широкий круг задач исследования также входило изучение семейных практик сохранения и укрепления здоровья. Анализ данных показал, что жители г. Волгограда не уделяют большого внимания укреплению здоровья с помощью активного семейного отдыха. Так, из предлагаемого перечня семейных практик, около 50% отметили вариант – «совместное проведение праздников», и только более трети опрошенных (37%) – «отдых на природе

всей семьей», при этом 13% указали, что не имеют опыта никаких практик, направленных на формирование здорового образа жизни.

Таким образом, результаты социологического исследования показали, что, несмотря на декларируемую ценность здоровья, современное российское общество характеризуется низким уровнем культуры здоровья, проявляющимся в недостаточной для поддержания здоровья двигательной активности, редких обращениях за медицинской помощью, в том числе и в профилактических целях, в курении, употреблении крепких спиртных напитков. Несмотря на то, что эти характеристики культуры здоровья отражают специфику г. Волгограда, в значительной степени они являются частью культуры здоровья всей страны. Данные волгоградского исследования во многом сопоставимы с результатами исследования, проводимого федеральной службой государственной статистики России в 24 субъектах Российской Федерации в 2008г. на тему «Влияние поведенческих факторов на состояние здоровья населения» [1]. Низкий уровень культуры здоровья позволяет говорить о низкой функциональности социальных институтов, направленных на сохранение и укрепление здоровья.

Формирование культуры здоровья предполагает соответствующий механизм реализации, который отражал бы тенденции общественного развития. Под социальным механизмом понимается специфическая структура, охватывающая несколько социальных институтов, регулирующих процесс формирования культуры здоровья. Важными компонентами механизма являются когнитивный (принятие консультативных и аналитических мер для создания условий при формировании ценности здоровья), ценностно-ориентирующий (формирование и реализация программ здоровья с учетом гендерного и возрастного различий), поведенческий (самостоятельная активность индивидов) и мотивационный (создание положительного опыта в общении с окружением, формирование интереса вести здоровый образ жизни). Большое значение в выполнении когнитивного компонента принадлежит институтам образования и здравоохранения; в выполнении ценностно-ориентирующего, поведенческого и мотивационного – институтам семьи и образования, в меньшей степени – СМИ.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что здоровье играет важную роль для успешного социально-экономического и культурного развития страны. Задача социологических исследований состоит в том, чтобы определять факторы, связанные с трудом, бытом, образом жизни, способствующих укреплению (разрушению) здоровья индивидов [3] для эффективной организации деятельности социальных институтов по охране здоровья населения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральная служба государственной статистики РФ // <http://www.gks.ru>

2. Ильченко И. Н. Значимость человеческого капитала в укреплении здоровья и профилактике заболеваний / И.Н. Ильченко, Г.Н. Арустамян // Профилактическая медицина. – 2009. – № 2. – С.15.

3. Дмитриева Е. В. Еще раз о понятиях. От социологии медицины к социологии здоровья / Е.В. Дмитриева // Социологические исследования. – 2003. – № 11. – С. 55.

© Пихтилева Н.Н., 2010

УДК 316.334:37

ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КАК ФАКТОР КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ.

И.А. ПОТАПОВА, аспирант

Волго-Вятская академия государственной службы

В работе исследована организация учебного процесса на основе дистанционной формы в сравнении с традиционной и модульной формами обучения. Проанализированы особенности построения учебного процесса и влияния дистанционной формы на качество образования.

Ключевые слова: учебный процесс, качество обучения, дистанционное обучение.

Кардинальные изменения, которые претерпела наша страна, смена приоритетов и жизненных ценностей, постоянное изменение рыночной конъюнктуры приводят к тому, что профессиональные навыки и знания опытных специалистов и молодых выпускников вузов зачастую не соответствуют ожиданиям работодателей. Прогресс государства в самом широком его понимании напрямую связан опытом и профессиональными знаниями населения. Качественный и высокопроизводительный труд – основа материального и духовного роста современного общества – невозможен без использования новейших технологий и оборудования. Последние требуют современных знаний и навыков. Сегодня, когда на рынке образовательных услуг появляются различные формы и виды образования, когда трансформируются его функции и возможности, повышается востребованность высшего образования и его влияние на успех и качество жизни. Это предъявляет новые требования к индустрии образования и заставляет высшие учебные заведения искать новые пути решения возникающих задач. Следуя вызовам времени, проблема качества образования становится проблемой первостепенного значения.

Гибко реагировать на изменения во внешней среде и соответствовать потребностям, тем самым выполняя свою социальную роль, вуз может при наличии высокой степени адаптивности. Быстрая и своевременная коррекция образовательного процесса позволяет обеспечить оптимальную работу вуза и достижение требуемых параметров качества в соответствии с текущими запросами. В связи с этим встает необходимость поиска новых, более эффективных форм организации образовательной деятельности. На это нас ориентирует также инновационная политика системы образования [1, 2].

Система организации образовательного процесса обеспечивается усилиями многих структурных подразделений и профессорско-преподавательским составом. Данная статья базируется на результатах социологического опроса профессорско-преподавательского состава Волго-Вятской Академии Государственной службы. В данном исследовании участвовало 300 человек. Цель настоящего исследования заключалась в анализе образовательного процесса с точки зрения его эффективного построения. Задачей ставилось выявить степень влияния формы организации учебного процесса на качество образования. Процесс анализа преподавателями предполагал соотнесение формы организации учебного процесса с иными компонентами образовательной деятельности студентов и деятельности преподавателей, такими как количественные показатели содержания образования, виды учебной нагрузки студентов и преподавателей, куда относятся: самостоятельная работа, научно-исследовательская работа, индивидуальная работа со студентом (преподавателем), а также - внешние условия (вторичная занятость студентов, совмещение работы преподавателями и отдых).

Для начала рассмотрим данные мониторинга об отношении профессорско-преподавательского состава к некоторым сторонам организации образовательного процесса в вузе. Это инновационный элемент построения учебного курса – модульное обучение (введено в 2005 году) и введение дистанционного обучения, а также очень «модный» (на сегодняшний день) элемент системы обучения, получивший большое распространение как при традиционной, так и при модульной организации учебного процесса, а также и в дистанционной модели образования, и необходимому при измерении качества обучения - тестированию (Рис. 1).

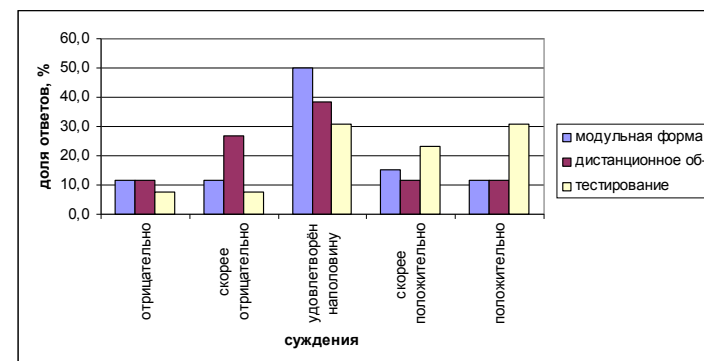


Рис. 1. Оценка форм учебной деятельности.

Так, самый большой процент, 50, опрошенных дали оценку «удовлетворен наполовину» и относится эта оценка к модульной форме организации учебного процесса. Это свидетельствует о том, что к этой форме организации преподаватели привыкают, но относятся еще противоречиво. По 11,5 % опрошенных высказали как положительное, так и отрицательное свое отношение. Аналогично (11,5%) - выразили как положительное, так и отрицательное свое отношение к новой форме обучения, дистанционной. И почти 40%, проголосовавших за «дистант», «удовлетворены наполовину». В дальнейшем мы посмотрим чем же вызвано такое отношение преподавателей к двум, недавно вошедшим в жизнь вуза, формам организации учебного процесса. А вот тестирование принимается скорее положительно, чем отрицательно. Оценка «положительно» была дана 30,5% от числа опрошенных, столько же ответило «удовлетворен наполовину» И только 7,7% принимают тестирование отрицательно. В основном такой ответ давали преподаватели с кафедр системного анализа и экономической теории. Вероятно, им сложнее перестроиться на новый вид контроля знаний учащихся.

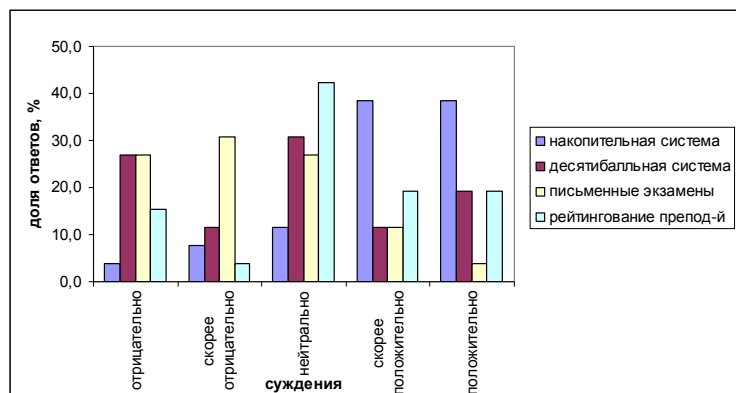


Рис. 2. Введение новых элементов обучения.

Следуя вызовам времени, представляется очень важным выяснить отношение к введению таких элементов, которые все чаще и чаще применяются в вузах при организации обучения студентов. На рис. 2 мы видим неоднозначное отношение преподавательского состава к нововведениям в системе обучения студентов. 26,9% респондентов относятся отрицательно к таким элементам, как письменные экзамены и десятибалльная система. А полностью поддерживают эти инновации только 3,8% и 19,2% соответственно. Надо отметить, что наибольший процент ответивших относятся к данным элементам нейтрально (26,9% и 30,8%). К введению рейтингования преподавателей мы видим, скорее нейтральное отношение (42,3%), нежели положительное (19,2) или отрицательное (15,4%). А вот к введению накопительной системы профессорско-преподавательский состав относится весьма позитивно. 38,5% опрошенных выразили свое положительное отношение, ровно столько же - «скорее положительное» и только 3,8% опрошенных относятся к этому отрицательно.

Как же влияют на качество обучения количественные показатели организации образовательной деятельности студентов при той или иной форме обучения? Для этого нами было предложено оценить достаточность таких элементов учебного процесса, как количество письменных работ, аудиторных часов, индивидуальных консультаций для успешной образовательной деятельности студентов в рамках дистанционной, традиционной и модульной форм обучения.

Таблица 1. Оценка достаточности элементов учебного процесса.

	модульная форма	Традиционная (семестровая)	дистанционная

	письменные работы	аудиторные часы индивидуальные консультации	письменные работы	аудиторные часы	индивидуальные консультации	письменные работы	аудиторные часы	индивидуальные консультации
недостаточно	1	12	23	27	15	19	44	68
достаточно	0	42	54	46	50	54	32	12
более чем достаточно	8	7	12	12	12	4	4	4

Если рассматривать модульную форму организации, мы увидим, что наглядным проявлением достаточности, как и в семестровой, является количество письменных работ, аудиторных часов и индивидуальных консультаций. Так считает большинство опрошенных. Чего нельзя сказать о дистанционной форме организации. Тут подавляющее большинство респондентов согласны, что количество часов по данным параметрам совсем недостаточно для качественного обучения. Только 4% респондентов считают, что этого более чем достаточно. Это конечно же малый показатель.

Существенную роль, на наш взгляд, в качественной организации учебного процесса может сыграть оценка возможности организации рационального распределения учебной нагрузки студентов. На основании данных мониторинга мы сделали вывод, что все исследуемые формы обучения, практически в равной степени позволяют рационально использовать время для подготовки к занятиям. Чего нельзя сказать о возможности совмещения работы и учебы. Конечно, сегодня эту уникальную возможность предоставляют студентам применяемые в учебном процессе информационные технологии. И, этим объясняется показатель 87,5%. Столько опрошенных высказались о дистанционной форме. Когда за другие две формы ответили только по 8,3% опрошенных. С большим перевесом в процентном соотношении (60,9%, 25%, 17%) доминирует мнение, что рационально использовать время для отдыха позволяет опять таки дистанционная форма обучения (таблица 2).

Таблица 2. Возможности для студентов

Такая форма обучения позволяет студентам...	Форма обучения		
	модульная	семестровая	дистанционная
рационально использовать время для подготовки к занятиям	37,5	45,6	41,7

рационально использовать время для исследовательской работы	16,7	37,5	25
успешно совмещать учебу и работу	8,3	8,3	87,5
рационально использовать время для отдыха	25	16,7	60,9

Что же касается организации деятельности профессорско-преподавательского состава, то мы также выявили их мнения. Рационально использовать время для подготовки к занятиям им позволяют также как и студентам все 3 формы в равной степени: 46% -модульная, 50% - семестровая, 42%- дистанционная. Отдыхать им позволяет в основном «дистант» (46%). Точно столько же и так же считает относительно занятия научной работой.

Актуальна сегодня и проблема стабильности качественного состава педагогических кадров, повышения творческого потенциала преподавателей, улучшения их материального положения. [3]. И совмещение работы в разных вузах – это тоже один из факторов качества. Поэтому их мнение нельзя оставить без внимания. 8% респондентов считает что успешно совмещать работу позволяет семестровая форма обучения, 17% - модульная, и 58 % - дистанционная.

Подводя итог, мы можем выделить как сильные стороны организации учебного процесса в условиях инновационной политики подготовки специалистов, так и слабые. Так дистанционная форма обучения позволяет как студентам, так и профессорско-преподавательскому составу в большей степени использовать рационально свое время для научной работы, для отдыха, что немаловажно для качественного обучения студентов. Успешному совмещению работы и учебы в разных вузах также способствует эта форма. Слабым же местом этой формы обучения является недостаточное количество письменных работ, аудиторных часов, индивидуальных консультаций.

Таблица 3. Возможности для преподавателей

Такая форма обучения позволяет преподавателям...	Форма обучения		
	модульная	семестровая	дистанционная
рационально использовать время для подготовки к занятиям	46	50	42
рационально использовать время для отдыха	25	17	46

рационально использовать время для научной работы	29	25	46
успешно совмещать работу в разных вузах	17	8	58

Семестровая, традиционная форма обучения предусматривает достаточный объем аудиторной и внеаудиторной нагрузки для качественной подачи новых знаний. Также она в большей степени, чем другие формы способствует организации исследовательской и самостоятельной работы студентов и качественной подготовке к занятиям преподавателями.

Ни одна форма не обладает решающим преимуществом. Наше исследование показало, что новая форма, дистант, доказала, что может на равных конкурировать с другими формами организации образовательной деятельности студентов. Для обеспечения качественного обучения, решение о выборе той или иной формы должно приниматься с учетом поставленных целей и задач, и особенностей каждой из форм обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Бюл. Министерства образования РФ. 2002
2. Е.В.Вашурина, Н.В.Дрантусова, Я.Ш.Евдокимова, И.А.Майбуров. Анализ мировых тенденций развити научно-образовательной деятельности: Аналитический обзор. Екатеринбург: изд-во Урал ун-та, 2006.
3. И.А. Потапова. Особенности организации учебного процесса в условиях дефицита преподавательского состава // Философия отечественного образования: история и современность: сборник статей III Международной научно-практической конференции. Пенза: РИО ПГСХА, 2007.- с.193

© Потапова И.А., 2010

УДК 371.4

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА У ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. И. РАЗУТКИНА, канд. пед. наук
МОУДОД «Алатырская детская школа искусств»

В статье раскрывается понятие «музыкальный вкус у школьника», обосновываются необходимые педагогические условия процесса

формирования музыкального вкуса у школьников младшего и среднего возраста в условиях детской школы искусств, предлагается процессуальная, практико-ориентированная модель формирования музыкального вкуса.

Ключевые слова: *Эстетическое воспитание, музыкальное образование*

В настоящее время среди актуальных вопросов современной педагогики проблема формирования музыкального вкуса учащихся в учреждениях дополнительного образования является одной из приоритетных и стоит достаточно остро. В связи со сменой духовных приоритетов в жизни российского общества обозначилась тенденция вытеснения эстетической среды на второй план. Такое положение чревато весьма опасными последствиями – падением уровня культуры, эстетического сознания, появлением массового производства и репродуцирования музыкальных произведений, ведущих к стандартизации в духовной сфере, а это, в свою очередь, препятствует развитию у школьников музыкального вкуса.

В создавшихся условиях существенная роль в формировании музыкального вкуса детей и молодежи отводится системе общего и дополнительного образования. Музыкальные школы, школы искусств, студии и классы эстетического воспитания предоставляют учащимся свободу творческой деятельности, расширяют круг их общения, обеспечивают индивидуальный подход в темпе и способах развития их способностей, а также помогают в социальном самоопределении и удовлетворении образовательных потребностей, ценностных ориентаций и духовных приоритетов. Известно, что полученные в детстве музыкальные впечатления способствуют формированию умений оценивать, понимать и наслаждаться произведениями музыкального искусства на все последующие годы.

Об актуальности обозначенной проблемы свидетельствует анализ деятельности ряда музыкальных школ и школ искусств Чувашской Республики, в процессе которого были выявлены трудности, препятствующие развитию

музыкального вкуса у учащихся. Так, по результатам анкетирования и опроса педагогов отмечают общее снижение интереса учащихся к обучению музыке, низкий уровень музыкального вкуса у выпускников детских школ искусств, стремление подражать веяниям современной музыкальной эстрады, утрату традиций домашнего музицирования.

Придерживаясь точки зрения О. В. Дивненко [1], мы пришли к выводу, что все свойства и компоненты вкуса эстетического присущи и вкусу художественному, и как его разновидности – вкусу музыкальному. Выделяя музыкальный вкус как разновидность вкуса художественного, мы

основывались на родстве процессов восприятия и оценочной деятельности в сфере искусства.

На современном этапе выделяют следующие компоненты музыкального вкуса: музыкальное переживание, музыкальная потребность, интерес, восприятие музыки, мотив, оценка музыкального произведения, развитие потребности суждения, эстетический идеал. В исследованиях доказано, что чем лучше развиты у человека чувство воображения, фантазии, гармонии, ритма, тем утонченней будет его музыкальный вкус.

В нашем исследовании формирование музыкального вкуса у школьников в детских школах искусств рассматривается в рамках младшего и среднего школьного возраста (8-14 лет) и представляется нам как непрерывный процесс воспитания и образования в учебной и внеучебной деятельности учащихся. Учитывая те обстоятельства, что в детские школы искусств принимаются преимущественно дети младшего школьного возраста, следует знать, каковы их музыкальные предпочтения. Мы разделяем точку зрения Е. Торшиловой, что с дошкольного возраста надо учить детей трем вещам: приятию и пониманию ценности сложной эмоции; интересу и пониманию ценности вообще; пониманию ценности и радости «душевного труда». Следует формировать представление, что ценность искусства заключается «не в зеркальной понятности его, а в удивляющей и непривычной непонятности, ради понимания которой стоит потрудиться» [2].

Сказанное выше позволило нам определить музыкальный вкус у школьника как *разновидность вкуса художественного, представляющий формирующуюся систему музыкально-эстетических взглядов, предпочтений, оценочных суждений в области музыкального искусства, включающий в себя взаимодействие эмоционального и рационального, эстетического чувства и идеала*. Компонентами сформированного музыкального вкуса у школьника являются развитые музыкальные потребности, адекватное восприятие и способность к оценке музыкальных произведений, положительная мотивация к творческой и исполнительской деятельности, сформированный эстетический идеал.

Изучение опыта работы учреждений дополнительного образования Чувашской республики (МОУДОД «Алатырская детская школа искусств», Детская музыкальная школа п. Алтышево Алатырского района, МОУДОД «Детская музыкальная школа №4» г. Чебоксары, «Детская школа искусств №5» г. Чебоксары, Детская школа искусств Гимназии №8 г. Шумерля), и интервьюирование преподавателей (68 человек), позволило выявить проблемы и трудности, с которыми они сталкиваются в работе по формированию музыкального вкуса у учащихся. Все респонденты подчеркнули особую важность проблемы формирования музыкального вкуса у современных школьников. В своих ответах педагоги раскрывают

объективные причины, препятствующие полноценному формированию музыкального вкуса: невнимание средств массовой информации к пропаганде музыкального наследия прошлых эпох и прогрессивных достижений современности, влияние шоу-бизнеса на развитие музыкальных вкусов общества, недоступность в восприятии живого исполнения, утрата традиций домашнего музицирования и т.д. Кроме того, педагоги отмечают отсутствие взаимодействия общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования в деле музыкального воспитания школьников, слабое использование индивидуального подхода в обучении музыки, не до конца реализуются возможности взаимодействия школы и семьи.

На основе анализа состояния проблемы и практического опыта была разработана теоретическая модель и выделены педагогические условия процесса формирования музыкального вкуса у школьников младшего и среднего возраста в условиях детской школы искусств: реализация индивидуального подхода с учетом уровня музыкального развития учащихся; разработка учебного программно-методического комплекса детской школы искусств; активное взаимодействие педагогов и родителей учащихся в создании культуротворческой среды; организация сотрудничества детской школы искусств и общеобразовательного учреждения в музыкальном воспитании школьников.

По своему типу модель является процессуальной и практико-ориентированной, так как отражает внутреннюю логику процесса формирования музыкального вкуса у школьников и представляет собой целостную систему, состоящую из взаимосвязанных элементов: цели, задач, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, показателей сформированности музыкального вкуса и результата (см. рис. 1).

Результатом внедрения данной модели в практику работы и реализации педагогических условий должно стать повышение уровня сформированности музыкального вкуса у школьников младшего и среднего возраста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дивненко, О. В. Эстетика / О. В. Дивненко. – М. : Аз, 1995. – 112 с.
 2. Торшилова, Е. А. Воспитание вкуса в развитии личности ребенка / Е. А. Торшилова // Искусство и образование. – 2002. - № 3. – С. 14-26.
- © Разуткина Л. И., 2010

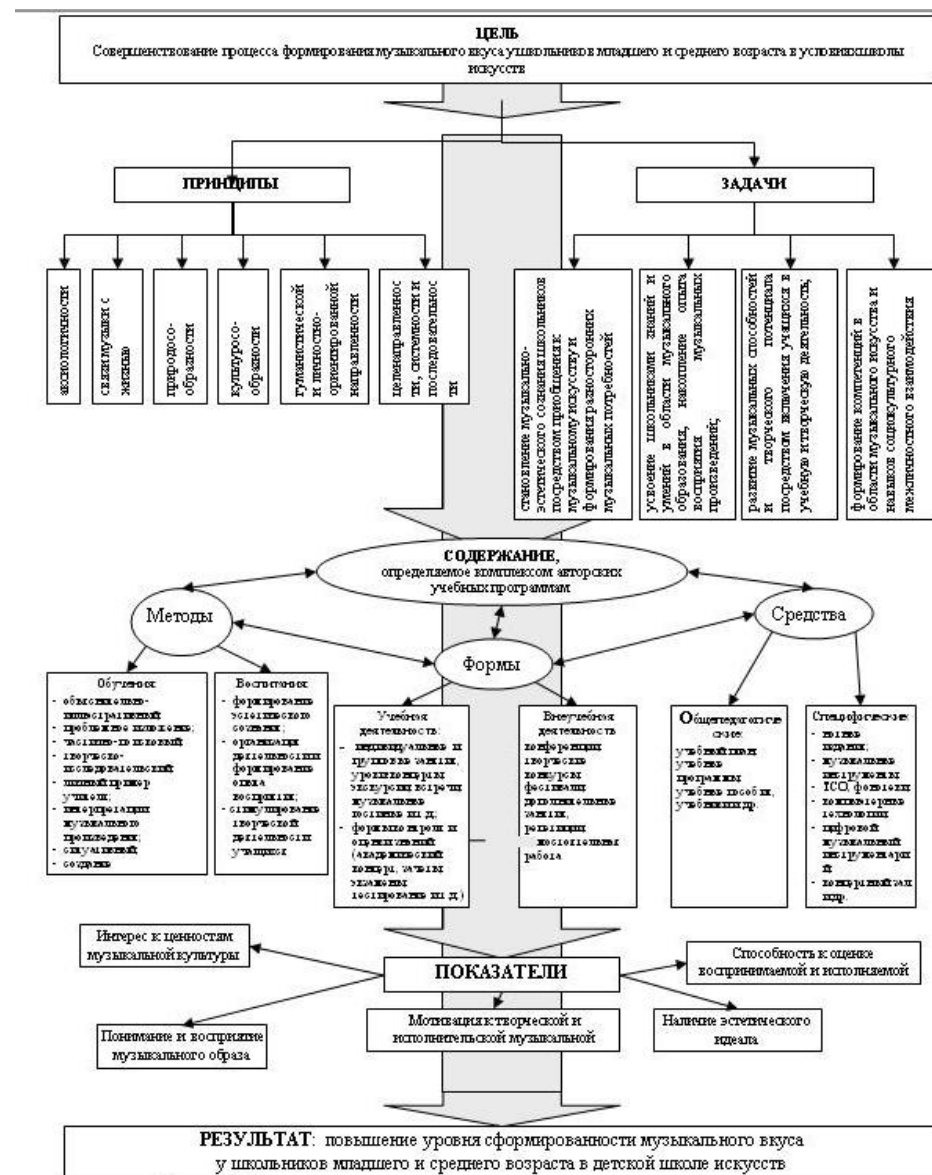


Рис. 1. Модель процесса формирования музыкального вкуса

Рис. 1. Модель процесса формирования музыкального вкуса у школьников младшего и среднего возраста в детской школе искусств

СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

М.Г.СЕМЕНИЦЕВА

МОУ «Средняя общеобразовательная школа №56»

Проблемы современной образовательной системы: снижение образовательного уровня, увеличение разнообразных образовательных программ и не всегда адекватная оценка их содержательного компонента, ориентация только на профильное обучение, поэтому сокращение количества часов на изучение общих(образовательных)предметов, развитие мыслительной деятельности учащихся, ориентированное на решение тестовых заданий и не всегда развитие познавательной деятельности, креативного мышления.

Ключевые слова: гуманизация образования, личностно-ориентированное обучение, принципы оценивания.

Декларируемой целью современного образования в России является развитие активной, сознательной, ответственной, конструктивной личности, способной быть субъектом мировых и общественных преобразований. Однако традиционно педагогическая система страны старается социализировать ребёнка, включить его в систему социальных отношений. Таким образом, возникает проблема цели образования. С одной стороны школа должна формировать личность соответствующую социальным шаблонам, нормам, ритуалам, а с другой – призвана развить в молодом человеке субъектность, активность, творческие способности. Понятно, что и крайний конформизм и крайний индивидуализм не актуален для современного общества. Концепция модернизации российского образования, исходя из стратегического направления развития мировой педагогики и человеческого сообщества, определяет современную цель образования как формирование это возможность преодолевать жизненные сложности, находить пути решения проблем, обладать нравственно-моральным кодексом и определенным «багажом» знаний о мире.

С таких позиций, образовательные учреждения, в частности средняя школа в широком смысле этого слова понимается как важнейший фактор гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации

выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны»[2]

На данном этапе развития образовательной системы Российской Федерации существует множество проблем. Перечислим некоторые из них:

- снижение образовательного уровня (показатели всероссийских тестов);
- увеличение разнообразных образовательных программ и не всегда адекватная оценка их содержательного компонента, их психолого-педагогическую необходимость и обоснованность;
- ориентация только на профильное обучение, поэтому сокращение количества часов на изучение общих (образовательных) предметов;
- развитие мыслительной деятельности учащихся, ориентированное на решение тестовых заданий и не всегда развитие познавательной деятельности, креативного мышления;
- не разработанность профессиональной ориентации школьников и будущих абитуриентов.

Также отметим и тот факт, что резкая смена основных ориентиров общественного развития привела к возникновению неоднократных попыток педагогов рассматривать личностно-ориентированное обучение как свободный и не организуемый взрослыми процесс саморазвёртывания личностного потенциала ребёнка, полностью отданного в жертву его непостоянным интересам и ничтожному опыту. Реализация таких идей на практике приводила к падению качества образования. Оказалось, прежде чем предоставить ребёнку свободу выбора, нужно его научить конструктивно выбирать: ставить цели, определять промежуточные задачи, анализировать и подбирать оптимальные средства решения задач и реализации цели, оценивать результаты достигнутого. Но и учить этому по-прежнему авторитарно тоже нельзя.

Целостной технологии личностно-ориентированного обучения, решающей названные проблемы, на сегодняшний день нет, а само личностно-ориентированное обучение представлено лишь как парадигма, концепция.

Поэтому необходимо разработать определенные принципы оценивания, с помощью которых можно будет адекватно оценивать те или иные образовательные программы, их уместность в тот или иной возрастной период, психолого-педагогическая допустимость. На наш взгляд, необходимо разработать образовательный стандарт, в который включается обязательный и дополнительные разделы. Обязательный раздел – это перечень обязательных предметов, на изучение которых выделяется достаточное количество времени. Дополнительные разделы включает

дисциплины, выбирающиеся по желанию ученика. Самая главная задача педагога в средней образовательной школе – это не только изучение и включение в интеллектуальный арсенал ребенка определенных знаний, умений, навыков, а возможность правильного применения и дифференциации информации в большом информационном пространстве.

Также отметим, что необходимо развивать лично-ориентированное обучение. Учитель помогает ребёнку познавать самого себя в ходе личностного диалога с ним. Личностно-ориентированная развивающая среда предполагает особую педагогическую реальность как ситуацию взаимопроникновения сознания двух субъектов, основанную на желании одного передать опыт, а другого – этот опыт приобрести. Такое «присоединение» сознания учителя к сознанию ученика обеспечивает единообразное понимание ими предмета, ситуации и процесса обучения и воспитания[1] Расширение осознанных человеком возможностей выбора решения актуальных для него задач – есть процесс образования, и начинается он с периода рождения у него сознания. При правильной организации этого процесса ребёнок должен понять, что у реальной, возникающей перед ним проблемы, всегда есть множество решений. Его задача состоит в самостоятельном и ответственном поиске и анализе вариантов решения проблемы и выборе наиболее оптимального (конструктивного) пути решения. Расширение осознанных человеком возможностей выбора решения актуальных для него задач – есть процесс образования, и начинается он с периода рождения у него сознания. При правильной организации этого процесса ребёнок должен понять, что у реальной, возникающей перед ним проблемы, всегда есть множество решений. Его задача состоит в самостоятельном и ответственном поиске и анализе вариантов решения проблемы и выборе наиболее оптимального (конструктивного) пути решения. . Познание должно развивать конкретного человека, тогда оно будет развивать и всё человечество. Если познание лично, то оно требует ответа, что есть сам человек в познаваемом им мире? Процесс познания начинают целенаправленно и систематично организовывать с начальной школы, поэтому следует уже на этом этапе, по крайней мере, не уничтожить стремление свободного познания окружающего мира и себя самого в контексте окружающего мира. Это стремление прорывается в свободных вопросах ребёнка, в его свободной, самостоятельной деятельности. Личности, самостоятельно проживающей свою жизнь, следует помочь в определении всех возможных путей самореализации. В этом и состоит цель современной школы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М., 2000.

2. Концепция современного образования, 2005.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М., 2000.
4. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993.
6. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Московский психолого-социальный институт; Издательство «Флинта», 1998.
7. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М.: Дело, 1994.
8. Оконь В. Введение в общую дидактику М., 1998.
9. Пидкасистый Педагогика. М., 1991.
10. Подласый И.П. Педагогика в 2 т. т.1. М., 2001.
11. Этническая педагогика / Под ред. Пятина В.А., Трещева А.М., Алексеева Г.В. Астрахань, 1995.

© Семенищева М.Г., 2010

УДК 316.647.5

ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Н.А. СТЕПАНОВА, канд. психол. наук

ГОУ ВПО Тульский государственный педагогический университет им.

Л.Н. Толстого

В статье рассматривается проблема формирования межличностной толерантности. Одним из оптимальных условий для ее формирования в подростковом возрасте является развитие потенциально конфликтной ситуации межличностного взаимодействия в конструктивном направлении. Определены причины подростковой конфликтности.

Ключевые слова: *межличностная толерантность, подростковая конфликтность, конструктивное разрешение конфликтов.*

Проблема межличностной толерантности в современном социокультурном контексте приобретает все большую актуальность. Создание оптимальных условий для ее формирования и развития предполагает, наряду с анализом целого ряда проблем, решение вопроса о тех механизмах, которые отвечают за проявление толерантности в процессе общения людей.

Как подчеркивает С.Л. Братченко, из всех разнообразных видов и форм толерантности именно межличностная является основанием общей толерантности человека.

Под механизмами межличностной толерантности мы понимаем устойчивую структуру определенным образом связанных психических действий, активизация и целостное проявление которых фасилитируют изменения в совокупности свойств личности (проявление психической активности в конкретных условиях). Изменения выражаются, прежде всего, в трансформации состояния аффективно-когнитивной сферы, внутренней позиции и поведенческих реакций относительно содержания и форм общения с партнером.

Анализ литературных источников по проблеме позволил сформулировать исходные теоретические положения и выделить три фундаментальных механизма межличностной толерантности: 1) эмоционально-когнитивный диссонанс, 2) самоопределение, 3) совладание.

Многие исследователи рассматривают толерантность как ценностную установку или подчеркивает ее связь с ценностями по отношению к самому себе и другим людям.

Следовательно, главная функция толерантности может быть понята как развитие потенциально конфликтной ситуации межличностного взаимодействия (или внутренне противоречивой) в конструктивном направлении.

Необходимость исследования проблемы конфликта определяется реалиями современного общества, в котором имеется тенденция к усилению напряженности, наблюдается рост конфликтов во всех сферах социального взаимодействия. Глубинные преобразования российского общества, возникший в их процессе системный кризис затронул не только важнейшие сферы жизнедеятельности людей: политику, экономику, культуру и др., но и глубоко проник в общественные, межгрупповые и межличностные отношения, обусловил рост напряженности и конфликтности.

Школа характеризуется множеством межличностных противоречий, возникающих в отношениях участников образовательного процесса – детей, их родителей, педагогов, администрации. Противоречивым является и процесс становления личности каждого ребенка, который заключается в разрешении конфликтов между новыми потребностями и устаревшими способами их удовлетворения, между желанием самоутверждения и неадекватными средствами его реализации и т.д. Для снижения остроты подобных явлений и профилактики их возникновения необходимо психологическое сопровождение. В связи с этим актуальным является развитие межличностной толерантности подростков, формирование у них умений конструктивного взаимодействия, в том числе и в конфликтной ситуации.

В этой связи проблема повышения коммуникативной и социально-психологической компетентности студентов психологических специальностей, расширения диапазона стратегий поведения в конфликте, формирования умения находить оптимальные пути его разрешения, оказывать эффективную медиаторскую помощь участникам конфликта в свете подготовки специалистов в области психологии является чрезвычайно актуальной. Конкретным психологическим методом работы с подростками, на наш взгляд, может стать специализированный психологический тренинг, ориентированный на формирование оптимальных способов реагирования в ситуации конфликта и его конструктивного разрешения.

Кризисный характер межличностных отношений подростка практически общепризнан; отмечается повышенный фон конфликтности складывающейся личностной позиции подростка. Явления подростковой конфликтности неизбежны в силу глубинных противоречий подросткового возраста. Среди существенных причин этого выделяется ряд особенностей данного этапа онтогенеза:

- кризис развития: асинхронность физиологического и психического созревания; несоответствие наличного опыта и возросшей потребности в самоутверждении;

- новый уровень самосознания; открытие и манифестация своего «Я», возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности, стремление к самостоятельности;

- актуализация и развертывание потребности в интимных межличностных отношениях, обусловленной поведенческой дихотомией «автономия - близость»;

- существование в двух культурах: в мире взрослых и в мире детей (культурная маргинальность), как следствие - выраженность эмоциональной неустойчивости и напряженности, застенчивость и агрессивность, максимализм, склонность к риску и самоиспытаниям.

Противоречия во взаимодействии подростка с социальной средой возникают, преодолеваются или заостряются до конфликтного столкновения в трех сферах межличностных отношений: коллективе, семье и среде неформального общения сверстников. В каждой из этих микрогрупп подросток занимает определенную позицию, которая определяет его коммуникативные интересы, социальные диспозиции, отношение к самому себе. Дети, не достигшие успеха ни в одной из сфер межличностных отношений, оказавшиеся в положении отверженного, теряют точки опоры для формирования внутренних контуров личности. Однако, по мнению ряда исследователей, конфликты с одноклассниками могут и не приводить к развитию дезадаптивного поведения, если подросток компенсирует свои потери в удовлетворяющем его общении с учителями или родителями.

Пренебрежение же взрослого к новому уровню самосознания подростка, игнорирование его важнейших потребностей усугубляет конфликтную ситуацию, в которой живет подросток. Психологический дискомфорт в классе, напряженные взаимоотношения с учителями и родителями способствуют тому, что отрицательные формы поведения закрепляются и могут перейти в черты характера. Кроме того, деформация взаимоотношений с окружающими неизбежно ведет к снижению познавательной активности подростка. Может возникнуть общее негативное отношение к школе и к учебной деятельности вообще.

Подросток активно сопротивляется требованиям, ограничивающим его самостоятельность, добивается равноправия со взрослыми, идет на открытый конфликт с ними. Подобное поведение является следствием неправильного подхода к подростку, когда не учитываются его психологические особенности.

Ведущая потребность подросткового возраста - потребность в общении со сверстниками. Для подростка характерны значимость межличностных отношений со сверстниками, желание быть принятым и признанным ими, иметь определенный статус, престиж. Неблагополучия в отношениях со сверстниками, возникающие во взаимоотношениях проблемы могут привести к возникновению чувства тревожности, переживанию одиночества, к усилению протестных реакций и реакций эмансипации со стороны подростков, что в свою очередь детерминирует конфликтное поведение.

Таким образом, подростковый возраст характеризуется повышенной конфликтностью во всех сферах. Разрешить конфликт, ослабить напряжение возможно двумя путями: конструктивным и деструктивным.

Конструктивный способ связан с мобилизацией внутренних ресурсов личности с целью исправления обстоятельств в свою пользу; неконструктивный — связан с отказом от борьбы в рамках конфликтной ситуации и направлением усилий на поиски более или менее подходящей компенсации. По данным проведенного доцентом Золотовой Т.В. исследования, лишь треть подростков обладает навыками конструктивного поведения в конфликте (умеет анализировать причины, интересы сторон, выбирать адекватную стратегию поведения в конфликте). Причем мальчики имеют жесткие стили поведения в конфликте с доминированием соперничества и способностью идти на компромисс; у девочек поведенческие стратегии размыты, однако в целом они используют стратегии, снижающие степень отстаивания собственных интересов в конфликте.

Конфликтная ситуация всегда является экстраординарной, и перевод ее в русло продуктивного взаимодействия требует от ее участника творческого

подхода, коммуникативной компетентности, преодоления стереотипов и развитой межличностной толерантности.

Каким образом *предупредить* возникновение межличностных противоречий? Профилактика конфликтов, на наш взгляд, не менее важна, чем их конструктивное разрешение, т.к. она позволяет предупредить *негативные последствия* конфликтной ситуации. Превентивные меры включают прогнозирование и анализ причин конфликта, выявление условий и факторов, способствующих его возникновению.

В целом, профилактическая деятельность практического психолога должна быть направлена, таким образом, на предотвращение дезадаптации подростков, возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии школьников, на создание психологических условий, максимально благоприятных для этого развития. Содержание психопрофилактической работы составляет:

- соблюдение в школе психологических условий обучения и воспитания, необходимых для нормального психического развития и формирования личности учащихся (предупреждение психологической перегрузки, боязни контрольных работ и вызовов к доске, отсутствие положительной учебной мотивации);
- благоприятный психологический климат в школе (оптимизация форм общения);
- предупреждение дезадаптации учащихся при переходе на следующую возрастную ступень.

Таким образом, формируется способность к целостному восприятию ситуаций конфликтного взаимодействия, их диагностике и самодиагностике. Кроме того, развиваются общеинтеллектуальные навыки, создаются благоприятные условия для тренировки способности к анализу, обобщению, синтезу.

© Степанова Н.А., 2010

УДК 316.74

ПЛАНЫ И ПРЕДПОЧТЕНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.В. СУХОРИКОВА, ассистент

Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)

В статье представлены некоторые результаты всероссийского социологического исследования ценностных ориентаций студентов инженерных вузов, которые содержат анализ мнений респондентов о

предпочитаемом виде и основных характеристиках будущей профессиональной деятельности, о планах работы по специальности после окончания вуза.

Ключевые слова: ценностные ориентации; студенты инженерных вузов; социологическое исследование; специальность; профессиональная деятельность.

В настоящее время на российском рынке труда наблюдается резкое возрастание потребности в инженерных кадрах, что связано с курсом на восстановление и наращивание в нашей стране секторов реального производства, как необходимой основы роста ВВП. Это в свою очередь определяет перспективы развития высшей технической школы, предъявляя к ней качественно новые требования. Ключом к оценке состояния и понимания проблем технических вузов России является изучение ценностных ориентаций студентов инженерных вузов в сфере образования и профессиональной деятельности. Такие исследования имеют также практическое значение, заключающееся в определении путей и средств совершенствования подготовки специалистов с высшим техническим образованием.

В данной статье представлены некоторые результаты всероссийского социологического исследования ценностных ориентаций студентов инженерных вузов в сфере образования и профессиональной деятельности, проведенного в 2008 году Институтом проблем развития ВПО и кафедрой социологии и управления МАДИ (ГТУ). Опрашивались студенты третьего, четвертого и пятого курсов дневного отделения в одиннадцати ведущих вузах страны: Брянском ГТУ, Тамбовском ГТУ, Казанском государственном технологическом университете, Южно-Российском ГТУ (г. Новочеркасск), Томском политехническом университете, СПб государственном электротехническом университете, Московском государственном университете приборостроения и информатики, Российском химико-технологическом университете, Московском автомобильно-дорожном институте (ГТУ), Московском государственном техническом университете им. Н.Э.Баумана, «МАТИ» - Российском государственном технологическом университете им. К.Э. Циолковского.

Выборочная совокупность была сформирована на основе гнездовой выборки. Гнезда – студенческие группы выделенных курсов, были отобраны случайно, анкетирование в них проводилось сплошным образом. Всего было опрошено 2861 респондентов, из них 1196 – студенты московских вузов, 1665 – студенты региональных вузов, из которых 29,8% обучаются по договору, 70,2% - по госбюджету; 67,3% юношей и 32,7% девушек.

Приобретенная в вузе специальность предполагает реализацию и дальнейшее профессиональное становление в различных видах трудовой

деятельности. В табл. 1 приведено распределение ответов студентов на вопрос: «Какой вид деятельности Вы предпочитаете по окончании института?».

Такие виды деятельности как преподавание в вузе и научно-исследовательская работа в глазах студенчества являются малопривлекательными. В общем процентном распределении эти показатели составляют 5,6% и 2,9% соответственно, в советские времена они достигали 20%. В регионах стать преподавателем хотят несколько больше студентов – 6,0%, а заниматься научно-исследовательской работой планируют больше московские студенты – 3,5% (см. табл. 1).

Таблица 1

Вид деятельности, предпочитаемый студентами по окончании вуза

Вид деятельности	Москва	Регионы	Общее
Стать преподавателем в вузе	5,1%	6,0%	5,6%
Заниматься научно-исследовательской работой	3,5%	2,4%	2,9%
Продолжить обучение в аспирантуре	9,2%	6,4%	7,6%
Работать на государственном предприятии	16,8%	32,2%	25,8%
Работать в российской частной фирме	40,6%	31,8%	35,4%
Работать на иностранной фирме	11,4%	5,2%	7,8%
Работать за границей	2,2%	3,1%	2,7%
Организовать свое дело	8,9%	9,6%	9,3%
Заниматься индивидуальной трудовой деятельностью	2,2%	3,3%	2,9%
Всего	100,0%	100,0%	100,0%

Продолжить обучение в аспирантуре собираются 7,6% из общего числа опрошенных в данном исследовании респондентов. Для московских студентов этот показатель гораздо выше и составляет 9,2%, в регионах он равен 6,4% (см. табл. 1). Поскольку аспирантура является «кузницей» научно-педагогических кадров для высшей школы, следует уделять особое внимание студентам, планирующим продолжить свое обучение в аспирантуре. По нашему мнению, наряду с существенным повышением оплаты труда, это поможет переломить сложившуюся тенденцию старения профессорско-преподавательского состава российских вузов, а также будет способствовать ликвидации дефицита высококвалифицированных кадров в высшей школе. Следует учитывать и то, что получение ученой степени рассматривается некоторыми студентами как возможность повысить свой

социальный статус или найти более высокооплачиваемую работу вне высшей школы и научно-исследовательских учреждений.

Наиболее важным аспектом работы для всех опрошенных студентов однозначно является высокий заработок, на это указали 82,9% опрошенных (см. табл. 2). Для студентов региональных вузов это показатель несколько выше, чем для студентов московских вузов (84,9% и 80,1%) соответственно. Ценностный символ – «высокий заработок», как установили социологи, начиная с 90-х годов, приобрел для россиян первостепенное значение. На это повлияло несколько усиливающих друг друга причин: социалистическая идеология потеряла поддержку большей части общества, снизился жизненный уровень значительной части населения и в то же время сформировались новые потребительские стандарты, резко повысив уровень притязаний населения, особенно молодежи. Этот факт нашел подтверждение в ответах исследуемого нами контингента студентов (см. табл. 2).

Таблица 2

Оценка важности основных характеристик работы
(возможен выбор трех вариантов ответа)

Характеристика работы	Москва	Регионы	Общее
Высокий заработок	80,1%	84,9%	82,9%
Хорошие условия труда	47,3%	44,2%	45,5%
Перспективы профессионального роста	34,9%	38,7%	37,2%
Дружный, сплоченный коллектив	31,2%	28,0%	29,3%
Творческий характер, разнообразие	27,9%	24,0%	25,6%
Возможность продвижения по служебной лестнице	19,9%	23,9%	22,2%
Гарантия постоянной работы	18,9%	19,3%	19,2%
Престижность, высокая репутация организации	7,7%	8,9%	8,4%
Гибкий график работы	6,2%	6,9%	6,6%
Социальный пакет, предоставляемый работнику	4,2%	5,5%	5,0%
Близость к месту жительства	6,4%	3,6%	4,7%
Всего	284,6%	287,9%	286,6%

Второе место по значимости заняла такая характеристика работы, как «хорошие условия труда». Ее важность для себя отметили 47,3% московских и 44,2% региональных студентов. Таким образом, можно отметить несколько более высокую требовательность московских студентов к условиям своей профессиональной деятельности.

У опрошенных студентов хорошо развита достигательная мотивация, которая согласно современной теории управления резко повышает ценность работника, даже при наличии у него той же квалификации, что и у остальных. Так возможность профессионального роста важна для 37,2% студентов. Причем чаще на эту позицию указали студенты региональных – 38,7%, чем московских вузов – 34,9%. Достигательную мотивацию содержит и такой вариант ответа, как возможность продвижения по служебной лестнице, его выбрали 22,2% всех опрошенных. Для региональных студентов этот показатель также выше – 23,9%, чем у московских студентов – 19,9%.

Далее по убыванию степени важности идут следующие характеристики работы: дружный сплоченный коллектив (29,3%), творческий характер, разнообразие работы (25,6%). Весьма значимым является и фактор постоянства работы. Примерно каждый пятый студент и в регионах России, и в Москве указал на его важность при поиске работы.

Гибкий график работы, социальный пакет, предоставляемый работнику, и близость работы к месту жительства являются для студентов менее важными характеристиками, которые получили наименьшие оценки: 6,6%, 5,0% и 4,7% соответственно. Подавляющее большинство (около 80%) опрошенных студентов и в Москве, и в регионах при устройстве на работу скорее всего пренебрегут данными факторами при условии достаточно высокой заработной платы.

Интересны планы студентов технических вузов по отношению к работе по специальности после окончания высшего учебного заведения. Распределение ответов на вопрос: «Планируете ли Вы работать по специальности после окончания вуза?» представлено в табл. 3.

Таблица 3

Планы студентов по отношению к работе по специальности	Москва	Регионы	Общее
Планируют работать по специальности	21,7%	28,0%	25,4%
Скорее да, чем нет	32,7%	37,2%	35,4%
Скорее нет, чем да	26,4%	16,6%	20,6%
Не планируют работать по специальности	6,9%	5,4%	6,0%
Затруднились ответить	12,3%	12,8%	12,6%
Всего	100,0%	100,0%	100,0%

Однозначно решили работать после окончания вуза по специальности 25,4% студентов. Для студентов региональных вузов этот показатель несколько выше, чем для московских студентов (28,0% и 21,7%

соответственно). Скорее будут работать по специальности, чем нет 35,4% респондентов. Для регионов и этот показатель также выше, чем для Москвы (37,2% и 32,7% соответственно). И как следствие этого, среди тех кто однозначно не собирается работать по специальности после получения высшего образования больше студентов московских вузов, хотя процент их невелик и составляет 6,9%, а в регионах – 5,4%. Доля студентов, затруднившихся ответить на поставленный вопрос, равна 12,6%, причем этот показатель одинаков и для Москвы, и для регионов.

Анализ полученной информации позволяет сделать вывод, что процент студентов, которые настроены после окончания вуза работать по специальности достаточно высок: 65,2% в регионах России и 54,4% в Москве. Можно предположить, что к ним в последующем присоединится и часть студентов, которые затруднились ответить на поставленный вопрос, так как их трудоустройство во многом будут определять ситуационные моменты во время принятия решения о выборе работы.

В заключении отметим, что студенты инженерных вузов в целом вполне осознанно и позитивно идентифицируют свои ценностные ориентации в сфере профессиональной деятельности. В нашем исследовании не нашла свое подтверждение гипотеза о том, что московские студенты являются референтной группой, своего рода индикатором социально-экономических перемен, происходящих в обществе, поскольку живут в наиболее развитом регионе страны. Студенты региональных вузов несколько ярче демонстрируют рыночную модель поведения и достигательную мотивацию в отношении к своему обучению и профессиональной деятельности.

Подавляющее число обследованных нами студентов, осознанно выбрали свою специальность, верят в ее перспективность и намерены по ней работать после окончания вуза. Этот мощный потенциал государство должно использовать, создавая рабочие места с современными условиями труда и достойным уровнем заработной платы в отраслях промышленности, для которых готовятся специалисты с высшим профессиональным образованием в области техники и технологии.

© Сухорукова С.В., 2010

УДК 140.8:21

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭПИСТЕМОЛОГИИ И РУССКАЯ РЕЛИГИОЗНАЯ ФИЛОСОФИЯ.

М.И.ФИЛАТОВА

Курский государственный университет,

В статье выделяются современные эпистемологические проблемы, намечаются причины возникших затруднений. В соответствии с этим выдвигается предположение о преимущественном положении русской религиозной философии. Это предположение обосновывается на примере эпистемологической концепции Е.Н. Трубецкого.

Ключевые слова: *Дискурсивное и интуитивное мышление, абсолютный синтез, всеединый ум, онтологизм, истины.*

Проблема соотношения дискурсивного и интуитивного мышления по-разному проявляла себя на протяжении истории философской мысли, сохранив свою актуальность до настоящего времени. Наследованные от античности парадоксы Зенона Элейского основаны на этой проблеме, и представляют собой интерпретацию непрерывности реального процесса в терминах дискурсивного мышления.

В современной философии математики эта проблема соотносится с парадоксальными свойствами бесконечных множеств. Экспликация этих свойств оказывается сходной с аргументацией Зенона. В частности, когда: «Речь идет о взаимно однозначном соответствии между точками любых отрезков». [1;36]

Когнитивно-эволюционный подход в современной эпистемологии обосновал суть этой вечной проблемы в терминах психофизиологии. «В 60-70-е годы XX века американский нейрофизиолог Р.Сперри и его коллеги открыли связанные с функциональной активностью левого и правого полушария мозга когнитивные типы мышления – знаково-символическое (логико-вербальное) и пространственно-образное». [2;171]

Однако этим объяснением не снимается неразрешимость парадоксов в математике и трудностей в теории познания. На основе когнитивно-эволюционного подхода была создана теория гипотетического реализма, обоснованная отход от радикальной постановки вопроса о достоверности связи субъекта и объекта познания.

В истории мировой философии прослеживается поляризация приоритетов интуитивного или дискурсивного типов мышления, выразившаяся в различии восточной и западной философских традиций. Рационализм Запада и мистицизм Востока обусловили специфику этих традиций и вместе с тем односторонность в рассмотрении философских проблем, в частности, проблемы взаимосвязи бытия и мышления. На Западе с начала Нового времени эта тенденция выразилась в уходе в гносеологическую рефлексию. «Из области оснований бытия истина перемещается в сферу обоснования знания». [4;170] Это породило многообразие концепций истины в современной эпистемологии, признающих возможность отнесения понятия истины только к суждениям субъективно-предикативного вида.

На Востоке мистическая традиция сконцентрировалась в религиозной сфере и не оказала существенного влияния на ход развития мировой философской мысли в области эпистемологии.

Русская философия оправдала преимущества своего срединного положения между восточной и западной традициями в основной тенденции русской религиозной философии конца XIX – начала XX – стремлении к идеалу цельного знания. Именно в этом идеале наиболее полно выразилась идея необходимости синтеза достижений восточной и западной мысли. Наследие русской религиозной философии в настоящее время является малоизученным. И нам представляется, что разработка содержащихся здесь идей имеет существенное значение для решения актуальных проблем современной теории познания.

Философское наследие русского религиозного мыслителя Е.Н.Трубецкого замечательно в этом отношении тем, что намечает новый нетрадиционный путь решения актуальных проблем эпистемологии. Оригинальность эпистемологических взглядов Е.Н. Трубецкого в совмещении религиозной интуиции с научной эпистемологической проблематикой. Религиозная интуиция Трубецкого, направляя его исследовательский поиск, предполагает существование сверхвременной и общезначимой сферы, под которой он понимает абсолютный разум. Исследование гносеологических феноменов, проведенное Трубецким, доказывает, что их непротиворечивое объяснение возможно лишь при допущении гипотезы об абсолютном разуме. Трубецкой доказывает эту гипотезу в три фазы: 1) Исследует феномен частного сознания: «Всякий акт моего сознания предполагает как свое искомое мысль действительную за пределами всякого субъективного мышления, содержание сознания действительное за пределами всякого индивидуального, психологического сознания». [3;12] 2) Определяет природу смысла, которую он называет «абсолютным синтезом». «Вера в истину, которая составляет а priori всего нашего сознания, есть именно вера в такой абсолютный синтез, в котором все представления возможные и действительные даны в их безусловном значении». [3;26] 3) Выясняет условие необходимой для достижения истинного знания связи частного сознания со сферой абсолютного синтеза. Трубецкой называет эту сферу всеединым умом: «Всеединый ум видит и знает, а мы, люди, через него видим и вместе с ним – со - знанием». [3;30]

Основанные на этих принципах эпистемологические взгляды Трубецкого открывают возможность для нового подхода к актуальным проблемам эпистемологии.

Характерной и отличительной чертой этого подхода является онтологизм, недостаток которого в современной эпистемологии явился причиной проблематичного статуса у понятия «истины».

Рассмотрим позитивное действие идей онтологической эпистемологии Трубецкого в отношении к современным проблемам эпистемологии.

Апории Зенона Элейского находят решение в эпистемологической парадигме Е.Н. Трубецкого: «Элеец Зенон, как известно, отрицал реальность движения и в доказательство указывал на невозможность помыслить движение без противоречий. Видимость противоречия объясняется именно указанным выше смещением реального процесса, который представляет собой непрерывное изменение, и неподвижного смысла этого процесса. В картине летящей стрелы есть несомненно сочетание движения и покоя, но нет того внутреннего логического противоречия, которое смущает Зенона, ибо предикаты «движение» и «покой» тут относятся к различным субъектам». [3;15]

Как видно устранение противоречия достигается через различие двух субъектов, что становится возможным для Трубецкого после открытия им нового онтологического плана, вмещающего неподвижный смысл реального процесса.

Трубецкой считает, что ошибка Зенона повторяется и в наши дни. «Еще недавно Бергсон, не заметивший этой ошибки, вывел из аргументации древнего философа заключение, будто наша мысль, оперирующая неподвижными общими понятиями, потому самому не в состоянии воссоздать непрерывность реального процесса, реального движения». [3;15]

Два выделенные Трубецким плана бытия различаются в отношении к понятию «время» и в соответствии с этим требуют различных способов осмысления: дискурсивного и интуитивного. Реальный процесс обладает временным характером, который требует дискурсивного типа мышления. По определению Трубецкого: «Словом «дискурсивный» выражается психологический закон мышления во времени». [3;229] С другой стороны, неподвижный смысл процесса во времени имеет сверхвременный характер, соответствующий интуитивному способу осмысления: «Мысль о непрерывности движения доступна нашему уму именно вследствие того, что для него все точки движения и все моменты времени, в течение коего оно совершается, связаны в интуиции смысла сверхвременного и потому не могущего быть прерванным во времени». [3;15]

Различие двух способов мышления, интуитивного и дискурсивного, проводится и в других эпистемологических концепциях, имеющих метафизические основания, отличные от принятых в концепции Трубецкого. Когнитивно-эволюционный подход объясняет природу различия интуитивного и дискурсивного мышления различием в способах обработки информации правым и левым полушарием. В отличие от концепции Трубецкого, когнитивно-эволюционный подход не вводит дополнительной онтологии, претендующей на статус абсолютной, что приводит к существенным трудностям в постижении относительного бытия реального

мира, которые были интерпретированы в теории гипотетического реализма.

В теории когнитивно-эволюционного подхода логическое имеет относительную природу эволюционного характера, обусловленного процессом развития головного мозга. В отношении этого Трубецкой, исходя из противоположной тенденции преодоления логического по восходящей намеченной С.Н. Булгаковым линии, пишет: «Утверждать, что логическое смертно, что разум наш когда-нибудь возвысится над логикой и отрешится от нее, - значит думать, что он когда-нибудь станет независимым от истины, утратит самую форму истины. Но тогда во что обратится разум и что от него останется? Что он, как не способность со – знать истину? А если так, то как же со – знание истины может перестать быть ей сообразным по форме! Все логические нормы мысли и все ее трансцендентальные условия сводятся к форме всеединства». [3;231]

Таким образом, эпистемологические идеи Е.Н. Трубецкого выявляют тесную связь между абсолютным значением логического укорененным в введенной им онтологии абсолютного смысла и формой истины. Подтверждение установленной Трубецким зависимости можно обнаружить в современной эпистемологии, где ослабление внимания к онтологической категории обуславливает проблематичный статус у понятия «истины». И, соответственно, обращение к философскому наследию русских религиозных мыслителей необходимо для осмысления актуальных проблем в современной эпистемологии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Катасонов В.Н. Боровшийся с бесконечным. Философско-религиозные аспекты генезиса теории множеств Г.Кантора. – М.: Мартис, 1999. – 207с.
2. Меркулов И.П. Эпистемология (когнитивно-эволюционный подход). Т.2. – СПб.: Изд-во РХГА, 2006 – 416с.
3. Новая философская энциклопедия: – М.: Мысль, 2001. –692с.
4. Трубецкой Е.Н. Избранное. – М.: Канон, 1995.- 480с.

© Филатова М.И., 2010

УДК 616.89

АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ФОТООБРАЗА В СОВРЕМЕННОМ МЕДИА - КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.

Л.В.БАРАБАНОВА

*Воронежская Государственная медицинская академия им. Н.Н.
Бурденко*

Виртуальная реальность становится проявлением современной культуры. В этих условиях человек задается контекстом, главными действующими операторами которого являются образы. Фотообраз в современном медиа-инет пространстве представляет собой растиражированный и унифицированный образ потребления, конструкцию взгляда современного человека медиа-художником, что искажает мировоззрение и ценности современного человека, возвращая его в платоновские пещеры непознаваемого мира. В анализе фотографического образа мы встречаемся с двумя проблемами в философии: познания мира и его осмысления, оценивания и отношения к нему, т.е. аксиологической проблематикой

Ключевые слова: виртуальная реальность, медиа-пространство, фотообраз, культура, ценности культуры, масс-культура, фотосайты

В настоящее время визуальная реальность утверждается в качестве единственно возможной. Виртуалистика, виртуальная реальность становится проявлением современной культуры: «То, что виртуалистика есть одно из проявлений современной культуры, очевидно. Более проблемным представляется придание виртуалистике такого значения все культуры современности, чтобы говорить о качественно новом этапе ее развития в связи именно с виртуалистикой. Еще меньше оснований для отождествления культуры вообще с виртуальностью» [5] В этих условиях человек задается контекстом, главными действующими операторами которого являются образы. Они определяют его мировоззрение, его бессознательное и способ распоряжения вещами: акт визуального схватывания воплощает событие, которое только тогда и может быть названо онтологической данностью, когда запечатлено и растиражировано. В теоретической социологии существует концепция виртуализации общества, разработанная Д.В. Ивановым [2] Она противопоставляет развитию общества как процесс овеществления процессу развеществления, или, виртуализации. Здесь виртуальная реальность отличается от социальной действительности сознанием условности и управляемости ее параметров; вещь (располагаемое) заменяется симуляцией (из-ображаемым). Пример того, как отношения между людьми заменяются на отношения между образами, Д. Иванов рассматривает на примере подсистем общества. Концепция Иванова Д. близка бодрияровским порядкам симукляров.

Фотообраз — не что иное, как протоформа будущего образного ряда. Только на поверхности, в «бытии по мнению» он дает картину видимого, а в действительности он дает конструкцию взгляда, т. е. то, как нечто может быть увидено, а также четкую инструкцию, на что нужно смотреть и как выглядеть. Масс-медиизированный, растиражированный образ—матрица,

оставляющая в визуальности тысячи впечатков, которые мы видим или (иначе) которые наша — ставшая нашей — конструкция взгляда заставляет видеть, а другое делает при этом невидимым, несущественным, несуществующим. Поэтому работу художника можно назвать проективной: она создает фундамент визуальности, заставляя «увидеть» то, что видит человек, зрение которого повернуто вовнутрь. Он видит идеи, ценности, установки, составляющие конструкцию точки зрения современника [1] В этих условиях мы опять возвращаемся в платоновскую пещеру, где вместо образов реальной жизни мы видим чьи-то тени. Признав то, что визуальный образ уже не отражает, но сам является реальностью, единственно доступной человеку и действительно воздействующей на него, мы вынуждены признать, что бытие образа совпадает с бытием как таковым, подобно теням платоновской пещеры. Анализ фотообраза как условия и фундамента реальности сегодня совпадает с вопрошанием о бытии сущего как такового, т. е. с онтологией. Однако же изменения представлений о реальности в значительной (а некоторые мыслители полагают, что в решающей) степени вызваны развитием техники фотографии: «Фотография как техническое средство привела к сдвигу: от признания самостоятельности визуального мира к убеждению в его единственности и организующей силе» [4] Поскольку образ повсюду, насилия образа мы не видим. Образ — сила, которая столь же непреложна, сколь доводы рассудка, с необходимостью приводящие к выводу. Образ исчерпывающ в своей наглядности. Если создание художественного образа есть акт свободного выбора, то тиражирование — разновидность насилия. Здесь образ и образ насилия совпадают, так как насилие оказывается внутри. Оно становится нашей привычкой, а, как заметил Ницше, «знакомое есть привычное, а привычное труднее всего „познавать“, т.е. видеть в нем проблему, т.е. видеть его чужим, отдаленным, „вне нас самих“». Оно из сферы нерелексивного. Описанные выше процессы мы встречаем на многочисленных фотосайтах, где любой пользователь интернета может выставить свои фотографические работы, получить отзывы от членов фотосообщества и комментировать сам другие работы. Но что мы наблюдаем в дальнейшем, когда новичок более или менее освоился и вошел в это сообщество? Мы видим, что ценность той или иной фотографической работы оценивается фотографическим сообществом в зависимости от тех или иных пристрастий в определенных группах по жанрам («ню», «портрет», «пейзаж», «натюрморт» и др.) или различными статусными положениями-«гуру» или «супер-герой» имеет самый высокий авторитет эксперта, затем следуют «мастер» или просто «герой», «профи» и, наконец, «любитель», который находится на самой нижней ступеньки (есть еще претенденты). Так, некоторые пользователи сайтов пишут, что оценивание работ на сайтах становится все большей проблемой: «Что не все кто выставляет свои работы на сайтах имеют мало-

мальское представление основ фотографии, но при этом имеют постоянное желание сказать. Отсюда и появляются эти "Нра, Вау, Жесть, Круто и т.д." Словарь Элочки. Но и это не самое страшное. Страшно то, что люди которые читают книги по искусству, что-то фотографируют, и понимают идею их творчества, объединяются в группы и все возможными способами ставят друг другу статусы, воюют за бездарные работы, с пеной у рта отстаивают свои и не свои труды, при всем не могут толком объяснить что они отстаивают.

Осознание и оценка фотографических работ связана, на наш взгляд, с тремя противоречиями фотографии как феномена современной культуры.

Во-первых, человечество уже сейчас превращается в фотографов; массовое тиражирование и репродуцирование виртуальных образов, которые «тоннами» выгружаются каждый день на многочисленных сайтах приводят к унификации художественных представлений и при отсутствии выраженных границ социальной градации, формируют определенный уровень художественной эрудированности и приобщенности к международным художественным ценностям практически всех членов сообщества, что, в конечном счете повышает эффективность социально-интегративной функциональности художественной культуры.

С другой стороны, унификация художественных представлений в сознании масс ведет к кризису и деградации современной культуры. На это указывал, в частности, Хосе Ортега-и-Гасетта [3], который видел причину кризиса современной ему культуры в "восстании масс": "Особенность нашего времени в том, что заурядные души, не обманываясь насчет собственной заурядности, безбоязненно утверждают свое право на нее и навязывают ее всем и всюду.... Масса сминает все непохожее, все недюжинное, личностное и лучшее. Кто не такой, как все, кто думает не так, как все, рискует стать отверженным.» Характерные черты массы, по автору - агрессивность, аморализм, отсутствие духовности, внутренней потребности в культуре, высший диктат для нее - сила. Только "живая культура", будучи частью индивидуального бытия человека, убежден Ортега, способна спасти гибнущую "фаустовскую" цивилизацию, сдерживать агрессивную экспансию массовой культуры.

Во-вторых, еще один аспект современной худкультуры вообще и фотографии в частности - это наметившаяся тенденция изменения принципа ее внутренней дифференцированности от социально обусловленных жанров к иерархии уровней коммерческой рентабельности тех или иных художественных феноменов (как "высокого", так и "низкого" жанров), например, в фотографии востребованы становятся жанры «ню», «гламур», «рекламная фотография», которые широко представлены на различных конкурсах и топ-выборах, «фото дня», т.к. фотографии этих жанров хорошо

продаются для различных рекламных целей как печатным, так и электронным изданиям, банерам и т.п.

В-третьих, практически во все времена и во всех сообществах светские и церковные власти пытались управлять и манипулировать в своих интересах содержанием и формами художественного творчества, прекрасно понимая исключительную, идейно-пропагандистскую эффективность воздействия искусства на сознание и психику людей. На современном этапе мы видим доминирование "чернухи" и "порнухи" в различных областях художественного творчества, включая и фотографию, что отражает чаяния определенных слоев "либеральной" элиты. Провозглашаемые ею либеральные ценности, выражающиеся в свободе от всяких ценностей, приводят к утрате базовых принципов культуры. Культура, по Питириму Сорокину, и есть ценностная система. Вне ценностей культура невозможна: "Лишенные своих значимых аспектов, все явления человеческого взаимодействия становятся просто биофизическими явлениями и в таком качестве образуют предмет биофизических наук" [6] Культура же творит "неотчужденную духовность, воплощенную в повседневном существовании с растворенными в нем человекосоразмерными бытовыми культурными символами" (Г.С. Кнабе).

Таким образом, в фотографическом образе мы встречаемся с двумя проблемами в философии: познания мира и его осмысления, оценивания и отношения к нему, т.е. аксиологической проблематикой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бенъямин В. Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости: Избранные эссе. М., 1996.
2. Иванов Д.В. Виртуализация общества. СПб: «Петербургское востоковедение», 2000
3. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. М., 1991
4. Савчук Валерий, «Философия фотографии», СПб, 2005
5. Соколов П.Е. Виртуалистика и философия. М. 2000
6. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество.- М., 1992
© Барabanова Л.В., 2010

УДК 37.013.42

СОЦИАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ: ПОЛИСИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ

Е.Н.БАРЫШНИКОВ, канд.пед.наук

В статье рассмотрен процесс социально-педагогического взаимодействия и осуществлен его полисистемный анализ, что позволило выявить базовые миссии воспитания как основные варианты (аттракторы), которые могут быть достигнуты в процессе социально-педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: социально-педагогическое взаимодействие, полисистемный анализ, миссии воспитания.

В педагогике традиционно разделяют процессы социализации и воспитания. Общество для своего сохранения и дальнейшего развития стихийно (социализация) или целенаправленно (воспитание) осуществляет свое влияние на человека. Наличие общих идеалов и определенное единообразие социальной жизни способствуют естественному процессу социализации. Полисубъектность и поликультурность современного российского общества усложняет процесс социального взаимодействия. Каждый человек оказывается включенным в несколько социальных систем различной направленности, возникает социальный эффект «лебедя, рака и щуки». Попытки выделить основное направление социализации и воспитания обречены на неудачу, из-за растущего социального многообразия и процессов глобализации. Появление и распространение синергетического понимания мира, как становящейся самоорганизующейся системы позволяет выделить социально-педагогическое взаимодействие как процесс целенаправленного влияния различных самоорганизующихся социальных систем на преобразование человека. Выделим два основных направления становления человека как сложной самоорганизующейся системы.

Первое связано с движением системы в сторону организации, обретения порядка, уменьшение уровня сложности или в противоположную сторону преодоления существующего порядка, порождения нового качества, повышения уровня сложности. В жизни человека данное направление его становления проявляется как выбор между следованием определенному порядку и творчеством, созданием нового. В философии существует противоречие между рациональным и иррациональным, материальным и духовным, наукой и культурой. В психологии выделяют правополушарных (творческих) и левополушарных (рассудительных) людей. В педагогике размышляют о воспитании дисциплинированности и воспитании творчества как противоположных процессах.

Второе направление связано с движением системы в сторону обретения большей степени свободы, самостоятельности, автономности или в сторону

обретения новых связей, взаимодействия с более сложными системами, встраивания в иные системы. В философии выделяют противоречие между общим и единичным, миром и человеком. В психологии и педагогике разделяют социализацию и индивидуализацию, личность и индивидуальность, коллективизм и индивидуализм. Система, при любом внешнем толчке (воспитательном действии), меняется одновременно по двум направлениям. Таким образом, все социальные влияния на человека структурируются в четыре системы различной направленности. Обозначим эти направленности, представляющие аттрактор становления системы, термином «миссия». Это позволяет наши размышления из плоскости синергетических терминов перевести в плоскость социального взаимодействия и рассуждать о миссии общества по социализации и воспитанию подрастающего поколения и о миссии человека, определяющей смысл его жизни.

Первую из миссий обозначим как «выживание посредством адаптации к существующему порядку жизни». Она предназначена для спасения мира и человечества посредством адаптации воспитанников к законам мироустройства и нормам социального общежития. Смысл жизни человека будет определяться как принятие и приспособление к существующим условиям жизни. В теории воспитания можно встретить понимание воспитания как общественного явления, направленного на включение ребенка в определенный общественный порядок. Многие исследователи рассматривают природу воспитания как механизм интеграции ребенка в общество. Идея упрощения связывается с упорядочиванием и организацией жизни ребенка. Речь идет о том, чтобы упростить процесс сложного жизненного выбора и предложить ребенку социально проверенные способы проживания, законы нормы и правила общественной жизни прошедшее испытание временем. Для этого возникает особый социальный институт воспитания и воспитательные организации как его составляющие. А.В. Мудрик определяет такое воспитание как «относительно осмысленное и целенаправленное взращивание человека более или менее способствующее адаптации человека в обществе и создающее условия для его обособления в соответствии со спецификой целей групп и организаций, в которых оно осуществляется» [2, с.257].

Вторую миссию обозначим как «восхождение к идеалу человеческой жизни». Она предназначена для сохранения и обогащения мира человеческой культуры посредством приобщения воспитанников к ценностям культуры и их воспроизводству. Человечество усложняет (наполняет жизнь новыми смыслами и явлениями) в процессе создания и развития культуры. Воспитание как приобщение ребенка к культуре получило широкое теоретическое обоснование (Е.В.Бондаревская, Н.Б.Крылова, Н.Е.Щуркова). Е.В.Бондаревская предложила особый идеал

воспитания—человек культуры, «ядром личности которого являются субъективные свойства, определяющие определяющие меру ее свободы гуманности духовности житнетворчества [1, с.24]. Речь идет об интеграции воспитанника в пространстве человеческой культуры. В этом случае, базовая задача социально-педагогического взаимодействия рассматривается как приобщение к ценностям человеческой культуры (формирование и развитие ценностно-смысловой направленности как базового качества, определяющего сущность человека). Учитывая, что ценности проявляются в чувстве любви, задачи воспитания задаются как формирование и развития трудолюбия, патриотизма (любви к Родине), любви к природе и т.д.

Третью миссию обозначим как «достижение жизненных целей». Она предназначена для развития в воспитаннике человеческого начала (человеческой субъективности) посредством практической деятельности, направленной на познание, освоение и преобразование мира. Речь идет о том, что система способна сама упорядочивать свой образ жизни. В переводе на язык педагогики речь идет о воспитании ребенка, способного самостоятельно преодолевать возникающие сложности. Способность к самостоятельности связывается с наличием у человека сознания. Именно человеческое сознание (разум) позволяет человеку осознавать и упорядочивать собственную жизнь. Идеал воспитания человека разумного достаточно часто встречается в теории и практике педагогики. Наиболее яркий пример, концепция развивающего обучения В.В.Давыдова, в которой речь идет о подготовке человека способного успешно решать учебные и жизненные проблемы. Идея модернизации российского образования – подготовка компетентного человека также строится в логике данного направления изменения системы. В данной логике базовая задача социально-педагогического взаимодействия рассматривается как формирование и развитие успешности (компетентности) в постановке жизненных целей и решении жизненных проблем.

Четвертая миссия определяется как «обретение индивидуальности и построение индивидуального жизненного мира». Она предназначена для развития в воспитаннике творческого человеческого начала (человеческой индивидуальности) посредством реализации внутреннего потенциала в сотворении своего образа жизненного мира и построении индивидуальной модели миропонимания. Основная идея связана с тем, что в процессе самоорганизации система интегрирует в себя различные составляющие окружающего мира, и фактически создает, творит свой особый мир. В педагогике такие процессы обозначаются и связываются с неповторимостью, уникальностью, творческой индивидуальностью человека (О.С.Гребенюк). Идея раскрытия внутреннего потенциала человека, воплощения в жизнь своего внутреннего мира достаточно часто

используется в теориях и концепциях. В этом случае, базовая задача социально-педагогического взаимодействия рассматривается как раскрытие творческой индивидуальности воспитанника (формирование и развитие креативности как основного человекообразующего качества человека).

Наличие четырех миссий делает процесс социально-педагогического взаимодействия внутренне противоречивым и позволяет рассматривать его как полисистемный комплекс, включающий в себя четыре системных процесса:

- социальную адаптацию человека, способствующую бесконфликтному встраиванию в различные социальные организации (производственные, образовательные, государственные, общественные);
- инкультурацию человека, способствующую приобщению к общечеловеческим и национально-культурным ценностям, культурному воспроизводству и творчеству;
- достижение жизненного успеха и благополучия, способствующий реализации возможностей и способностей человека в преобразовании социального пространства в соответствии с поставленными целями;
- обретение индивидуального способа бытия в процессе творческого самоопределения.

Изучение этих процессов как составляющих социально-педагогического взаимодействия позволяет выделить в социальном окружении человека четыре совокупных субъекта воспитания. Это, с одной стороны, усложняет задачу педагога, которому приходится решать два типа задач:

- непосредственное целенаправленное воздействие на воспитанника;
- учет и коррекция воспитательных влияний совокупных субъектов воспитания.

С другой стороны, у педагога появляются партнеры по воспитанию, которые способны решить те или иные воспитательные задачи. Выделение в процессе социализации социально-педагогического взаимодействия и определение в процессе полисистемного анализа основных вариантов (аттракторов) его развития дает возможность разработки инновационных технологий управления качеством воспитательного процесса. Для этого необходима подготовка специалистов, способных выступать посредниками в процессе социально-педагогического взаимодействия. Любой человек, любая социальная группа, взаимодействуя с конкретным человеком, оказывает на него воспитательное влияние в рамках одной из выявленных миссий воспитания. Это позволяет более точно прогнозировать и проектировать социальное влияние на человека. Таким образом, социально-педагогическое взаимодействие может рассматриваться как самоорганизующаяся система, осуществляющая определенное воспитательное влияние.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение человека культуры и нравственности (основные положения концепции воспитания). – Ростов-на-Дону. -1995.
2. Мудрик А.В. Социализация и воспитание –М., 1997 г.
© Барышников Е.Н., 2010

УДК 37.013

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОПЕРЕЖИВАНИЯ

С.В.БАРЫШНИКОВА

НОУ «Санкт-Петербургский Центр поддержки инновационных технологий, форм и методов воспитания гражданственности и патриотизма»

В основе инновационной практики патриотического воспитания лежит понимание воспитания как ценностно-смыслового диалога воспитанника с окружающей средой как самоорганизующейся системой, интегрирующей и упорядочивающей влияния составляющих внешнего мира, способствующий взаимодействию с миром.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, сопереживание, ценностно – смысловой диалог, Любовь к Родине, родной стране, родному краю.

Анализ педагогической литературы показал, что у существующих современных подходов к воспитанию наметилась тенденция перехода от формирующего воспитания, когда воспитание осуществлялось в соответствии с заданным идеалом к воспитанию в процессе взаимодействия, когда воспитание осуществляется как особый вид взаимодействия воспитанника с окружающими. К примеру, Н.М.Борытко, И.А.Соловцова, А.М.Байбаков рассматривает воспитание как «диалогическое педагогическое взаимодействие» [2, с.4]. В концепции «Воспитание петербуржца XXI века» воспитание рассматривается как «ценностно – смысловой диалог воспитателя и воспитанника» [1, с.196]. Такие же процессы происходят в рамках поиска современных концепций патриотического воспитания. Все чаще, образ гражданина и патриота и пути его формирования заменяется организацией определенного способа взаимодействия. Среди таких способов взаимодействия воспитателя и воспитанника выделяются: сотрудничество, направленное на заботу о

Родине, продуктивное взаимодействие, направленное на поиск и решение проблем своей Родины, ценностно – смысловой диалог. В качестве одного из таких способов можно выделить организацию сопереживания в рамках воспитательного процесса.

Патриотическое воспитание в логике педагогики сопереживания рассматривается как педагогически организованное совместное сопереживание ценностям и интересам Родины, направленное на ее понимание, совместное проживание и эмоциональное сочувствие. Любовь возникает в процессе принятия человека, вживание в него, стремления жить его мыслями, чувствами, делами. В стремлении понять, что есть Родина человек, обретает и развивает свои патриотические чувства. Эмоциональное проживание, совместное погружение, проявление эмоций и чувств по отношению к различным явлениям и событиям составляют основу педагогической деятельности по воспитанию патриотизма в логике данной базовой модели воспитания.

В условиях сложившейся социально-культурной ситуации современной России, возникает потребность организации патриотического воспитания как ценностно-смыслового диалога воспитанника с окружающей средой, способствующий обретению Родины и взаимодействию с ней на природном (родной край), культурном (родной народ) и социальном (родная страна) уровнях, в котором используются следующие педагогические средства, возникающие в процессе упорядочения среды: единство требований, норм и правил; совместная деятельность; коллектив как социальная общность; ценностно-ориентированный уклад жизни.

Выделим ряд принципов, лежащих в основе предлагаемой модели патриотического воспитания:

✓ Принцип целостно-смыслового равенства воспитателя и воспитанника, человека и Родины, определяющий диалоговый характер воспитательного процесса и отношений человека и Родины.

✓ Принцип средового взаимодействия, определяющий окружающую воспитанников среду, в качестве интегративного воспитательного средства и интегративного образа Родины.

✓ Принцип системообразования, определяющий направленность воспитательных усилий на системное преобразование окружающей воспитанников среды.

✓ Принцип культуросообразности, направленный на использование культурной составляющей среды в процессе ее преобразования и нравственных (культурных) устремлений конкретного воспитанника.

✓ Принцип антропоцентричности, организация воспитательного процесса сообразно природе и культуре человека, рассмотрения образа Родины как общности, ориентированной на благо каждого человека.

✓ Принцип развития, постоянное усложнение задач, решаемых

воспитанниками.

✓ Принцип творческой активности, направленный на проявление учащимися творческой активности в различных видах деятельности.

✓ Принцип осознанности и рефлексивности, связанный с развитием способности учащихся осознанно строить свои отношения с Родиной.

В рамках стратегии сопереживания патриотизм рассматривается как жизнь в сочувствии с миром, восприятие окружающего мира как родного живого существа, эмоционально-чувственное отношение с миром. Базовыми жизненными ценностями человека становятся:

✓ Счастье, как результат взаимопонимания.

✓ Преодоление отчужденности.

✓ Слияние с происходящим и полное проживание жизни.

✓ Диалог человеческой души с душой Родины.

✓ Поиск идеала взаимодействия.

В основе инновационной практики патриотического воспитания лежит следующее понимание воспитания: это ценностно-смысловой диалог воспитанника с окружающей средой как самоорганизующейся системой, интегрирующей и упорядочивающей влияния составляющих внешнего мира, способствующий взаимодействию с миром.

Такое понимание воспитания позволяет определить:

✓ Родину как окружающую человека среду, задающую ценности и смыслы взаимодействия человека с миром на природном (родной край), культурном (родной народ) и социальном (родная страна) уровнях.

✓ Патриотизм (любовь к Родине) как осуществление человеком взаимодействия с окружающей средой в логике ценностно-смыслового согласования на природном (родной край), культурном (родной народ) и социальном (родная страна) уровнях.

✓ Патриотическое воспитание как ценностно-смысловой диалог воспитанника с окружающей средой, способствующий обретению Родины и взаимодействию с ней на природном (родной край), культурном (родной народ) и социальном (родная страна) уровнях.

Технология сопереживания судьбе Родины рассматривается как система педагогических действий, направленных на организацию особого вида взаимодействия педагога и воспитанников (эмоционально-чувственное сопереживание), направленного на пробуждение любви к Родине. Выделим базовые этапы технологии сопереживающего взаимодействия.

Этап 1. «Совместное целеполагание». Представляет собой определение жизненной ситуации, явления, события, которое является непонятным, вызывает отторжение и поэтому нуждается в рассмотрении и понимании. Поэтому есть необходимость в уточнении названия этапа как «Встреча с неизвестным». Воспитатель собственными силами или с помощью воспитанников в творческой форме, эмоционально ярко представляет

ситуацию, явление, событие, которое станет объектом для обсуждения, понимания, принятия.

Этап 2. «Совместное планирование воспитанниками своих действий по изучению и пониманию объекта». Воспитатель в рамках групповой работы организует планирование общих действий по рассмотрению наиболее важных составляющих (загадок) изучаемого объекта. Каждая группа предлагает свой план действий. Затем в процессе общего обсуждения составляется единый план действий.

Этап 3. «Самостоятельная работа воспитанников», направлена на освоение изучаемого объекта с помощью выполнения запланированных действий. К примеру, если принято решение понять особенности осени в родном краю, то учащиеся ищут стихи и песни, посвященные осени, собирают гербарии осенних листьев, проводят анкетирование родных и близких за, что те любят или не любят осень и т.д. главное условие заключается в том, что понимание, как человека, так и любого явления возможно только в активной деятельности.

Этап 4. «Работа с воспитанниками», обратившимися за помощью направлен на преодоление возникших трудностей и противоречий. Основными среди них станут проблемы потери интереса (скучно, неинтересно, не хочу этим заниматься) и появление не преодолимых трудностей (не знаю как это сделать, не получается, не умею). Воспитатель оказывает помощь тем, кому не удастся справиться самостоятельно.

Этап 5. «Самооценка и демонстрация полученных результатов» представляет собой изложение выполненных заданий и создание ситуации эмоционального сопереживания. К примеру, кто – то читает стихи и поет песни об осени, кто – то показывает слайд – фильм «Осень в родном краю», кто – то устраивает презентацию стенгазеты «Наше отношение к осени», кто – то угощает всех осенними салатами.

Этап 6. «Индивидуальная работа с воспитанниками» предполагает анализ происшедших изменений в отношении воспитанников к обсуждаемому объекту. Диагностика полученных результатов (изменения на стороне воспитанников) и их анализ.

Главным результатом такого взаимодействия становится освоение, присвоение и эмоционально– чувственное принятие (любовь, уважение, внимание, забота, потребность в контакте и т.д.) окружающего мира и отдельных его составляющих. С нашей точки зрения, в первую очередь именно благодаря эмоционально– чувственному сопереживанию человек превращает чужой окружающий мир в родной и близкий. Это лишний раз говорит о необходимости использования эмоционально – чувственного сопереживания в патриотическом воспитании.

Предложенная модель воспитания патриотизма как личностного качества может рассматриваться как инновационная по ряду оснований:

✓ Отсутствие практики регулярного целостного использования данной модели патриотического воспитания.

✓ Наличие системы педагогических принципов, не являющихся основой распространенных педагогических позиций.

✓ Нацеленность на достижение результата, способного изменить сущность понимания патриотизма в соответствии с идеями гуманизации и демократизации воспитания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Барышникова С.В. Трудный выбор классного руководителя: Методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2003. – 208с.

2. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М.. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: издательский центр «Академия», 2007. – 496с.

3. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина; культуры и нравственности. - Ростов н/Д., 1995.

4. Буторина Т.С., Овчинникова Н.П. Воспитание патриотизма средствами образования. – СПб.: КАРО, 2004. – 224с.

5. Воспитательные системы образовательных учреждений Санкт-Петербурга: опыт, поиск, перспективы: Методическое пособие / Авт.-сост. Е.Н. Барышников.- СПб: СПбГУПМ, 2003.-199с

© Барышникова С.В., 2010

УДК 373.5.013

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

¹И.В. МАРТЫНЕНКО, канд. пед. наук

²Е.Г. ДАНИЕЛЯН, учитель биологии

¹Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

²МОУ «Гимназия № 5»

В статье представлены некоторые аспекты формирования ключевых компетенций у учащихся подросткового возраста в учебно-воспитательном процессе по биологии.

Ключевые слова: компетентностный подход к образованию, ключевые компетенции, компетенция, компетентность.

В условиях компетентностной парадигмы общего образования в российской школе становится очевидным, не только ход учебно-воспитательного процесса и его технологии, но и содержание учебного

предмета, в том числе учебники, как главное средство обучения, воспитания и развития учащихся должны быть ориентированы на обеспечение деятельностного овладения учащимися ключевых компетентностей (личностных, предметных, надпредметных) с учетом ведущей функции учебного предмета, поскольку целью современной школы является формирование компетентностной личности, готовой к жизни в условиях демократического общества с рыночной экономикой [1].

Компетентностный подход к образованию школьников ориентирует на самостоятельное участие личности школьника в учебно-познавательном процессе и овладение способностью к переносу своих навыков в сферу своего опыта для становления разного рода компетенций. Ключевыми образовательными компетенциями являются следующие: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, компетенция личностного самосовершенствования [2,3,4].

А.В. Хуторской рассматривает понятие "компетенция" как совокупность качеств, которые требуются для функционирования в конкретной области деятельности. Компетентность - "уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере", т. е. владение "учеником соответствующей компетенцией" [4].

Выделим основные виды ключевых компетенций, которые приобретаются учащимися в учебно-воспитательном процессе: ценностно-смысловая, учебно-познавательная, информационно-коммуникативная, общекультурная, социально-трудовая, компетенция личностного самосовершенствования.

Рассмотрим некоторые аспекты формирования ключевых компетенций у учащихся подросткового возраста (12-13 лет) в учебно-воспитательном процессе по биологии.

1. Ценностно-смысловая компетенция.

Ценностное отношение и интерес к содержанию и процессу учебной деятельности формируются у учащихся путем применения учителем разнообразных методов и форм организации обучения, постоянного обращения к реальной жизни, к окружающей действительности. На уроках учителем используются живые объекты, натуральный раздаточный материал, микро- и влажные фиксированные препараты, рассматриваются явления, с которыми учащиеся часто сталкиваются в жизни, демонстрируются слайды презентации, позволяющие показать особенности изучаемых процессов в движении. Взаимосвязь обучения с жизнью способствует формированию у учащихся более целостного представления об изучаемых объектах и явлениях природы, применению теоретических знаний в практической деятельности.

В рамках ценностно-смысловой компетенции формируется способность у учащихся видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль в нем, уметь выбирать целевые установки своих действий и поступков, видеть и понимать биологические явления в природе, прогнозировать направление научного использования биологических знаний в практической деятельности человека.

2. Учебно-познавательная.

При выполнении практических и лабораторных работ, опытов в классе и дома у учащихся формируются умения по определению основных этапов работы, составлению алгоритма для выполнения практических работ и умение корректировать или изменять алгоритм в зависимости от изучаемых объектов, наличия необходимого оборудования и условий для проведения наблюдений или опыта, описывать результаты, формулировать выводы, выступать устно с сообщением о результатах своего исследования с использованием презентации.

Формирование умений работать с большим объемом информации, осуществляется постепенно. На уроках предлагается список дополнительной литературы по изучаемой теме. Работа учащихся с мультимедийными продуктами проводится на уроках, компакт-дисками – на уроках и дома, с энциклопедией и хрестоматией – дома для лучшего усвоения и расширения кругозора об изучаемом материале.

В процессе обучения биологии учащиеся продолжают овладевать умениями проводить наблюдение за сезонными изменениями в жизни растений, задавать вопросы по наблюдаемым фактам, результатам опытов по изучению жизнедеятельности живых организмов, отыскивать причины явлений, решать познавательные (частично-поисковые и творческие) задачи.

Учащиеся 6-7 классов участвуют в проектной деятельности в основном во внеклассной и внеурочной работе. Учитель оказывает консультационную поддержку учащимся в выборе темы исследования, постановки цели, задач, выборе методики проведения практических работ по теме учебного исследовательского проекта, анализе результатов, формулировании выводов и подготовке презентации. Проектная деятельность формирует у учащихся умение самостоятельно ставить цель исследования, определять задачи и получать результат в процессе выполнения практических работ. В процессе работы над проектом учащиеся учатся с разных позиций рассматривать изучаемую проблему, аргументировано отстаивать собственную точку зрения.

У учащихся формируется готовность и способность к осуществлению самоанализа своей деятельности с помощью использования учителем различных методов диагностики, обсуждения возникающих проблем в процессе изучения определенного материала, фиксирования успехов учащихся.

3. Информационно-коммуникативная.

Формирование умений работать с различными источниками информации: книгами, учебником, справочниками, атласами-определителями растений и животных, энциклопедиями, словарями, компакт-дисками, самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую для решения учебных задач информацию, владеть навыками использования компьютера; формирование умений работать в группах, овладение различными социальными ролями в коллективе, через интеллектуальную, игровую, и исследовательскую деятельность; формирование умений правильно задать вопрос, отвечать на вопросы учителя и учащихся, корректно вести учебный диалог, дискуссию, проанализировать результаты деятельности, владеть способами взаимодействия с окружающими.

Многие термины и понятия, введенные на ранних этапах изучения естественно-научных дисциплин, уточняются, дополняются, усложняются и получают свое развитие в разделах курса биологии. На уроках оценивается умения учащихся логично и грамотно формулировать свои мысли с использованием специальных терминов, способность построения целостных, связанных и логичных высказываний с грамотным использованием биологических, экологических терминов и понятий. Большое значение для закрепления и контроля знаний имеет обучение учащихся составлению опорных конспектов по изученному материалу, сначала по образцу с помощью учителя, а затем самостоятельно.

4. Общекультурная компетенция.

В процессе изучения биологии учащиеся 6-7 классов осознают роль науки биологии в жизни человека, имеют элементарные представления о научной картине мира, а в старших классах – овладевают знаниями о науке биологии – как составной части жизни человека, осознают роль биологии в быту, культурной сфере.

5. Социально-трудовая компетенция.

Формирование у учащихся социальной активности и биологической грамотности, в дальнейшем овладение знаниями и опытом в социально-трудовой сфере в области профессионального самоопределения.

6. Компетенция личностного самосовершенствования.

Формирование компетенции личностного самосовершенствования в процессе обучения биологии у учащихся 6-7 классов направлено на освоение способов интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, культуре мышления и поведения, экологической культуре. Формированию компетенции личностного самосовершенствования у учащихся

способствуют различные виды самостоятельной работы на уроке, во внеклассной, внеурочной деятельности и дома. Например, в процессе самостоятельной работы над учебными исследовательскими проектами у учащихся формируются самостоятельность мышления, творческие способности, умение выступить с докладом на школьной научной конференции, отстаивать собственную точку зрения и другие.

При рассмотрении некоторых аспектов формирования ключевых компетенций у учащихся подросткового возраста в учебно-воспитательном процессе по биологии мы сделали акцент на ценностно-смысловую, образовательную, учебно-познавательную, информационно-коммуникативную, общекультурную компетенции и компетенцию личностного самосовершенствования, а формирование социально-трудовой компетенции у учащихся более полно можно раскрыть в старших классах.

Компетенции взаимодействуют между собой, особенно в проектной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пономарева И.Н. Общая методика обучения биологии: учеб. пособие для студ. пед. вузов / И.Н. Пономарев, В.П. Соломин, Г.Д. Сидельникова; под ред. И.Н. Пономаревой. – 2-е изд., перераб. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 280 с.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. //Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8 – 14.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования //Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. //Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.

© Мартыненко И.В., Даниелян Е.Г., 2010

УДК 316.000.93(045)

ИДЕЯ ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ ТЕОРИЯХ*

ЗЕЙНАЛОВ Г.Г., д-р филос. наук

КОСТИНА Р.Г., аспирант,

Педагогический институт им. М. Е. Евсевьева

Две мировые войны и длительное напряженное противостояние супердержав, угроза экологической катастрофы, периодические подъемы и

* Статья издается при поддержке гранта РГНФ. Проект №09-03-23316а/В.

спады мировой экономики, этнические и расовые конфликты современного общества вызвали к жизни множество самых разнообразных социологических теорий, стимулировали поиски альтернативных моделей будущего с основной идеей гармоничного развития.

Ключевые слова: гармония, утопия, антагонизм, коллизия, социозэкогармония, постиндустриальная цивилизация

Гармония - тема вечная. Сегодня она востребована как одна из возможностей постижения целостности мира. Гармоничное развитие воспринимается как путь обновления современной цивилизации. Для древних это основной способ существования - уподобление себя и своей деятельности Универсуму. Именно критерии красоты и гармонии в понимании мира доминировали в доньютоновой науке от Пифагора до Кеплера

Многие ученые считали, что гармония представляет собой специфическую форму противоречия (как единство многообразия). Ф. Энгельс, отвергая как несостоятельные позиции и тех, кто хотел видеть в природе только гармонию, и тех, кто видел ее только как «борьбу за существование», отмечал, что «взаимодействие мертвых тел природы включает гармонию и коллизию» [5, с. 622]. Поскольку сложная система, будучи единым целым, не может одновременно находиться и в состоянии гармонии, и в состоянии коллизии, то мысль Ф. Энгельса можно понимать лишь как указание на то, что гармония и коллизия являются крайними, взаимоисключающими состояниями.

К. Маркс утверждал, что система, находящаяся в состоянии антагонизма, порожденного спецификой отношения сторон, обладает фактически иллюзорной целостностью, поскольку единство противоположностей в такой системе носит вынужденный обстоятельствами характер, при котором даже удовлетворенность одной из противоположностей своим положением в системе достигается ценой самоотчуждения, т.е. путем отказа от собственной «природы» [2, с.43].

Поэтому в гармонично развивающейся системе недопустимы нарушения, искажения, несбалансированные антагонизмы. Коллизия между составными частями системы неизбежно ведет к разрушению самой основы ее целостности.

Но уже неклассическая физика начала XX века - квантовая механика и теория относительности - показали необходимость введения в систему наблюдателя, т.е. антропного компонента, а в последние двадцать лет теория динамического хаоса, диссипативных структур и синергетика вообще раскрыли систему и связали ее в точках бифуркаций со всеми уровнями бытия за счет сверхинтенсивности динамических структур хаоса.

Со второй половины XX века гармония становится основным принципом теорий общественного развития. Среди множества вопросов,

обсуждаемых в современной философской литературе, особое внимание привлекают к себе те, которые затрагивают будущее человечества и человека, отношения общества и природы, а более точно - идею гармонически развитой личности, социозэкогармонии. В западном общественном сознании до середины XX века отсутствовала цельная социально-философская концепция общественного развития, которая смогла бы объединить все общество вокруг конкретного социального идеала гармонии. Существующие учения, включая марксизм, строились на достижениях экономической науки и были нацелены на решение экономических проблем. Послевоенный промышленный бум в Европе и во всем мире способствовал смягчению определенных социальных противоречий и породил в общественном сознании уверенность в существующих порядках. С середины 50-х годов, на волне материального благополучия, формируется и комплекс более конструктивных теорий индустриального общества, возрождающих идею прогресса и рождающих уверенность в преодолении стихийного характера общественного развития и кризисных его тенденций, создается на базе идеологии развития эффективная, научно обоснованная концепция управления развитием. Управление становится центральной категорией общественного развития.

В основу новых теорий была положена идея линейного развития. Эти теории предлагают совершенствовать, развивать существующий строй и адаптировать его к возникающим переменам.

Идеалом будущего становится индустриализация, бесконечный автоматизированный, компьютеризированный промышленный рост, основанный на бесконтрольной эксплуатации природных ресурсов и обеспечивающий население всем необходимым.

Гармония данного общества строится на принципе вечного осовременивания, способности к инновациям в технике, культуре, главной движущей силой и показателем социального прогресса становится техника. Именно с помощью технологии предлагается не только обеспечить историческую перспективу западного общества, но и формировать общественное сознание, гармонизировать взаимоотношения как внутри общества, так и в отношениях с природой: «Индустриальная революция, - пишет Д. Белл, - была по своей сути попыткой изменить порядок природы техническим порядком» [6, с. 390].

Таким образом, индустриальная цивилизация полностью абстрагировалась от внешней среды, традиционно описывая общество как автономную, замкнутую систему, не нуждающуюся в «милостях природы».

Ислам как одна из мировых религий и социально-политических факторов современных цивилизационных процессов также уделяет внимание социальной гармонии и построению идеального общества. Духовные процессы, происходящие в рамках жизни исламского мира,

оказывают огромное влияние на современную мировую историю, в том числе, и историю России. «Этот идеал предполагал также уничтожение антагонизмов – вероисповедных, наиболее бросавшихся в глаза..., так и иных, прежде всего имущественных. Место противоречий должны были занять отношения сотрудничества и взаимопомощи в рамках гармоничного социального целого - Града» [1, с.6].

В арабо-мусульманской культуре цель такого идеального общества заключается в создании совершенного человеческого объединения, где все жители могут достичь счастья, которое как в количественном, так и в качественном отношении зависит от того, какое место человек занимает в городской иерархии и насколько жители превосходят друг друга в поведении (сира) и совершенстве обладания знанием (ильм). Этой установки придерживаются Аль-Фараби, Ибн-Гебироль, Ибн Сина, Ибн Рушд и другие мыслители. Они считают, что таким способом работает «космическая справедливость», где каждый гражданин получает свою долю счастья.

Средневековый азербайджанский поэт Низами в своей поэме «Искендер-наме» создал образ такого идеального общества, где нет богатых и бедных, угнетения и гнева, болезни и смерти. Это, по описанию мыслителя, не столько социальная утопия, сколько «град божий» в душе человека, «царство божие внутри нас», определенное психологическое восприятие мира.

В отличие от религиозного идеала, абсолютное счастье и справедливость, согласно Низами, возможны не в раю, а при жизни человека - в душе его. И человек должен стремиться реализовать их. Несовершенная социальная действительность таким способом должна стремиться к идеалу, созданному в душе праведника.

Выдвинутые Низами и другими мыслителями идеи о том, что можно изменить общество по воле людей, находились в противоречии с основами мусульманской религии. «В понимании Низами, государство - это община свободных людей, создающих свой завтрашний день повседневным трудом, это общество без методов принуждения. Это, как представлял себе Низами, общество людей высокого разума, нравственности, делающих все по убеждению» [4, с.65].

Представления Низами об идеальном государстве - как о нравственной общности людей - совпадают с идеями Платона, Аристотеля. Однако Низами более демократичен и гуманен и не отменяет семью (как Платон), выступает против рабства (в отличие от Аристотеля). Низами связывал свои лучшие мечты об идеальном обществе с созданием всемирного государства с мудрым правителем и просвещением народа, что позволяет даже «простонародью» подняться до уровня научно-философской истины. В поэме «Искендер-наме» мыслитель обращается к Искендеру (Александру

Македонскому) такими словами: «Под защиту свою взять весь мир тебе надо» [3, с.95].

Как видим, Восточное отношение к справедливости, понимание равенства и свободы согласуются, скорее, с кооперативным типом социальности, отличным от западного, либерального типа, где групповые, национальные ценности и идеалы, геополитические интересы фактически преобладают над общечеловеческими.

«Современные быстрые и массовые изменения, которые я называю «третьей волной», - пишет О. Тоффлер, - создают совершенно новую цивилизацию, основывающуюся на высокой технологии, информации и новых способах организации для достижения экономических целей» [7, с.20]. «Третья волна» породила современную постиндустриальную цивилизацию, в которой в качестве спасителя и гаранта гармонии должна была выступить научно-техническая революция, способствующая гармонизации человека с окружающим миром и преодолению всевозможных кризисов и регрессов (в том числе и человеческой сущности). Однако общество, внешне выйдя за пределы индустриализма, по-прежнему тяготеет к его духу, показывая, что все проповеди равенства, гармонии и баланса – по-прежнему наивные мечты. Экономический, экологический, нравственный кризис показали несостоятельность технических новшеств и совершенств, подорвав веру в очередную утопическую гармонию. Отсюда, основной проблемой современности становится поиск контуров, идеалов и образов нового альтернативного гармоничного будущего с балансом технических механизмов и человеческой души.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Игнатенко, А.А. В поисках счастья: (Общественно-политические воззрения арабо-исламских философов средневековья) / А. А. Игнатенко. – М.: Мысль, 1989.
2. Маркс, К. Экономико-философские рукописи 1857-1859 годов / К. Маркс // Маркс, К., Энгельс Ф. Соч. 2 изд-е. Т. 42. С. 41-174
3. Низами, Г. Искендер-намэ (Шараф-намэ) / Г. Низами. Ч.1. Баку, 1959.
4. Рзаев, А.К. Очерки истории политико-правовых учений Азербайджана / А. К. Рзаев. – Баку, 1983. 195 с.
5. Энгельс, Ф. Диалектика природы / Ф. Энгельс // Маркс, К., Энгельс, Ф. Соч. 2 изд-е. Т. 20. С. 343-625
6. Bell, D. The coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting / D. Bell. - N.Y., 1973.
7. Toffler, A. The adaptive corporation / A. Toffler. – L., 1985.

© Зейналов Г.Г., Костина Р.Г., 2010

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Р.З. КАЖАРОВА, студент

Учреждение РАН НИИ ПМА КБНЦ РАН,

В статье рассматриваются синергетические аспекты моделирования образовательного пространства средней школы, интегративные проблемы взаимосвязи синергетики и образовательного процесса.

Ключевые слова: синергетика, система образования, образовательный процесс, трансдисциплинарное образование.

Современные проблемы образования приводят к тому, что необходимо подключать к образовательному процессу новые области знаний, такие как синергетика.

«Синергетика (гр. synergetikos – совместный, согласованно действующий) – область научных исследований, целью которых является выявление общих закономерностей в процессах образования, устойчивости и разрушения упорядоченных временных и простейших структур в сложных неравновесных системах различной природы (физической, химической, биологической и др.)» [4].

Синергетика, являясь универсальной парадигмой, помогает взглянуть на систему образования с новой точки зрения. Рассматривая образование как сложную систему, синергетика предлагает новые пути развития процесса образования. С помощью принципов синергетики можно создать более совершенную модель организации образовательного процесса.

Существуют различные взгляды на проблему внедрения синергетики в систему образования.

По мнению Е.Н. Князева и С.П. Курдюмова синергетику в педагогике следует рассматривать двояко – в контексте метода и в контексте содержания образования. В первом случае речь идет о синергетическом подходе к образованию, то есть о синергетическом анализе учебно-педагогического процесса, синергетическом способе организации и управлении процессом обучения и воспитания.

Второй аспект проблемы причастности теории самоорганизации к образованию предполагает обучение школьников и студентов синергетическим знаниям и формирование у обучаемых синергетического взгляда на окружающий мир [3].

В.Г. Буданов синергетику в образовательный процесс вводит сразу по трем направлениям [1]:

- 1) СИНЕРГЕТИКА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ (SYNERGETICS FOR);
- 2) СИНЕРГЕТИКА В ОБРАЗОВАНИИ (SYNERGETICS IN);
- 3) СИНЕРГЕТИКА ОБРАЗОВАНИЯ (SYNERGETICS OF).

Для поставленных перед нами задач наиболее оптимальной является классификация В.Г. Буданова. Начнем с SYNERGETICS OF. СИНЕРГЕТИКА ОБРАЗОВАНИЯ - синергетичность самого процесса образования, становления личности и знания. Чтобы образование было синергетическим оно должно удовлетворять следующим основным критериям: а) сложность; б) открытость; в) неравновесность; г) нелинейность. Очевидно, что система образования соответствует всем этим предъявляемым требованиям.

Для этого направления построена синергетическая модель конкретного муниципального образовательного учреждения. Именно в средней школе встречаются наиболее сложные и интересные комплексы задач формирования целостной личности. Синергетика позволяет иначе подойти к процессам становления адаптивной, всесторонне развитой личности учащегося.

СИНЕРГЕТИКА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ - интегративные курсы синергетики в средней и высшей школе по завершении очередного цикла обучения - подготовительная, начальная, средняя школа, цикл фундаментальных дисциплин в высшей школе, цикл специальных дисциплин, аспирантура, факультеты переподготовки и повышения квалификации учителей и преподавателей, адаптивные курсы и получение второго образования людьми в зрелом возрасте. Развитие этого направления необходимо начинать с создания специальной учебной литературы и специальных потоков ФПК.

Разработан факультативный курс синергетики для учащихся старших классов средней школы.

СИНЕРГЕТИКА В ОБРАЗОВАНИИ - внедрение в частных дисциплинах материалов иллюстрирующих принципы синергетики в каждой дисциплине, будь то естественнонаучная или гуманитарная дисциплина. Здесь основными проблемами внедрения основ синергетики в содержание предметов, например, средней школы являются следующие:

1. отсутствие действующей методики и образовательных технологий обучения синергетике, а также соответствующего содержания;
2. ограниченность объема учебных часов в средней школе, выделенных для изучения основ классической науки;
3. интегральный характер содержания самой теории самоорганизации.

В настоящее время широкое распространение получило внедрение принципов синергетики в различные области знаний, такие как медицина, история, биология, социология и т.д.

Синергетика не является пограничной наукой, которая возникает на стыке двух наук. Она играет роль метанауки, которая подмечает и изучает общий характер тех закономерностей и зависимостей, которые частные науки считали "своими".

С изменением системы образования меняется и управленческая модель. А принципы синергетики могут послужить основой для построения модели управления образовательным пространством. При этом сохраняются основные цели и задачи управления – создание условий для развития личности и оптимизация взаимодействия исключающих друг друга процессов сохранения и изменения, происходящих в образовательном пространстве соответственно. Образовательное пространство является сферой взаимодействия трех его субъектов: учителя, ученика и среды между ними. Образовательное пространство – это динамическое единство субъектов образовательного процесса и системы их отношений, а процесс образования – это процесс последовательного изменения отношений ученика и учителя с образовательной средой.

Модель возникновения образовательной программы как способа организации образовательного процесса может быть построена, исходя из принципов синергетики. Существуют следующие этапы процесса взаимодействия субъектов образовательного пространства[5]:

Этап 1 – развитие неустойчивости, возникновение многообразия, выбор путей развития;

Этап 2 – структурирование, рост упорядоченности, начало периода устойчивого развития;

Этап 3 – достижение определенного предела упорядоченности, период устойчивого развития.

Внедряя синергетику можно вдохнуть новую жизнь в систему образования, но на практике не все так просто. Встречаются определенные трудности, связанные с применением принципов синергетики в образовательном процессе. Проблема заключается в том, что необходимо интерпретировать содержание понятий синергетики относительно образования, которая является предметом гуманитарных знаний. А как мы знаем, синергетика была сформулирована на основе естественнонаучных знаний. Другой не менее важной проблемой является интерпретация синергетики в методике преподавания, создание воспроизводимых образовательных технологий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Буданов В.Г. Синергетические стратегии в образовании <http://ns.iph.ras.ru/~mifs/stbudan.htm>.

2. Буданов В.Г. Трансдисциплинарное образование в XXI веке: проблемы становления <http://ns.iph.ras.ru>

3. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. – М.: Алетея, 2002. – 414 с.

4. Физический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1984. – 940 с.

5. Харитонов В.А., Санникова О.В., Меньшиков И.В. Образование: стратегии развития и синергетика. Синергетика и образование. Хрестоматия. УдГУ, Ижевск, 2003, с. 366-384

© Кажарова Р.З., 2010

УДК 378.1

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ ТЕХНОЛОГОВ

Г.В. ЗАВГОРОДНЯЯ, преподаватель

Саратовский техникум дизайна одежды и сервиса

В статье актуализируется проблема формирования исследовательских умений у студентов техникума. Обосновывается важность исследовательской деятельности в профессиональной подготовке специалистов, рассмотрены ее этапы, социально-психологическая и функциональная готовность к ней студентов.

Ключевые слова: *исследовательские умения, умения опытно-экспериментальной деятельности, учебно-исследовательская работа.*

Социально-экономические преобразования, происходящие в стране, ведут к существенным переменам в системе профессионального образования, выдвигают новые требования к подготовке специалистов всех уровней. В системе среднего профессионального образования основной целью является подготовка конкурентоспособных специалистов среднего звена и создания условий для их всестороннего развития в процессе обучения. Однако в настоящее время необходимо подготовить студента не только к работе на современных промышленных предприятиях, но и к продолжению непрерывного образования, что четко обозначено в Концепции модернизации российского образования до 2010 года. В ней обосновывается идея необходимости формирования нового качества российского образования. Одним из условий обеспечения этого процесса является модернизация среднего профессионального образования, которому «необходимо обеспечить опережающее развитие». В среднем профессиональном образовании, осуществляется подготовка специалистов к самостоятельной профессиональной деятельности, которая требует от них активности, инициативности, ответственности, самостоятельности,

творческого и исследовательского отношения к делу. В связи с этим актуализируется проблема профессиональной подготовки будущих специалистов – исследователей, владеющих умениями опытно-экспериментальной деятельности.

В Саратовском техникуме дизайна одежды и сервиса осуществляется подготовка студентов по специальности 2711 «Технология продукции общественного питания». Будущий технолог должен за годы учебы получить знания и умения по основным видам деятельности: производственно-технологической, организационно-управленческой, контрольно-технологической и опытно-экспериментальной. Опытно-экспериментальная деятельность, входящая в состав исследовательской, становится ведущей в системе подготовки технологов, так как современный специалист среднего звена должен быть активной, творческой, профессионально и социально зрелой личностью. Для развития такой личности необходима модернизация не только содержания профессиональной подготовки, но и характера учебной деятельности с учётом интеллектуального, творческого потенциала студентов, их индивидуальных особенностей. Причем потенциальные возможности надо не только учитывать, но и оптимально развивать.

Исследовательская деятельность студентов становится одним из важнейших направлений в профессиональной подготовке и воспитании творческой личности будущих специалистов, о чем свидетельствует анализ психолого-педагогической литературы и современных исследований (Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, Л.Г. Семушина, Е.А. Шашенкова, А.Ф. Щепотин). В работах А.Т. Глазунова, И.А. Зимней, А.М. Новикова освещаются методологические проблемы исследовательской деятельности: раскрывается содержательная сторона, определяются уровни, этапы, методы и средства ее осуществления. Н.Г. Алексеев, В.В. Вашкевич, А.С. Обухов, П.Н. Осипов, В.А. Слатенин, Л.Ф. Фомина рассматривают исследовательскую деятельность студентов в основном только высших учебных заведений.

До сих пор мало изученными остаются вопросы сущности, содержания и организации исследовательской деятельности студентов средних специальных учебных заведений. Обучение студентов данных учреждений основам исследовательской деятельности представляет собой серьезную педагогическую проблему. Теоретический анализ научной и методической литературы (например, работы М.А. Беляловой, Л.П. Козловой, Е.А. Шашенковой) показал, что отражаются, в основном, различные подходы к формированию исследовательских качеств у студентов вузов. Основы подготовки студентов средних специальных заведений к исследовательской деятельности остаются практически не затронутыми. Недостаточная разработанность проблемы общей подготовки специалиста -

исследователя, противоречия и сложности, возникающие при ее решении в педагогической практике, актуализируют исследования в данном направлении.

Будущие технологи в процессе профессиональной подготовки должны овладеть умениями опытно-экспериментальной деятельности, связанными с проведением испытаний по освоению новых видов сырья, разработкой новых видов кулинарной продукции, технологических процессов, проведением испытаний по освоению новых технологий и т.д. Повысить качество формирования данных умений невозможно без совершенствования исследовательской деятельности студентов в целом. В связи с этим вся учебная деятельность должна приобретать характер исследовательской.

В научной литературе встречаются термины «научно-исследовательская работа» и «учебно-исследовательская работа», которые толкуются по-разному. Под научно-исследовательской работой понимают такую деятельность студента, которая обнаруживает самостоятельное творческое исследование темы. Учебно-исследовательская работа трактуется как овладение технологией творчества, знакомство с техникой эксперимента, с научной литературой [1]. Следовательно, можно сделать вывод, что учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа студентов взаимно дополняют друг друга. Существенным различием между приведенными определениями является степень самостоятельности выполнения исследовательского задания студентами и новизна результата.

Мы рассматриваем учебно-исследовательскую работу студентов как процесс приобретения знаний и формирования умений творческой исследовательской деятельности, предполагающей внедрение элементов научных исследований в учебный процесс в техникуме, с целью подготовки к самостоятельной исследовательской работе будущего специалиста.

А.В.Леонтович под исследовательской деятельностью понимает деятельность учащихся, связанную с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающую наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере [2]. В учебно-исследовательской деятельности принято выделять следующие этапы: 1) анализ фактов, явлений, их связей и отношений; 2) осознание исследовательской задачи, проблемы, цели исследовательского задания; 3) формулировка конечной и промежуточных целей в решении исследовательской задачи при выполнении исследовательского задания; 4) выдвижение предположения, гипотезы решения исследовательской задачи при выполнении исследовательского задания; 5) решение исследовательской задачи, выполнение исследовательского задания путем теоретического обоснования и доказательства гипотезы; 6) практическая проверка правильности решения исследовательской задачи, выполнения исследовательского задания [3].

Процесс формирования умений опытно-экспериментальной деятельности напрямую связан с последним этапом. Однако успешность его проведения зависит от знаний и умений, полученных студентом на занятиях и реализуемых на предыдущих этапах. Ряд ученых отмечает, что осуществление учебно-исследовательской деятельности предполагает реализацию различных качеств личности: операционных, организационных, технических и коммуникативных [4].

Исходя из вышесказанного и, анализируя собственную педагогическую практику, можно сделать вывод о необходимости формирования социально-психологической и функциональной готовности студента к учебно-исследовательской деятельности, включающей в себя когнитивные, мотивационные и операционно-поведенческие компоненты. Данная готовность предполагает наличие сформированных ценностных ориентаций, мотивов, волевых черт, исследовательских умений и качеств личности. Полнота названных личностных структур, их представленность в деятельности учащихся как субъектов собственного становления являются показателем того, что процесс обучения студентов основам исследовательской деятельности достиг личностного уровня, благодаря чему возможна диагностика уровня приобщения студентов к исследовательской деятельности.

Как показывает практика, для диагностики любой деятельности необходимы критерии, которые бы выступали как мерило ее успешности. Анализ содержания исследовательской деятельности позволил нам определить критерии готовности к ней студентов техникума, в качестве которых нами выделены высокий когнитивный уровень; высокий уровень мотивационно-потребностной сферы деятельности и высокий уровень основных личностных качеств. Анализ и обобщение результатов исследования позволили определить основные виды мотивов исследовательской деятельности студентов колледжа: познавательный интерес; мотив самореализации; мотив достижения; мотив принадлежности к определенной профессиональной группе. Все мотивы в мотивационной сфере каждой личности могут по-разному соотноситься друг с другом, взаимодействовать, выступать как ведущие и подчиненные мотивы. Помимо сложности мотивационная сфера характеризуется также и своей динамичностью. Успешность развития мотивов студентов к исследовательской деятельности обусловлена определенной атмосферой учебного заведения, личностью руководителя, формами и методами ведения учебной и внеклассной работы.

На основе проведенного исследования разработана методика выявления готовности студентов к исследовательской деятельности, включающая в себя: анкетирование студентов и анализ результатов их самостоятельных и творческих работ. В процессе изучения исследовательской деятельности

студентов в учебном процессе техникума нами было отмечено, что исследовательская деятельность обеспечивает перспективу развития учебного заведения, способствует повышению профессиональной компетентности и творческой активности как педагогического, так и студенческого коллективов. Она может быть представлена в виде двух взаимосвязанных, завершенных, крупных модулей: учебно-исследовательской деятельности студентов и деятельности студентов во внеучебное время (участие в студенческих научных кружках, олимпиадах, конкурсах профессионального мастерства).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Сердобинцев, В.Я. Научная работа студентов - одно из важных условий формирования мировоззрения и профессиональной подготовки / В.Я. Сердобинцев // Система учебно-воспитательной работы в педагогическом институте как условие совершенствования качества подготовки специалистов. Саратов: Изд-во СГПИ, 1972. – С. 78 – 85.
2. Леонтович, А.В. К проблеме исследований в науке и в образовании / А.В. Леонтович // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. М.: Народное образование, 2001. – С.33-37.
3. Ботвинников, А.Д. Организация и методика педагогических исследований / А.Д. Ботвинников. – М.: Наука, 1981. – 43 с.
4. Мандриков, В.Б. Дидактическая характеристика учебно-исследовательской деятельности студентов / В.Б. Мандриков, М.А. Вершинин, И.В. Карасёва // Вестник ВолГМУ. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2006. - № 2. - С. 78-81.

© Завгородняя Г.В., 2010

УДК 373

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ³

Н.В. ЗАЙЦЕВА, доцент

Саратовский государственный социально-гуманитарный университет

³ Исследование проведено в рамках проекта «Развитие детской одаренности и творчества детей на основе комплекса флористических арттехнологий», грант Федерального агентства по образованию по аналитической ведомственной целевой программе «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)».

В статье описываются методы, входящие в состав технологии развития творческого потенциала школьников, основывающейся на флористической деятельности, разработанной и апробированной автором.

Ключевые слова: творческий потенциал, технология, флористическая деятельность, методы.

Актуальность проблемы развития творческого потенциала личности школьников детерминируют социально-экономические условия, сложившиеся в последнее время в нашей стране. От уровня развития творческого потенциала во многом будет зависеть дальнейшая жизнь будущего выпускника, его социально-трудовая адаптация. Экспериментальная работа, успешно проведенная в течение семи лет на базе общеобразовательной школы, позволила разработать специальную педагогическую технологию, которая основывается на флористической деятельности. Она включает в себя следующие компоненты: целевой, содержательный, процессуальный, результативный. Главной целью технологии выступает развитие творческого потенциала учащихся.

В рамках данной статьи проанализируем часть процессуального компонента технологии - методы развития творческого потенциала школьников с помощью флористической деятельности. Флористика – это искусство создания картин из засушенных растительных материалов. При применении разработанной технологии использовались все современные методы обучения и воспитания школьников. За основу была взята классификация методов обучения, предложенная М.Н. Скаткиным и И.Я. Лернером, разделяющая методы в зависимости от характера познавательной деятельности учащегося по усвоению изучаемого материала. По этой классификации выделены следующие методы: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, частично-поисковый, исследовательский.

Объяснительно-иллюстративный метод (информационно-рецептивный) предполагает сообщение учебной информации с использованием различных дидактических средств: слова, пособий, кино- и диафильмов и т.д. По нашему мнению, данный метод правильнее было бы рассматривать как группу методов вербального и наглядного характера. Остановимся на некоторых методах, вошедших в педагогическую технологию.

Вербальные (словесные) методы играют важную роль в организации флористической деятельности. Рассказ сопровождает знакомство учащихся с каким-либо видом декоративно-прикладного или изобразительного искусства. Педагог должен владеть образной, яркой речью, чтобы словесное воздействие на учащихся несло большой эмоциональный заряд. Рассказ должен быть логически выдержанным, доступным для восприятия и

осмысления учащимися, направленным на развитие интереса и привитие любви к флористике и флористической деятельности. Разъяснение как вспомогательный метод применяется при анализе флористических произведений и картин художников, когда требуется изучить замысел художника, специфику композиционного решения. Художественный анализ флористического произведения способствует проведению работы по ориентировке в задании, помогает развитию творческого воображения учащихся. Объяснение как метод присутствует на каждом практическом занятии по новому разделу флористики или, когда впервые используется новый флористический материал. Оно сопровождается демонстрацией художественных флористических произведений, инструкционных карт по различным технологическим операциям (например, «Подготовка соломки к работе», «Изготовление плоскостного цветка из соломки» и т.п.), специального оборудования, инструментов и вспомогательных материалов. Беседа помогает активизировать учащихся за счет актуализации их жизненного опыта, позволяет осуществить обратную связь, способствующую выявлению пробелов в знаниях, умениях и навыках по флористике. Беседа может проводиться на всех этапах практического занятия, может выступать основным методом в ходе экскурсий в природу, музеи, а также на таких формах занятий, как «видеомастерская», «практикум для малышей», «встречи с художниками-флористами».

Наглядные методы в нашем исследовании представлены демонстрацией и иллюстрацией. Демонстрация заключается в наглядно-чувственном ознакомлении учащихся с явлениями, процессами, объектами флористики и других видов искусства. Демонстрация художественных произведений начинается с целостного восприятия. Метод будет эффективен в том случае, если учащиеся сами активно изучают демонстрируемый объект. Необходимо чтобы их внимание концентрировалось на существенных изобразительных свойствах демонстрируемого образца декоративно-прикладного или изобразительного искусства. Для лучшего понимания технологии изготовления художественного флористического произведения демонстрация сопровождается пояснительными рисунками на доске и инструкционными технологическими картами. Иллюстрация тесно примыкает к методу демонстрации, дополняет его. Метод связан со словесным методом. Иллюстрация предполагает показ и восприятие предметов, процессов, явлений в их символическом изображении: таблицы по ботанике и географии, связанные с флористикой, репродукции картин художников, портреты художников, фотографии, пейзажи. Эффективность иллюстрации в значительной степени зависит от методики показа. На каждое занятие необходимо отбирать такое количество иллюстраций, чтобы они не отвлекали учащихся от выяснения сущности изучаемых явлений. С этой же целью иллюстрации показываются не все сразу, а по ходу изучения

материала. Положительно влияет на формирование интереса учащихся к занятию применение раздаточного материала: открыток с иллюстрациями картин художников, фотографий флористических произведений. Активный интерес вызывает у школьников применение технических средств обучения (аудио-визуальных): диапроектора, эпидиаскопа, видеомагнитофона.

Репродуктивный метод. Основное назначение метода – формирование умений и навыков использования и применения полученных знаний. Данный метод мы также рассматриваем как группу методов. Упражнение – это метод обучения, представляющий собой планомерное, организованное выполнение действий с целью овладения ими или повышения их качества. Без правильно организованных упражнений невозможно эффективно овладеть умениями и навыками прикладного характера. В рамках нашего исследования мы использовали устные и трудовые упражнения. Трудовые упражнения способствуют формированию специальных навыков по выполнению технологических операций: упражнение по разрезанию и разуживанию соломки, по наклеиванию соломки на основу, по вырезанию отдельных деталей композиции и т.п. Устные упражнения могут быть использованы при подготовке к ярмаркам, конкурсам поделок, тематическим вечерам и праздникам. Учащиеся тренируются в рассказе о своей деятельности. Инструктаж применяется перед началом самостоятельной практической работы учащихся. Инструктаж может быть вводным и текущим. Во время вводного инструктажа происходит уточнение видов флористического материала и их свойств, выбор инструментов, даются советы по предупреждению возможных ошибок в работе, напоминаются правила безопасной работы с инструментами. Текущий инструктаж проводится по ходу практической работы, фронтально или индивидуально, по мере появления ошибок в работе отдельных учащихся. Метод выполняет функцию углубления знаний и умений по флористике; способствует решению задач контроля и коррекции, стимулирует познавательную деятельность. У учащихся во время практической работы формируются такие позитивные качества личности, как целеустремленность, активность, трудолюбие. Формируются навыки продуктивной организации трудового процесса по флористике: осознания целей предстоящей работы; умения анализировать задачу и условия её решения; составления плана выполнения работы; подготовки флористических и вспомогательных материалов, инструментов; самоконтроля за выполнением работы; анализа продукта деятельности.

Проблемный метод (проблемное изложение). При использовании данного метода необходимо стараться выявить с учащимися различного рода проблемы, касающиеся флористики как искусства, флористической деятельности и её отдельных этапов. Этот метод широко использовался в

начале изучения нового раздела программы практических занятий, при подготовке к конкурсам и выставкам, а также в создании индивидуальных творческих проектов.

Частично-поисковый метод. Данный метод применялся в нашем исследовании при групповых и индивидуальных формах работы. Педагог старался не предлагать знания учащимся в «готовом» виде, а побуждал добывать их самостоятельно. С этой целью учащимся предлагался тщательный осмотр флористического полотна для определения видов и частей растений, использованных в композиции; видов засушивания материалов; способов изготовления и обработки деталей; способов реализации проекционного решения композиции картины. При использовании метода педагог осуществляет руководство группой учащихся или одним учеником. Учащиеся учатся самостоятельно анализировать, сравнивать, рассуждать, решать возникающие познавательные задачи, моделируют и решают проблемные ситуации, в результате чего у них формируются осознанные прочные знания. В рамках этого метода широко использовался такой методический прием как работа с книгой. Данный прием использовался при организации индивидуальной творческой работы: изучение технологии обработки растительного материала, знакомство с творчеством художников – флористов, изучение творчества отдельных художников-пейзажистов.

Исследовательский метод. При его применении школьникам предъявлялись новые для них проблемы художественно-творческого характера, разрабатывались и выполнялись исследовательские задания, моделировались проблемные ситуации, затрагивающие вопросы организационного и творческого характера. Учащиеся осваивали приемы самостоятельной постановки проблем и нахождения способов их решения. Главная задача педагога при применении метода – обеспечение организации поисковой творческой деятельности обучаемых по решению новых для них проблем. Данный метод нашел свою оптимальную реализацию в таких формах творческой работы, как «Видеомастерская», практикум для малышей и индивидуальный творческий проект.

Кроме описанных выше методов применялись *методы воспитательной работы*: создание воспитывающих ситуаций, методы стимулирования (метод поощрения, метод соревнования), которые способствовали поддержанию интереса учащихся к занятиям, активизации их деятельности.

© Зайцева Н.В., 2010

УДК 371.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.Д. КОРОБКОВ, директор

Саратовский областной детский экологический центр

В статье рассматриваются вопросы формирования экологической культуры школьников на базе детского экологического центра, уточняется сущность понятия «экологическая культура», устанавливаются факторы, выступающие в качестве предпосылок для выявления педагогических условий, повышающих эффективность процесса ее формирования.

Ключевые слова: экологическая культура, элементы экологической культуры, педагогические условия.

В формировании экологической культуры особая роль отводится экологическому образованию. Новый подход к экологическому образованию нашел отражение в законах и других государственных документах Российской Федерации. Разработке концепций экологического образования посвящены работы О.Н. Головки, В.И. Данильчука, Н.С. Дежниковой, С.Д. Дерябо, Л.И. Егоренкова, И.Д. Зверева, Т.С. Ивановой, В.В. Серикова, И.Т. Суравегиной, В.А. Ясвина и др.

Содержание многочисленных публикаций, посвященных проблеме формирования экологической культуры (О.С. Анисимов, Г.Н. Каропа, Е.А. Когай, С.Д. Дерябо, С.Н. Глазачев, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, О.Н. Козлова, Э. Ласло, Б.Т. Лихачев, С.И. Сторожук, И.Т. Суравегина, А.Д. Урсул, В.А. Ясвин), отражает общность мнений исследователей о том, что признаком высокой культуры является взаимодействие социального и природного. Поэтому в качестве составляющей общей культуры исследователи выделяют экологическую культуру, в которой находит отражение взаимодействие общества и природы, благодаря чему достигается стабильность социоприродной системы.

Обобщение мнений исследователей позволили установить, что в число основных элементов экологической культуры входят экологические знания, экологическое сознание, экологическая деятельность и ценностное отношение к природе.

Анализ существующих определений понятия позволил уточнить сущность экологической культуры как значимого в социальном плане новообразования, отражающего сформированность экологического сознания личности, овладение ею определенной суммой экологических знаний, позволяющих целенаправленно осуществлять экологическую деятельность, руководствуясь ценностным отношением к природе.

В формировании экологической культуры, как уже отмечалось выше, особая роль отводится образованию, которое является приоритетным направлением в решении проблемы экологического кризиса, так как оно будет способствовать преодолению негативных последствий антропогенного воздействия на окружающую среду и созданию гармоничных отношений в системе «человек – общество – окружающая среда».

С каждым годом возрастает роль учреждений дополнительного образования в обеспечении занятости детей и подростков, удовлетворении развивающихся потребностей, организации их социального досуга, так как в них создаются условия для вариативного обучения, получения дополнительных знаний, самореализации творческого потенциала личности, приобретения ею определенного социального опыта. Именно дополнительное образование позволяет восполнить те пробелы в формировании экологической культуры, которые образуются в процессе школьного обучения, в связи с ограничением учебной нагрузки по предметам естественнонаучного цикла и возможности приобретения практических умений и навыков экологической деятельности.

Для целенаправленного формирования экологической культуры школьников необходимы специальные условия, при которых организация данного процесса подчинена задаче повышения уровня экологической культуры школьников с учетом специфики образовательного учреждения (в нашем исследовании – учреждения дополнительного образования). Поэтому необходимо раскрыть специфику деятельности учреждений дополнительного образования, которая должна найти свое отражение в обосновании педагогических условий.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года подчеркнута особая роль учреждений дополнительного образования как одного из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи [1].

Именно дополнительное образование позволяет восполнить те пробелы, которые образуются в элементах формируемой экологической культуры учащихся в процессе школьного обучения, в силу ограниченности учебной нагрузки по предметам естественнонаучного цикла, невозможности полноценно сочетать теоретические знания с приобретаемыми практическими умениями и навыками экологической деятельности.

Раскрывая специфику учреждений дополнительного образования, следует указать имеющиеся преимущества, к числу которых Д.Л. Теплов относит: широкий спектр возможностей ребенка выбрать занятие по своему интересу; созданный на добровольческих началах коллектив, в котором подросток находит своих единомышленников; большой простор для

индивидуальной работы с каждым ребенком; привлечение детей к самостоятельной исследовательской работе; раскрытие творческих способностей детей, не сумевших реализовать себя в школьном коллективе; положительное влияние на психоэмоциональное состояние ребенка, смена обстановки, приемов и методов работы; значительные перспективы для общения с природой, изучение окружающей среды на полевых экологических практикумах, экскурсиях, в походах, экспедициях; наличие условий для приобретения опыта принятия экологически грамотных решений, закрепление практических действий на основе приобретенных знаний [2].

Мы согласны с мнением Л.О. Бобылевой, которая считает, что неоспоримым преимуществом является возможность тесного сотрудничества учреждений дополнительного образования со специалистами научных, природоохранных, просветительских, туристических учреждений и организаций; проведение совместных акций и мероприятий [3]. К числу достоинств также можно отнести явно выраженную практическую направленность дополнительного образования, мобильность и разнообразие форм и методов работы и видов деятельности.

В данном исследовании мы рассматриваем не всю систему дополнительного образования как таковую, а отдельное учреждение дополнительного образования экологической направленности – областной детский экологический центр – как неотъемлемую часть данной системы. В экологическом центре школьники вовлекаются в целенаправленную экологическую деятельность.

Для выявления педагогических условий, влияющих на эффективность формирования экологической культуры школьников, необходимо установить факторы, влияющие на этот процесс. Обращение к научным источникам и критический анализ современного учебно-воспитательного процесса, реализуемого в учреждениях дополнительного образования, позволили выделить ряд факторов, влияющих на процесс формирования экологической культуры школьников. Основопологающим является социальный заказ общества на культуросодержащую личность (термин Е.В. Бондаревской), в соподчинении с которым находятся такие факторы, как учет периодизации психического развития личности; потребностно-мотивационная сфера личности; особенности организации образовательного процесса в учреждении дополнительного образования; реализация деятельностного подхода.

Установленные факторы выступают в качестве предпосылок для выявления следующих педагогических условий:

- а) целенаправленное развитие склонностей, интересов и потребностей школьников с учетом возрастных особенностей;
- б) разнообразие форм, методов и видов экологической деятельности;

- в) единство познавательной и практико-преобразовательной деятельности;

- г) непрерывность экологического образования.

Все названные условия взаимосвязаны и взаимообуславливают друг друга.

Выявленные нами педагогические условия прошли экспериментальную проверку в 1997 – 2008 гг. Они были внедрены в образовательный процесс Областного детского экологического центра.

Результаты экспериментальной работы свидетельствовали о том, что сформированность экологической культуры школьников экспериментальной группы проявлялась в значительных позитивных изменениях в объеме экологических знаний, которыми они овладевают; в приобретенных умениях, благодаря разнообразным видам деятельности; в ценностных отношениях и ориентациях; экологическом сознании. Косвенным подтверждением эффективности проведенной работы служило расширение связей центра с другими организациями, увеличение количества школьников, занимающихся в кружках и объединениях, участвующих в олимпиадах, проектах, появление призеров многочисленных конкурсов, в том числе и международного уровня.

В ходе экспериментальной работы в центре сложилась определенная организационная модель дополнительного образования школьников, включающая в себя систему кружков и объединений, ориентированная на формирование экологической культуры школьников и дошкольников.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (приказ от 11. 02. 02. №393) // Вестник образования. – 2002. – № 6. – С. 11 – 40.
2. Теплов, Д.Л. Экологическое воспитание старшеклассников в системе дополнительного образования / Д.Л. Теплов // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 46 – 50.
3. Бобылева, Л.О. воспитании экологической культуры / Л.О. Бобылева // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 132 – 135.

© Коробков С.Д., 2010

УДК 101.1

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ФИЛОСОФИИ УПРАВЛЕНИЯ

Е. В. КРЫСОВА, аспирант
Марийский государственный технический университет

Представлена значимость феномена «ценность» для личности, во многом определяющая образ человека в практической деятельности, одной из которых является управление. Рассмотрены ценностные ориентации и ценностное отношение личности в рамках социально-философских оснований управления.

Ключевые слова: ценности, профессиональный долг, нормы поведения, система управления.

В исследования актуальных проблем управления особое место занимает аспект личности и отношений в системе управления. «Человеческий фактор», потенциал личности оказывает влияние как на эффективность и качество управления в целом, так и на процесс принятия решений, целеполагания, достижения поставленных задач. Изучение ценностных основ личности представляет не только теоретический интерес, но и продиктовано практической значимостью.

В социально-экономических системах, к которым относится управление, поведение человека определяется его ценностями, потребностями, мировоззрением, волей, установками и другими факторами, которые не поддаются точному описанию, а тем более измерению.

Например, управленческие решения приходится принимать и осуществлять в условиях риска, неопределенности, дефицита времени и информации. В работе руководителя существенное место занимают творческие и эвристические операции, но именно эти компоненты не поддаются формализации, поскольку механизмы интеллектуального труда до сих пор не изучены [1].

Интерес философии к управлению объясняется рядом причин, в первую очередь местом и ролью управления в жизни как общества, так и отдельного индивида. Управление – неотъемлемая часть человеческого бытия, без которой невозможна никакая совместная деятельность людей. Современное общество не может развиваться без системы управления, поскольку оно состоит из индивидов, каждый из которых обладает своими интересами, потребностями и возможностями, опытом и умением действовать. Для социальной философии проблема управления сегодня является одной из ключевых, поскольку она затрагивает все узловые моменты социальной теории.

Ценности, взгляды и нормы поведения, проявляющиеся в деятельности людей важны и полезны для лучшего понимания процессов принятия управленческих решений в таких сферах, как анализ поступающей информации, выбор критериев оценки решений, элиминация возможных ошибок при интуитивных решениях.

Философский анализ проблем теории и практики управления обусловлен тем, что управление, будучи синтезом науки и искусства, знания и опыта, представляет собой широкое исследовательское поле для изучения человека, его поведения в различных ситуациях, при этом феномен управления пронизывает все сферы человеческой жизнедеятельности [1].

Как справедливо писал Н.А. Бердяев, философия — это познание бытия, а бытие «раскрывается только в человеке, из человека и через человека» [2].

Отношения, которые содержат в себе элемент личностного, составляют знание аксиологическое. Оно выступает как отражение мира субъектом (индивидуальным и коллективным) в ценностных категориях: добро, зло, благо, истина, красота, справедливость, идеал, смысл и т.д.

С точки зрения гносеологии ценностное отношение — это отношение идеальное, это субъективный образ окружающей человека действительности, сознание человека, которое в форме идеи выступает исходным пунктом его деятельности [2].

В частности, исходя из того, что сознание человека существует на двух уровнях — обыденном и теоретическом, получается, что на уровне обыденного сознания объект-объектные отношения лежат в основе эмпирического знания, а субъект-субъектные — в основе морально-нравственного. На теоретическом уровне им соответствует знание научное, этическое.

Формирование образа объективной реальности в сознании человека как познающего субъекта осуществляется в результате взаимодействия гносеологического и аксиологического подходов к предметам и явлениям внешнего мира. С одной стороны, это выражается в том, что гносеологический образ возникает как продукт интерпретации субъектом эмпирических данных; причем характер интерпретации в значительной мере обусловлен социокультурным бытием самого субъекта, а с другой — полученное новое эмпирическое и научное знание способно менять структуру его потребностей, интересов и ценностных ориентиров.

В системе управления проявляется взаимосвязь между элементами. Ценностные основы заложены в отношениях между людьми, которые являются объектом управления, категории ценностей являются базовыми в характеристике человеческих качеств и властных отношений – составляющих средств и методов управления, конечно без ценностных ориентиров не обходятся участники процесса управления (его субъекты).

В содержательном отношении морально-этическое сознание включает, во-первых, оценки поступков, черт характера, образа жизни и т.д. одним моральным субъектом другого морального субъекта и, во-вторых, идеал морального поведения, который формулируется в виде моральных императивов и норм. Кроме того, морально-этическое сознание включает в себя аксиологическое и деонтологическое содержание. Но оба они связаны

друг с другом логически: долг, должное существует в сознании субъекта через категорию «благо». Иными словами, в качестве должного выступает только то, что есть благо, а благо — это то, что должно быть, к чему следует стремиться; должное — это то, что ведет к благу [2].

Понятие профессионального долга очень важно для профессиональных групп и составляет основу взаимоотношений с клиентами, коллегами, подчиненными.

Особое значение приобретает вопрос о механизмах усвоения индивидом морально-этических представлений и понятий, благодаря которым человек может действовать и действует в окружающем его мире, не только руководствуясь собственными ценностными отношениями, но и учитывая ценностные отношения других людей. Ряд исследователей в качестве способа объективации и материализации ценностного отношения называет язык. В частности, А.Н. Максимов утверждает, что благодаря языку чужое ценностное отношение проникает в сознание человека, накладывается на его ценностное отношение и в этом трансформированном виде выступает в качестве духовной основы его практической деятельности. Но узнать чужие ценностные суждения — еще не значит принять и разделять их. Очевидно, должны существовать и какие-то иные механизмы приобщения человека к ценностям других людей. Если наука отражает объективно существующие связи и зависимости, пренебрежение которыми наглядно и неизбежно наносит ущерб самому индивиду, то морально-этическое знание отражает только то, что существует, так сказать, не в природе (т.е. не само по себе), а в культурном пространстве человеческого бытия. И «жизнь учит» только в той степени, в какой это должное объективируется в моральных отношениях и поступках, т.е. не всегда наглядно и с неизбежностью. Поэтому при самом первом приближении к проблеме можно выделить два основных механизма усвоения индивидом ценностно-императивного знания — это интериоризация и самоидентификация [2].

К основным ценностным ориентациям можно отнести:

Уникальность есть ценностное отношение к каждому человеку, к каждому коллективу. С этих познаний неприемлемо рассматривать отдельных людей и коллективы как винтики процесса управления. Уникальность не совместима с технократизмом, т.е. отношением к человеку или к коллективу как к объекту.

Ориентация на принцип гуманизации позволяет выстроить стратегию управления на новых гуманистических основаниях, не отрицая при этом формальных критериев (документы, нормативы, требования). В иерархии ценностей гуманизация занимает один из высших уровней. На следующем уровне располагаются основные проявления гуманизации (уникальность, активность, право выбора, духовность, диалогичность).

Духовность — это, прежде всего, ориентация человека (управленца) на постоянное, непрерывное развитие себя как личности и индивидуальности, на осмысленную, осознанную учебу, работу, жизнь. Это образ жизни человека, основанный на высших ценностях — любви, уважении, понимании, развитии, творчестве [3]. Духовность не совместима с любым проявлением насилия, будь то крик, унижение, оскорбление, наказание, интрига, манипуляция.

Таким образом, значимость ценностных ориентаций, идеалов, установок личности во многом определяет модель ее поведения и выступает фактором формирования корпоративной культуры, обратной связи в процессе управления, служит основой для становления элементов системы управления, в аспекте личности и отношений. Именно эти аксиологические начала проявляются в целеполагании и принятии решений, в достижении поставленных задач, от чего напрямую зависит качество управления.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Диев В.С. Феномен современного управления с позиций науки и философии. www.philosophy.nsc.ru
 2. Куляскина И. Ю. Аксиология: место в системе знания. www.philos.msu.ru
 3. Филимонова И. В. Мониторинг качества образования на муниципальном уровне в аспекте гуманизации. www.pedsovet.perm.ru
- © Крысова Е. В., 2010

УДК 378.12.147

ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПЕЦИФИЧЕСКИЙ ВИД РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Х.Ф. МАКАЕВ, канд. пед. наук

Стерлитамакский филиал ГОУ ВПО «Башкирский государственный университет»

Перевод — это древний вид человеческой деятельности, выполняющий важнейшую социальную функцию межъязыкового общения людей, предполагающий трансформацию индивидом содержания определённых речевых единиц одного языка в адекватное содержание речевыми единицами другого языка благодаря мысленной трансформации. Развитие у студентов способности мыслить посредством переводческой деятельности направлено на формирование у них потребности в активном поиске знаний.

Ключевые слова: активный поиск знаний, вид человеческой деятельности, трансформация содержания, мыслительная преобразовательная деятельность, развитие, мысленная трансформация.

В современных условиях оснащенность студента научными знаниями является лишь необходимым условием его будущей профессиональной деятельности. В процессе выполнения этого условия необходимо сегодня также воспитание у будущих специалистов специфического отношения к знаниям, проявляющегося в сформировавшемся активном поиске знаний, исключая дискретность во времени. Учеба не завершается защитой дипломного проекта, так как нынешний диплом – всего лишь сертификат на право сделать его обладателем специалистом с высшим образованием.

В связи с этим универсальной задачей вузов становится в первую очередь воспитательная составляющая образовательного процесса, умение педагогов и организаторов работы вуза сформировать у студентов потребность в знаниях, мотивацию в приобретении этих знаний. Мы считаем, что в ближайшее время качество деятельности вуза будет определяться именно этим параметром. Востребованными окажутся специалисты, способные своевременно реагировать даже не на новые, а на новейшие знания.

Для достижения этой цели необходима перестройка мышления специалиста, и практическую инициативу здесь должна проявить высшая школа, модернизируя учебно-методическое обеспечение образовательной деятельности, но главное – акцентируя подход не на сумму знаний, как это делается сейчас, а на необходимость учиться всю жизнь. Студентов надо учить не мыслям, а мыслить. Если мы не сменим существующую практику, может наступить кризис в высшем образовании.

Ряд проблем практического обучения в вузе в последнее время резко обострился. Если раньше (до 90-х гг.) в высшие учебные заведения поступали абитуриенты, имевшие вполне приличный исходный уровень знаний, то сегодня этот уровень на порядок ниже, и перед вузовскими педагогами стоят гораздо более сложные задачи. Необходимо создание и использование таких методик и технологий обучения, которые как вполне очевидный исходный факт принимали бы отсутствие у студентов начальных знаний и умений, элементарной общеметодологической культуры и научного мировоззрения и предусматривали бы возможность оперативного «доведения» вчерашнего школьника до уровня, минимально необходимого для обучения в вузе [1:19-20].

Согласно Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного,

ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования [2].

При обучении в вузе общеобразовательным, общепрофессиональным и специальным дисциплинам, в частности при иноязычной подготовке, необходима ориентация на развитие личности студента, его познавательных и созидательных способностей. Образовательная подготовка должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности будущих специалистов, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания высшего образования.

Учитывая исходный уровень знаний нынешних выпускников общеобразовательных учебных заведений и требования сегодняшнего дня, можно предположить, что достижение поставленных задач видится в изменении отношения студента к приобретению знаний, повышении его способности к речемыслительной деятельности.

Одной из множества возможностей развития мышления студентов, их речемыслительной деятельности является, на наш взгляд, перевод как один из компонентов их иноязычной подготовки.

Перевод является одним из видов человеческой деятельности. Деятельность – это психологическое понятие, обозначающее «специфические процессы, которые осуществляют то или иное жизненное, т.е. активное, отношение субъекта к действительности» [3:49]. Деятельность имеет сложную структуру. Она складывается из действий и операций. Для нее характерно наличие таких управляющих ею факторов (детерминантов), как потребность, мотив, цели, условия, в которых она протекает.

Любая деятельность возникает из потребности. Потребность, направленная на определенный предмет, именуется мотивом. Предмет деятельности (потребности) может быть как вещественным, так и идеальным.

Своей деятельностью переводчик удовлетворяет не личную, а общественную потребность, и при этом он руководствуется не личным мотивом, а мотивом, предписанным ему обществом. Целью переводческой деятельности является «производство речевых высказываний по определенному социальному заказу» [4:119].

Перевод удовлетворяет постоянно возникающую потребность общения между людьми, не владеющими общим языком, или, иначе говоря, людьми, разделенными лингвоэтническим барьером. Перевод служит способом и

средством межъязыковой коммуникации, выявляя специфику речемыслорождения не только индивидов, но и разных этносов.

При переводе мы имеем дело как минимум с двумя языками. Перевод предполагает трансформацию содержания определённых речевых единиц одного языка в адекватное содержание речевыми единицами другого языка. Основу выражаемого в переводном языке содержания образуют мысли, но «мысль не просто выражается в слове, но и совершается в слове» [5]. Именно через мышление, через отражательную деятельность человеческого мозга языковые единицы могут соотноситься с предметами и явлениями объективного мира, без чего невозможно было бы общение между людьми при помощи языка.

Переводческая деятельность в современном мире приобретает все большие масштабы и все большую социальную значимость. Но для того чтобы хорошо переводить, необходимо знать законы перевода, определяемые его сложной и противоречивой природой, четко представлять требования, предъявляемые обществом к переводу и переводчику. Следовательно, достижение адекватности в переводе связано с умением грамотно определять переводческую проблему и осуществлять необходимые переводческие трансформации, имеющие место по причине неполной общности или различия исходного и переводного текстов. Всё это требует наличия способностей к мыслительной преобразовательной деятельности.

Переводческая деятельность позволяет осуществлять сопоставительный когнитивный анализ языков в условиях, максимально приближенных к естественным условиям коммуникации. Это тем более важно, поскольку, по мнению И.Л. Медведевой, «работу с родным языком и построение связок «иностранный — родной» многие преподаватели считают «избыточным и второстепенным делом» [6, с. 20-21].

Анализ текстов перевода позволяет выявить некоторые существенные стороны речемыслительной деятельности вообще. Естественный процесс порождения собственной мысли человеком не анализируется, не осознается или осознается не полностью. Процесс понимания текста оригинала и вербализация его в переводе в этом смысле уникальны: формирование мысли, порождение адекватного оригиналу смысла представлены более наглядно уже потому, что в переводе выбор языковых средств целенаправленно ограничен исходным текстом. Существование определенных ограничительных параметров позволяет проследить хотя бы некоторые этапы «совершения мысли в слове».

Для активизации речемыслительной деятельности студентов в процессе перевода мы рассматриваем язык как специфическую семиотическую систему, способную актуализировать в мышлении индивида механизмы, функционирование которых приводит к порождению смыслов (В. фон

Гумбольдт, А.А. Потенция, И.А. Бодуэн де Куртенэ, А.А. Леонтьев и др.). Значение мы рассматриваем как когнитивную категорию [7, с. 123].

Мы полагаем, что при понимании иноязычного текста в процессе переводческой деятельности у студентов вузов происходит формирование новых познавательных структур, образующихся в результате интеграции когнитивных структур родного и иностранного языков. Следовательно, перевод рассматривается как интегративная когнитивная деятельность.

Итак, переводческая деятельность является важным компонентом иноязычной подготовки. Известно, что язык неотделим от мышления и в нём фиксируются результаты человеческой мысли. Язык является источником познания. Те знания, которые закрепились в словах и конструкциях языка, используются как инструмент познания [7, с. 37]. Следовательно, в век высокоразвитых инновационных технологий роль переводческой деятельности как орудия мышления и познания возрастает, объём и глубина знаний, полученных при переводческой деятельности, увеличивается быстрыми темпами, что в свою очередь ускоряет развитие речемыслительных способностей студентов вузов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ж. «Педагогика», М., №1, 2002.
 2. Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 № 393. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.
 2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
 3. Ширяев А.Ф. Специализированная речевая деятельность. М., 1979.
 4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Соб. соч. в 6-ти томах. М.: Педагогика. Т.2, 1982. 400с.
 5. Медведева И.Л. Психолингвистические аспекты функционирования иноязычного слова. Тверь, 1999.
 6. Пищальникова В.А. Когнитивная лингвистика и межкультурная коммуникация // Реальность, язык и сознание. Тамбов, 2002. С. 122-140.
 7. Кодухов В.И. Введение в языкознание. М.: Просвещение, 1987. 288с.
- © Макаев Х.Ф., 2010

УДК 297

ИСЛАМ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

Г.З. МАКАЕВА, канд. философ. наук
Филиал ГОУ ВПО «Уфимский государственный нефтяной технический университет»

Предлагаемая статья посвящена рассмотрению ислама как социокультурного феномена – общественного явления и одновременно органического элемента духовной культуры. Раскрываются элементы ислама как социокультурного комплекса: общественное сознание, мировоззрение, ценности, институты, функции.

Ключевые слова: *социокультурный феномен, ислам, социум, поведение, состояние, сознание, цивилизация, ценности, нормы, трансцендентный.*

Кризис, который переживает современный мир, несмотря на очевидные успехи науки и бурный прогресс в области материального производства, ставит перед человечеством новые проблемы, разрешение которых потребует объединения всех духовных сил в планетарном масштабе. Человечество усиленно ищет пути, формы, средства выхода из кризисного состояния. Очень часто, не находя истину, добро, любовь в социуме, люди обращают свой взгляд на религию, видя в ней выход в трудных жизненных ситуациях. В последние годы многие видные деятели науки и культуры в условиях «религиозного ренессанса», пришедшего на смену воинствующему атеизму в нашей стране, большие надежды возлагают на религию как на источник духовного возрождения наций, фактор стабилизации общества и духовную основу радикальных социальных преобразований.

Попытки понять сущность, происхождение, назначение религии сопровождают всю историю человеческой мысли. С давних пор под религией понималось отношение человека к Богу или области божественного. В научной литературе часто религию рассматривают как социальное явление и особую форму социального поведения людей, как особый тип общественного сознания, воли и бытия, особое психологическое состояние человека, в основе которого лежит религиозный опыт [1]. Всё разнообразие прошлых и существующих ныне исследований соответствует двум подходам к религии – пониманию её как чисто «земного» явления [2] и осмыслению её как формы связи человека с Богом [3]. Известный русский философ В.С. Соловьёв даёт следующее «интегральное» определение религии: «Религия есть связь человека и мира с безусловным началом и средоточием всего существующего», «Религия есть воссоединение человека и мира с безусловным и всецелым началом...» [4].

Религия, в нашем понимании, - это социокультурное явление, которое возникает и развивается только в человеческом обществе, в ходе развития социума. Как социальное явление – это особая форма социального поведения людей, тип общественного сознания, особое психологическое состояние человека, мировоззрение, миропонимание, мироощущение. Как совокупность духовных представлений, религия предполагает преобладание в душе человека чувства зависимости и долженствования по отношению к

трансцендентной, стремление человека и общества к непосредственной связи с Абсолютом. Как явление культуры религия – совокупность достижений и результатов деятельности общества; определённые ценности, нормы, знания. По словам М. Вебера, религия - это социокультурный институт, созданный для придания смыслов социальным действиям [5].

Одной из религий, оказавшей огромное влияние на социокультурное становление человеческой цивилизации, явился ислам. Более тысячи лет назад мусульманство начало формировать и формирует сегодня мировоззрение, образ жизни и состояние духа, ход развития многочисленных народов на разных континентах. Возникновение и развитие новой религии в эпоху раннего Средневековья в среде арабов на суровых просторах ближневосточных пустынь в историческом плане было закономерным результатом развития арабийского общества в период перехода от родового строя к классовым отношениям, в религиозном отношении его возникновение тесно связано с эволюцией религиозного сознания арабов. Уникальное сочетание различных традиций привело к оформлению особого восточного цивилизационного феномена.

Ислам стал духовным ядром, вокруг которого и с помощью которого складывалась новая социальная и культурная общность народов Ближнего и Среднего Востока и северной Африки. Прежде всего это ознаменовалось сменой родовых связей и отношений феодальными и установлением новых форм организации общественной жизни. В результате борьбы с родо-племенной идеологией и языческой религией на огромной территории установилось господство монотеистической религии, ставшей идеологией, духом, этикой и эстетикой этого объединения. В отличие от арабского (языческого) общества, основанного на родственных и генеалогических связях, исламская культура укреплялась на основе единства религиозного духа.

Как всепроникающее, неустранимое и тоталитарное явление ислам с самого начала своего возникновения вступил в сложную, неоднолинейную связь с философией, наукой, моралью, искусством и другими областями духовной культуры, которые образовывали единство и целостность – универсум духовной жизни мусульманских народов. Ислам стал доминирующим во всех сферах жизни арабов. Вместе с другими механизмами социального и культурного наследования ислам стал одним из авторитетных способов культурной самоидентификации арабов в области как материальной, так и духовной деятельности. По мере усложнения арабского общества усложнялась и сама исламская система ценностей. Ислам предстал как социокультурный комплекс, совмещающий в себе не только собственно сакральные представления, ритуалы мусульман, но также нормативную мораль, право, эстетику, социальные учения. В этот

социокультурный комплекс вошли и соответствующие институты различной степени сакрализации.

Ислам оказал огромное воздействие на общество в целом и во многом изменил облик тех стран, где оказался господствующим. Коран, Сунна и шариат веками формировали сознание, образ жизни, систему ценностей каждого мусульманина. Создавая общую систему духовной регуляции и мотивации, ислам оказал большое влияние на хозяйственную жизнь мусульманских народов. В свою очередь, арабское общество в процессе саморазвития способствовало обновлению исламских культурных традиций.

Смена социально-политического строя, которую Аравия пережила, привела к стремительной ломке существующей системы ценностей, зарождению нового религиозного мышления и сознания, созданию новых символов целостности и смысла общественной жизни. Ислам поставил перед людьми такие вопросы, которые потребовали их философского осмысления. Это были новые знания, представления и размышления о жизни человека на земле, о его ответственности за своё поведение, о смерти и бессмертии и т.д. Появление ислама для аравийцев было совершенно новым типом сознания, принесшим на место язычества, ориентированного на замкнутые внутриродовые интересы, сознание надродовое, надэтническое. Это была религия «знания» (Ф. Роузентал), т.к. ислам сам определил себя относительно предшествующей языческой культуры как знание в противоположность невежеству (джахилии), незнанию Писания.

Ислам как социокультурное явление разработал определённые принципы культовых действий, составивших основу мусульманских обрядов, праздников, торжественных служб и т.д., которые должны были обладать определённой эстетической привлекательностью. Это прежде всего мусульманская молитва, закят, хадж, ураза, джихад и др. Очень часто джихад ограничивается рассмотрением только одного вида – газавата или фатх – «джихад меча» и сводится к однозначному определению как вооружённой борьбы мусульман с неверными. Мы полностью согласны с мнением востоковеда А. Сагадеева, который утверждал, что «джихад» - это прежде всего, усердие, борьба человека со своими порочными наклонностями, с личными низменными страстями на пути духовного совершенствования, преодоление этих страстей, очищение себя от всех недостатков и отрицательных черт, от зависти и ненависти к другим [6].

Обязательным элементом любой религии как социокультурного явления является наличие религиозных институтов (община, религиозная семья, духовно-культурные центры и др.), которые вводят отдельного человека в пространственно-временной континуум религиозной культуры, в результате чего складывается религиозная духовность личности. В исламе такими главными центрами являются мечеть и умма. В мечети проводятся богослужения, совершаются различные обряды, ритуалы и т.д.

Ислам как социокультурное явление помогает социальной общности решать важнейшие проблемы человеческого бытия. Это достигается с помощью реализации её специфических функций, в которых проявляется роль ислама в социуме. Ислам выполнил социально-консолидирующую, интегрирующую и регулятивную функции в жизни арабов и способствовал установлению и поддержанию стабильности в государстве. Одновременно с мировоззренческой и онтологической функциями ислам выполнял гносеологическую функцию, так как отныне мусульманин понимал: есть Бог - Творец, значит есть и законы, которые может познать человек. Ислам выполнял и дезинтегрирующую функцию, потому что образовался новый восточный мир – исламский, противопоставивший себя западному и сумевший в течение длительного времени одерживать победу в борьбе за пропаганду своих ценностей и достижений. Ислам принёс в завоёванные страны новые духовные ценности и ориентации, которые надолго породили в мире представление о подавляющем морально-этическом превосходстве восточной цивилизации в противовес западной. На Востоке было то, чего недоставало Западу и что не имело для него серьёзного значения [7].

Выполняя культуротворческую функцию, ислам на протяжении многих веков выступал творцом прогрессивной культуры. Исламская цивилизация превратила мусульманские земли в наиболее передовую часть цивилизованного мира и создала высокий образец культуры, названный некоторыми исследователями «арабским чудом» [8]. В рамках ислама получили развитие и расцвет математика и астрономия, физика и химия, наука и образование, медицина и естественные науки, география и история, философия и культура. «Восток в мусульманскую эпоху продолжил культурную работу, прерванную в греко-римском мире, и в течение нескольких веков занимал в культурном отношении первое место» [9]. Ислам, представляющий собой сложное общественное образование, имеющий свою структурную организацию, этическое и эстетическое измерение, стал поворотным пунктом в социокультурной истории многих народов и оказал огромное влияние на развитие общечеловеческой культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пивоваров Д.В. Философия религии. - Екатеринбург, 2006. - С. 30.
2. Реале Дж., Антисери Д.: Западная философия от истоков до наших дней. Т.3. Новое время. СПб., 1996. С. 163-165.
3. Мень А. История религии. В 7 т. Т.1. Истоки религии. М., 1991. С. 67.
4. Соловьёв В.С. Чтения о богочеловечестве. Соч.: В 2 т. Т. 2. М., 1989. С. 5.
5. Вебер М. Избранные произведения. М., 1990.

6. Подробно об этом см.: Сагадеев А. Ислам и гуманизм //Жизнь национальностей. 1993. № 5-6.

7. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1991. С. 120-124.

8. Зарринкуб А.Х. Исламская цивилизация. М., 2004. С. 217.

9. Цит. по: Восток – Запад. Исследования. Переводы. М., 1988. С. 40.

© Макаева Г.З., 2010

УДК 1: 316.3

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ БАШКИРСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Г.З. МАКАЕВА, канд. философ.наук

Филиал ГОУ ВПО «Уфимский государственный нефтяной технический университет»

Предлагаемая статья посвящена проблеме формирования башкирской культуры, сложности, многообразности и противоречивости этого процесса. Подробно рассматривается вопрос влияния окружающего мира и природы на социодинамику башкирской культуры, её своеобразие, самобытность и неповторимость.

Ключевые слова: культура, культурное своеобразие, ментальность, социодинамика, экологизм, традиция.

Культура народа является частью его истории. Культура народа - это всё, что создано умом, талантом, трудом народа, всё, что выражает его духовную сущность, взгляды на мир, природу, человеческое бытие, на человеческие отношения. И.А. Ильин писал: «Кто хочет понять народ, увидеть его в истинном свете и справедливо судить о нём..., - он должен заглянуть в его историю, попытаться понять способ организации его труда и хозяйствования, изучить склад характера и дарований его души, вдуматься в его культуру, уяснить себе его религию и благочестие, открыть для себя его искусство, проникнуться его правосознанием в быту и политике, прислушаться к его поэзии – и понять»[1].

Рождение и формирование башкирского народа – это длительный исторический процесс, который шёл одновременно по нескольким линиям – культурно - хозяйственной, социально - политической, религиозно - духовной. Жизнь народа развёртывалась на огромном социокультурном пространстве. Исторически территория Башкирии в течение многих веков оказывалась в сфере влияния разных культур, где издавна не было условий для замкнутого, изолированного существования народов. Само географическое расположение Древней Башкирии, раскинувшейся на стыке Азии и Европы, способствовало разнообразию ее социокультурной истории.

«Территория исторического Башкортостана была ареной постоянных и многочисленных контактов между разноязычными (иранскими, финно-угорскими, сармато-аланскими, позднее – тюркскими) племенными группами, часть из которых вошла в состав родов и племён, положивших начало башкирскому этносу» [2].

Культура башкирского народа сформировалась в результате взаимодействия и взаимопроникновения культур разных народов и взаимообогащения их духовно-нравственными ценностями. Разрушение племенной и региональной замкнутости произошло вследствие культурного взаимодействия и этнического смешения различных племен и народностей, «привело к нивелировке этнокультурных признаков, формированию единого башкирского этноса, сложению его хозяйства, материальной и духовной культуры» [3]. Башкирская культура складывается как синтетическая. Способность одной культуры вбирать и осваивать достижения других культур является одним из главных критериев её жизнестойкости и прогресса.

Социодинамика культуры – это изменения внутри культуры, для которых характерны целостность, наличие упорядоченных тенденций и направленный характер [4]. Под социодинамикой мы понимаем прежде всего поступательное движение культуры, включающее процессы её изменчивости, начиная с генезиса, с закономерности адаптации культуры к новым условиям, факторы, определяющие изменения в культуре, условия и механизмы, реализующие эти изменения, а также предпосылки, источники и факторы культурного движения.

Каждая национальная культура имеет свой путь исторического развития, обладает собственными, имманентными особенностями, т.е. менталитетом. Менталитет культуры – это её глубинные структуры, «исторически и социально укоренённые в сознании и поведении многих поколений людей, а потому – при всей своей относительной исторической изменчивости – в своих основах константные, стабильные, а потому представляющие наиболее общее содержание, объединяющее в себе различные исторические эпохи в развитии национальной истории и культуры» [5]. Эти структуры обуславливают национальное своеобразие культуры, находят своё выражение в философии, науке, искусстве, в фольклоре, в языке, в общественно-политическом, государственно-правовом, морально-этическом и т.д. устройстве народа, которые тесно взаимосвязаны между собой, представляют высокую степень устойчивости и воспроизводят трансляцию культурного опыта. Менталитет культуры обеспечивает устойчивость социокультурных понятий, характерных для определённого народа, его модели поведения и мировоззрения, его сохранность в угрожающей для существования народа обстановке.

Башкиры сохраняли и развивали свои культурные традиции, обращались к своему народному опыту, к своим эстетическим принципам и понятиям, к своим моральным нормам. Поэтому культура башкирского народа, как и любого другого народа, как подчёркивал О. Шпенглер, с «первобытной силой» вырастает из «недр своей страны», к которой она привязана на всём протяжении своего существования, «налагает на свой материал – человечество – свою собственную форму», имеет «свою собственную идею, собственные страсти, собственную жизнь, желания и чувствования» [6].

Самая главная и самая привлекательная особенность башкирской культуры, как и любой национальной культуры – это её удивительное разнообразие, самобытность и неповторимость. Самобытность башкирской культуры обогащается с общим расцветом народа.

Башкирская культура – это целостная, динамично развивающаяся, открытая, полифункциональная, сложноорганизованная система, элементы которой множественны и тесно взаимосвязаны. Это определённые нормы, определённый опыт, накопленный народом в ходе его исторического развития, определённый набор стереотипов, приобретённых в результате воспитания, условий окружающей среды. Это уровень развития народа, совокупность социальных норм, законов, обычаев, традиции. Башкирская культура – это система, «собирающая воедино результаты творчества народного духа с глубокой древности до современности, историческая совокупность материальных, общественно-политических, технологических, научных, философских, этических, эстетических ценностей, созданных им непосредственно, равно как и ценностей, полученных в процессе взаимодействия с другими народами и активно используемых в своём прогрессе» [7].

Одним из основных факторов возникновения, развития и существования башкирской культуры и движущей силой её социодинамики явилась прежде всего природа [8]. Культура башкирского народа является результатом освоения им окружающего мира. Материальные ценности, право, наука, религия, искусство, философия, мораль, традиции и обычаи, созданные им, глубоко национальны и являются результатом того, что создали башкиры в ходе своей духовной жизни, «обрабатывая» свои представления и знания о мире, накапливая свой жизненный культурно-исторический опыт. И.А. Ильин писал, что характер народа «находится в живой и таинственной взаимосвязи с его природными условиями и потому не может быть достаточно объяснен и понят без учёта этой взаимосвязи» [9]. Но «у каждого народа свой «союз» с природой. В каждой из этих «этноприрод» свои, своеобразные взаимоотношения природы и человека, всегда трогательные, всегда волнующие, свидетельствующие о чём-то очень духовно высоком в человеке, вернее – в народе» [10]. Богатый растительный

и животный мир края позволял башкирскому человеку сочетать скотоводство с охотой и рыбной ловлей, бортничеством и сбором плодов и корней растений. Природа для башкира была неизменным спутником его жизни.

Приволье, богатство и красота родной земли приводили в восторг и удивление, очаровывали башкирского человека, способствовали пробуждению и развитию у него особого эстетического мировосприятия и таланта. Любовь к родной природе породили такие высокие духовные качества в жизни народа как свободолюбие, патриотизм, гражданственность, ставшими определяющими характеристиками менталитета башкирской культуры.

Огромное влияние на культуру оказал образ жизни башкирского народа. Это был свободолюбивый кочевой народ, богатством которого являлась земля. Свобода, бескрайность просторов, красота родной земли, бытие в самом центре природы породили особый дух народа-кочевника, особые формы взаимодействия и сосуществования с окружающим миром. Кочевничество обусловило и своеобразие культуры башкирского народа.

Башкир всецело зависел от милости природы и старался жить с ней в согласии. У башкирского народа всегда существовали определённые нормы взаимоотношения между природой и человеком. Это очень хорошо проявляется в широко развитой мировоззренческо-культурной системе, связанной с поклонением небу, солнцу, луне, земле, воде и т.д. Мир природы, по мнению башкир, – это особый, обособленный мир, построенный согласно своим законам и правилам, объекты которого находятся в определённой иерархии и не терпят чужого вторжения. Поэтому башкиры всегда стремились обезопасить не только свой мир, но и окружающий от ненужного вмешательства, старались снискать благосклонность этого мира, жить с ней в согласии и гармонии.

Такое бережное обращение с природой сформировало в башкирской культуре особую экологическую составляющую, предполагающую определённый тип связи и отношений между человеком и природой. Эта связь и отношения построены на нравственных и эстетических принципах и признают природу основой человеческого существования. Такое обращение народа с природой было проявлением глубокой мудрости народа, умения предвидеть и прогнозировать перспективу событий, умеренности в своих потребностях, продуманности в действиях, щедрости в характере.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ильин И. Покой и радость в православном мировоззрении // М., 1996. №12. С.170.
2. Умурзаков Г.Х. Древние башкиры. Некоторые вопросы истории / Под ред. Д.Ж. Валеева. Уфа, 1991. С. 6.

3. Рахматуллина З.Я. Башкирский национальный дух (социально-философский очерк). Уфа, 2002. С. 6.
4. Культурология. XX век. Словарь. СПб., 1997. С. 99.
5. Кондаков И.В. Введение в историю русской культуры. М., 1997. С. 41.
6. Шпенглер О. Закат Европы. Новосибирск, 1993. С.15.
7. Рахматуллина З.Я. Роль и место ислама в башкирской культуре // Культурное наследие России: универсум религиозной философии. Уфа, 2004. С. 109.
8. Зайлалов И.И., Рахматуллина З.Я. Функционирование башкирской культуры в многонациональном обществе. Монография. Октябрьский, 2007. С. 47-68.
9. Ильин И. Сущность и своеобразие русской культуры. Душа // Москва. 1996. № 1. С. 171.
10. Лихачёв Д.С. Земля родная. М., 1983. С. 62.

© Макаева Г.З., 2010

УДК 37.013

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. Н. МАКСЮТОВА, соискатель
Кемеровский государственный университет

В статье рассматриваются результаты теоретического исследования проблемы формирования готовности студентов к научной деятельности в процессе профессионального самоопределения, анализ ее современного состояния, выявление факторов и противоречий, влияющих на успешность данного процесса в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: *научно-исследовательская деятельность, готовность к научной деятельности, формирование готовности*

Принципиально новые экономические и политические условия жизни, интенсивное социальное развитие общества значительным образом изменили содержание представления о конкурентоспособном специалисте, его профессиональных и личностных качествах. Современное российское общество остро нуждается в специалистах, имеющих качественную научно-исследовательскую подготовку, владеющих технологией научного творчества, исследовательскими умениями, основами и методологией научного познания.

В российском образовании приоритет всегда отдавался фундаментальным научным знаниям, их широкому философскому и мировоззренческому анализу, развитию общих умений и навыков. В образовательных традициях западных стран предпочтение отдается конкретно-практическому знанию, развитию конкретных умений и навыков, прикладным исследованиям, конкретным компетенциям.

Как показывает анализ развития отечественного и зарубежного высшего образования, одним из важнейших условий подготовки специалистов является интеграция в процессе обучения в вузе двух видов деятельности - научной и образовательной. Однако современные исследования показывают, что студенты практически не ориентированы на научную деятельность в процессе профессионального обучения: желание заняться наукой, поступить в аспирантуру оказывается маловыраженным как среди первокурсников, так и среди выпускников.

Вышеизложенное подтверждает приоритетное значение формирования готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности в процессе их профессионального обучения.

Активное приобщение учащихся вузов к научной деятельности позволит, с одной стороны, усилить эффективность усвоения специальных знаний и навыков студентами, с другой - стимулировать их положительное отношение к изучаемой профессии, развивать стремление реализовывать деятельность по выбранной профессии в последующие годы после окончания вуза.

Проблему готовности принято рассматривать в связи с тремя основными этапами становления, формирования личности человека: начало обучения в общеобразовательной школе, начало получения профессионального образования и самостоятельная профессиональная деятельность (Л. И. Божович, А. В. Запорожец, Л. А. Венгер). Поэтому очевидна необходимость качественного исследования готовности к научной деятельности студентов вуза в процессе их профессионального самоопределения именно в период обучения в вузе.

Для раскрытия содержания понятия «готовность к научной деятельности» необходимо обратиться к рассмотрению и конкретизации понятия «готовность» посредством анализа психолого-педагогической литературы.

На основе изучения теоретических и практических данных можно сделать вывод о наличии двух основных подходов к пониманию феномена «готовности»: функциональный и личностный. В рамках первого подхода готовность рассматривается как психическая функция. В свою очередь в данном подходе существует ряд направлений, связанных с более точным определением готовности:

- готовность как особое психическое состояние, промежуточное между психическими процессами и свойствами личности (М. И. Дьяченко, Н. Д. Левитов, Н. Я. Канторович) ;

- готовность как состояние психики субъекта в экстремальных условиях (В. А. Алаторцев, Л. Г. Чернова, А. Д. Ганюшин);

- готовность как субъективное состояние личности, считающей себя способной к выполнению определенной деятельности (В. А. Минжериков, Канторович Н. Я).

В отличие от функционального в личностном подходе готовность рассматривается как личностное качество [8]. Следовательно, готовность можно рассматривать и как временное состояние и как устойчивая характеристика личности в зависимости от стадий подготовки деятельности и временных характеристик.

В современных исследованиях готовность трактуется исходя из комплексного подхода к определению. Так, в исследовании А. Е. Резановича дается определение готовности как внутреннего свойства личности, в котором выражено ее расположение к осуществлению деятельности, а так же степень усвоения ею элементов, соответствующего социального опыта и способность пользоваться этим опытом в профессиональной деятельности [9, с. 4]. Таким образом, готовность выступает в качестве условия успешного выполнения любой деятельности.

В качестве основных характеристик исследователи выделяют психологическую и практическую (профессиональную) готовность [2].

В свою очередь психологическая готовность к различным видам деятельности включает ряд различных элементов. В качестве основных М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович выделяют следующие:

1. Осознание своих потребностей, целей и задач, решение которых приводит к удовлетворению потребностей;

2. Осмысление и оценка условий, в которых будут протекать действия;

3. Определение на основе опыта наиболее вероятных способов решения задачи;

4. Прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов;

5. Оценка соотношения своих возможностей, в том числе уровня притязаний;

6. Мобилизация сил в соответствии с условиями и задачами [6].

Ряд авторов не разводит понятия психологической и профессиональной готовности. В частности Л. А. Даринская включает психологическую готовность наряду с научно-теоретической и практической в структуру профессиональной готовности [5]. Таким образом, главной особенностью профессиональной готовности является ее интегративный характер.

В зависимости от того, рассматривается ли готовность в качестве черты, свойства или качества личности изменяются и подходы к структуре готовности. Готовность, как правило, может быть представлена единством трех элементов: мотивационной, теоретической и практической готовности. [9]. Часть исследователей включают психологическую готовность в данную структуру [3, 5]. Потребность в успешном выполнении поставленных задач, мотивы определенной деятельности являются неотъемлемой частью готовности. Поэтому данный компонент в ряде научных работ включен в структуру готовности. В частности Н. А. Тарасюк, выделяет следующие компоненты готовности: целевой (понимание и принятие внешней объективной цели, ее переход во внутреннюю личностно значимую цель); мотивационно-потребностный (формирование иерархии потребностей и соответствующих мотивов); содержательно-операционный (формирование системы знаний, а также соответствующих умений); оценочный (адекватная самооценка действий) [10, с. 9].

В структуре готовности И. Я. Хозанова выделены следующие компоненты: информационный, технологический, мотивационно-целевой. При этом последний компонент отмечается как наиболее значимый [11].

В исследовании И. Б. Готской готовность рассматривается как системная характеристика личности, которая включает три компонента: мотивационный (интерес к деятельности, потребность в успешном выполнении поставленных задач); познавательный (система знаний, необходимых для осуществления деятельности, а так же владение методами решения поставленных задач); эмоционально-волевой [4].

Таким образом, большинство авторов, рассматривая готовность выделяют в ее структуре базовые (системообразующие) и вспомогательные компоненты. Под базовыми понимаются такие компоненты готовности, низкий уровень сформированности которых обуславливает низкий уровень сформированности других (вспомогательных) компонентов. В качестве базовых выделяют мотивационно-волевой и операционально-деятельностный компоненты, вспомогательными выступают, соответственно, все остальные.

Кроме того, готовность может быть выражена на различных уровнях: знакомство, элементарная готовность, осведомленность, функциональная готовность, системная готовность [1]. И. С. Казаков выделяет уровни готовности к профессиональной деятельности: репродуктивный (владение известными способами деятельности), конструктивный (способность осуществлять качественные изменения своей личности, корректировать деятельность), продуктивный (способность самопроектирования и реализации качественных изменений своей личности как носителя профессиональных знаний, самопроектирования и коррекции

профессиональной деятельности) [7]. Однако очевиден тот факт, что готовность всегда является результатом целенаправленной подготовки.

В связи с этим будем рассматривать готовность как качество личности, что позволяет обосновать возможность её формирования в рамках образовательного процесса вуза.

А под готовностью к научной деятельности будем понимать качество личности, проявляющееся в способности будущего специалиста осуществлять целенаправленную деятельность, связанную с проектированием и реализацией качественных изменений своей личности как носителя научного потенциала, преодолением коммуникативных барьеров, совершенствованием научных умений и навыков, контролем текущих изменений и соотносением результатов с тенденциями развития общества. Особенностью такой готовности является ее противоречивость: с одной стороны, такая готовность – неотъемлемое свойство обучающейся личности, с другой стороны – она требует целенаправленного формирования.

Таким образом, вышесказанное подтверждает приоритетное значение формирования готовности к научной деятельности именно в рамках вуза.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акимов С. С. Готовность бакалавров технологического образования к научно-исследовательской деятельности [Текст] / С. С. Акимов // Информационные технологии в образовании: VIII открытая научно-практическая конференция студентов и аспирантов. / Под ред. М. И. Потева, Н. Н. Горлушкиной. – СПб.: Издательство СПбГУИТМО, 2005. – С. 15-17;
2. Боровков А. Б. Готовность студентов педагогических вузов к применению в педагогической технологии длительного отслеживания развития учащихся в ходе образовательного процесса [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08, Калуга, 2003. – 26 с;
3. Брызгалова С. И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика [Текст]: монография / С. И. Брызгалова. – Калининград: КГПУ, 2004. – 128с;
4. Готская И. Б. Маркетинговое проектирование методической системы обучения информатике студентов педвузов [Текст]: монография./ И. Б. Готская – СПб.: Евразия, 1999. – 225 с;
5. Даринская Л. А. Формирование готовности выпускника вуза к профессиональной деятельности (теоретический аспект) [Текст] / Л. А. Даринская // Вестник Санкт-Петербургского университета.-2008.-№4. - С. 341-345;

6. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М.: Издательство БГУ, 1976. – 176 с;

7. Казаков И. С. Формирование готовности к саморазвитию информационной культуры у студентов педагогического вуза [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.08, Майкоп, 2006. - 202 с;

8. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности [Текст] / В. А. Моляко. – М: Машиностроение, 1983.- 134 с;

9. Резанович А. Е. Развитие готовности студентов вузов к организаторской деятельности [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08, Магнитогорск, 2002. – 28 с;

10. Тарасюк Н. А. Формирование профессиональной готовности учителя к иноязычному дошкольному образованию [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08, Москва, 2002. – 32 с;

11. Хозанов И. Я. Технология формирования готовности будущих филологов-преподавателей к педагогическому общению [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08, Челябинск, 2002. – 30 с.

© Максютова Н. Н., 2010

УДК 378.015.3

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

И.В. МАРТЫНЕНКО, канд. пед. наук

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

В статье представлены методические аспекты развития познавательной самостоятельности у студентов на занятиях и в процессе педагогической практики.

Ключевые слова: компетентностная парадигма, познавательная самостоятельность, компетентность учителя профессиональная, методические задачи, ключевые компетенции, самостоятельная работа, проекты.

В условиях компетентностной парадигмы образования особую актуальность приобретает проблема развития познавательной самостоятельности обучающихся. Познавательная самостоятельность является основой для формирования у студентов профессиональной компетентности.

В нашем понимании познавательная самостоятельность – качество личности, которое включает интеллектуальные и волевые способности, позволяющие овладеть общими и специальными знаниями, умениями и навыками, и творчески их использовать в различных жизненных ситуациях. Познавательная самостоятельность в дальнейшем служит основой для успешного самообразования, саморазвития и самовоспитания специалиста [1].

Компетентность учителя профессиональная – владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания; совокупность знаний, опыта, умений гибкого владения педагогической технологией, нахождения оптимальных средств воздействия на ученика с учетом его потребностей и интересов, прав и свободного выбора способов деятельности и поведения [2].

Составляющие профессиональной компетентности учителя – педагогическая, психологическая, методическая и управленческая компетенции.

Эффективное развитие познавательной самостоятельности студентов в условиях компетентностной парадигмы образования в значительной степени определяется используемыми педагогическими технологиями и методиками обучения.

Как показали наши исследования, на занятиях по методике биологии целесообразно систематично развивать творческую самостоятельность у студентов при помощи творческих заданий и задач. Студенты учатся составлять творческие задачи по анализируемым темам изучаемых разделов школьного курса биологии и применять их в процессе проведения имитационных фрагментов уроков на занятиях по изучаемым дисциплинам и на уроках в процессе своей педагогической деятельности в школе. Система методических задач включает в себя задачи разного уровня сложности и содержания. Репродуктивный уровень решения методических задач предполагает воспроизведение методических умений студентами по алгоритму, полученному в процессе аудиторных занятий. Частично-творческий уровень подразумевает применение студентами методических умений при составлении фрагментов уроков и их проведении. Творческий уровень реализуется путем разработки собственных методических проектов.

Основными признаками методической задачи выступают: содержательный признак методической деятельности (теоретические знания, содержание биологического образования и пути его обновления, учебный процесс и т.д.); процессуальный признак методической деятельности (проектирование урока, технологического проекта, программы с учетом типа образовательного учреждения: школа, гимназия, лицей);

диагностический признак (анализ состояния учебного процесса, выявление уровня обученности учащихся).

Выполняя научно-исследовательскую работу в процессе педагогической практики студенты решают информационные, проектировочные и диагностические методические задачи.

Информационные методические задачи направлены на развитие умений работать с источниками методической информации. Они представлены заданиями типа: проанализируйте опыт учителей биологии, работающих в разных типах образовательных учреждений и творчески примените его при проведении уроков по определенной теме; сделайте методический анализ учебников по определенным темам и составьте опорные конспекты к ним и другие.

Проектировочные методические задачи выражаются заданиями типа: разработайте и апробируйте методическую систему на уровне учебных тем или технологический проект; разработайте лабораторные и практические работы по определенным темам раздела курса биологии (или дидактический материал); разработайте и проведите нетрадиционные уроки с учетом их типов и специфики содержания, внеклассное мероприятие, экскурсию в природу, учебный исследовательский проект; предложите и апробируйте нетрадиционный подход к структурированию учебного материала по определенному разделу курса биологии или к теме.

Студенты разрабатывают учебные исследовательские проекты вместе с учащимися. Проекты могут быть разнообразными по форме, объему и времени подготовки. В каждом из подготовленных проектов должна быть отражена его структура, включающая актуальность исследования, цель, объект, предмет исследования, задачи, гипотезу, перечень оборудования, методику проведения исследования, литературу для учителя и учащихся, результаты исследования, выводы по проведенной работе, методику проектной деятельности.

Диагностические методические задачи трансформируются в задания типа: разработайте и апробируйте тестовые задания с целью выявления уровня сформированности понятий у учащихся; составьте задания и задачи, выявляющие творческое мышление учащихся или подберите задачи, выявляющие способность мыслить у учащихся и примените их на педагогической практике в процессе проведения обучающего (формирующего) эксперимента.

Развивая познавательную самостоятельность у студентов мы параллельно формируем у них ключевые компетенции. Самостоятельная работа обучающихся над биологическими и экологическими проектами способствует развитию у них познавательного интереса к педагогической деятельности, ответственности за выполненную работу, формированию готовности к прохождению педагогической практики в школе и к

профессиональной педагогической деятельности, учит их самостоятельно осваивать теорию, применять знания для решения новых педагогических задач, способствует овладению исследовательскими методами, позволяет развивать коммуникативные умения и навыки, творческую самостоятельность будущего учителя и формирует собственную позицию.

Таким образом, применение разноуровневых методических задач обуславливает развитие познавательной самостоятельности у студентов, формирует творческое мышление, позволяет нестандартно относиться к учебному материалу, совершенствовать методические умения и навыки, отыскивать инновационные приемы подачи изучаемого материала. Использование инновационных методик означает новое решение проблемы развития познавательной самостоятельности, соответствующее задачам модернизации – подготовить современных специалистов высокого уровня, способных повышать профессиональные качества и умения, соответствующие запросам современной жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Мартыненко И.В. Развитие познавательной самостоятельности учащихся. //Новые ценности образования: Продуктивное учение для всех. – М., 2007. – Вып. 2(32). – С.145–149.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
© Мартыненко И.В., 2010

УДК 378.126.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

В.С. НОВАКОВСКАЯ, аспирант

Технический институт (филиал) «Якутский государственный университет»

В статье раскрывается сущность психологической компетентности студентов, рассматриваются задачи курса «Психология и педагогика» для компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития и др., выявляются условия успешного развития психологической компетентности студентов, где особая роль принадлежит активным методам обучения.

Ключевые слова: компетентностный подход, психологическая культура, психологическая компетентность, активные методы обучения, рефлексивность, сотрудничество, индивидуализация.

Компетентностный подход в системе российского образования ориентирован на принципы организации единого европейского образовательного пространства в рамках Болонского и Копенгагенского процессов. Современная оценка качества профессионального образования выпускников на всех ступенях профессионального образования должна основываться не на длительности или содержании обучения, а на результате профессиональной подготовки (знаниях, умениях и широких компетенциях), полученной выпускниками.

Подготовка профессионально-компетентного специалиста предполагает обращение не только к сфере опыта (знания, умения, навыки), когнитивной сфере (развитие внимания, восприятия, мышления), но и к развитию соответствующих личностно-психологических качеств – профессионального самосознания, потребности в достижениях, внутренних мотивов профессиональной деятельности и др.

Формирование таких структур, безусловно, происходит в течение всей жизни человека. Простейшее, обыденное психолого-педагогическое знание уже существует на момент поступления в вуз и продолжает наращиваться в дальнейшем, на этапе профессиональной деятельности. Но оно хаотично, бессистемно и не всегда достоверно, поэтому не может быть основой соответствующей составляющей профессиональной компетентности. Только неоднократно наложенное на него научное психолого-педагогическое знание дает нужный эффект. Не только усвоение, но и присвоение, интериоризация такого знания происходит в процессе непрерывной психолого-педагогической подготовки [3].

В определенной степени дисциплина «Психология и педагогика» формирует психологическую компетентность, относящуюся к самому человеку как к личности, субъекту деятельности и общения (компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии, смысла жизни, профессионального развития); компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека, общению (в обществе, коллективе, семье, разрешению конфликтов, толерантности, социальной стабильности); компетенции, относящиеся к деятельности (продуктивное и репродуктивное познание, саморегуляция).

Образовательные, развивающие и воспитательные задачи дисциплины «Психология и педагогика» могут быть решены лишь при правильном построении методики ее преподавания. Она складывается главным образом из лекций, семинарских и практических занятий и экзаменов. К числу серьезных недостатков преподавания дисциплины относится излишний

академизм, оторванность от имеющегося у студентов психологического опыта. Для повышения эффективности образовательного процесса необходимо признать, что между обучающимися существуют и заметные индивидуальные различия как с точки зрения уровня подготовленности, так и с точки зрения их личностных особенностей, и эти различия должны быть учтены в процессе обучения.

В преподавании дисциплины необходимо такое сочетание методов и форм развития психологической компетентности, которые способствовали бы формированию практических компонентов психологической культуры (умений и навыков) через синтез имеющегося у студентов психологического опыта и научных психологических знаний. Развитие психологической компетентности студентов будет успешным при соблюдении следующих условий:

1) активность и самостоятельность студентов на всех основных этапах изучения дисциплины «Психология и педагогика»: от овладения психолого-педагогической грамотностью до развития профессионального мастерства;

2) рефлексивность: постоянное осмысление студентами содержания психологических и педагогических знаний на всех этапах обучения, своих практических действий, а главное, собственных изменений: самосознания, самооценки, саморегуляции, коммуникативных способностей и других личностных качеств;

3) сотрудничество: широкое использование совместной учебной работы, как с преподавателями, так и между собой;

4) индивидуализация: ориентация на образовательные потребности и мотивы учения студентов, уровень подготовки, особенности жизненного и профессионального опыта, занятия самообразованием;

5) развитие потребностей в продолжении образования и самообразования как основы сохранения и развития социально-профессиональной мобильности.

По мнению З.И. Александровой, «преподаватель, решая задачу развития психологической компетентности студентов, анализирует содержание дисциплины «Психология и педагогика» и овладевает способами интерпретации общекультурной и профессиональной информации, формирует у студентов личностную установку на понимание сущности нового в современной жизни, труде, человеческих отношениях современного поколения, людей и, в частности, молодежи» [1]. Поэтому необходима собственная психолого-педагогическая подготовка преподавателя к занятиям, которая заключается в следующем:

1) выделение потенциала, заложенного в содержании изучаемой проблемы, способствующего развитию самосознания студентов как основы для развития психологической компетентности студентов;

2) формирование установки студентов на саморефлексию и саморегуляцию своего поведения в жизни и профессиональной сфере;

3) выбор возможных способов решения познавательных задач (организационных форм, способов, педагогических технологий);

4) процесс реализации плана и оценка эффективности обучения по критериям и показателям успешности студентов, их отношения к процессу и результату.

Таким образом, успешность развития психологической компетентности зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека. Подчеркнем значение методов активного обучения, которые могут использоваться на различных этапах изучения курса «Психология и педагогика»:

1 этап – первичное овладение знаниями. Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.

2 этап – контроль знаний (закрепление), могут быть использованы такие методы как коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т.д.

3 этап – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей, возможно использование моделированного обучения, игровые и неигровые методы.

Активные методы обучения – это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов [4], которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты.

Активные методы обучения предполагают использование такой системы методов, которая направлена главным образом, не на изложение преподавателем готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаний в процессе активной познавательной деятельности.

Итак, активные методы обучения – это обучение деятельностью. Так, например, Л.С. Выготский сформулировал закон, который говорит, что обучение влечет за собой развитие, так как личность развивается в процессе деятельности [2]. Именно в активной деятельности, направляемой преподавателем, студенты овладевают необходимыми знаниями, умениями, навыками для их профессиональной деятельности, развиваются творческие способности. В основе активных методов лежит диалогическое общение, как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами. А в процессе диалога развиваются коммуникативные способности, умение решать проблемы коллективно, и самое главное развивается речь студентов. Активные методы обучения направлены на привлечение студентов к самостоятельной познавательной деятельности, вызвать личностный

интерес к решению каких-либо познавательных задач, возможность применения студентами полученных знаний. Целью активных методов является, чтобы в усвоении знаний, умений, навыков участвовали все психические процессы (речь, память, воображение и т.д.).

Как показывает практика, использование активных методов в вузовском обучении является необходимым условием для развития психологической компетентности, подготовки высоко квалифицированных специалистов и приводит к положительным результатам: они позволяют формировать знания, умения и навыки студентов путем вовлечения их в активную учебно-познавательную деятельность, учебная информация переходит в личностное знание студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Александрова З.И. Психолого-педагогическая поддержка студентов колледжа как средство развития социально-профессиональной мобильности: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / РАО «Институт образования взрослых». – СПб., 2009. – 25 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. М.-Воронеж: МПСИ, 1996. С. 4-27.
3. Старшинова Т.А., Иванов В.Г. Интегративный подход как основа формирования компетентности // Высшее образование в России. – 2009. - №8. – С. 154-156.
4. Штроо В.А. Методы активного социально-педагогического обучения: Учебно-методическое пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Воронеж, 2003. – 55 с.

© Новаковская В.С., 2010

УДК 372.879.6

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

С.П. РОМАНОВА

Сибирский федеральный университет

В статье автором предлагается один из путей решения проблемы оптимизации здоровьесберегающей деятельности учителя физической культуры.

Ключевые слова: *здоровьесберегающая деятельность, культура здоровья, учитель физической культуры, организационно-педагогическое сопровождение.*

Профессионализм учителя физической культуры, его способность к осуществлению здоровьесберегающей деятельности определяется культурой здоровья. В этой связи культуры здоровья учителя данной области рассматривается базовой характеристикой данной деятельности.

Анализ результатов изучения культуры здоровья 47 учителей физической культуры г. Красноярска свидетельствовал о недостаточном внимании педагогов к культуре здоровья, необходимости их ориентирования на становление данной культуры, что определяло актуальность нашего исследования. Предполагалось, что становлению культуры здоровья учителя физической культуры в процессе его профессиональной деятельности будут способствовать реализуемые в единстве и взаимосвязи организационно-педагогические условия: разработка программы становления культуры здоровья учителя физической культуры; реализация программы становления культуры здоровья учителя физической культуры; включение учителя физической культуры в проблемно-ориентированный анализ его отношения к культуре здоровья. При этом данные условия будут направлены на грамотное планирование, поэтапное осуществление и своевременную саморегуляцию учителем деятельность по обеспечению рассматриваемого процесса.

В наших исследованиях организационно-педагогические условия рассматривались как обстоятельства, способствующие «восхождению» учителя на качественно новый уровень проявления культуры здоровья через реализацию взаимосвязанных средств, методов, форм, приемов, действий.

В основу первого организационно-педагогического условия – «Разработка программы становления культуры здоровья учителя физической культуры» – были положены следующие требования: выбор форм, методов, средств осуществляется с учетом воздействия на все компоненты здоровья учителя; отбор и построение программного материала происходит по принципу развития в единстве познавательного, ориентировочного, рефлексивно-креативного и профессионально-практического компонентов становления культуры здоровья учителя; построение программы осуществляется согласно идеям модульной технологии – ее содержание структурируется в логически целостные смысловые модули; необходим продленный характер реализации программы – через курсы повышения квалификации и самообразование педагогов.

Программа включает два модуля – «Образовательный» и «Практико-ориентированный», учебный материал которых должен был осваиваться

учителями в процессе прохождения трех последовательных этапов – «ориентирование», «самоопределение», «обогащение опыта», что соответствует завершению цикла становления культуры здоровья. Каждый модуль включает в себя модульные единицы, которые состоят из учебных элементов.

«Образовательный» модуль, предусматривающий реализацию на этапе «ориентирование», был представлен программой курса повышения квалификации учителей физической культуры «Культура здоровья» (72 учебных часа) и включал в себя три модульные единицы. Первая модульная единица – формирование теоретических основ культуры здоровья. Вторая модульная единица – совершенствование умений и навыков здоровьесбережения. Третья модульная единица – моделирование ситуаций, способствующих сохранению профессионального здоровья.

«Практико-ориентированный» модуль, предполагающий реализацию на этапе «самоопределение» и «обогащение опыта», включал три учебных единицы. Первая модульная единица – самоопределение учителя в здоровьесберегающей деятельности. Вторая модульная единица – активизация культурно-оздоровительного потенциала учителя. Третья модульная единица – обогащение опыта здоровьесбережения учителя. Данные модульные единицы были направлены на саморегуляцию учителем деятельности по становлению собственной культуры здоровья через выявление и устранение «рассогласований» между оценкой себя и идеальным представлением об учителе физической культуры – субъекте культуры здоровья.

Второе организационно-педагогическое условие – «Реализация программы становления культуры здоровья учителя физической культуры» – связывалось с поэтапной деятельностью учителя по становлению культуры здоровья.

В процессе реализации «Образовательного» модуля, на этапе «ориентирование», учителя изучали теоретические аспекты культуры здоровья, осваивали диагностические методики, информирующие о состоянии здоровья, совершенствовали умения и навыки приобщения учащихся к ЗОЖ и техники упражнений различных спортивных дисциплин, приобретали практические знания о сохранении профессионального здоровья. Изложение учебного материала данного модуля осуществляется методами дискуссий, подачи информации на уровне профессионального и жизненного опыта учителя, коллективного анализа и совместного поиска истины, моделирования жизненных и профессиональных ситуаций и т.д.

Результаты реализации учителями «Образовательного» модуля программы качественно выражаются в осмыслении ими сущности культуры здоровья, ориентировании на активную реализацию собственного культуротворческого потенциала, что отражается в ответах слушателей на

вопросы опросника «Наличие знаний учителя в области культуры здоровья и физической культуры».

В процессе реализации «Практико-ориентированного» модуля, на этапе «самоопределение» и «обогащение опыта», учителя, прежде всего, решали задачи связанные с дальнейшим самоопределением в здоровьесберегающей деятельности: повышали образовательный уровень в области культуры здоровья, проявляли заботу о профессиональном здоровье, транслировали здоровьесберегающий опыт, полученный на курсах в педагогическую практику, определяли и реализовывали ближайшие задачи становления себя субъектом культуры здоровья. Так же педагоги решали задачи, связанные с активизацией здоровьесберегающей деятельности: представляли и анализировали разработанные ими задания для творческих мастерских, принимали опыт здоровьесбережения учителей-мастеров, делились собственными идеями и наработками в области оздоровления. В процессе реализации данного модуля учителя использовали методы: сравнения себя с эталонным образом; самоанализа и самокоррекции; постановки творческих проблем, проектирования педагогической деятельности, демонстрации и т.д..

Результаты реализации учителями «Практико-ориентированного» модуля программы выразились в осознании ими себя субъектами культуры здоровья и активизации своего культуротворческого потенциала, о чем свидетельствовали показатели состояния собственного профессионального здоровья, образа жизни, проявления здоровьесбережения в педагогической деятельности, выявленные на основании самооценки педагогов. Анализ результатов диагностики изучения культуры здоровья учителей физической культуры позволял утверждать, что прохождение педагогом каждого этапа реализации программы способствовало становлению его культуры здоровья, и свидетельствовал об эффективности ее реализации в целом.

Третье организационно-педагогическое условие – *«Включение учителя физической культуры в проблемно-ориентированный анализ его отношения к культуре здоровья»* – связывалось с необходимостью осуществления учителем своевременной регуляции собственной деятельности по становлению культуры здоровья.

Проблемно-ориентированный анализ мы понимали как совокупность операций, с помощью которых процесс становления культуры здоровья учителя рассматривается с точки зрения вычленения проблем, препятствующих сохранению и восстановлению им здоровья. Данный анализ выступал средством, которое позволяло учителю самостоятельно определять необходимые ориентиры и направления становления себя субъектом культуры здоровья, грамотно корректировать индивидуальную программу становления культуры здоровья как важного документа

лично-профессионального развития учителя, от качества составления которого, зависит эффективность его здоровьесберегающей деятельности.

Включение учителя физической культуры в проблемно-ориентированный анализ осуществлялось согласно разработанному алгоритму данного анализа и методики его поступенчатого применения. На первой ступени «*изучение проявлений отдельных признаков и показателей культуры здоровья*», учитель анализировал информацию, полученную в результате самодиагностирования, тщательно систематизируя ее по двум признакам – положительные достижения в преодолении негативных проявлений здоровья и «западающие» элементы культуры здоровья. На второй ступени «*уяснение учителем основных направлений повышения качества собственного здоровья*», педагог выделял основные направления развития профессионального здоровья, что активизировало его самоопределение в вопросах культуры здоровья и культурно-оздоровительный потенциал, и определял проблемы, препятствующие развитию резервов собственного здоровья. На третьей ступени «*выделение задач становления культуры здоровья*» учитель «распутывал клубок» выделенных им проблем, структурировал их и преобразовывал в задачи – стратегические, тактические, оперативные. На четвертой ступени «*выделение педагогических путей обеспечения становления культуры здоровья*», учитель определял стратегии и тактики своего ближайшего профессионального развития, согласованные с насыщением постдипломного образования содержанием, формами, методами, приемами, средствами, обеспечивающими становление культуры здоровья. На пятой ступени «*составление индивидуальной программы становления культуры здоровья*» учитель работал над содержанием данной программы, выделял ближайшие задачи становления культуры здоровья, формы и методы их реализации, конкретизировал действия в направлении реализации задач, уточнял сроки их реализации.

Об эффективности становления культуры здоровья учителей физической культуры за счет реализации в единстве и взаимосвязи всех созданных организационно-педагогических условий свидетельствовали результаты изучения и самоизучения проявлений культуры здоровья учителей, полученные на основании диагностики, первого контрольного и итогового срезов. Согласно полученным результатам увеличилось количество учителей с уровнем культуры здоровья «проявляется по большинству признаков» по всем трем критериям на окончание экспериментальной работы по сравнению с ее началом. Согласно экспертной оценке прирост таких учителей по познавательному-ориентировочному критерию составил 35%, по рефлексивно-креативному – 19,2 %, по профессионально-праксиологическому – 21,4%, согласно самооценке соответственно прирост составил 50,8%, 17,0%, 17,0 %.

Таким образом, разработка программы становления культуры здоровья учителя физической культуры; реализация данной программы; включение

учителя физической культуры в проблемно-ориентированный анализ его отношения к культуре здоровья, как организационно-педагогические условия, реализуемые в единстве и взаимосвязи, способствуют эффективному становлению культуры здоровья учителя, оптимизируют его здоровьесберегающую деятельность.

© Романова С.П., 2010

УДК 37.034

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОГО ОПЫТА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.А. КУДАЕВА, канд. пед. наук

Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева

В статье рассмотрены основные проблемы формирования нравственного опыта у детей младшего школьного возраста, предложены эффективные методы и формы работы с младшими школьниками по повышению уровня сформированности компонентов нравственного опыта.

Ключевые слова: *Нравственный опыт, младший школьник, формирование нравственного опыта.*

Преобразования, происходящие в нашей стране, изменяют систему требований общества к личности, придают особую остроту проблемам, связанным с формированием нравственного опыта у детей. В связи с этим основной функцией школы становится создание оптимальных условий для формирования составляющих нравственного опыта, которые позволят личности в будущем эффективно адаптироваться в обществе, взаимодействовать с окружающим миром, станут основой ее противостояния негативным внешним влияниям, активного участия в социально-нравственной жизни и в процессе ее преобразования.

Одним из возрастных периодов, представляющих наибольший интерес в изучении процесса формирования нравственного опыта, является младший школьный возраст. Именно на этом этапе развития происходит переход от стихийного накопления элементарного нравственного опыта к усвоению нравственных понятий, формированию единой системы нравственных представлений, знаний, умений, навыков.

В младшем школьном возрасте большинство детей имеют достаточный уровень развития представлений о явлениях социально-нравственной жизни, интересуются сведениями нравственного порядка, стремятся к активному

участию в решении нравственных задач. Однако, без целенаправленной работы по формированию единой системы нравственных знаний, умений и навыков поведения дети не достигают желаемого уровня сформированности нравственного опыта.

Наблюдения за деятельностью учителей, позволяют утверждать, что большинство из них использует главным образом приемы прямого обучения способам выполнения правил и нравственных норм поведения. При этом педагоги преждевременно вмешиваются в ситуацию и отношения, в которых дети способны разобраться самостоятельно. Столь явное и постоянное ограничение самостоятельности постепенно снижает уровень активности детей, вызывая равнодушие и как следствие – неумение принимать самостоятельные решения. При излишней опеке не обеспечивается взаимосвязь знаний о том, как надо поступать с реальным поведением, не формируется собственный опыт поведения. Разрешение данного противоречия мы видим в осознании норм поведения в ходе самостоятельной социально-нравственной деятельности, что является наиболее эффективным средством нравственного развития личности, формирования ее нравственного опыта.

Методика формирования нравственного опыта младших школьников должна строиться на основе прямого воздействия на детей со стороны педагога путем организации взаимоотношений, взаимовлияния детей друг на друга в коллективе.

Основанием для определения содержания и логики воспитательных воздействий должно стать выделение соответствующих направлений деятельности педагога по формированию нравственного опыта младших школьников:

- развитие и активизация этического мышления детей путем включения их в разнообразные виды оценочно-аналитической деятельности;
- организация взаимоотношений с другими членами коллектива в реальном поведении, направленная на обеспечение практического овладения нормами поведения.

Необходимо отметить, что нравственные знания бывают хорошо осознаны и освоены детьми, если их формирование происходит как процесс самостоятельного поиска ответа на поставленные вопросы. Решение данной проблемы возможно посредством включения младших школьников в различную оценочно-аналитическую деятельность, организованную в процессе учебных и внеучебных занятий и способствующую формированию:

- самостоятельного умения выделять и анализировать нравственную сторону действительности;
- способности к объективной нравственной оценке действий, поступков, поведения в целом;

- моральному прогнозу их последствий, чтобы за счет собственных усилий школьника, его самостоятельной нравственно-познавательной деятельности формировалось его внутреннее рационально-эмоциональное отношение к образцу поведения.

Важнейшей методической предпосылкой, обеспечивающей эффективность решения поставленных воспитательных задач, является следующее положение: морально-этическое просвещение младших школьников должно сопровождаться самостоятельно выполняемыми этическими заданиями и активным анализом обсуждаемых проблем. Поэтому первостепенное значение необходимо уделять проблемно-поисковым методам и приемам, направленным на развитие творческой, самостоятельной мыслительной деятельности учащихся по осознанию нравственных идей, ориентацию их на осмысление и оценку действий и поступков, связанных с проявлением заботы, товарищеского отношения к окружающим. Таковыми являются:

а) конструирование и включение учащихся в решение смысловых этических задач, требующих анализа, оценки, прогноза, последствий действия, заключенного в них;

б) постановка проблемных вопросов на обдумывание и анализ материала, побуждающих к формированию выводов, оценок.

Для достижения положительного результата в процессе формирования нравственного опыта в практике работы педагогу следует привлекать учащихся к анализу различных видов ситуаций: аналитических, оценочного характера, а также ситуации предвидения (прогнозирования) морального результата и ситуации морального выбора. Все ситуации должны строиться по аналогии с жизненными ситуациями.

Аналитические ситуации используются в целях формирования у младших школьников умения анализировать действия и поступки, разбираться в жизненных обстоятельствах.

Оценочные ситуации нацелены на формирование у школьников умения, оценивать поступки и действия адекватно их объективной значимости. Оценивая конкретные поступки, школьники сравнивают, сопоставляют поведение людей и формулируют собственную позицию.

Ситуации предвидения морального результата характеризуются незаконченностью действий их участников, неразрешенностью противоречий и предоставляют школьникам возможность определить, как поведет себя в тех или иных обстоятельствах участник в дальнейшем, чем завершится ситуация. Возможна модификация - когда заранее известно, как разрешается противоречие, а требуется определить возможные способы поведения каждого из участников, в том случае, если в ситуации дана относительно полная характеристика каждого его участника.

Ситуации выбора направлены на формирование у учащихся умения принимать моральные решения. Характерной чертой таких ситуаций является то, что они в своем содержании предполагают наличие определенного числа возможных вариантов действий, выбор одного из них представляет решение данной задачи.

Решение проблемных моральных ситуаций и поведенческих этических задач является исключительно важным в формировании нравственного опыта младших школьников, подготавливая их к практическому решению всевозможных нравственных ситуаций, с которыми им предстоит встретиться в жизни, обеспечивая широкое видение явлений нравственности, способность к их этической оценке. Нравственные знания, приобретенные в ходе такого процесса, являются для учащегося самостоятельно добытыми, а значит, входящими в его опыт.

Таким образом, целенаправленная систематическая работа с использованием активных методов и методических приемов по формированию нравственного опыта у детей младшего школьного возраста позволит достичь положительного результата.

© Кудяева И.А., 2010

УДК 37.034 – 053.5 (045)

ВЛИЯНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ШКОЛЫ И РЕЛИГИИ НА ПРОЦЕСС ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л.А. СЕРИКОВА, доцент

Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева

В статье освещены вопросы влияния личностных и профессиональных качеств педагога и умения занять оптимальную мировоззренческую позицию на эффективность процесса духовно-нравственного воспитания.

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, младший школьник, личность педагога, воспитательный процесс.*

Одной из ведущих тенденций развития современной системы образования стало начало процесса осознания учеными-педагогами и учителями-практиками необходимости поиска путей и форм взаимодействия двух, на первый взгляд, противоречащих друг другу, систем ценностей: с одной стороны – светской, выраженной в научных трудах, произведениях общественных деятелей, с другой – системы ценностей, коренящейся в недрах народной культуры, в религиях и верованиях. Появление такого

подхода стало возможным в связи с признанием наличия в каждой из названных структур общечеловеческих, нравственных основ, которые, независимо от формы выражения (светской или религиозной) могут стать базовым компонентом духовного роста, преодоления кризисных явлений.

Сегодня очевидно позитивное влияние духовно-созидательной деятельности традиционных этических религий на положение в обществе в целом и в системе образования, в частности. Однако, работа в данном направлении должна вестись в строгом соответствии с Конституцией Российской Федерации и Федеральным законом «О свободе совести и о религиозных объединениях» (16.10.97 г.). Поэтому, дальнейшее развитие взаимоотношений школы и церкви требует научного подхода к поиску путей разрешения принципиально важных противоречий.

Уровень потенциальных возможностей духовного роста младших школьников находится в непосредственной зависимости от огромного числа факторов. Одним из них является именно характер взаимоотношений между школой и церковью, религией и системой образования, свойственный для данного этапа развития общества. Проведенные в процессе изучения проблемы целенаправленные наблюдения позволили зафиксировать наличие тенденции к появлению стремления проникнуть в образовательное пространство со стороны проповедников и миссионеров, принадлежащих к различным конфессиям и религиозным организациям. С другой стороны, не менее показательна и реакция руководителей различных звеньев государственной системы образования: попадая в одинаковые ситуации, связанные с проникновением религии в образовательное пространство, они, зачастую, затрудняются в принятии решений, а впоследствии руководствуются лишь личным отношением к этой сфере духовной жизни, но далеко не соответствующими ситуации законодательными актами.

Такое положение накладывает отпечаток на стиль отношений к религии, церкви, религиозному образованию непосредственных организаторов процесса духовно-нравственного воспитания детей – учителей, воспитателей, руководителей детских объединений. В результате анкетирования учителей начальных классов школ Республики Мордовия (были изучены взгляды педагогов городских, поселковых, сельских школ) нами было установлено, что на современном этапе процесса организации духовно-нравственного воспитания и религиозного просвещения младших школьников чрезвычайно актуальна проблема подготовленности педагогических кадров к решению вопросов, возникающих в этой сфере воспитательной деятельности. На вопрос: “Должно ли измениться отношение школьного учителя к религии как средству воспитания детей?” – утвердительно ответили 87% педагогов, некоторые уточняли, что “в школе должен быть специалист, занимающийся данными вопросами”, “отношение уже изменилось везде, в том числе и в школе на религию смотрят

спокойно”. Однако 13% опрошенных считают, что детям достаточно знаний о религии, которые даются в 5-6 классах на уроках литературы.

Таким образом, подавляющее большинство учителей-практиков ратует за более благосклонное отношение школы к духовно-созидательной деятельности религии, в процессе которой, по их мнению, должны быть реализованы цели духовного просвещения (40%), нравственного воспитания (30%), эстетического воспитания (16,7%), дисциплинирования детей (13,3). При таком, весьма благоприятном, на первый взгляд, стечении обстоятельств, более детальное изучение позиции учителей позволяет выявить ее противоречивость и некоторую неопределенность. Это проявляется в противостоянии между, с одной стороны, осознанием значимости для духовного роста детей знаний и представлений, несущих позитивный заряд этических учений различных религиозных объединений, и, с другой стороны, неготовностью к приобщению младших школьников к истокам разумного, доброго, вечного, облаченным в религиозную форму. Лишь 16,7% опрошенных с уверенностью заявили, что смогут организовать эффективный процесс приобщения детей к нравственно-эстетическим нормам. Еще более настораживает тот факт, что, рассматривая недостаток знаний как пробел в своем образовании, (100%), только 44,4% учителей предпринимают более или менее успешные попытки изучения этических концепций религий, овладения методикой организации духовного воспитания и религиозного просвещения детей. На наш взгляд, именно неготовность к работе по данному направлению воспитания в реально сложившихся на современном этапе развития системы образования условиях привела 1/5 часть опрошенных учителей к признанию собственной некомпетентности в этих вопросах и к выводу, что для ведения занятий в общеобразовательной школе следует приглашать служителей культа.

Из анализа экспериментально полученных данных следует, что даже ежедневная необходимость решения вопроса о проявлении четкой позиции к решению проблемы соотношения светского и религиозного, взаимодействия школы и церкви в нравственном и духовном воспитании детей не привела большинство педагогов к конкретному мотивированному выбору. С одной стороны, опрошенные подчеркивают, что “учитель не должен становиться проповедником”, “религия должна идти от души”, с другой стороны, многими не осознается, что появление в школе служителей культа или воцерковленных мирян в качестве учителей религиозной этики неизбежно приведет к насаждению и пропаганде ими определенной разновидности религиозного мировоззрения, носителем которого является сам проповедник или миссионер.

Таким образом, современными педагогами уделяется недостаточное внимание вопросам защиты образовательных учреждений от религиозных идеологических установок. Тревожным мы считаем и факт отсутствия

твердой позиции в отношении человеконенавистнических тоталитарных сект: определить ее затруднились 27,8% педагогов, 17,2% остановили свой выбор на молчаливом невмешательстве в судьбу ребенка, указав на добровольность его выбора и только чуть больше половины от общего числа опрошенных (55%) заявили, что следует “бороться за душу ребенка”, “проводить беседы, различные мероприятия”, то есть заблаговременно развить в нем идеологический, в данном случае этический и религиозный иммунитет.

Личностный компонент пронизывает весь процесс работы, поскольку одна и та же цель понимается педагогами по-разному (в зависимости от направленности личности, уровня сформированности педагогического мышления) и по-разному реализуется (в зависимости от уровня профессионального мастерства). Эта мысль подтверждается тем, что целенаправленные наблюдения за студентами, ведущими занятия по религиозной этике, и учителями-практиками, разрабатывающими и реализующими экспериментальные программы по изучаемому направлению воспитания, показали, что процессы духовно-нравственного воспитания и формирования религиозно-нравственных представлений утрачивают свою значимость, а занятия не достигают цели при несоблюдении еще минимум двух условий, которые следует заложить в основу организационно-управленческого компонента технологии. Ими являются:

- 1) принцип одновременного духовного роста педагогов и учащихся;
- 2) стремление к вершинам педагогического мастерства, исключаящее формализм и догматизм в проведении занятий.

Первый из названных принципов предполагает наличие у педагога таких качеств, как гуманность, веротерпимость, осознание уникальности каждой личности, уважение достоинства ребенка, его права на свободу восприятия, свободу выбора, свободу слова. Еще важнее педагогу осознать собственную несовершенство, научиться прислушиваться к детям, совместно с ними подниматься по ступеням духовного роста. К интенсификации совместной деятельности приводит и высокий уровень эмпатии. Размышления, дискуссии, продуктивно-творческая деятельность, беседы становятся эффективнее и выходят на более высокий уровень межличностного общения. На собственном опыте мы убедились, что для повышения успешности исследуемого процесса педагогу необходимо стремиться к тому, чтобы каждый из его вопросов находил отклик в душах детей, подвиг их на высказывание собственных мыслей, описание чувств, желаний и т.д.

Говоря о принципе совершенствования авторского мастерства учителя, исключаящем догматизм и формализм при проведении занятий по религиозному просвещению, следует отметить, что его реализация возможна лишь при наличии у педагога определенного набора

профессионально-личностных качеств или задатков способностей, позволяющих его сформировать, а также богатого педагогического инструментария.

Таким образом, эффективное религиозно-нравственное просвещение осуществимо лишь в случае наличия личной заинтересованности педагога в результативности организуемого процесса, достаточного уровня знаний об истории и учениях традиционных религий, высокого уровня профессионального мастерства. При этом чрезвычайно важно, чтобы работа основывалась на реализации педагогом принципа свободы совести, согласно которому отношение к какой-либо религии является исключительно личным делом каждого, секулярном принципе, предписывающем светский, нейтральный по отношению к любой конфессии и религиозной организации характер деятельности государства и его учреждений, в том числе образовательных.

© Серикова Л.А., 2010

УДК 378:34:81

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е.О. УСКОВА, канд. пед. наук

Ульяновский государственный университет

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной компетентности средствами иностранного языка в целом, а также особенности иноязычного профессионально-ориентированного обучения будущих специалистов правовой сферы; обоснована необходимость применения активных, практико-ориентированных методов обучения; выявлены некоторые способы повышения мотивации при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: формирование профессиональной компетентности, профессиональная подготовка юристов, профессионально-ориентированное обучение английскому языку, активные методы обучения.

Безусловно, различным аспектам формирования профессиональной компетентности посвящено немало работ. Так, например, методологические и теоретические аспекты формирования профессиональной компетентности нашли отражение в работах Е.В. Бондаревской, Э.Ф. Зеера, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, А.К. Марковой, Дж. Равена, Г.Н. Серикова, В.А. Сластенина, Н.Л. Солянкиной, П.Э. Шендерей и др. Основные концепты

компетентного подхода достаточно отчетливо обозначены в публикациях В. Хутмаера, Дж. Равена, К. Скалы; В.И. Байденко, П.В. Беспалова, В.А. Болотова, И.А. Зимней, В.В. Краевского, А.К. Марковой, В.В. Серикова, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского и др. Проблема соотношения компетентностной модели с существующей моделью специалиста посвящены подходы В.А. Болотова, В.В. Серикова; рассмотрению стандартов высшего профессионального образования с позиций компетентностной модели специалиста – работы Ю.Г. Татура. Новые направления в совершенствовании профессиональной компетентности специалиста отражены в работах Н.Г. Алексева, В.В. Давыдова, И.С. Ладенко, С.Ю. Степанова. Вопросы формирования и развития профессиональной компетентности специалиста рассмотрены С.К. Багадировой, Т.Ф. Белоусовой, Е.В. Бондаревской, Т.И. Власовой, З.Н. Вяткиной, Р.Х. Гильмеевой, С.Б. Елкановым, Е.Ю. Захарченко, Э.Ф. Зеером, Е.М. Ивановой, И.Ф. Исаевым, А.И. Кочетовым, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткиным, С.В. Кульневичем, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.А. Орловым, В.А. Сластениным и др.

Однако, при всей несомненной ценности исследований, рассматривающих различные аспекты заявленной проблемы, все еще имеет место недостаточная разработанность научно-теоретических основ формирования профессиональной компетентности специалистов правовой сферы средствами иностранного языка.

Среди наиболее распространенных вакансий в рамках правовой деятельности представлены: адвокат (защитник в суде при разбирательстве уголовных дел; специалист по содействию в охране прав и законных интересов граждан и организаций; дает юридические консультации; представляет граждан и организации в суде, арбитраже и других государственных органах и т.п.); нотариус (специалист в области юриспруденции; проверяет подлинность документов, фактов, действий, их реальности, на основе этого придающим им юридическую силу; удостоверяет сделки, выдает свидетельства о праве на наследство и т.п.); правовец (специалист в области законодательства, основ и философии права); юрисконсульт (специалист по руководству правовой работой на предприятии; участвует в составлении договоров, ведет претензионную работу, выступает в арбитраже по спорам); юрист (специалист по толкованию и применению законов, обеспечению законности в деятельности государственных органов, предприятий, учреждений, должностных лиц и граждан, вскрытию и установлению фактов правонарушений, определению меры ответственности и наказания виновных, оказанию населению юридической помощи) и т.д. [1].

Таким образом, основанием для отбора эффективных технологий формирования профессиональной компетентности будущих специалистов

правовой сферы выступает их активный, практико-ориентированный характер, что побуждает студентов к творчеству в учебном процессе, способствует развитию теоретического и профессионального мышления, позволяет вовлечь в решение проблем, максимально приближенных к профессиональным, а также не только расширить и углубить профессиональные знания, но одновременно развить практические навыки и умения. Вследствие этого, среди наиболее целесообразных технологий формирования профессиональной компетентности специалистов правовой сферы средствами иностранного языка выделяются: игровые (игровое проектирование и моделирование типичных ситуаций профессионального общения, разыгрывание разнообразных ролей, учебные, ролевые, деловые, организационно-деятельностные игры), проектные (метод проектов, проектная мастерская и др.), коммуникативные (групповые дискуссии, дебаты, «круглые столы»,) и т.п.

Кроме того, обучение иностранному языку на основе принципов профессионально-ориентированного общения тесно связано с вопросами мотивации. Так О.А. Артемьева, А.Г. Здравомыслов, И.А. Зимняя, Е.Н. Краснянская, А.Н. Леонтьев, Е.И. Пассов, В.А. Сырецкая и др. рассматривали в своих работах мотивационные особенности познавательной деятельности студентов.

Таким образом, еще одной задачей в процессе формирования профессиональной компетентности стало для нас повышение мотивации обучаемых к обучению, овладению профессией, изучению иностранного языка. Поддержание устойчивого интереса к обучению способствовало осознанию социальной значимости профессии, интерес к предстоящей работе и потребность в выбранной профессиональной деятельности, ценностному, позитивному отношению к профессии, удовлетворенности выбором сферы деятельности. Мотивационная сфера, по мнению Л.В. Линевиц, приобретает особую значимость при изучении иностранного языка. К сильному мотивирующему фактору иноязычной подготовки следует отнести востребованность знаний иностранного языка в условиях рыночных отношений. Поэтому студенты ставят себе цель изучить иностранный язык, овладеть им практически. Познавательная потребность связана с расширением знаний, в том числе профессиональных, кругозора, а, следовательно, связана с профессиональными мотивами.

Одним из методов повышения мотивации к изучению, основанном на влиянии на эмоциональное состояние, является просмотр фильмов широкой тематики и специализированного характера. Современные технологии позволяют задействовать при просмотре субтитры. Так на начальных этапах обучения иностранному языку возможны фрагментарные просмотры: русский язык + английские субтитры, английский язык + русские субтитры. На последующих этапах возможны просмотры на английском языке с

английскими субтитрами и без них. Удачным примером может служить англоязычный сериал «Закон и порядок» (“Law and Order”), позволяющий проводить выборочные просмотры элементов различного рода расследований и судебных процессов. На основе фрагментарного просмотра фильмов в аудиторное и внеаудиторное время студентам предлагались разнообразные задания: составление диалогов (Задание: расскажите собеседнику о пропущенной им серии, ответьте на его вопросы), проигрывание различных ситуаций, написание эссе на заданную и свободную тему по широкой и узкой тематике увиденного и т.п.

Особый интерес вызывает у студентов, как показала практика, и выполнение совместной познавательной, исследовательской или иной работы на заданную тему; решение научных или практических проблем или задач. Данным требованиям, по мнению А.В. Хуторского, отвечает метод проектов, ориентированный на создание конкретного образовательного продукта [2]. Тематика образовательных проектов может охватывать создание теоретических моделей, создание социальных разработок, исследование различных процессов и т.д.

Таким образом, иностранный язык, будучи эффективным средством формирования профессиональной компетентности специалистов правовой сферы, способствует формированию и развитию когнитивного аппарата, профессионального знания и мышления, профессиональных навыков и умений; повышению мотивации профессиональной деятельности, развитию профессиональной рефлексии; формированию и развитию навыков и умений профессионального общения и т.д.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Козловский, О. В. Выбор профессии : методики, тесты, рекомендации [Текст] / О. В. Козловский. – Ростов н/Д ; Донецк : Феникс : Кредо, 2006. – 800 с. - ISBN 5-222-10041-3.
2. Хуторской, А. В. Практикум по дидактике и методикам обучения [Текст] / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с. - ISBN 5-88782-380-1.

© Ускова Е.О., 2010

УДК 159.9

КУЛЬТУРА ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.Р. ХАКУТДИНОВА

*Стерлитамакская государственная педагогическая академия имени
Зайнаб Бишиевой*

В статье заявлена актуальная проблема культуры здоровья студентов как важного компонента современного образования, раскрыты составляющие культуры здоровья, описан диагностический инструментарий выявления сформированности компонентов культуры здоровья, даны определения терминов.

Ключевые слова: культура здоровья, компоненты культуры здоровья, диагностическая модель культуры здоровья.

Неоспорима существующая на сегодняшний день в образовании потребность в формировании здорового образа жизни студенческой молодежи как фактора ее профессиональной конкурентоспособности и социальной защищенности. Поэтому подготовка к осуществлению профессиональной деятельности в здоровьесберегающем режиме является одной из важных проблем теории и практики высшей школы.

На основании анализа психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме, культуру здоровья студента можно трактовать как процесс и результат целостного развития его индивидуальности, проявляющийся в высокой активности по освоению и трансляции ценностей здорового образа жизни, системы знаний и способов деятельности по его осуществлению с учетом индивидуальных особенностей.

С целью изучения сущности данного феномена нами были рассмотрены понятия «здоровье» и «культура здоровья», позволившие сделать вывод о том, что культура здоровья – это интегративное личностное образование, являющееся выражением гармоничности, богатства и целостности личности, универсальности ее связей с окружающим миром и людьми, а также способности к здоровьетворящей и здоровьесберегающей деятельности.

Охарактеризовать культуру здоровья, на наш взгляд, можно с помощью четырех компонентов здоровья:

- Ценностно-смысловой
- Мотивационный
- Когнитивный
- Поведенческий

Степень сформированности этих компонентов свидетельствует об уровне развития целостного представления о собственном здоровье.

В нашей работе предложена диагностическая модель, разработанная нами на основе акмеологического подхода, теории целостного развития индивидуальности и личностно-творческого понимания культуры.

Данная модель включает в себя следующие компоненты:

1. Ценностно-смысловой компонент определяет место здоровья в индивидуальной иерархии ценностей человека, особенности мотивации здорового образа жизни осознание здоровья в качестве одной из основных

жизненных ценностей, а также формирование позитивного отношения к здоровому образу жизни на основе интеллектуального понимания и эмоционального переживания значимости ЗОЖ в достижении идеалов временной перспективы социальной и личной жизни, способность осознавать и транслировать ценности деятельности, направленной на сохранение и развитие здоровья. Для диагностики ценностно-смыслового компонента нами была использована методика «Уровень соотношения ценности и ее доступности в различных жизненных сферах» (Е. Б. Фанталова).

2. Мотивационный компонент отражает осознание потребности в заботе о здоровье, умение принимать ответственные решения в сфере жизнедеятельности, связанной со здоровьем, осознание студентами потребности в заботе о здоровье, способность соотносить принятые в его социальном окружении ценности и стереотипы поведения в сфере здорового образа жизни со своими потребностями и условиями жизни, умение принимать ответственные решения в сфере жизнедеятельности, связанной со здоровьем. Названный компонент оценивался с помощью методики «Индекс отношения к здоровью и здоровому образу жизни» (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин).

3. Когнитивный компонент культуры здоровья состоит в информированности по вопросам охраны и совершенствования здоровья, определенном наборе знаний, умений и навыков, необходимых для создания индивидуальной системы здорового образа жизни, отражает особенности познавательных процессов личности относительно своего состояния здоровья. Для диагностики осведомленности студентов об основных аспектах здорового образа жизни был использован тест «Что вы знаете о здоровом образе жизни?» (авторы Н.Н. Крылова, Р.В. Рожнов). Содержание теста разрабатывалось с учетом федерального компонента содержания образования общеобразовательной школы по курсу «Человек и его здоровье», рекомендованной Министерством образования комплексной программы «Здоровье» (под редакцией В.Н. Касаткина).

4. Поведенческий компонент характеризует особенности проявления действенного начала по отношению человека к своему здоровью, освоение им здоровьесберегающих технологий, это опыт личной жизнедеятельности по формированию здорового образа жизни, готовность противостоять негативным влияниям, а также умение принимать и оказывать социальную поддержку по вопросам сохранения здоровья. Сформированность у студентов поведенческого компонента мы выявляли с помощью теста «Ваш стиль жизни» (Н.Н. Крылова, Р.В. Рожнов).

Сопоставляя данные по всей диагностической батарее, можно отметить, что у студентов преобладает адаптивный уровень развития культуры здоровья, причем поведенческие элементы культуры здоровья в своем

развитии несколько превосходят ценностно-смысловые и когнитивные. Всего у 14% студенческой аудитории выявлено высокое развитие ценностно-смысловой регуляции культуры здоровья. Значительная часть студентов (около 20%) проявляют девиантный уровень развития всех компонентов культуры здоровья. У остальной выборки в той или иной мере поведенческая составляющая культуры здоровья осуществляется по привычке за счет стереотипов, сформированных в детстве и подростковом возрасте. Диагностическая батарея позволила выявить разнообразие мотивационных и когнитивных оснований здравосозидающей деятельности студентов и создать информационную базу для системного анализа культуры здоровья студентов. Результаты апробации диагностической батареи культуры здоровья свидетельствуют о необходимости внедрения в учебно-воспитательный процесс методик по формированию ценностно-смыслового и мотивационного компонентов культуры здоровья студентов вуза.

Таким образом, в предлагаемой нами компонентной модели культуры здоровья отображены все наиболее часто упоминаемые аспекты этого явления, что придает отобранным диагностическим методикам свойство комплексности.

© Хакутдинова С.Р., 2010

УДК 123+930.1

СООТВЕТСТВИЕ СУДЬБЕ В ФИЛОСОФИИ ИСТОРИИ

М.Б. ЧИЖ, аспирант

Санкт-Петербургский государственный университет

В статье прослежено развитие концепта судьбы в связи с развитием моделей философии истории от Античности до эпохи Возрождения, также затронуты проблемы соотношения случайности и необходимости в контексте традиционных и нетрадиционных типов знания.

Ключевые слова: философия истории, судьба

В истории философии создавались концепции понимания мира: как миро-порядка (нормативного, причинно-следственного), гармонично существующего мироздания, где элементы или сами по себе были связаны друг с другом в единый космос, или эту связь осуществлял Бог, или образ мира обретал целостность в сознании человека в виде картины, так и миро-беспорядка, абсурдного, хаотичного (скептицизм, постмодернизм). В рамках этих проектов, существует и два предельных взгляда на суть исторического

процесса: исторические события как «нить» необходимости (стадиальное и циклическое понимание истории) и как отдельные «бусины» случайности (критика «истории» К. Поппера). И далее возникает проблема: каким образом или кто поддерживает связь времен и, наоборот, как смешиваются до непознаваемости события?

Для Античного миропонимания (до эллинистически-римского периода) характерно представление о том, что «все сущее имеет свою судьбу, существует в силу своей собственной природы, а не в силу какого-то внешнего закона или какой-то высшей инстанции. Все сущее имеет судьбоносный характер в силу необходимости осуществлять свою природу, чтобы не нарушать гармонию в космическом порядке вещей. Человеческая судьба в том заключается, чтобы в ответствовании всему сущему постигать космос как «родной дом» своего бытия» [10, 3]. В мифологическом плане концепт судьбы реализуется в образах богинь Айсы, трехликой Мойры и др., функционально близких хтоническим существам минойско-микенского времени, так как они определяют крайние пределы жизненного пути человека – рождение и смерть, т.е. ту временную долю, которой его наделили. Отсюда становится ясной символика **весов**, как один из образов относящихся к мифологеме судьбы (в астральном аспекте символизирующих космическое равновесие) [6, 16-17]. Т.о. можно заключить поддержание миро-порядка непознаваемыми богинями судьбы, наделяющими все сущее определенной природой и через это жестко держащие прядильные нити в своих руках, связывающие необходимостью.

Характерно, что ранним вариантом, соответствующим Античности до эллинистически-римского периода, втягивания значимых событий прошлого в общественное сознание были анналы – записи (предположительно с V в. до н.э. по II в. до н.э. и далее с VI в. по XIII в.) обыкновенно военного и политического характера, располагавшиеся по годам правления консулов [8, 591-594]. Подобное восприятие и соответственно представление обществу истории являет нам аналог древнегреческой героической традиции как список «подвигов» того или иного консула, как часть его биографии, реализации своей природы. Вместе с тем это была и форма отчетности перед народом и богами за год – «урожай» дел, составлявший передел «долей» между народами и намечавшуюся косвенную возможность изменения судьбы как причитающейся доли [6, 14-30].

Что благополучно и происходит в эллинистический период, в связи с кризисом полиса, когда всем управляет уже Тюхе (для римлян – Фортуна) – богиня судьбы как удачи, случайности, первоначально почитавшаяся как богиня урожая (плодов), материнства [9, 571]. Т.о. акцентировалась дарующая сторона богини, плод, результат деятельности. Впоследствии был введен культ Фортуны как богини судьбы, случая, удачи. Основание культа предположительно связывают с Сервием Туллеем, сыном рабыни ставшим

царем и в знак продолжения этой традиции Фортуне не только воздвигались святилища, а она изображалась на монетах почти всех римских императоров [9, 572]. Если сначала мы имеем дело с более или менее предсказуемым биологическим процессом (плодоношением), с *витальным* основанием жизни, то далее происходит переход на совершенно иной уровень – уровень социальной мобильности, социального роста, который тем самым закрепляется в общественном сознании как такой же естественный процесс как и природный. Природное и социальное здесь, в судьбе-удаче, обретают точку соприкосновения.

С другой стороны Фортуна на социальном уровне наследует от Мойр и свою иную сторону, противоположную счастью, – Фортуна как «злая судьба». Перенос богини в социальный план, сделал ее более неустойчивой (буквально изображается на шаре), двойственной, обретшей множество ликов и, тем самым, собственно божественной, т.е. полной (боги Греции и Рима и карали и награждали). Отсюда и разнообразие изображений Фортуны: с рогом изобилия, на колесе или на шаре в знак изменчивости, с повязкой на глазах, символизирующей справедливость, сближаясь тем самым с матерью Мойр – Фемидой и выходящей на проблему космического равновесия и сакрализации весов в более ранний период.

Также, в связи с теоретическим обоснованием и становлением астрологии⁴ [2, 860], в эллинистический период напрямую бросается вызов проблеме судьбы, так как этот тип мировоззрения предполагает познание не только рамок необходимости, но и возможность изменения судьбы в заданных пределах⁵ [11, 107-110]. Если с Мойрами совладать было не возможно в принципе не только людям, но и богам, то с Фортуной можно было сладить или путем устремления к центральной неподвижной точке – оси колеса (например, к Богу) [3, 251-272] или путем синхронного с ней *самоизменения* разными способами. Оба эти пути преодоления судьбы в истории человечества наметились, в частности, в трудах средневековых мыслителей в рамках соответственно т.н. *эсхатологической*⁶ (Ориген,

⁴ Астрология – это метод предсказания земных событий, основанный на предположении, что астрономические тела - особенно планеты и звезды, рассматриваемые в их произвольных комбинациях или конфигурациях – некоторым образом определяют или отражают изменения в подлунном мире.

⁵ Фалес вмешивается истории благодаря знанию времени солнечного затмения. Можно предположить, что развитие этого «божественного, удивительного, изумительного» знания, способствовало пробуждению рефлексивного отношения к миру и человеку.

⁶ Триумф сил зла перед самим Апокалипсисом, акцент на пассивное ожидание-молитву о втором Пришествии, исчезновение времени вообще

Августин) и *хилиастической*⁷ (Ириной, Иустин, Иоахим Флорский) традиций [4].

Средневековая историография представляет нам иной тип формирования общественной исторической памяти – *хроники* как систематизированное изложение событий с попыткой их осмысления через погружение в религиозный контекст («вписывание» события в заданные Богом «априорные формы истории» – периодизации: Евсевия Кесарийского, Иеронима по «четырем монархиям» или Августина по «шести возрастам мира»), который объявлялся универсальным и на основе этого, пророческое изложение будущего человечества в апокалипсических тонах, так как начало (сотворение мира) и конец (конец света) такой истории «утопали» в трансцендентной области, в Боге [5, 672-674]. Такая история напоминала мешок, состоящий из ткани божественного Провидения, набиваемый событиями человеческой истории и иногда проходящий инвентаризацию переписыванием, так как весь материал, относящийся к истории до времени жизни хрониста, заимствовался из одной или нескольких предшествующих хроник. Несмотря на «заранее известные события будущего» именно хилиастическая модель истории донесет идею активности человека до антропоцентризма эпохи Возрождения.

Фортуна, единственная языческая богиня в христианском пантеоне, в связи с возрождением оккультизма, в частности, астрологии [1, 530], «докатилась» до со-ответствия себе в творческом акте самоизменения человека в эпоху Ренессанса. У. Эко отмечает, что уже с XV века искусство, следуя неоплатоническому, герметическому идейному всплеску, в т.ч. представлениям о всемирной симпатии, обретает *силу и возможность* творческого и упорядоченного вмешательства в жизнь природы, в отличие от средневековых представлений о нем как способном изменять только поверхностные параметры вещей. «Фичино ... интересуется переживание красоты как способа непосредственного соприкосновения с красотой сверхъестественной» [12, 194], через которое происходит искупление и обновление человека и достигается собственно цель новой философии религии эпохи Возрождения.

Иные политические, экономические социальные стратегии разрабатывали в своих трудах Н. Макиавелли, К. Маркс, Ф. Ницше и др. «В сочинениях Макиавелли мы также находим ... понимание невероятной *пластичности* человека и форм его общественной жизни, приводящей к условности всех самых незыблемых законов ... убеждение в возможности отдельной («доблестной») личности, воспринявшей прогрессивную

⁷ 1000-летнее царствование Христа на земле и затем Апокалипсис, активная помощь со стороны человека в устройении этого царства, что выродилось в идеи социального прогресса

тенденцию общества ... радикально повлиять на ход исторического процесса, направить развитие общества в благоприятное русло» [7, 19]. Так, жажда изменить свою долю, реализуемая в магии в широком смысле слова выразилась в идее мессии как пришедшем (эсхатологическая ветвь) и устанавливающим *мировую* справедливость или в идее мессии (хилиастическая ветвь) как народном вожде, устанавливающим *национальную* справедливость [4].

Т.о. нам представляется важным понимание того, что, дабы избежать бросания из крайности пассивной эсхатологической модели истории, в крайность активистской хилиастической модели, как «нарушающей» космический порядок, необходимо соотноситься с такими типами знания, которые способствуют пониманию и расчету как необходимости, так и свободы. Ведь расследуя сбывшееся, историк уподобляется детективу, расстилая и растягивая «пергамент» души в прошлое, дабы оставленные улики, торчащие руины фактов отпечатали на нем свой узор «крови, пота и слез». Выслеживая, таким образом, «нарушения» доли как вмешательство в ритм времени и пространства, он, принося в жертву, это настоящее прошедшего своей души, выпытывая у времени его законы, связывает нити со-бытий в пеструю ткань повествования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Smoller L. A. . Astrology. // The History of Science and Religion in the Western Tradition: An Encyclopedia. / Ed. Gary V. Ferngren. N.Y., London, 2000.
2. The New Encyclopaedia Britannica. V. 8 (Microaedia), 15-th ed., 1993.
3. *Бозций*. «Утешение Философией» и другие трактаты. М., 1990.
4. *Булгаков С.Н.* Апокалипсис Иоанна. Опыт догматического истолкования. <http://www.magister.msk.ru/library/philos/bulgakov/bulgak04.htm>
5. *Вайнштейн О.Л.* // Советская историческая энциклопедия в 18-тт. / Под ред. Е.М. Жукова. М., 1974. Т. 15.
6. *Горан В.П.* Древнегреческая мифологема судьбы. Новосибирск, 1990.
7. *Евламповцев И.И.* Никколо Макиавелли — мыслитель прошлого и наш современник. // Макиавелли: pro et contra: Личность и творчество Н.Макиавелли в оценке рус. мыслителей и исследователей: Антология / Сост. Сапов В.В. СПб., 2002.
8. *Ковалев С.И.* Анналы. // Советская историческая энциклопедия в 18-тт. / Под ред. Е.М. Жукова. М., 1961. Т.1.
9. *Лосев А.Ф.* Мойры. // Мифы народов мира. Энциклопедия в 2-х тт. М., 1992. Т. 2.

10. *Торубарова Т.В.* О сущности человеческой свободы в немецком классическом идеализме. СПб., 1999

11. Фрагменты ранних греческих философов. Часть 1. От эпических теокосмогоний до возникновения атомистики. / Под ред. А.В. Лебедева М., 1989.

12. *Эко У.* Искусство и красота в средневековой эстетике. СПб., 2003.

© Чиж М.Б., 2010

УДК 37.0

ТЕХНОЛОГИЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Л.И. ЯРКОВА, аспирант

ФГОУ СПО «Западно – Сибирский государственный колледж»

Технология, являясь важнейшим фактором качества образования, отражает существенные характеристики формирования комплекса знаний, личности профессионала, культуры, практического опыта работы.

Ключевые слова: *качество образования, компетентностный подход, педагогические технологии, технологии самообразования.*

Современный период развития профессионального образования четко обозначил необходимость обновления его основных приоритетов в соответствии с мировыми тенденциями. Ведущий из приоритетов – качество образования – нашел свое выражение в национальной доктрине российского образования.

По мере эволюции понятие «качество образования» изменялось:

- от умения читать по слогам и знать буквы к всеобщей грамотности – концепция ликвидации безграмотности;

- от соответствия запросам индустриализации к соответствию запросам передового технического развития страны – сдвиг к концепции всеобщего среднего образования;

- от соответствия требованиям государства и рынка к ожиданиям личности – сдвиг к концепциям непрерывного изменения потребностей рынка и, таким образом, непрерывного развития личности [5].

Понятие «качество» в сфере образования многоаспектно, его изучением занимались многие специалисты. Концептуальный «каркас» теории и методологии качества образования заложен трудами Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто и др.).

Качество образования определяется его соответствием принятой доктрине образования, социальным нормам, требованием общества, государства и личности. Требования государства преобразуются в освоение на необходимом уровне соответствующих образовательных и профессиональных программ, проведение необходимых квалификационных процедур. Требования общества трансформируются в оценку социума, в успешность вхождения индивида в профессию и самостоятельную жизнь. В глазах самого обучающегося это понятие приобретает совершенно иное значение: оно ассоциируется с условиями обучения, возможностями индивидуального развития личности, позволяющего в дальнейшем добиваться жизненных успехов.

Довольно стабильно под качеством образования понимают уровень знаний и умений, уровень воспитанности обучающихся, степень развития личности на определенном этапе жизнедеятельности, достигнутые с помощью различных внешних по отношению к обучающимся институтов образования. Но по мере развития педагогической науки понятие дополняется и развивается с учетом новых обстоятельств [6].

Качество образования – это результат усилий личности по самообразованию и результат усилий институтов образования по созданию условий для этого. Именно такой подход к качеству образования является сегодня наиболее перспективным [5].

С позиций компетентного (деятельностного) подхода (В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Трапицина) интегральным показателем качества в контексте модернизации образования рассматривается компетентность специалиста, которая определяется не через определенную сумму знаний и умений, а характеризует умения человека мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт [4].

Компетенции – способность на основе органического единства знаний, умений, опыта и отношений осуществлять как привычную, так и новую профессиональную деятельность.

Развитие и формирование профессиональных компетенций у будущих профессионалов осуществляется в процессе профессионального обучения, где должны быть созданы все необходимые для этого организационно – педагогические условия.

Традиционное обучение, ставившее профессиональные знания во главу угла процесс обучения, уже не справляется с насущной задачей профессионального образования – развитие самостоятельной, творчески мыслящей личности, способной к принятию самостоятельных профессиональных решений.

Реальным выходом в данной ситуации является активное внедрение в образовательный процесс развивающих педагогических технологий [3].

Г.К. Селевко определяет педагогическую технологию как систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенную на научной основе, запрограммированную во времени и в пространстве и приводящую к намеченным результатам [2].

Педагогические технологии позволяют в достаточно короткие сроки подготовить современного специалиста – профессионала, способного быть конкурентоспособным на рынке труда, то есть обладать необходимыми профессиональными компетенциями.

К личностно – ориентированным образовательным педагогическим технологиям, позволяющим эффективно организовать процесс профессионального обучения можно отнести:

- модульное обучение;
- проблемное обучение;
- проектное обучение;
- обучение, ориентированное на действие.

Однако каждая технология включает в себя также и искусство владения процессом обучения, в результате чего она персонализируется [3].

Необходимо выделить и технологии самообразования, потребности в которых в настоящее время возрастают в связи с важностью и необходимостью непрерывного образования. И это не просто самостоятельная работа в процессе обучения, это процесс последовательного получения, дополнения или корректирования знаний. Он может рассматриваться как специальная технология саморазвития и самосовершенствования, мотивируемая в обычном образовательном процессе.

Современные тенденции развития образования и потребности в определенном качестве требуют принципиально новых подходов к технологии и на этой основе организации и методическому обеспечению образования. Эти подходы предполагают множество принципов и методов. Но главным из них, по мнению Э.М. Короткого, является переход от прежней схемы предметно – информационного типа образования к образованию опережающему и перспективному, от образования репродуктивного к образованию креативному.

В выборе соответствующих педагогических технологий главное значение имеет понимание того, что центральной фигурой образовательного процесса должен быть студент – его мотивы, устремления, познавательные потребности и цели, его способности, его мироощущение, его возможности с помощью преподавателя выбирать и содержание образования в определенных пределах, и технологии образования, и формы, и сроки и пр.

Технология образования – это рациональная комбинация и последовательность использования различных средств и приемов

формирования профессионального сознания и системы компетенций в процессе образования.[1]

Технология является важнейшим фактором качества образования. Она отражает существенные характеристики формирования комплекса знаний, личности профессионала, культуры, практического опыта работы.

Качество технологий должно быть предметом оценки и органично входить в общую методику оценки качества образовательного процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Коротков Э.М. Управление качеством образования. М.: Академический проект, 2006. С. 172 – 177.
2. Селевко Г.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация. М.: НИИ школьных технологий, 2005. С. 4.
3. Чуб Е.В. Компетентностный подход в образовании // Инновации в образовании. 2008 №3. С. 21.
4. Л.А. Шипилина. Качество профессионального образования: к вопросу философско – методологических оснований // Право и образование. 2007 №10. С. 50.
5. С.Е. Шишов. Качество общего образования в постиндустриальном обществе // Стандарты и мониторинг в образовании. 2008. №5. С. 53 – 54.
6. С.Е. Шишов. Мониторинг качества образования: проблемы определения сущности // Среднее профессиональное образование. 2008. №9. С. 18.

© Яркова Л.И., 2010

УДК 372.016:78*00

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ СОВРЕМЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ

Е. Н. АВДЕЙ, В. Г. ПОЛУЛЕХ, преподаватели музыки

Учреждение образования Барановичский государственный университет

Дошкольный возраст - важный этап формирования музыкальной культуры детей. Музыкальное искусство - средство эстетического воспитания. Творчество современных композиторов в учебно-воспитательном процессе эффективно воздействует на эстетическое развитие дошкольников.

Ключевые слова: *дошкольники, музыкальное искусство, музыкально-эстетическая культура, восприятие музыки, эмоционально-чувствительная сфера, творческая деятельность.*

Музыкальное искусство является важным средством эстетического воспитания. По мнению М. С. Кагана, музыкальное искусство воздействует на духовный мир личности в единстве эстетического, нравственного, политического аспектов [2]. Дошкольный возраст — важный этап формирования музыкальной культуры детей посредством различных видов деятельности (восприятие, исполнительство, творчество). В детстве ребенок получает самые разные музыкальные впечатления, накапливает опыт восприятия музыки, поэтому дети дошкольного возраста должны знакомиться с музыкальными произведениями различных стилей, жанров, форм, эпох и применять свой опыт в исполнительстве, творчестве и таким образом получать знания о музыке [1]. Однако в настоящее время возникает проблема отсутствия музыкального вкуса, музыкально-эстетической культуры подрастающего поколения. Это происходит потому, что на музыкальных занятиях дошкольников, и в первую очередь на слушании музыки, преподаватели недостаточно внимания уделяют активизации и развитию духовных сил ребенка, углублению и выражению в музыке личностно-значимого для него жизненного смысла [5].

Восприятие музыки – процесс сложный и недостаточно изученный, требующий постоянного развития и совершенствования детского вкуса. Замечено, что при правильном руководстве к шести годам у ребенка формируется устойчивый интерес к музыке. Ребенок учится сравнивать, обобщать произведения по определенным признакам, высказывать свое мнение, давать оценку услышанным произведениям [3]. Важно, чтобы с детства дети учились отношению к музыке не только как к средству увлечения, но и явлению духовной культуры.

Проблемой воспитания музыкально-эстетической культуры детей дошкольного возраста занимались многие ученые (Н.А. Ветлугина, О.П. Радынова, К.В. Тарасов, Т.Г. Рубан, Т.В. Нестеренко). Используются в деятельности дошкольных учреждений педагогические системы, технологии и методики белорусских авторов (И.В. Житко, Л.С. Ходонович, В.А. Силивон, Н.С. Старжинская) [4]. Но и в наши дни проблема воспитания музыкально-эстетической культуры по-прежнему остается актуальной.

С целью разработки и экспериментальной проверки системы методического обеспечения эффективности процесса формирования музыкально-эстетической культуры детей дошкольного возраста средствами музыки современных композиторов нами было проведено анкетирование, которое выявило уровень знаний дошкольников в области современной музыки. В исследовании приняло участие 27 дошкольников групп «Фантазеры» Дошкольного центра развития ребенка № 57 и дошкольного учреждения №5 города Барановичи, а также студенты 3-го курса

педагогического факультета (24 человека), которые проходили практику в этих дошкольных учреждениях.

Проведенное исследование показало, что 92,6 % детей не имели представления о музыке современных композиторов. После прослушивания произведений современных композиторов на музыкальных занятиях (слушание музыки) у 81,5 % детей повысился уровень музыкально-эстетической культуры, а у 18,5 % (5 человек) он остался на прежнем уровне.

Наблюдая за детьми в исследуемых группах, 33,33 % студентов отметили, что целенаправленное изучение современной музыки на занятиях оказывает существенное влияние на уровень эстетических знаний, оценочных представлений детей дошкольного возраста.

16,67 % из числа опрошенных студентов считают, что знания современной музыки стимулируют активность дошкольников, которая проявляется в различных видах эстетической деятельности, а 50 % студентов пришли к выводу, что произведения современных композиторов активизируют развитие творческого потенциала детей.

41,67 % анкетированных студентов считают, что систематическое целенаправленное воздействие на ребенка музыки современных композиторов способствует обогащению его эмоционально-чувственной сферы.

6 респондентов (25 %) считают, что знания творчества современных композиторов способствуют развитию музыкальных способностей ребенка, а 33,33 % — формированию эстетических ценностных ориентаций.

Сравнительный анализ уровня сформированности эстетической культуры дошкольников показал, что творчество современных композиторов в учебно-воспитательном процессе эффективно воздействует на эстетическое развитие дошкольников. Было подтверждено так же положение о высоком эстетическо-педагогическом потенциале творчества современных композиторов. Полученные данные свидетельствуют о том, что разработанные нами мероприятия привели к качественному изменению эстетической культуры, которая выражена в наличии эстетических эмоций, чувств.

Таким образом, проведенная нами исследовательская работа свидетельствует о том, что систематическое, целенаправленное воздействие музыки современных композиторов на детей дошкольного возраста способствует обогащению эмоционально-чувствительной сферы, формированию эстетических ценностных ориентаций, активизирует их творческую деятельность. Творчество современных композиторов является действенным средством эстетического воспитания дошкольников и отражает их нравственно - эстетические идеи, что позволяет рассматривать этот феномен как эстетическо-педагогическую ценность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка /Н.А. Ветлугина.– М.: Просвещение, 1989. — 167 с.
 2. Каган, М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа /М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. — С. 46.
 3. Радынова, О.П. Музыкальное воспитание дошкольников /О.П. Радынова, А.И. Катинене, М.П. Паландишвили; под. ред. О.П. Радыновой.– М.: Изд. центр. Академия, 2000.– 233 с.
 4. Ходонович, Л.С. Ребенок. Игра. Творчество / Л.С. Ходонович: в 2 ч. Ч. 1.: Теоретические основы. – 2-е изд. – Минск: Акад. последиплом. образования, 2004. – 201 с.; Ч. 2.: Педагогический инструментарий. – 100 с.
 5. Эстетическое воспитание в школе: Пособие для студентов / Г. А. Петров [и др.]. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1991. - 130 с.
- © Авдей Е.Н., Полулех В.Г., 2010

УДК 301.151

ИССЛЕДОВАНИЕ РЕПРОДУКТИВНЫХ УСТАНОВОК МОЛОДЕЖИ

О.И.БОЛДЫРЕВА, канд. психол. наук

Воронежский военный авиационный инженерный университет

Рассматриваются особенности репродуктивных установок молодежи, подчеркивается важность системной и последовательной работы по подготовке молодежи к семейной жизни в процессе вузовского образования.

Ключевые слова: *семья, брак, дети, репродуктивные установки, гендерные представления.*

Несомненно, динамика рождаемости в России за последние годы есть реакция на происходящие в стране социально-политические и экономические процессы. Ухудшение экономической ситуации и социальная напряженность приводят к отказу от вторых и третьих детей, к откладыванию сроков их рождения. Неопределенность социальных и экономических перспектив, незащищенность личности, снижение жизненного уровня и страх за близких приводят к модификации демографического поведения. Люди отказываются от желаемого числа детей, откладывают рождения до лучших времен, откладывают браки или подменяют их другими, менее устойчивыми неоформленными союзами и иными формами отношений. Снижение числа детей в семье идет в соответствии с уменьшением социокультурной потребности в детях,

снижением ценности семьи и брака, преобладанием внесемейных ценностей.

«Постиндустриальное» общество благоприятствует раннему наступлению совершеннолетия — прежде всего в области потребления, а также в социальных и сексуальных отношениях, и отсрочивает наступление экономической самостоятельности. Молодые, ещё не став производителями, уже являются потребителями. Компетентное участие молодых в потреблении делает их более зрелыми с социокультурной точки зрения, чем это было у предыдущих поколений. Молодые остаются экономически полностью или частично зависимы от родителей, но ведут себя более независимо, особенно, в сексуальной сфере. В молодёжной среде утверждается всё более выжидательная позиция по отношению к браку и семье, рождению ребенка.

Что же касается исполнения семьёй социальных функций, включая специфически семейные, то они представляют для молодежи наименьший интерес. Заботы общества, и в том числе демографические, нравственно-психологические, медико-биологические и т.п., волнуют ее в той же мере, в какой общество стремится поддержать ее в критические моменты. В этом и лежит главная причина падения рождаемости.

Кроме того, необходимо отметить - конкуренцию двух мотивов в жизнедеятельности современной российской семьи - репродуктивного и экономического. При этом условия экономического кризиса, охватившего все страны, в том числе и российское общество, спровоцировали выдвижение на первый план экономических интересов семьи в ущерб репродуктивным.

Мы попытались выяснить особенности гендерных установок молодежи, в частности в репродуктивной сфере. Исследование проводилось на базе Воронежского военного авиационного инженерного университета и Воронежского института экономики и социального управления в 2009г. Объем выборки составил 180 юношей и 185 девушек в возрасте от 18 до 22 лет.

Были проанализированы ответы на вопросы:

«Хотите ли Вы в будущем иметь детей?»

«Кого бы Вы хотели иметь (мальчика или девочку) и почему?»

«Сколько детей Вы хотели бы иметь в будущем?»

На вопрос: «Хотите ли Вы в будущем иметь детей?» положительный ответ дали 96 % опрошенных; среди юношей ответ «да» выбрали 92%, среди девушек — 98 %. Как видно, девушки больше проявляют желание к деторождению, созданию семьи. Возможно, это стремление формируется у них в более раннем возрасте, чем у юношей. Ответ «нет» зафиксирован всего лишь у 4% опрошенных: доля не желающих в будущем иметь детей

среди юношей немного больше, чем среди девушек (5% юношей и 3% девушек).

На вопрос о предпочтениях пола будущего ребенка были получены интересные и разнообразные ответы, позволяющие проследить некоторые закономерности.

Из общего числа опрошенных девочку предпочитают 20 % юношей и 45% девушек. Мальчика хотят 75 % юношей и 62% девушек. Таким образом, ребенка-мальчика хотят больше, чем девочку. Объяснение этому нам поможет дать анализ причин таких предпочтений, описанных респондентами.

Юноши, желающие иметь дочь, давали следующие объяснения: «сначала няньку, потом ляльку», «жена будет рада», «сделать жене приятное, женщины всегда девочку хотят» — это был наиболее частый ответ. Встречались и такие: «ее лучше воспитывать», «будет за мной ухаживать в старости», «хочу заботиться о ней», «не будет хулиганом, каким я был в детстве, намучились со мной родители». Юноши предпочитают рождение мальчика, а, выбирая ответ «хочу девочку», больше руководствуются желанием помочь будущей жене, считая, что девочка ближе к матери, чем к отцу.

Девочку хотят иметь 45% опрошенных девушек. Чаще всего объяснения причины носили эмоциональную окраску, но встречались и ответы, несущие в себе явные гендерные предпочтения «потому что девочка похожа на меня», «я сама девочка» и т. д. Кроме того, с дочкой можно поговорить по душам», «она может понять мать», «с ней легче найти общий язык», «можно иметь отношения, как с подругой» и т. д. Особого внимания заслуживают ответы: «девочка будет мне помогать по хозяйству». Здесь явно отражаются гендерные установки относительно того, что работа по дому — «дело женское». Интересен ответ: «ей не надо в армию». Такой ответ указывает на существование в молодежной среде страха за будущее своих детей в России.

Проанализировав ответы, можно сделать вывод, что в основном женщины в выборе ответа «хочу девочку» руководствуются желанием обеспечить себе душевный комфорт. Они хотят дочерей больше для себя лично. Для мужа чаще всего девушки отвечали «хочу сына».

Далее постарались выяснить причины желания иметь в будущем сына. Мальчика хотят 75% из общего количества опрошенных юношей и 62 % из общего количества опрошенных девушек. Как видно, разрыв небольшой. Интересны объяснения девушек, которые можно разделить на три категории:

1. Желание родить сына для защиты, опоры в будущем для себя, семьи, окружающих. Например: «будет мой защитник», «защитит девочку», «хочу воспитать его так, чтобы смог защитить не только себя, но и других».

2. Объяснения эмоционального характера: «всегда хотела именно мальчика», «мальчик – это здорово!», «сын круче, чем девчонка» и т. д. Эти ответы сложно анализировать, так как истинной причины не указано.

3. Объяснения, основывающиеся на представлениях о гендерных различиях. Это типичные ответы — «хочу для мужа», «он продолжатель рода», «будет похож на отца» и т. д.

Ответы юношей, желающих иметь сына, можно также разделить на 3 категории:

1. Личностные ответы типа: «для меня», «помощь мне», «опора мне в будущем». Они встречались чаще всего. (Интересен тот факт, что среди женских ответов такие объяснения занимают по количеству 2-е место, а первое – мальчик нужен для защиты женщины, семьи и т.д.).

2. Ответы, отражающие традиционные гендерные установки, схожие с ответами на этот вопрос девушек: «продолжатель рода», «потому что должен вырасти настоящий мужчина», «мужчины всегда хотят иметь мальчика, а не девочек», «женщин и так хватает», «они не рожают» и т. д.

3. Ответы, в которых прослеживается идентичность: «я сам мальчик», «с ним легче общаться», «проще воспитывать» и т. д.

Представления о будущем сыне как продолжателе рода и опоре носят традиционный характер в нашем обществе, они сложились исторически. Еще в прошлом веке рождение мальчика было чрезвычайно важно в материальном плане, так как наследство передавалось по мужской линии. Итак, из анализа эмпирических данных следует, что молодые женщины почти так же сильно предпочитают детей-мальчиков, как и молодые мужчины; в молодежной среде существуют гендерные репродуктивные установки и это ориентации — на рождение мальчиков.

На вопрос «Сколько детей Вы хотите иметь» были получены следующие ответы. 60% девушек хотят иметь одного ребенка, 32% двоих и 6 % троих детей. Юноши хотят быть отцами 24% одного ребенка, 45 % двоих детей и 23 % троих детей. Большого количества детей не планируют ни юноши, ни девушки. Как видно из приведенных данных, девушки планируют более чем в 2 раза меньшее количество детей, чем юноши. Парадоксальная ситуация – ведь считается, что именно женщины более ориентированы на семью, детей. Приведем мнения девушек по поводу количества детей в семье: «сейчас одного бы ребенка прокормить и дать образование, а двоих – троих вообще нереально!»; «только одного, т.к. сами снимаем квартиру и в перспективе ничего»; «на мужиков надеяться нельзя, а на алименты не проживешь и не прокормишь»; «ничего нищету плодить»; «хочу сделать карьеру, зарабатывать деньги, для меня это на первом месте, а ребенок потом, ближе к 30». Характерно, что основной причиной нежелания иметь больше одного ребенка в семье названы социально-экономические факторы.

Девушки, желающие иметь двоих детей, отмечали, что любят детей, всегда хотели иметь сына и дочь (подавляющее большинство хотят именно разнополых детей). Девушки, выбравшие троих детей подавляющее большинство сами из многодетных семей, им представляется абсолютно нормальным такое количество детей в семье, они ориентируются на модель родительской семьи.

Юноши более ориентированы на рождение двоих и более детей, многие считают, что женщина должна в первую очередь заниматься домом, семьей, ухаживать за детьми. Причем, показателен тот факт, что сами они не планируют принимать большого участия в воспитании детей (мы провели отдельное исследование о распределении ролей в семье, где выяснили, что основными ролями в семейных отношениях для юношей являются роль сексуального партнера и роль материального обеспечения семьи, а для девушек роли семейного воспитания, ухода за младенцем главенствующие).

Таким образом, юноши планируют рождение детей, но не собираются за ними ухаживать, а девушки собираются ухаживать за детьми, но планируют их минимальное количество.

Наше исследование показало, что молодежь несет в себе гендерные установки, характерные для российского общества в целом.

С нашей точки зрения, процесс вузовского обучения и профессионального становления личности должен способствовать актуализации ценностей семьи, осознанному материнству и отцовству. Это приводит к необходимости создания специализированной информационной базы по проблемам семьи и брака для всех студентов в процессе вузовского образования, независимо от выбранной специальности. Необходимы молодые специалисты, владеющие специальными знаниями в сфере семейных, гендерных проблем, особенностей положения мужчин и женщин в нашей стране, навыками и технологиями сопровождения родительства, программ поддержки и защиты семьи с учетом гендерного аспекта.

© Болдырева О.И., 2010

УДК 368.914

ГЕНЕЗИС ИДЕЙ О СПРАВЕДЛИВОСТИ КАК СОЦИАЛЬНОЙ ЦЕННОСТИ

М.А. БОТТАЕВА, преподаватель
Кабардино-Балкарский государственный

В статье кратко рассматривается развитие и интерпретации ключевых идей справедливости в истории социально-философской мысли (античность, Новое время, марксизм, современные либеральные течения)

Ключевые слова: справедливость, равенство, благо, право.

На протяжении всей истории развития человечества в его духовной сфере возникли и развивались понятия, в которых фиксируются представления о формах человеческих отношений. Одним из таких идеалов и высших ценностей выступает справедливость. Совершенно очевидно, что «справедливость» - понятие историческое, зависящее от конкретных исторических условий, и изменялось оно вместе с развитием человеческого общества, отражая его отношение к индивиду. Как и другие ценности, справедливость основывается, прежде всего, на реалиях, приобретениях духовной культуры, существует и развивается вместе с ее историей.

В данной статье предполагается рассмотрение основных, парадигмальных концепций справедливости, известные социально-философской мысли, которые, так или иначе, повлияли на современные представления о справедливости. Итак, начнем с античности, здесь наиболее показательны представления Платона и Аристотеля относительно вопроса справедливости. Платон интерпретировал справедливость, прежде всего с правовой точки зрения, именно поэтому в работе «Государство» проблема справедливости была поставлена в качестве центральной. Представляя идеальное государство, Платон использовал категорию справедливости как её полный синоним, кроме того, в основание этого государства, а значит, и справедливости им были положены принципы коллективизма, стабильности и естественных привилегий. Платон указывал: «Справедливостью будет, и сделает справедливым государство преданность делу у всех сословий – дельцов, помощников и стражей, причём каждое из них будет выполнять то, что ему свойственно» [1].

Если же говорить о рассуждениях на эту тему Аристотеля, то он считал, что справедливость является совершенной добродетелью, добродетелью особого рода - которая управляет другими добродетелями, она тождественна законности и имеет отношение ко всем нравственным добродетелям. «Всё установленное законом, - говорил Аристотель, - в известном смысле справедливо, ибо всё, что положено законодателем, законно, и каждое отдельное его постановление мы называем справедливым» [2]. Аристотель делит справедливость на два вида: распределительную (пропорциональную) и направленную (уравнительную) Первый вид связан с распределением имущества, почестей и других, принадлежащих всем гражданам благ. Их не следует распределять поровну, необходимо учитывать достоинство гражданина, его заслуги перед обществом. Второй вид справедливости заключается в том, чтобы уравнивать предметы обмена. Стремление человека при оценке справедливости распределения к равенству и пропорциональности пережило тысячелетия. Такое разграничение справедливости - на уравнительную и

пропорциональную - стало характерным для всей истории обществ, имеющих социально-классовую структуру.

С возникновением разделения труда и имущественного неравенства изменилась и мораль, навязываемая обществу правящим слоем, и, соответственно, понимание справедливости. Теперь стало справедливым различие людей, определяемое их достоинством. Равенство как основа справедливости в классовом обществе признаётся только в определённом отношении. Буржуазная мораль провозглашает некое равенство политических прав, равенство всех перед законом, равенство возможностей.

В Новое время понятие социальной справедливости выводится из идеи естественных и неотъемлемых прав человека и договорного происхождения государства. Эта тема широко обсуждается в произведениях: «Левияфан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского» Т. Гоббса, «Два трактата о государственном правлении» Д. Локка, «Богословско-политический трактат» Б. Спинозы. Д. Локк интегрировал идеи естественного права, общественного договора, народного суверенитета, неотчуждаемых свобод личности, законности восстаний и революций, в целостное политико-правовое учение либерализма. Гоббс, также как и Платон, связывает представления о справедливости с государством, и законом. Разум, проявленный в законах, по его мнению, главное достоинство справедливого государства. Он писал: «Справедливость, то есть соблюдение соглашений, есть правило разума, запрещающего нам делать что либо, что пагубно для нашей жизни, из чего следует, что справедливость есть естественный закон» [3].

Справедливость и свобода очень часто и вполне обоснованно рассматриваются как неразделимые, взаимодополняемые явления, прел полагающие друг друга. Об этом, в частности, ясно говорил И. Кант когда рассуждал о социально справедливом государстве, его коренных особенностях. «Справедливый» государственный строй, отмечал он, - это строй, основанный на наибольшей человеческой свободе согласно законам, благодаря которым свобода каждого совместима со свободой всех остальных» [4].

Таким образом, концепция справедливости, господствовавшая в «классическом» либерализме, которую характеризует эпоха Нового времени характеризуется тем, что она определяется терминами права, а не блага.

Более позднее, марксистское и как следствие социалистическое понимание справедливости, в общем, предполагает, что достоинство человека, определяющее его положение в обществе и право на пользование общественными благами и почётом, зависят только от его общественно полезной деятельности, а не от происхождения и богатства. К. Маркс и Ф. Энгельс отмечали тесную связь равенства и справедливости: «Равенство

есть выражение справедливости, принцип совершенного политического и социального строя» [5].

Марксизм раскрывает понятие справедливости с исторической точки зрения, утверждая при этом, что справедливость есть укутанное в идеологическую оболочку выражение существующих экономических отношений, ее содержание и состояние зависят от существующего способа производства, следовательно, все, не соответствующее данному способу производства - несправедливо. Социальная справедливость и социальное равенство по своему существу нравственные категории, характеризующие не объективные качества реальности, а субъективное отношение к ней человека, который с помощью этих категорий даёт свою нравственную оценку реальной деятельности. Социальное равенство выражает характер актуального общественного положения индивидов, а социальная справедливость – отношение этого взаимодействия к истории. Поэтому, не всегда социальное равенство является историческим благом, совпадает с социальной справедливостью, и не всегда социальное неравенство – историческое зло, равное социальной несправедливости.

Диапазон рассмотрения современных концепций справедливости довольно широк, в основном это либеральные интерпретации справедливости. В частности, данная проблематика разрабатывается в рамках утилитарного либерализма (Р.Брандт, Р.Хэар и др.), коммунитаризма (Р. Дворкин), либерализма естественных прав (теория либертарной справедливости Р.Нозика). Но наиболее перспективной на сегодняшний день представляется деонтологическая концепция Дж.Роулса. Идеи, высказанные в его обобщающем труде «Теория справедливости», до сих пор вызывают острые дискуссии. Однако практически все сходятся в том, что концепция Роулса вобрала в себя самые сильные стороны нормативной философии либерализма и по праву может считаться наиболее ярким образцом применения распределительной парадигмы справедливости. Придерживаясь деонтологического подхода Дж. Ролз создает концепцию «справедливости как честности». Правильность первична над благом, считает Дж. Ролз. Принцип приоритета правильности над благом запрещает максимизацию общего блага средствами, которые наносят бы несправедливый ущерб находящемуся в невыгодном положении меньшинству. Справедливость провозглашает себя в качестве первой добродетели социальных институтов. Теория справедливости Д. Ролза представляет собой современный вариант теории общественного договора. Он видит главную задачу философии в формулировке основных принципов справедливого устройства общества, которые должны и могут быть определены только в условиях свободы и равенства [6].

Среди современных идей интерес также представляет мультикультуралистская теория справедливости. Мультикультурализм, как

философская концепция возник в результате длительной дискуссии между представителями либерализма и коммунитаризма, которая в течение многих десятилетий оставалась одной из основных в философской науке.

Но в последнее время в философской литературе наметилась тенденция к сближению либеральных и коммунитаристских взглядов, выразившаяся в создании теории мультикультурализма. Эта теория объединяет правовую концепцию справедливости и приоритет прав человека, составляющих основу понятия гражданства в либеральном обществе, с правами национальных, религиозных, сексуальных и других меньшинств, каждое из которых выступает как отдельное сообщество. Мультикультурализм стремится соединить абстрактную концепцию индивида с социальной концепцией личности, принадлежащей к малой культурной группе.

Начало философской теории мультикультурализма было положено коммунитаристом Ч.Тэйлором. Основные категории его теории – «автономия» и «признание», ставшие в эпоху модерна «фундаментальными человеческими потребностями». Философ также придает большое значение «идентичности», которая становится возможной в результате признания другими «аутентичности и оригинальности» личности. Его мультикультурализм не ограничивается борьбой индивидов за признание, но распространяет требование признания оригинальности, своеобразия и равнозначности на идентичность групп. В дальнейшем продолжателем данного направления становится Уилл Кимлика, который рассматривает теорию мультикультурного гражданства. Центральная идея теории мультикультурного гражданства У.Кимлики состоит в справедливости наличия у индивидов неравных долей социальных благ, если индивиды заслужили эти неравенства, то есть если эти неравенства являются результатом выбора и индивидуальных действий [6].

Таким образом, справедливость как социальная ценность претерпела в своем развитии и интерпретации множество изменений и получила особый статус регулятора общественных отношений. Широкое распространение в общественной жизни современного общества идей справедливого общества, а также происходящие трансформации общественного сознания предполагают наличие к нему как теоретического, так и практического интереса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Платон. Государство / Соч.: в 3т. Т. 3, Ч.1. М., 1971. С. 226
2. Аристотель. Этика. СПб., 1908. С. 84
3. Кант И. Полн. собр. соч. М., 1965. С.23
4. Гоббс Т. Избранные произведения. Т. 2. М., 1964. С.173

5. Энгельс Ф. Материалы к «Анти-Дюрингу». М.: Политиздат, 1986. С.636

6. Кашников Б.Н. Либеральные теории справедливости и политическая практика России. – Новгород 2004. С. 198

© Ботгаева М.А., 2010

УДК 37.013.78

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ЭТНОСОЦИОЛОГИИ

А.С. ВЯТКИНА, ассистент

А.М. МЕРКУЛОВА, ассистент

Астраханский государственный университет,

Одной из актуальных проблем современного общества выступает рост этнической, расовой, религиозной нетерпимости, а также сепаратизма, шовинизма, ксенофобии и экстремизма. В связи с этим возникает необходимость в выработке определенного курса по этносоциологии. Именно качество преподавания данного предмета способствует формированию толерантности к чужой культуре, традициям и обычаям других народов у подрастающего поколения.

Ключевые слова: образование, толерантность, межэтнические отношения, неприязнь.

Российская Федерация – многонациональное, сложное по этнической структуре и составу государство. В настоящее время на ее территории проживают более ста национальностей – русские, татары, башкиры, чуваша, чеченцы и т.д. Взаимоотношения между ними основаны на принципах терпимости и уважения, которые обеспечивают в целом мирное сосуществование представителей разных этносов. Однако одной из ключевых проблем современного общества является рост этнической, расовой, религиозной нетерпимости, а также сепаратизма, шовинизма, ксенофобии и экстремизма.

Практически каждый из нас имеет общее представление о других народах, их культуре, традициях. В данном случае речь идет об этнических стереотипах. Это своего рода составная часть коллективного сознания общества или группы, которая формируется в процессе социализации, как на сознательном, так и на бессознательном уровне. Как правило, восприятие других народов происходит через призму влияния семьи, ближайшего окружения, средств массовой информации и образовательных учреждений.

Крайней и негативной формой национальных стереотипов являются этнические предрассудки (например, антисемитизм, расизм и другие формы фобии). Однако следует помнить, что любое неприязненное отношение может иметь форму не только предрассудков и предрассудков, но и проявляться в поступках и действиях недружественного и даже экстремистского характера (вплоть до геноцида). Так, межэтнические конфликты сыграли немалую роль в развитии криминогенных ситуаций, а в других случаях и вовсе послужили основным источником озлобленности, агрессии, эскалации насилия, приведших к привыканию к ним общественного сознания как к чему-то неизбежному, обыденному и закономерному. Зачастую конфликты происходят, прежде всего, из-за несоблюдения одними этносами социокультурных норм других. Причиной этому могут быть разные, в том числе незнание чужих традиций, обычаев и культуры. К сожалению, как показали результаты социологического исследования, проведенного в г. Астрахани в мае-июне 2009 г., у 40 % респондентов полностью отсутствует когнитивный интерес к другим этносам. Низким является и показатель, по которому можно судить о готовности разных народов к всеобщему сближению. Так, 33,3 % ответили, что «будут стараться», 55,0 % - будут предпринимать попытки к сближению «по мере своих сил», и ничего не собираются делать 11,7 %.

Следует отметить, что 90,0 % опрошенных считают себя толерантными в отношении других народов. Однако это утверждение вызывает некоторое сомнение, поскольку 52,0 % респондентов пренебрежительно отзывались о представителях других народностей. Данный факт позволяет сделать очень важный, но малоприятный вывод: многие участники опроса либо не понимают смыслового значения слова «толерантность», либо лукавят, говоря о своей терпимости к другим этносам.

Кроме того, анализ связи социальных институтов и систем общественной жизни, с которыми образование наиболее тесно взаимосвязано, указывает на возникший разрыв в отношениях между ними и тем более на дистанцирование каждого из них от образования. Вот почему образование имеет все шансы стать наиболее эффективным средством предупреждения нетерпимости, в задачу которого входит научить молодое поколение хорошо понимать важность и непреходящую значимость таких ценностей, как ненасилие и толерантность. При этом социологические исследования эмпирического характера позволят нам выявить то, как формируется и каким становится этническое самосознание подрастающего поколения, которое придет на смену нынешнему.

В настоящее время помимо существующих форм, технологий и методов обучения ведется интенсивный поиск и внедрение новых методов в преподавании этносоциологии. В нашу задачу входит не просто повысить интерес к изучаемой дисциплине, а постараться приблизить обучение к

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Ю.В. ГРИШИНА, старший преподаватель
ГОУ ВПО «Орловский государственный университет»

В качестве направлений педагогического воздействия на процесс развития творческого потенциала студентов в условиях вуза рассматривается моделирование развивающего образовательного пространства, в котором актуализируется потребность будущего специалиста в творческой самореализации.

Ключевые слова: творческий потенциал, образовательный процесс, развитие творческого потенциала.

Перспективы жизненной самореализации современных выпускников актуализируют перед высшими учебными заведениями задачу подготовки специалистов новой формации – гибких, мобильных, конкурентно способных, готовых к творческому выполнению профессиональной деятельности. В этой связи возрастает интерес исследователей к профессионально-личностному резерву, который позволяет осуществить данный процесс. Наше мнение согласуется с позицией Н.В. Мартишиной, утверждающей, что одним из ключевых элементов становления и развития творческой личности профессионала является становление и развитие её творческого потенциала в учебном процессе вуза.

Исходя из анализа литературы по проблеме, мы рассматриваем творческий потенциал будущего специалиста как динамическое интегративное личностное свойство, определяющее потребность, готовность и возможность к творческой самореализации и саморазвитию в профессиональной деятельности. Отмечая динамический характер данного личностного свойства, наличие «предактуальной» и «постактуальной» стадий, «уровней проявления», исследователи акцентируют внимание на таких его характеристиках, как изменчивость, возможность актуализации, совершенствования [1,2]. Следовательно, любой уровень творческого потенциала при определенных условиях обладает перспективным свойством, т.е. способен выступать в качестве основы для последующего развития.

Становление и развитие творческого потенциала - диалектически связанные, сложные, многоплановые процессы изменения личностно-профессионального ресурса, характер проявления которого зависит от конкретных характеристик действительности, в которых оказывается

практике повседневной жизни путем формирования у студентов навыков эффективной коммуникации, адаптации, повышения психологической стрессоустойчивости, обучения навыкам урегулирования конфликтов и т.д. С этой целью широко используются деловые, ролевые игры, тренинги, проводятся дискуссии, «круглые столы». Так, например, в рамках занятий, посвященных решению проблемы формирования межэтнической толерантности, студенты готовят различного рода информационно-справочные материалы (это могут быть буклеты, настенные плакаты и т.д.) с использованием высказываний знаменитых астраханцев о традициях толерантности, гражданской солидарности и уважения к культурному многообразию, изначально присущих г. Астрахани. Не остаются без внимания студентов этнокультурные праздники и посещение Астраханского этнографического музея. Также следует отметить позитивные результаты по поддержанию межконфессионального мира и согласия при помощи проводимых нами тренингов и круглых столов. Все эти методы, на наш взгляд, позволяют осуществлять самоопределение каждого студента, и чем активнее они проявляют себя, тем выше эффективность обучения.

Более того, нами практикуется опрос не только самих студентов, но и их родителей, что позволяет судить об установках в семьях. Дело в том, что в зависимости от эмоциональных отношений в семье и от того, как идентифицируют себя члены данной семьи, зависит их отношение к представителям другой национальности. Таким образом, анализ субъективного отношения людей к культуре, традициям и обычаям других народов имеет существенное значение для выработки определенного курса по этносоциологии.

В заключение хочется отметить, что Астрахань испокон веков славилась своей толерантностью и выступала в качестве примера такого региона, где на протяжении довольно длительного времени мирно проживали представители различных этносов и этнических групп. Поэтому наиболее эффективным средством предупреждения нетерпимости, на наш взгляд является воспитание, где главная роль отводится образованию. Дети – наше будущее, и то каким оно будет, во многом зависит от нас – учителей и преподавателей. С целью поддержания условий для добрососедских, уважительных отношений мы, в первую очередь, должны научить их хорошо понимать важность таких ценностей, как ненасилие, толерантность, и в силу этого с уважением относиться к правам и свободам любого человека, невзирая на национально-культурные различия.

© Вяткина А.С., Меркулова А.М., 2010

личность, и от нее самой. Подобный подход к рассмотрению процесса развития творческого потенциала личности через призму внешних и внутренних условий предполагает, что результативность развития творческого потенциала студента в учебном процессе находится в прямой зависимости от интеграции внешних (объективных) педагогических условий, обеспечивающих организацию, управление, стимулирование данного процесса, внутренних (субъективных) условий, способствующих формированию личностных, психологических механизмов, и главного интегрирующего условия - гуманистически ориентированной творческой учебной деятельности, на базе которой наиболее полно проявляют себя внешние и внутренние условия.

Из вышесказанного следует, что основным направлением педагогической деятельности по развитию творческого потенциала личности обучающихся в условиях вуза выступает моделирование развивающего образовательного пространства, в котором актуализируется потребность в творческой самореализации. Созданию развивающего образовательного пространства как условия развития творческого потенциала студентов, по мнению большинства исследователей, способствует: демонстрация студентам значимости и привлекательности профессии, раскрытие её творческого характера; включение студентов в разработку модели личности современного специалиста (особое внимание уделено выделению и обоснованию её творческих параметров, в первую очередь - творческому потенциалу и творческой направленности), обозначение данной модели как идеальной цели профессионально-личностного развития и выстраивание с учётом этого профессионально-личностных перспектив на период обучения в вузе; акцентирование внимания на творческих деталях в содержании дисциплин, при изучении которых в первую и главную очередь происходит становление и развитие составляющих творческого потенциала студента; отбор существующего и создание оригинального педагогического инструментария в соответствии с поставленной целью; активизацию воспитательной работы, создание атмосферы творчества в студенческом коллективе; стимулирование самостоятельной творческой работы студентов; диагностическое сопровождение, позволяющее оценивать происходящие изменения и осуществлять, в случае необходимости, коррекцию.

Такой подход к совершенствованию образовательного процесса подчеркивает, что при всей своей индивидуальности и неповторимости, успешность развития заложенного в каждой личности творческого потенциала зависит, в первую очередь, от ряда взаимосвязанных психолого-педагогических условий, таких как: предоставление всем участникам образовательного процесса субъектной позиции; включение студентов в творческую деятельность посредством создания творческой

образовательной среды в процессе обучения; ориентация процесса обучения на развитие творческой активности и восприимчивости к новому, стимулирование потребности к творческому саморазвитию, творческой самореализации студентов; направленность профессиональной подготовки на формирование мотивационно-ценностного отношения к творчеству, развитие способностей, качеств и умений творческой личности; обеспечение процесса обучения продуктивной технологией формирования готовности студентов к развитию творческого потенциала; использование рефлексивно-креативного подхода в управлении развитием творческого потенциала будущих специалистов; анализ и своевременная корректировка процесса развития личностно-творческого потенциала студентов.

Рассмотрение процесса развития как закономерного, направленного, качественного изменения, в результате которого возникает новое состояние объекта, определяемое диалектическим единством возможного и действительного, потенциального и актуального, определяет необходимость разработки адекватной системы измерения этого качества по определенным критериям и показателям его сформированности. К.В. Петров, исследуя развитие творческого потенциала учащихся с позиций акмеологического подхода, эмпирически обосновал внутренние и внешние критерии развития творческого потенциала и соответствующие показатели для их выражения [1]. В качестве внутреннего интегрального критерия выступает сформированность его компонентов, в качестве внешнего интегрального критерия – эффективность учебной деятельности.

Выделяя в структуре творческого потенциала мотивационный компонент (включающий учебно-познавательную мотивацию, мотивацию к творчеству и мотивацию к саморазвитию) и компонент способностей (включающий общие способности, способности к творчеству в любом виде деятельности и способности к какому-либо виду деятельности, ученый связывает процесс развития творческого потенциала будущих специалистов с опережающим формированием мотивационного компонента и компонента способностей данного личностного качества. Согласно данному подходу к показателям сформированности способностей, которые в определенных условиях произвольно актуализируются, проявляются в деятельности и обеспечивают получение объективно или субъективно значимых новых оригинальных результатов, относятся: способность к творческому мышлению (умение выдвигать гипотезы, генерировать новые идеи, вести многовариантный поиск, гибкость, открытость всему новому, стремление и способность к саморазвитию), коммуникативные (позитивный настрой на общение, искренний интерес к людям, умение работать в команде, способность к эмпатии) и рефлексивные способности (умение анализировать, сравнивать, обобщать результаты деятельности, адекватно оценивать свои возможности в будущей профессиональной деятельности).

Мотивационный критерий раскрывается через такие показатели, как иерархия мотивов, сила мотивации (важнейшим мотивом учебно-профессиональной деятельности считается потребность в самосовершенствовании, саморазвитии и самореализации).

Выше говорилось, что эффективность учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов рассматривается как внешний интегральный критерий развития творческого потенциала. В качестве показателей внешнего критерия, позволяющих оценивать уровень развития творческого потенциала обучающихся опосредованно, выделяют следующие: динамика мотивов обучения (от интереса к творчеству в учебной и внеучебной деятельности к устойчивому мотиву профессионального творчества); самооценка способностей (общие способности, способности к творчеству в любом виде деятельности и способности к какому-либо виду деятельности); удовлетворенность достигнутым уровнем реализации способностей; интеллектуальная активность, познавательная самостоятельность личности; соответствие прогноза и результатов реализации творческого потенциала; определение причин неудач в реализации творческого потенциала и успешности деятельности; приемы и методы саморазвития и самосовершенствования. Разработанные таким образом критерии и показатели служат основанием для констатации уровня развития творческого потенциала будущего специалиста. При этом любой уровень творческого потенциала при определенных ранее условиях способен выступать в качестве основы для последующих уровней, благодаря чему не отвергается, а включается в дальнейший процесс, совершенствуется и развивается в учебной и будущей профессиональной деятельности.

В заключение стоит отметить, что развитие в учебной деятельности творческого потенциала студента - будущего специалиста - станет продуктивным только тогда, когда внутренние побуждения обучающихся совпадут с объективными задачами, которые ставит перед ними преподаватель. Выше мы уже отмечали значимость активности личности в развитии своего собственного творческого потенциала, следовательно, стимулирование такой активности должно выступать в качестве самостоятельной педагогической задачи в процессе воспитания творческой личности в образовательном процессе. Как показывают данные исследований, а также опыт преподавательской деятельности, необходимым условием процесса активного становления, творческой самореализации специалиста является формирование готовности личности к развитию своего творческого потенциала. Так, А.И. Санникова подчеркивает, что воспитание творческой личности не исчерпывается развитием познавательных сил и способностей обучаемых, организуемым и направляемым педагогом. В цель современного образовательного процесса

как важный компонент необходимо включить формирование готовности личности к развитию и реализации своего творческого потенциала, что «обозначает необходимость принципиально иного подхода к организации образовательного процесса, причем изменения необходимы во всех его структурных компонентах, от целевого до содержательного и технологического» [2].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Петров, К.В. Акмеологическая концепция развития творческого потенциала учащихся [Текст] : автореферат дис. ...док. пед. наук : 19.00.13 / Петров Константин Владимирович. – Москва, 2008. – 67 с.
2. Санникова, А.И. Теория развития творческого потенциала личности средствами образования в свете концепции взаимосвязи осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики [Текст] / А.И.Санникова // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е. Шварца: материалы международной научно-практической конференции. Часть I. - Пермь: ПГПУ, 2009 - 324с.

© Гришина Ю.В., 2010

УДК 376

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕНИЯ КАК СРЕДСТВА СОЦИАЛИЗАЦИИ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ.

Р.Ю.ИБРАГИМОВА, аспирант

Дагестанский государственный педагогический университет

В статье рассматривается проблема развития общения глухих детей со сверстниками в дошкольном возрасте, социализация ребенка через формирование детского коллектива, создание специально организованных ситуаций для возникновения потребности в речевом общении.

Ключевые слова: глухота, дети, социальная адаптация

Проблема социальной адаптации является частью фундаментальной проблемы взаимодействия человека и социальной среды.

"Социализация - развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества" [1].

Под социализацией понимают процесс усвоения человеком социального опыта, приобщения его к общественным отношениям. Преодолеть социальные последствия дефекта глухих детей, также добиться их социальной адаптации можно лишь своевременно подготавливая их к

активному и сильному участию в жизни общества, к общественно полезной деятельности.

В настоящее время в проектировании социальной политики разных стран, независимо от их государственного устройства, выделяются две тенденции по отношению к этой категории населения. Приверженцы первой тенденции считают, что общество должно практически принимать проблемы глухих и слабослышащих и создавать им комфортные условия в среде слышащих.

Вторая тенденция предлагает рассматривать лиц с нарушениями слуха как особую социальную группу, имеющую свою систему социальных потребностей в плане преодоления ограничений и трудностей коммуникации, но являющуюся одной из равноправных составных частей общества, существующую с ним в единой социокультурной среде. Принимая ту или другую тенденцию формирования социальной политики по отношению к лицам с нарушениями слуха, государство и общество по-разному конструируют организационные формы их обучения и социализации.

В частности, в нашей стране глухие и слабослышащие на протяжении многих лет рассматриваются как автономная социальная группа, имеющая свои особые социокультурные отличия и требующая особых условий организации жизнедеятельности. Большинство детей с нарушениями слуха, независимо от возраста, воспитываются в основном в закрытых специализированных образовательных учреждениях (ясли, детские сады, школы-интернаты).

Современная специальная школа призвана обеспечить развитие учащихся и подготовку их к практической деятельности. Эта важная задача решается через реализацию основных направлений работы по социальной адаптации. Под направлением работы мы понимаем реализуемые в школе комплексы мероприятий, направленные на преодоление недостатков психофизического развития и подготовку детей к самостоятельной деятельности.

Любая социализация выдвигает ряд требований к социально - личному развитию воспитанников. К числу этих требований относятся: -развитие положительного отношения ребенка к себе, другим людям, окружающему миру, коммуникативной и социальной компетентности детей;

создание условий для формирования у ребенка положительного самоощущения - уверенности в своих возможностях, в том, что он хороший, что его любят;

формирование у ребенка чувства собственного достоинства, осознание своих прав и свобод;

воспитание положительного отношения ребенка к окружающим людям - уважения и терпимости к детям и взрослым независимо от социального

происхождения, расовой и национальной принадлежности, языка, вероисповедание, пола, возраста, личного и поведенческого своеобразия;

приобщение детей к ценностям сотрудничество с другими людьми: оказание помощи при осознании необходимости людей друг в друге, планирование совместной работы, соподчинение и контроли своих желаний, согласовании с партнерами по деятельности мнений и действий;

развитие у детей чувства ответственности за другого человека, общее дело, данное слово;

создание коммуникативной компетентности ребенка - распознавание эмоциональных переживаний и состояний окружающих, выражение собственных переживаний;

формирование у детей социальных навыков: освоение различных способов разрешения конфликтных ситуаций, умение договариваться, соблюдать очередность, устанавливать новые контакты.

Все эти факторы социализации непосильная задача и для слышащего ребенка, а тем более для ребенка с нарушением слуха. У глухого ребенка отсутствует слуховое восприятие, нет речи, нет общения. Первые шаги его социализации совершаются при помощи взрослого, а вторые шаги при помощи общения со сверстниками. Именно так глухой ребенок сможет воспринимать и усваивать социальный опыт. Где и как это может происходить?

Одной из важных задач по совершенствованию работы по социальной адаптации глухих детей является формирование детского коллектива.

Формирование коллектива может происходить во время, когда дети с нарушением слуха интегрируются в группы детей общего развития: они вместе проводят спортивные и музыкальные развлечения, занятия, прогулки, совместные праздники. Также во время, когда в группу детей с нарушением слуха приходят слышащие дети и они вместе играют в сюжетно ролевые игры. Взаимодействуя в сюжетно ролевой игре дети с нарушением слуха и их слышащие сверстники помогают друг другу воспринимать и расширять социальный опыт. Сюжеты игр слышащих детей более многообразные, в них шире отражается не только непосредственный, но и опосредованный опыт.

Поэтому организация сюжетно ролевой игры слышащими детьми и передача опыта игровой деятельности детям с нарушением слуха, является наиболее эффективным видом передачи социального опыта.

Известно, что не само отсутствие нормального слуха влечет замедленное развитие глухих детей, а нарушение их нормального общения и взаимодействия с окружающей средой. Многие ученые указывают на то, что неотъемлемой частью отношений ребенка и взрослого является авторитарный характер воздействий взрослого, ограничивающий свободу личности; соответственно значительно более продуктивным в плане

формирования личности является общение со сверстником. Б. Спок также подчеркивает, что только в общении с другими детьми ребенок научается ладить с людьми и одновременно отстаивать свои права.[2]

Придерживаясь основных принципов развития неслышащих детей, мы ставили перед ними такие задачи, которые позволяют сориентироваться в новых средствах общения и взаимодействия между глухими детьми и окружающими взрослыми. Содержание занятий заключается в учете психологического своеобразия неслышащих детей. На каждом занятии необходимо обращаться к различным средствам взаимодействия и общения детей друг с другом и с воспитателями, происходит постепенный выход на активное использование устной речи как оптимального средства общения и взаимодействия детей в окружающем мире. Предусматривается создание таких ситуаций, в которых у ребенка возникает потребность использовать устную речь.

В процессе групповой работы можно выделить три основных этапа развития общения и совместной деятельности детей:

Первый этап условно можно назвать освоением новых эталонов общения. Данный этап характеризуется следующими особенностями: в процессе общения можно было наблюдать использование преимущественно жестовой речи. Совместная деятельность: при постановке общей задачи дети испытывали некоторые трудности ее решения. Они заключались в том, что инициатива одного (обычно взрослого) пассивно принималась другим как образец, успешного решения чаще не наблюдалось. В процессе общения дети использовали устную речь, понимая, что она является оптимальным средством в процессе взаимодействия. Но активности в собственном устном высказывании практически не было. Несмотря на потребность в беседе, самостоятельно вступить в диалог никому не удавалось.

Таким образом, мы видим довольно низкий уровень активности, инициативы изменения, преобразования данных ситуаций. В итоге основным руководителем в распределении и проигрывании ролей был взрослый. Наблюдается восприятие образов деятельности и слепое подражание им.

На втором этапе происходит расширение контекста социального взаимодействия, где процесс общения основан на использовании устной речи. При затруднениях в понимании обращенной речи использовался тактиль. Дети были ориентированы на воспитателя, активно пытались включиться в процесс общения, использовали преимущественно устную речь, но аккомпанементом процесса общения выступал тактиль. Неслышащим детям необходимо было совместно решить поставленную перед группой задачу, найти оптимальное решение. В основном для этого использовались различного вида моделирование и проигрывание ситуаций. В итоге работы мы наблюдали совместное и активное нахождение решения

любой задачи детьми, вербальные средства общения преобладали над невербальными, однако по завершении данного этапа работы мы не могли наблюдать активности собственных высказываний детей. Итак, на наш взгляд, при поэтапно разворачивающейся ориентировке в возможностях общения, различных средствах дети имели возможность усваивать необходимые эталоны процесса коммуникации с людьми.

В плане использования средств общения наблюдался переход на качественно новый уровень: при постановке общих задач дети самостоятельно выходили на использование устной речи, в общении друг с другом также преимущественно использовалась устная речь. Однако ее использование было обусловлено ситуацией эксперимента, общей задачей, что в дальнейшем должно способствовать переносу полученных знаний на новую ситуацию.

Третий этап можно обозначить как сотрудничество. Характеризуя данный этап, мы отмечаем, что совместная деятельность переходит на качественно новый уровень, при постановке общей задачи дети уже активно включались в процесс ее решения, они критиковали, отслеживали действия друг друга, направляли их на оптимизацию процесса решения поставленной задачи. В плане общения и устной речи происходило смещение в сторону большей децентрации собственных высказываний.

Таким образом, мы решали поставленную задачу, мы сориентировали глухих детей в имеющихся средствах общения, взаимодействия в различных ситуациях. У детей был достаточно высокий уровень мотивации к работе в группе, однако истинной потребности в использовании устной речи еще не наблюдалось, в связи с чем мы видим актуальность разработки следующего этапа, который будет заключаться в создании группы смешанного типа, состоящей из слышащих и неслышащих детей. Мы считаем нецелесообразным включать ребенка в группу здоровых сверстников без прохождения данного этапа, так как при отсутствии навыков взаимодействия и использования различных средств общения неслышащие дети не смогут активно включаться в совместную деятельность со здоровыми сверстниками

Именно общение в смешанной группе, на наш взгляд, позволит перейти на качественно новый уровень взаимодействия между детьми, который характеризуется рефлексией и децентрацией в процессе коммуникации и использовании средств общения

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. А.В.Мудрик. Социализация человека: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений Изд. 2-е, испр., доп. М. 2006г
2. Б. Спок Проблемы поведения у маленьких детей (пер. с англ. Грушанской Ж.Я.) М. 2000г

© Ибрагимов Р.Ю., 2010

РОЛЬ ОБЪЯСНЕНИЯ В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Е.А.КОЛМАКОВА, канд.филос.наук

Омский государственный технический университет

Объяснение является одной из основных функций науки, начиная с Нового времени. Однако понимание того, что значит научно объяснить, изменялось, что касается при этом лишь представление о том, что ученый объясняет, а как – остается в целом то же и что связано с изменением представления о научной рациональности как таковой.

Ключевые слова: Процедура объяснения, постнеклассическая наука, научная рациональность.

Объяснение есть цель, функция и идеал научности. На заре появления экспериментальной науки, когда был накоплен достаточный эмпирический материал, Ф.Бэкон первым разработал требования к «новой настоящей науке». Его основной целью было оправдание науки как достойного вида деятельности в культуре. Если мы будем исходить из следующих основных функций науки: описание, объяснение и предсказание, то Бэкон отдавал предпочтение первой. Целью же позитивизма было поставить науку на первое место, полностью отграничить от иных сфер деятельности. Идеалом становится объяснение. Объяснить – значит найти причину, как говорит Дж.-Ст. Милль. Вершиной эмпиризма является физика. Но, как известно, во второй половине XIX века стало появляться все больше не поддающихся объяснению фактов, что привело в итоге к кризису в физической науке. Впоследствии Эрнст Мах, представитель «радикального эмпиризма», постулировал единственной функцией и идеалом науки описание – фиксирование результатов опыта. И законы, и теории только описывают: мы не в силах запомнить все частные случаи, поэтому выводим общие формулы. Тем не менее, факт имеет существенное преимущество перед теорией в силу того, что он есть прямое описание, а теория – косвенное, она подменяет факты. Неопозитивисты «Венского кружка» добавили к описанию логику и математику. Сегодня объяснение, помимо всего прочего, – идеал научной рациональности, цель рационального исследования.

Таким образом, понимание того, что значит научно объяснить, изменялось. Это, в свою очередь, связано с изменением представления о научной рациональности как таковой. Поэтому обратимся к исследованию последней.

Научная рациональность есть высшее проявление рациональности, а также некие методологические принципы и правила исследования или норматив для оценки и проверки научных утверждений, теорий. К ним относят простоту, эмпирическую проверяемость, опытное подтверждение, критичность, содержательность, верифицируемость, фальсифицируемость и др.

Кизима В.В. дает следующее определение исследуемого понятия: научная рациональность – согласованность элементов научного знания в теориях, теорий друг с другом, систем теорий с экспериментом, наук друг с другом, а критерии согласованности есть в то же время критерии научной рациональности[1].

В соответствии с вышеизложенным рассмотрим, как изменялось представление об объяснении в связи с изменением понимания научной рациональности.

В процессе перехода науки от классического периода к неклассическому, затем – к постнеклассическому критерии научной рациональности совершенствовались и усложнялись, что связано, в частности, с изменением представлений об объекте исследования науки, условиях получения истинного знания. Классическая наука оперирует простыми объектами и системами, главным условием получения объективно-истинного знания о мире является элиминирование всего, что относится к субъекту, средствам и операциям его деятельности. Идеал классической науки и образ объясняющей рациональности воплощаются в естествознании, объект изучения которого – природа. Законы объективны и носят общезначимый характер, ориентация – на специально организованный опыт, цель которого – достижение абсолютной истины. Ф. Бэкон первым отграничил философию (метафизику), которая оперирует схоластическими допущениями, от науки, преимущество которой в том, что она пользуется специальными приемами – методами, а также исключительно обоснованными умозаключениями, полученными индуктивным путем – от фактов к выводам. Он же первым высказал идею, положенную позже О. Контом в основу своей концепции о создании «научной метафизики», которая призвана объединить все индуктивные науки. По Ф. Бэкону, единственный источник знания в науке – специализированный опыт. Он отличается тем, что проводится в соответствии с поставленными исследовательскими целями с помощью специально созданных инструментов и экспериментальных установок. Опыт необходим для осуществления индукции – он содействует установлению причин и открытию законов и аксиом, последние определяются Бэконом как заключения, выводы. Законы являются лишь обобщением опыта. Исследователь должен создать ситуацию, в которой не человек

действует на вещи, а вещь действует на другую вещь. Например, когда вода воздействует на ртуть, мы наблюдаем температуру. Таким образом, появляется новый тип научной рациональности: чувства человека судят об опыте, опыт – о самом предмете. Исходя из этого, многие философы видят существенное отличие науки Нового времени от способа познания античности в том, что факты не столько описываются, сколько производятся. «Современное научное мышление в отличие от научного мышления во времена античности возникает и развивается в рамках проективно-конструктивного отношения к миру»[2]. Мнение о том, что основа превосходства науки над другими видами познания – опыт – сохранилось вплоть до XX век, пока Поль Фейерабенд не опроверг его как «эмпиристский миф».

Неклассическая наука работает уже со сложными системами, в научной деятельности учитываются связи между знаниями об объекте и характером средств и операций по их получению. Познание понимается как процесс: субъект активен в деятельности и влияет на объект. В процессе развития познавательных средств происходят изменения и в самом процессе познания. Объяснение на данном этапе среди одной незначительной части ученых было совсем отброшено (эмпириокритицизм), но в целом осталось ориентиром и атрибутом науки.

Постнеклассическая наука занимается исследованием саморазвивающихся систем. Постнеклассический тип научной рациональности расширяет поле рефлексии над деятельностью, он учитывает соотношенность получаемых знаний об объекте с ценностно-целевыми установками, а не только с особенностями средств и операций деятельности. При этом учитываются связи внутринаучных целей с внеучными и с социально-культурным контекстом. При этом, как уже было сказано, изменяется представление о роли опыта в науке. Поль Фейерабенд интерпретирует опыт как «эмпиристский миф». Подобный скептицизм сегодня довольно распространен в философии науки. Читаем, например, у Р.Тома: «Экспериментальный метод есть миф, который придает легитимность самому понятию научности»[3]. О том же говорит В.А. Лекторский: эксперимент предполагает отказ от противопоставления естественных и искусственных процессов, а также «возможность выделения таких замкнутых систем, которые допускают со стороны субъекта полный контроль за всеми факторами, влияющими на протекание исследуемых процессов»[4]. Современные западные методологи считают эксперимент теоретической интерпретацией чувственных данных.

В то же время эксперимент – это реальная, материально воплощенная абстракция (от *abstrago* – «разрывать», «отрезать»,

«оттаскивать»), вырывание некоторого явления из системы связей (подобно отделению органа от трупа). Обозначенное здесь понимание проблемы предлагают И.Т. Касавин и З.А. Сокулер[5]. За экспериментом стоит допущение: реальность есть результат механического сложения более простых, независимых друг от друга составляющих. Еще один вид абстрагирования – идеализация, к примеру, у Г.Галилея, предполагает моделирование ситуаций, реально не существующих: свободное падение в пустоте, инерция без трения. Та же самая идеализация – в медицине: лечение одного конкретного органа. Можно предположить, что данные методы обусловлены исторически. В эпоху Античности, в Средние века считалось, что явление нельзя вырывать из его контекста, так как это дает неадекватный результат. Ф. Бэкон с его лозунгами «пытать природу», вырвать ее тайны, перестроить мир «разумно» явился родоначальником новой идеологии ученых.

В любом случае, сейчас стало очевидным: представление о том, что наблюдение решает все споры и спекуляции, есть результат веры. Ведь что такое опыт? Опора на него присутствует и в науке Аристотеля, и в обыденном мышлении, и в ньютоновском математизированном естествознании, а для «Лондонского королевского общества» эмпиризм предполагал собрание всех фактов в музее. Так как в опыте «голос самой природы» «объединяется» с его интерпретацией, то доказать по сути можно все, что угодно. На проблему «теоретической нагруженности» опыта указывал еще О.Конт. Он заметил, что для того, чтобы приступить к наблюдению, наш ум нуждается в какой-нибудь теории, чтобы связать полученные опытным путем данные с каким-либо принципом, тенденцией, законом. (Сам Конт определил место позитивизму между эмпиризмом и мистицизмом.) Следовательно, интерпретация представляет собой непроходимую стену между теорией и опытом, с одной стороны, и «кривое зеркало» природы, с другой. Таким образом, о рациональности науки и говорить не приходится. Теория есть «линза», идеология, «концептуальная тюрьма» – как ее ни назови, смысл один... А подтверждение теории – это всего лишь победа какой-либо интерпретации. Однако «к восприятию чего сознание...не готово, ...[то] очень часто не видится...»[6]. Галилео Галилей, когда посмотрел первый раз на звезды, не знал, чего ожидать, как интерпретировать, к чему отнести материал наблюдений, Антони ван Левенгук, – глядя в микроскоп, а первый ученый в Австралии, – увидев кенгуру.

Таким образом, философы науки XX столетия (главным образом, постпозитивисты) вскрыли и тщательно исследовали проблему так называемой теоретической нагруженности науки. Т. Кун пришел к

выводу о «несоизмеримости теорий»: в каждой теории опыт свой. В результате происходит переход от рациональности к иррационализму. Критерии научности ослабляются и даже совершаются попытки отказа от них вообще.

На фоне этого формируется постнеклассическая наука. И, находясь как бы в стороне от проблемы «что есть опыт», процедура объяснения не теряет актуальности. Изменяется лишь представление о том, **что** ученый объясняет, а **как** – остается в целом то же. Объяснение остается целью, атрибутом науки и идеалом научности.

Итак, в классическом типе научной рациональности, если ученый стремится найти абсолютную истину, то должны эксплицироваться только причинно-следственные связи, то есть здесь абсолютизируются каузальные объяснения. В неклассическом типе происходит осознание ограниченности познания и возможностей объяснения, также начинает осознаваться значимость гуманитарного знания и вообще активность исследователя в познании. В рамках постнеклассической рациональности критерии научности видоизменяются, начинает учитываться влияние на науку других видов познания, а также социокультурного окружения ученого. Производятся попытки синтезировать разрозненные знания в единую научную картину мира. Критерии научной рациональности становятся относительными – некоей тенденцией, требованием и ориентиром, в соответствии с которым наука координирует свою деятельность. При этом объяснение остается целью, атрибутом науки и идеалом научности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кизима В.В. Культурно-исторический процесс и проблема рациональности / В. В. Кизима. – Киев: Наук. думка, 1985. – С. 22.
2. Лекторский В.А. Научное и вненаучное мышление: скользящая граница / В.А. Лекторский // Разум и экзистенция: Анализ научных и вненаучных форм мышления. – С. 62.
3. Том Р. Экспериментальный метод: миф эпистемологов (и ученых?) / Р. Том // Вопр. филос. – 1992. - №6. – С. 106.
4. Лекторский В.А. Указ. соч. – С. 59.
5. Касавин И.Т. Рациональность в познании и практике / И.Т. Касавин, З.А. Сокулер. – М.: Наука, 1989. – С. 104-106.
6. Там же. – С. 99.

© Колмакова Е.А., 2010

УДК 51(075.32)

СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ОБЩЕСТВА.

О. Е. КУЛЕШОВА

*Тюменский государственный нефтегазовый университет
Институт сервиса и управления,*

В данной статье рассматривается процесс становления образовательного пространства во взаимосвязи с общественным строем, в котором оно формируется (от первобытнообщинного строя до информационного общества). Приводятся основные характеристики временных периодов и зависящие от них, отличительные черты образовательного пространства.

Ключевые слова: образовательная среда, образовательное пространство, формации общества.

Подходя не строго к определению образовательного пространства, можно сказать, что история становления и развития образовательного пространства совпадает с историей цивилизации. Развитие человеческого общества многогранно и многомерно, следовательно, и формирование образовательного пространства не однозначно. С древних времен образование является щитом общества перед силами природы, хранителем культуры и опыта, институтом развития научных идей. Основные этапы и закономерности человеческой эволюции (общественно-экономические формации) находят непосредственное отражение в специфических особенностях каждой ступени развития образовательного пространства.

Эпоха зарождения человеческой цивилизации характеризуется чрезвычайно естественным образовательным пространством. Первобытнообщинный строй (40-35 тыс. лет до н.э.) имеет крайне низкий уровень развития производительных сил, и образование, в основном, заключается в передачи опыта от человека к человеку локальным (в пространстве и во времени) способом. Непосредственный контакт индивидов (из уст в уста) представляет собой истоки обучения. Такой тесный круг общения не может быть большим, поэтому и интенсивность потока образовательной информации в это время минимальная. Тем не менее, у многих племен обнаруживается наличие высокого уровня мастерства в искусстве, поразительная ловкость в добычании пищи путем охоты и рыболовства, в строительстве жилищ и т.д. Обучение чаще происходит в непосредственной среде, так сказать, на практике и в

природных условиях. Такие цепочки передачи знаний, опыта и навыков часто прерываются из-за различных жизненных обстоятельств учителя или учеников.

На смену первобытнообщинному укладу пришел рабовладельческий строй. Бесплатная рабочая сила лишь тормозит развитие общества, и, следовательно, образование почти не претерпевает изменений. Выдвигаются первые мысли о дошкольном воспитании и о последовательной государственной системе воспитания, для детей господствующего сословия.

«Что касается чтения и письма, — писал греческий историк Плутарх, — то дети учились только самому необходимому, остальное же их воспитание преследовало только одну цель: беспрекословное послушание, выносливость и науку побеждать».[2]

Производственное отношение еще пока только отчленяется от природных связей. В итоге, данный период жизни общества исчерпывает ресурс развития и постепенно вступает в полосу кризиса. Сотрясаемый восстаниями рабов и бедноты, вторжениями варварских племен, последние очаги строя пали к концу VII века.

Постоянно развивающееся человечество пришло к иерархической структуре полноправной части общества, проистекающее отсюда разделение властных полномочий и прав на земельные владения. На смену старым традициям пришел феодальный строй. Начинают возникать высшие учебные заведения - университеты (в Париже, Оксфорде, Кембридже, Праге, Кракове). По городам распространяются печатные издания, а точнее собираются в библиотеки при монастырях или университетах, соответственно именно здесь можно узнать первые централизованные зоны образовательного пространства. Содержание образования детей и взрослых пронизано религией.

В следующий исторический период происходят серьезные технико-экономические изменения, что является содержательным наполнением капиталистического строя (в России с конца XVII века до 60-70 г.г. XIX века). Теперь образовательное пространство требует особого внимания и специального формирования. Быстро развивающаяся промышленность требовала, с одной стороны, квалифицированного инженерно-технического персонала, а с другой - грамотных рабочих, способных обслуживать машинное производство. Появились новые типы учебных заведений - технические школы, технические и ремесленные училища, техникумы, реальные и коммерческие училища, прогимназии. В учебные планы школ были введены новые предметы, упорядочен учебный процесс, совершенствовались методы обучения. Формально школа стала доступной для всех, но в реальной жизни учиться по-прежнему могли дети только из состоятельных семей.

Рассматривая Российское государство, нельзя не сказать, что русский народ в это время отражал попытки иностранных интервентов лишить его самостоятельности. В борьбе с внешними врагами кратно росло национальное самосознание русского народа. Развиваясь, торговля, образует единый всероссийский рынок и усиливает торговые связи с Западной Европой. Все эти обстоятельства определили большие сдвиги в развитии русской литературы, усилили потребность в просвещении и обусловили развитие школы и педагогической мысли.

В настоящее время понятие образовательного пространства относится к цивилизационным понятиям. С одной стороны, образовательное пространство пытается удержать свои границы с помощью корней тысячелетних культур, и само является хранителем этих культурных и духовных устоев народов. В нем осуществляется и накапливается связь поколений, но вместе с тем, постоянно рождаются новые результаты жизнедеятельности общества людей. С другой стороны процессы информатизации и компьютеризации современности все больше «размывают» границы этого пространства.

Встает вопрос о времени появления единого образовательного пространства, который не имеет однозначного ответа. Общество развивается, идет перераспределение научных потенциалов, обмен научной информацией. Совместная деятельность государств и единое видение целей и задач этой деятельности являются системообразующими факторами понятия «единого образовательного пространства».

В педагогической науке понятие Единое образовательное пространство определяется как:

1. целостная, преемственная, гуманистическая педагогическая система, функционирующая в границах территориального деления (области, региона);
2. механизм гуманизации воспитательно-образовательного процесса, пространство, где корректируются, диагностируются деятельность. [1]

Россия активно участвует в процессах формирования образовательного пространства. Продолжается становление российской школы в составе мирового сообщества, ориентированного на воплощение в жизнь основных принципов Болонского процесса (после того, как в сентябре 2003 года под Болонской декларацией поставил свою подпись министр образования РФ В.М. Филиппов). Этот процесс предполагает сближение систем образования, которое должно проявиться в согласованности образовательных стандартов, программ, кооперации при создании совместных образовательных учреждений, открытости информации о состоянии систем образования, поддержке инициатив субъектов образования всех уровней по организации сотрудничества.

В информационном обществе образовательное пространство имеет сложную инфраструктуру и является многомерным понятием:

- государственные и негосударственные образовательные учреждения (школы, гимназии, колледжи, вузы, НИИ, издательства, библиотеки и т.д.);
- государственные стандарты и образовательные программы (НПО, СПО, ВПО, дополнительное образование, дистанционное образование и т.д.);
- субъекты образования (ученики, учителя, ученые т.д.);
- социальные институты общества (семья, двор и т.д.).

Большая роль отводится продуктивной взаимосвязи всех социальных пространств и разумной поддержке государства.

Образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования, что находит отражение в концепции развития образовательного пространства:

- переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;
- возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения. [3]

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- 1) Педагогический словарь, источник - <http://www.pedpro.ru/terms/27.htm>;
- 2) Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаяева М.Ф., // История педагогики // М., 1982, источник - <http://www.detskiysad.ru/ped/ped105.html>
- 3) О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, источник - http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html#1.
© Кулешова О.Е., 2010

УДК 378.1

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

О.А. ЛАКШТАНКИНА, студент магистратуры

Нижевартовский государственный гуманитарный университет

Актуализируется проблема организации воспитательной работы в ВУЗе на основе студенческого самоуправления. Автор придерживается точки зрения, что развитие студенческого самоуправления будет зависеть от уровня воспитательной работы в ВУЗе.

Ключевые слова: *самоуправление, студенческое самоуправление, воспитание.*

В современный период большое значение уделяется задачам воспитания подрастающего поколения. Проблема воспитания молодежи является одной из наиболее актуальных социальных проблем в современном образовательном пространстве. Воспитательная работа со студентами является важнейшей составной частью деятельности ВУЗа. Данный вид работы актуализируется как через учебный процесс, так и через систему специальным образом организованной внеучебной деятельности.

Студенческое самоуправление представляет собой «форму инициативной, самостоятельной общественной деятельности студентов, направленной на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развитие ее социальной активности, поддержку социальных инициатив» [5].

Под системой студенческого самоуправления в ВУЗе предполагается понимать целостный механизм, позволяющий студентам участвовать в управлении ВУЗом и своей жизнедеятельностью в нем через коллегиальные взаимодействующие органы самоуправления на всех уровнях управления [4].

Прежде чем изложить суть данной работы, обратим внимание на терминологию. Под термином «воспитательная работа в ВУЗе» понимается планируемая социально-педагогическая деятельность коллектива ВУЗа, направленная на создание условий для саморазвития человека как субъекта деятельности, личности, индивидуальности.

Ведущей целью воспитания студента является идеал личности, способной принимать решения в ситуациях морального выбора и нести ответственность за решения перед собой, референтной группой, своей страной и человечеством [3].

Одним из приоритетных направлений воспитательной работы в университетах является: развитие и совершенствование студенческого самоуправления. Планирование воспитательной работы должно осуществляться на основе учета потребностей студентов, а также в соответствии с нормативной базой университета.

Всякая деятельность человека является своего рода упражнением его сил, способностей и, следовательно, вызывает определенное их развитие. Участвуя в работе органов студенческого самоуправления, студенты

приобретают целый ряд привычек и навыков, умений и знаний. У них развиваются необходимые нравственные качества и черты характера.

Воспитательное значение студенческого самоуправления состоит в подготовке выпускников ВУЗа к участию в местном, муниципальном, городском и возможно, государственном самоуправлении, а также к участию в управлении производством и трудовым коллективом. Приобрести управленческие способности можно только путем активного деятельностного и добросовестного участия в управлении коллективами своих товарищей по группе, курсу, факультету, общественной организации.

Воспитательное значение студенческого самоуправления состоит и в том, что студенты, выступая в роли организаторов в своем коллективе, приобретают ряд моральных качеств, необходимых человеку современного общества: личная ответственность за общее дело, за успехи своего коллектива; принципиальность во взаимоотношениях с другими членами коллектива, постоянная требовательность к себе и к своим товарищам; умение подчиняться и подчиняться, быть вежливым, настойчивым, инициативным [2].

Воспитательное значение студенческого самоуправления в ВУЗе, как социальном институте общества, состоит в более эффективной подготовке студентов к жизни в обществе. Российское общество сегодня стремится стать правовым и демократическим [2, С.177]. Без студенческого самоуправления в ВУЗе трудно подготовить будущих активных граждан к жизни в таком обществе. Поэтому развитое студенческое самоуправление в ВУЗе имеет огромное общественное значение, помогающее становлению личности.

Запесоцкий А.С. [1] отмечает, что ВУЗы «... должны воспитывать людей мыслящих, высоконравственных, которые построят новую, яркую Россию, достойную всей нашей многовековой истории и высоких культурных идеалов, выстраданных человечеством».

От того, насколько развито студенческое самоуправление, будет зависеть уровень воспитательной работы в ВУЗе. Таким образом, студенческое самоуправление может помочь сделать ВУЗ более мощным фактором воспитания студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Запесоцкий А.С. Обеспечение качества высшего профессионального образования // Педагогика. 2006. № 2.
2. Лисовский В.Т. Воспитание студентов вузов Российской Федерации. – Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под. ред. проф. И.А.Зимней. Изд. 2-е, доп. и перераб. М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. С. 173.

3. Нургалеев В.С., Волоткевич Т.Н. Организация студенческого самоуправления как условие успешности воспитательной работы в вузе // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 1. С. 140-151.

4. Рекомендации «О развитии студенческого самоуправления» Министерства образования РФ от 14.07.2003, № 15 51–68/15-01-15.

5. Рекомендации по развитию студенческого самоуправления в высших и средних специальных учебных заведениях Российской Федерации. // Приказом Минобразования России от 21.06.2002г. № 2329.

© Лакштанкина О.А., 2010

УДК 378.14

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОФОРМЛЕНИЕ ШВЕЙНЫХ ИЗДЕЛИЙ» КАК СТРУКТУРНАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНЖЕНЕРА – КОНСТРУКТОРА

Ю.В.ЛЫМАРЕВА, канд. пед. наук

Магнитогорский государственный университет

В статье подробно рассматривается методика, основанная на решении системы учебно-профессиональных задач по курсу «Художественное оформление швейных изделий» и направленная на поэтапное развитие профессиональной компетентности будущих инженеров. В качестве основных моментов разработанной методики приведены примеры по организации учебного процесса, позволяющие преодолевать узкопрофессиональные рамки на стыке разных сфер деятельности и областей знаний.

Ключевые слова: методика, профессиональная компетентность, система учебно-профессиональных задач

На современном этапе развития социально-экономических процессов швейное производство предполагает быструю смену технических решений и технологий, и поэтому выдвигают перед высшей профессиональной школой в качестве педагогических приоритетов: развитие у студентов профессиональной мобильности, привития им способности творчески мыслить и самостоятельно решать принципиально новые задачи, формирование у них готовности к постоянному совершенствованию. Решение таких задач в сфере промышленного производства требует реализации интеллектуального и творческого потенциала практически каждого специалиста. Этими требованиями обусловлена постановка проблемы подготовки профессионально компетентных инженеров швейного

производства. Сегодня центральное понятие в теории высшего профессионального образования - понятие компетентности. Термин «компетентность», отражающий современные требования к результату образования, является критерием качества образования. Для обеспечения высокого уровня инженерной деятельности нами рассмотрено понятие профессиональной компетентности с позиций метода дополнительности, введенного в педагогику Г.Г. Гранатовым (1), направленного на развивающее и саморазвивающее образование человека. Мы отмечаем, опираясь на исследование Пановой Л.П. (3, с.33), что профессиональная компетентность имеет в своей структуре обязательные компоненты: понятийно – содержательный (знания), процедурно-деятельностный (готовность выполнения операций и действий) и рефлексивный (способность к самооценке и саморазвитию) (2, с. 24). В нашем понимании виды профессиональной компетентности инженера-конструктора определяются характером задач, решаемых в профессиональной деятельности. Для проведения педагогического эксперимента нами была выбрана дисциплина «Художественное оформление швейных изделий». Объясняет это тот факт, что:

- данная дисциплина интеграционного характера, т.е. включают в себя информацию из разных областей профессиональной деятельности инженера-конструктора;
- эта дисциплина в своей основе приближена к реальной практической деятельности и раскрывает дополнительные по своей сути стороны проектной деятельности конструктора – художественную и техническую, образную и понятийную, теоретическую и практическую.

Так как этот курс в соответствии с учебным планом состоит только из практических занятий, необходимо было найти новый способ изложения материала, который решил следующие проблемы перегрузки студентов, когда объем изучаемой информации достаточно велик; увеличил самостоятельность студентов, повысил мотивацию к учебно-познавательной работе; сблизил теоретическую подготовку в вузе и будущую практическую деятельность инженера и обеспечил постоянный контроль знаний и умений студентов на всех этапах обучения. В связи с этим, в рамках нашего исследования мы в процессе изучения студентами спецкурса «Художественное оформление одежды» условно выделили художественно-практический и технически-теоретический аспекты, что дало определенную новизну в трактовке этой дисциплины:

- При отсутствии теоретического курса (в соответствии с учебным планом специальности) изучение основных вопросов равномерно распределено между самостоятельным и практическим изучением.

- Интеграция внутри дисциплины «Художественное оформление одежды» основана на единстве его художественного и технологического компонентов курса.

С целью усовершенствования подготовки инженеров в вузе мы разработали структурную систему учебно-профессиональных задач, направленных на развитие профессиональной компетентности специалиста. Построенная с учетом основных позиций метода дополнительности, эта система задач позволила решить следующие проблемы в обучении:

- обеспечить развивающий характер этого процесса за счет этапного и уровня построения системы, а также развивающий характер образования и самообразования в контексте компетентностной подготовки специалиста, на наш взгляд, реализовалось через развитие педагогического рефлексивного мышления;
- строгое соответствие основным требованиям профессиональной деятельности - в основе лежит решение проектных задач с обязательным использованием информационных технологий;
- единство технической и творческой направленности инженерной деятельности, которые находятся в «относительно устойчивой асимметричной гармонии» (Г.Г. Гранатов), позволяющей специалисту успешно решать профессиональные задачи на высоком уровне. Именно умение решать творческие задачи является основой становления профессиональной компетентности;
- возможность решения актуальных проблем, которые требуют комплексного применения *системных знаний* из различных областей науки, посредством контекстной формулировки задач;
- обеспечение гуманизации профессионального образования через создание возможности для проявления и развития творческой индивидуальности каждого студента, рассматриваемых через призму главных принципов метода дополнительности - принципы природосообразности и социокультуросообразности.

Таким образом, обеспечив возможность решения системы учебно-профессиональных задач – возможность осознания сущности профессионально направленной информации, мы заложили в учебный процесс структурную основу развития компетентности специалиста. Всего в структуре дисциплины разработаны четыре учебно-профессиональных мини-проекта, которые в различных сочетаниях объединяют в себе 16 задач, образуют различные направления подготовки и решают проблему разноуровневого контроля знаний. Современное образование должно сконцентрировать свое внимание и на задаче формирования человека, умеющего преодолевать узкопрофессиональные рамки, создающего новую реальность на стыке разных сфер деятельности и областей знаний. Проблема отбора и построения содержания обучения является сложной и

актуальной. В нашем исследовании этот аспект играл особую роль: осознание структуры изучаемого материала должно обеспечить интерес и положительное отношение к предмету. Таким способом стал контекстно-задачный способ изложения материала, позволяющий решить вышеизложенные проблемы: проблемно-контекстные лекции типа «Идея – материалы - технология: можно перевернуть эту формулу?», а также посредством решения проблемы «конфликт идей» эскизированием и графических эвристических упражнений. Совершенствование методов и организационных форм учебной работы позволило активизировать процесс обучения и обеспечить самостоятельную творческую и практическую деятельность студентов. Мы в своей работе разработали систему методов и приемов, направленную на поэтапное развитие профессиональной компетентности будущих инженеров. Накопление практического опыта в деятельности возможно при реализации своих идей, например, в курсе «Художественное оформление посредством практической разработки вариантов нетрадиционного применения материалов в классических видах декоративной отделки и новых технологических приемов в традиционных схемах обработки отделки. В нашем исследовании для самостоятельной работы отведено достаточное количество задач, но при этом контроль над выполнением заданий осуществлялся систематически. В качестве примера мы приведем пример из работы со студентами по дисциплине «Художественное оформление одежды». Для решения задач информационного поиска, анализа и систематизации мы предлагаем студентам выполнить фото-коллаж реферативного характера на различные темы. Студентам предлагалось поработать с периодическими изданиями разных лет; выявить новые или часто повторяющиеся в прошлом детали, элементы оформления костюмов; затем составить электронную презентацию этих элементов под названием «Современные тенденции оформления швейных изделий» или «Историческая ретроспектива декоративной отделки в костюме».

На практическом занятии студенты делятся друг с другом «новостями моды», решая проблему, что лучше поместить в фото-коллаж или фото-отчет (различаться работы будут по уровню творческого подхода к выполнению задания). Затем дома оформляют рефераты такого плана. Изучая следующую тему «Современные тенденции технологических приемов в оформлении швейных изделий», студенты ориентировались на уже выполненное задание, и набирая собственный наработанный материал, студенты приближались к итоговому конкурсу на лучшую разработку альбома-отчета по результатам выполнения отделки, который затем проходил две ступени оценки: первая – работы оценивались сами студентами (в перспективе вариант Интернет-голосования), вторая – на экзамене преподавателем. Таким образом, организация всего процесса

овладения знаниями, умениями, опытом практической и творческой деятельности носила непрерывный развивающий характер, что соответствует современным требованиям образования. Новым элементом в преподавании вышеуказанной дисциплины было использование информационных технологий. Студенты углубляли свои знания и умения по работе с прикладными программами: при решении задач информационного характера использовали Internet, графические редакторы PHOTOSHOP, CorelDRAW помогли преобразовать студенту идею в эскиз, а работа с программой Microsoft PowerPoint - выполнить итоговый отчет.

Таким образом, в ходе проведения эксперимента были решены не только проблемы, выявленные ранее, но и предложен новый способ работы со студентами в рамках этой дисциплины, что позволит в перспективе реализовать современные «он-лайн» технологии в образовании.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гранатов Г.Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении (Методология развивающего образования): Дис...д-ра пед.наук. Челябинск, 1993. 383с.
2. Лымарева Ю.В. Понятийно - деятельностная методика развития профессиональной компетентности студентов технологического факультета: Дис... на соиск.канд.пед.наук. Магнитогорск, 2007.- 189с.
3. Панова Л.П. Рефлексивно - деятельностная методика формирования у студентов интегративного умения решать задачи: Дис... на соиск.канд.пед.наук. Магнитогорск, 2004.- 200с.

© Лымарева Ю.В., 2010

УДК 159,9,075

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА МОТИВАЦИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА УМЕНИЕ ГРАМОТНО ПИСАТЬ

Н. В. МАЛАХОВА, педагог-психолог

Государственное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №541

В статье рассмотрены проблемы повышения грамотности учащихся на основе анализа экспериментальной работы общеобразовательной школы по данному направлению, представлены результаты исследований влияния эмоционального компонента мотивации письменной речи учащихся на умение писать без орфографических ошибок.

Ключевые слова: формирование письменной речи, грамотное письмо, мотивационный компонент, эмоциональное отношение.

В настоящее время проблема формирования грамотной письменной речи учащихся представляет важнейшее направление деятельности школ. Востребованность письменной речи в современном социуме в условиях дефицита времени, удаленности населенных пунктов друг от друга и повсеместной компьютеризации очень велика. Письменная речь находит применение во всех областях деятельности общества, ведь письменная речь является общепринятой и универсальной формой общения людей, позволяющей обмениваться мыслями посредством применения знаков и символов. Владение грамотной письменной речью является важнейшей составляющей общей языковой культуры. Несмотря на степень изученности данного вопроса и накопленную теоретическую базу, проблема остается актуальной. Так по данным исследования, проведенного в 2000 году в рамках программы «Program for International Student Assessment» (PISA), изучалось чтение и грамотность 15-летних учащихся 32 стран [1]. Наиболее грамотными были признаны учащиеся Финляндии, Канады, Новой Зеландии, Австралии, Ирландии, Кореи, Великобритании, Японии, Швеции, Австрии, занявшие с первого по десятое место, тогда как школьники России оказались на двадцать седьмом месте. Замыкали список учащиеся Мексики и Бразилии [2]. По данным Федерального института педагогических измерений Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки [3], только 22% учащихся, сдававших в 2007 году ЕГЭ по русскому языку написали сочинение без ошибок, что свидетельствует о низкой грамотности учащихся. Причем, в этом же письме сказано и о том, что результаты ЕГЭ по русскому языку 2007 года сопоставимы с результатами ЕГЭ по русскому языку прошлых лет, что говорит об устойчивости данной проблемы.

На сегодняшний день считается, что для формирования грамотного письма необходимо знание правил и умение их применять на практике, что возможно достичь, формируя на основе знаний правил умственных приемов, с последующей тренировкой, путем выполнения соответствующих упражнений, базирующихся на принципе от простого к сложному [4]. В то же время в ряде работ, посвященных изучению процесса становления и развития письменной речи, рассматривается мотивационный компонент. Причем в большинстве работ изучается мотивация усвоения письменной деятельности, то есть мотивация представляется как один из психологических компонентов для овладения учениками действиями и операциями [5]. В своей работе Горбенко И. А. дает подробное иерархическое строение мотивации письменной речи [5]. Остановлюсь подробнее на влиянии эмоциональной компоненты мотивации письменной речи на формирование грамотности письма. Исследования проводились в

ГОУ СОШ № 541 под руководством доктора психологических наук профессора Екжановой Елены Анатольевны в рамках экспериментальной работы по повышению грамотности учащихся средней школы. В исследовании принимали участие учащиеся 5-х и 9-х классов.

В процессе исследований были выявлены «следующие мотивы, по которым письмо с ошибками вызывало удовольствие у школьников:

- Досадить учителю: учитель, по представлениям учащегося, испытывает неприятные эмоции, исправляя ошибки;
- Получить внимание учителя: учитель прочитал всю работу, потратив достаточно времени и внимания, доказательством чего служат исправления;
- Лекарство от скуки: а) есть повод заняться работой над собой, поскольку в свободное время нечем заняться б) ошибки – это необычно, и поэтому забавно, весело, тогда как написанное по правилам – скучно;
- Получить внимание родителей: мама будет заниматься вместе с дочкой работой над ошибками, а не сидеть за компьютером.

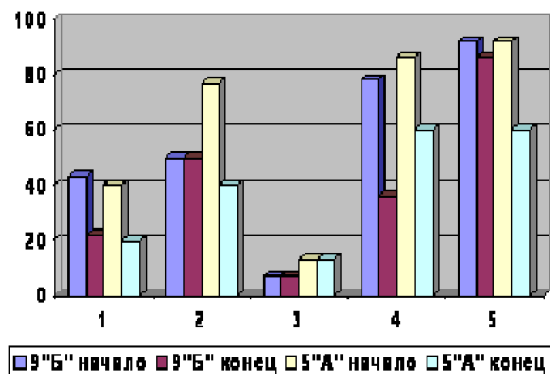
Написанный без ошибок текст может быть неприятен по ряду причин.

- Негативное отношение к содержанию текста: он может быть «скучен»;
- Негативное отношение к отдельным словам (например, слово «корзина» – ее неудобно носить);
- Негативное отношение к отдельным символам письма (например, ученик писал букву «у» вместо буквы «ю», так как мальчику пришлось в усталом состоянии переписывать большой текст про кошку Юю; или букву «т» вместо буквы «п», с которой начинается слово «придурок».

Вышеприведенные случаи успешно корректировались через работу с учащимися как с личностью, субъектом общения.

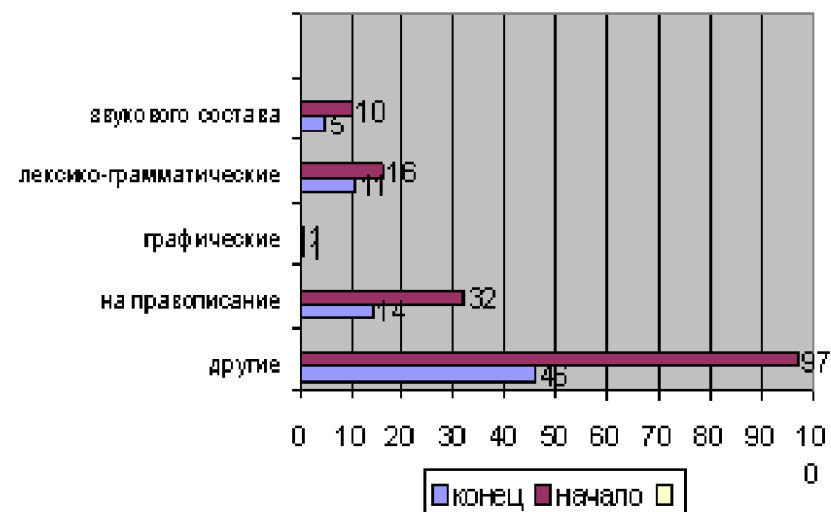
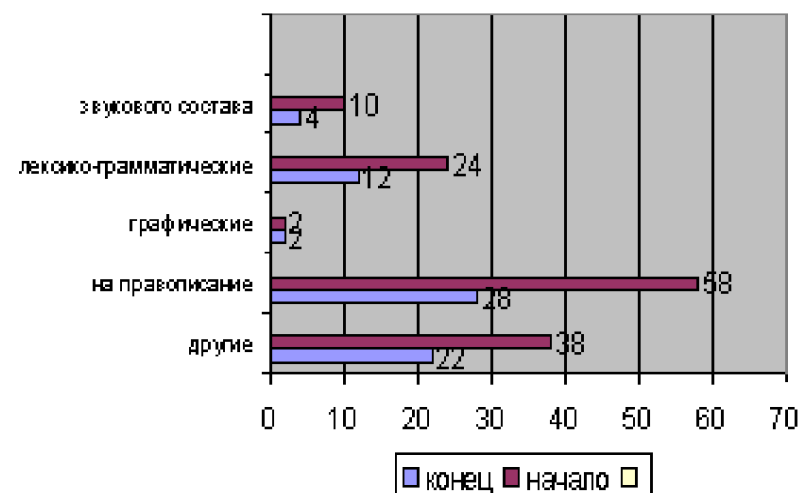
Коррекционная работа проводилась по методике коррекции эмоционального отношения к символам письма, разработанной Зверобоевой Л. В. [6].

Количество учащихся 5 «А» и 9 «Б», допустивших ошибки при письме на начало и на конец года



1 – ошибки звукового состава слова 4 – ошибки на правописание
 2 – лексико-грамматические ошибки 5 – другие ошибки
 3 – графические ошибки

Количество ошибок, допущенных учащимися 5 «А» и 9 «Б» на начало и на конец года



Как видно из гистограмм количество учащихся, допускающих ошибки в письменной речи значительно уменьшилось после проведенной коррекционной работы, направленной на изменение эмоционального компонента мотивации письменной речи. Также значительно уменьшилось количество ошибок, допускаемых учащимися.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению. М., 2005 г.;
2. Ясюкова Л. А. Психолого-педагогические причины неграмотности современных школьников, «Национальный психологический журнал» №1(2), 2007 г.;
3. Цыбулько И. П., н.р. Ковалева Г. С., Методическое письмо «Об использовании результатов единого государственного экзамена 2007 года в преподавании русского языка в средней школе», Интернет-сайт ФИПИ – <http://www.fipi.ru>;
4. Граник Г. Г., Психологические закономерности формирования орфографической грамотности, HR-Portal Сообщество профессионалов;
5. Горбенко И. А., Формирование мотивации письменной речи у детей младшего школьного возраста, Детская психология www.chilpsy.ru;
6. Зверобоева Л. В., Малахова Н. В., Психолого-педагогические условия повышения грамотности учащихся, фестиваль педагогических идей «Открытый урок», 2010 г.

© Малахова Н. В., 2010

УДК 316.334

РЕФОРМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ. СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

А.М. МЕРКУЛОВА, аспирант

Астраханский государственный университет

Важным элементом социализации в процессе которого человек осваивает культурные ценности, является образование. Исследование «качества образования» как социологической категории выявляет необходимость анализа ее сущности и основных компонентов, которые по-разному трактуются в отечественной науке и далеко не исчерпываются тем значением, которое вкладывается в них на уровне современных знаний.

Ключевые слова: социологический анализ, качество, образование, реформа.

Когда речь заходит об образовании в России, и в частности о его качестве, выясняется, что существуют мнения, абсолютно противоположные.

Что же такое образование и какие критерии оно должно выдерживать, что – бы считаться качественным с точки зрения социологического подхода?

Именно образование является важным элементом социализации, в процессе которого человек осваивает культурные ценности, и каждое звено в цепочке образовательного процесса заинтересовано в обеспечении качества образования. Зачастую качеству приписываются разнообразные, нередко противоречивые значения, что находит отражение в результатах социологических опросов:

- родители, в основном, отождествляют качество получаемого образования с развитием индивидуальности их детей - 52,7% среди опрошенных;

- для студентов качество образования, несомненно, связывается с внутривузовским климатом - 34,5 % среди опрошенных;

- для потенциальных работодателей качество образования соотносится с умениями и навыками, знаниями выпускников - 12,8% среди опрошенных.

Что касается самого понятия "хорошее, качественное образование", то под ним россияне чаще всего понимают образование, позволяющее человеку быть асом в своем деле (это, отвечая на соответствующий открытый вопрос, отвечали 31% респондентов). Хорошее образование, по мнению 15% опрошенных, предполагает добросовестное, заинтересованное, честное отношение к учебе; оно несовместимо со взятками, блатом и тем более покупкой диплома ("если человек учился сам и получил образование по своим знаниям"; "когда знания не купленные, а полученные упорным трудом"). Десятая часть респондентов (10%) делали акцент на таком критерии хорошего образования, как востребованность специалиста на рынке труда ("если человек с этим образованием может легко найти себе работу"; "возможность устроиться на работу перспективную без помощи посторонних лиц"). По мнению 8% опрошенных, качественное образование предполагает максимальную приближенность вузовских знаний к практике и позволяет молодому специалисту быстро включиться в производственный процесс; 7% указали на сильный преподавательский состав, владеющий современными технологиями обучения. По мнению 4%, хорошее образование несовместимо с коммерческими (платными) формами обучения ("без денег"; "бесплатное образование"; "государственное образование"; "некоммерческое"), 3% полагают, что оно должно соответствовать мировым требованиям к подготовке специалистов; столько же соотнесли его с общей культурой, широкой эрудицией и высокими моральными качествами человека ("человек, понимающий во всех вопросах, эрудированный"; "помимо знаний, человечность, порядочность").[1]

Понятие "качество" применительно к образованию, не может являться конечным результатом, это лишь средство, при помощи которого определяется соответствие конечного продукта определенному стандарту.

Кто же должен решить, являются ли полученные образовательные услуги качественными? Следует отметить, что взгляды субъектов

социального взаимодействия происходящего в процессе образования не всегда совпадают.

В сложившейся ситуации постоянных изменений в профессиональной структуре общества эта проблема стоит наиболее остро. Общество в лице работодателя является заказчиком на «продукцию» образовательной сферы, которая, в свою очередь, должна удовлетворять эту потребность и при этом ориентироваться не на сиюминутный спрос, а осуществлять долгосрочный прогноз, реализуя своеобразный маркетинг рынка труда. Особенно высокие требования предъявляются к качеству высшего образования, поскольку именно ему принадлежит особое место в структуре профессионального образования. Высшая школа является механизмом воспроизводства всей системы образования и науки, и поэтому тенденция формирования нового качества высшего образования должна опережать процессы изменений во всех остальных системах непрерывного образования.

Россия присоединилась в 2003г. к Болонским соглашениям, официально закрепив свое участие подписанием Берлинского коммюнике Конференции Министров. В этой связи российское профессиональное образование начало претерпевать серьезные изменения: меняются приоритеты, структура и содержание образования, вводятся новые стандарты, формируется независимая система оценки результатов обучения и качества образования в целом. Однако при этом возникло множество вопросов, вызванных особенностями нашей национальной системы образования и ее отличиями от европейских.

В Европе образованию отводится роль фактора сглаживающего социальные противоречия либерального общества. Система образования рассматривается как эффективный способ “перемешивания” социальных слоев общества. Это один из основных «социальных лифтов» современного общества, который позволяет претенденту снизу подняться на более высокий уровень, повысить свой социальный статус. Этим объясняется постоянно высокое внимание, которое традиционно уделяется образованию со стороны власти и общества в целом.

Существует проблема, которой в России, придают меньшее значение при осуществлении болонских реформ, – это традиции и престиж существующие в обыденном сознании, связанные с некоторыми степенями и квалификациями. В нашей стране, где приобретение высшего образования традиционно требовало 5-6 лет, студент, который прекращает учебу через 3-4 года, может считаться неудачником, несмотря на то что будет иметь диплом бакалавра. Значит, абсолютное большинство студентов в дальнейшем захотят получить степень магистра, что уничтожает значение и целесообразность такой реформы в целом.

Не следует забывать, что система высшего образования сама по себе очень консервативна и должно пройти время, прежде чем люди станут

доверять новым изменениям. Первые шаги рассматриваемой реформы в России показали, что недостаточно только изменить законы о высшем образовании. У нас сложилась весьма специфическая типология «потребителей» высшего образования. Первую, наиболее многочисленную группу, по единодушному мнению экспертов, составляют те, кто приобретает социальный статус, обозначенный государственным дипломом, как основание для карьеры. Вторую, менее многочисленную группу образуют те, кто нацелен на приобретение бренда (скажем, МГУ) в дополнение к государственному диплому. Третью, малочисленную группу составляют те, кем движет тяга к знаниям как таковая, и, наконец, четвертую, растущую группу составляют те, кто нацелен на получение квалификации – способности осуществлять специализированные пакеты операций. Только последняя группа реально способна оказывать давление на «рынок» образовательных услуг, заставляя его поставщиков наращивать качество.

В то же время, реформируя систему образования в России мы включаемся в процесс, формирующий мировой интеллектуальный климат, – в процесс международной академической мобильности. Через компьютерные сети проходит большое количество информации, но знания также переносятся по планете более привычными методами: за счет перемещения студентов, преподавателей, академических программ, стандартов и методов обучения. Действительно, люди представляются наиболее универсальными носителями информации. Таким образом, процессы академической мобильности, обмена и стандартизации являются важной составляющей информационного века, своего рода «человеческим Интернетом». Не следует также забывать о роли академического сообщества в развитии и распространении Интернета. Россия не может оставаться в изоляции от этих поступательных процессов, так же как никто не может игнорировать Интернет.

Болонский процесс для России становится средством повышения ее привлекательности и конкурентоспособности в мировом масштабе и возможностью использовать самый ценный национальный ресурс – человеческий потенциал.

Качество образования — это дело не только работников вуза, но и студентов. Последние не могут рассматриваться лишь как объект воздействия, студенты - равноправные единицы социального взаимодействия.

Поэтому необходимо делать все, чтобы лучшим образом вовлечь их в нашу совместную работу. Во всяком случае, эта работа не может не быть совместной.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. База данных ФОМ. www.bd.fom.ru
2. Текст Болонской декларации <http://iic.dgtu.donetsk.ua>
© Меркулова А.М., 2010

УДК 39:37(045)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ И ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

Т.Н. ПРИХОДЧЕНКО, канд. пед. наук, доцент

*Мордовский государственный педагогический институт имени
М.Е. Евсевьева*

В статье обосновывается необходимость профессиональной подготовки учителя к деятельности в условиях многоэтнической и многокультурной среды; рассматриваются модели ориентации содержания высшего образования на поликультурную подготовку, потенциал учебных курсов для поликультурного воспитания.

Ключевые слова: культура, поликультурное воспитание, поликультурное педагогическое образование, мультикультурность учителя.

В современном мире школьное воспитание происходит при межэтническом и межкультурном взаимодействии больших и малых этносов.

Россия - страна многонациональная. В ее состав входит 128 этносов, в том числе 89 могут быть названными коренными. В названии всех национально-административных единиц закреплено имя так называемого титульного народа (исключение составляет Дагестан, где титульными считаются 10 наиболее крупных этносов). Таким образом, к титульным народам относится в совокупности 41 этнос. Остальные 48, в том числе и сами русские, принадлежат к нетитульным.

Отметим, что все национально-территориальные единицы России реально являются сегодня национально-смешанными территориями. В большинстве случаев титульный этнос не составляет большинства населения данной территории, более того - не является в ней наиболее многочисленным, уступая русским. С точки зрения этногенеза 89 коренных российских этносов принадлежат:

- к различным расовым и этническим группам (индоевропейской, северокавказской, уральской, алтайской, чукотско-камчатской, эскимосско-алеутской и некоторым другим);
- к нескольким большим языковым семьям (индоевропейской, финно-

угорской, тюркской, кавказской, палеоазиатской и др.);

- к различным религиозным и культурным зонам и традициям (христианской, мусульманской, буддистско-ламаистской, локальным шаманистским культурам).

Эта сложность и мозаичность реальной языковой и этнокультурной ситуации предопределяет объективные трудности в организации системы образования и воспитания, которая должна отразить интересы не только государства, но и остальных общественных субъектов, в том числе и интересы этноса. Многонациональный состав школьных классов в Российской Федерации со всей очевидностью требует осмысления проблем взаимодействия в процессе обучения различных этнокультурных групп.

От учителя, работающего в многонациональном классе, требуется, с одной стороны, определенная общая культурная и профессиональная подготовка, а с другой – многокультурность и владение технологиями воспитания в условиях многоэтнической и многокультурной среды.

Однако на практике выясняется, что значительная часть учителей не готова к эффективной деятельности в поликультурной и полиэтнической школе. Как показывают мониторинги российских ученых, только 20% из числа опрошенных учителей оказались в состоянии представить этническую характеристику классов. Лишь 36% учителей прибегают на занятиях к примерам, характеризующим национальные и этнокультурные особенности региона; 45% не называют специфические технологии поликультурной поддержки учащихся; около 50% не владеют методиками диалогического кросскультурного образования. Многие закрывают глаза на педагогические проблемы и трудности, возникающие в многонациональных классах.

Трудности возникают из-за отсутствия научно-педагогических разработок, фрагментарности учебно-воспитательной работы по поликультурному воспитанию, слабой профессиональной готовности учителя к педагогической деятельности в полиэтнической и поликультурной среде.

Модернизация профессиональной подготовки учителя в духе поликультурности требует прежде всего реформы содержания образования: введения дополнительных программ, спецкурсов, курсов по выбору, факультативов и т.д.

Существует несколько моделей ориентации содержания высшего образования на поликультурную подготовку. Парциальная модель предполагает включение идей поликультурности во все темы учебных курсов. Модульная модель означает наличие отдельных тем по поликультурному воспитанию в том или ином учебном курсе, возможность применением особых – нормативных или элективных – курсов по вопросам поликультурного воспитания. И наконец, интегративная модель – это учебный курс, в котором представлены сведения из различных областей

знаний, включая педагогические, в том числе и по поликультурному воспитанию.

Необходимость поликультурного педагогического образования признана на федеральном уровне. Большинство курсов содержит существенный потенциал для поликультурного воспитания. Так, изучение дисциплины «Иностранный язык» позволяет формировать межкультурную компетенцию и навыки межкультурной коммуникации. Преподавание курсов «Философия» дает возможность для воспитания гражданского самосознания, личностного осмысления как субъекта этнокультурной группы и многонационального гражданского общества. Курсы истории открывают картину общей судьбы народов России. «Культурология» как учебный предмет формирует научные представления о взаимодействии культур в общегосударственном пространстве. При изучении студентами курсов философии, культурологии, истории, социологии и политологии предлагается создавать основу осмысления поликультурного воспитания через понятия «культура», «многообразие культур», «диалог культур» и др.

Курс «Психология» позволяет изучать социокультурные и прочие характеристики субъектов поликультурного воспитания, приобретать навыки толерантного поведения и т.д.

Программы педагогического цикла планируют приобретение знаний, которые готовят к восприятию идей поликультурности. Так, курс «Педагогика» позволяет уяснить, что основой воспитания и образования является многообразная общенациональная культура. В курсе представлен небольшой раздел «Педагогика межнационального общения», предусматривающий воспитание культуры межнационального общения, веротерпимости, толерантности и пр. Курс «История образования и педагогической мысли» дает возможность проследить неразрывную связь педагогических идей и школьно-образовательных институтов в мире и в собственной стране, воспитывает уважительное отношение к отечественному педагогическому наследию, которое сформировано усилиями культур и народов России.

Тематика поликультурного воспитания и образования присутствует в курсах сравнительной педагогики, спецкурсах этнокультурной направленности. Так, в план подготовки будущих учителей начальных классов, педагогов дошкольных образовательных учреждений в МГПИ имени М.Е. Евсевьева включаются курсы по выбору «Воспитание младших школьников в условиях поликультурного региона», «Этнокультурное образование младших школьников», «Региональные особенности социально-педагогической работы», «Формирование культуры межнационального общения в дошкольном возрасте» и др. Курсы нацелены на подготовку студентов к осуществлению этнокультурного образования дошкольников, младших школьников в условиях многонационального

общества, на овладение технологиями формирования этнической и религиозной толерантности, этнокультурной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Наличие указанных курсов психолого-педагогического цикла не позволяет полностью решать задачи поликультурного образования. Вместе с тем их использование может оказаться началом, важным фактором и предпосылкой масштабного осуществления такого образования в педвузах России.

Программа педагогического образования наряду с общими педагогическими знаниями и умениями должна формировать типичные профессионально-личностные качества учителя и качества, позволяющие эффективно работать в многонациональном классе. Основной метод такого педагогического образования – проблемное обучение, когда знания приобретаются в ходе дискуссий, при преодолении определенных трудностей в их понимании. Учитель должен обучаться, соприкасаясь с проблемами мультикультурализма, с которыми ему предстоит столкнуться в школе. Наряду с достаточно известными формами и методами новые перспективы открывают современные системы коммуникации: телевидение, Интернет, дистанционное обучение. Технологии, доказавшие эффективность и нашедшие признание в педагогике, такие как диалог, дискуссия, моделирование, рассказ, ролевые игры и пр., применяются с учетом специфики целей, функций, содержания поликультурного воспитания. Ведущее место среди них занимает диалог. Получая педагогическое образование, студенты должны систематически анализировать различные педагогические ситуации межнационального и межкультурного общения, искать выход из них на путях организации диалога. Тесно связаны с диалогом интерактивные технологии, в результате которых студенты получают личный опыт решения проблем, возникающих в поликультурной и полиэтничной среде. Интерактивный диалог позволяет добиваться благожелательного принятия других культур, настройки на положительное отношение к партнерам по общению, умения разрешать возникающие разногласия, накапливать опыт самоанализа и анализа партнера.

Будущий учитель должен готовить себя к преодолению в многонациональном школьном классе барьеров, мешающих нормальному общению и развитию учащихся из разных этнических и культурных групп, установлению между детьми гуманных отношений. Учителю необходимо обладать высокой культурой, быть открытым ценностям многих культур, и одновременно оставаться толерантным в отношении этих ценностей. Школьный учитель должен демонстрировать высокие моральные качества, любить своих учеников независимо от их этнической, культурной, религиозной принадлежности.

Мультикультурность учителя воспитывается прежде всего в стенах студенческих аудиторий. Следовательно, необходимо преобразование в сфере высшего образования, предусматривающее установление толерантных взаимоотношений между студентами разных национальных групп. Речь идет о выработке навыков поведения, основанного на понимании, терпимости, диалоге, компромиссе, самоуважении и уважении окружающих.

Поликультурное образование студентов постепенно становится целью высших учебных заведений России. Речь идет о подготовке специалистов, способных к успешной деятельности, в том числе и в учебных заведениях, в условиях культурного многообразия, обладающих навыками гуманного межнационального и межкультурного общения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Джуринский, А.Н. Воспитание в многонациональной школе: пособие для учителя / А.Н. Джуринский. – М.: Просвещение, 2007. – 96 с.

© Приходченко Т.Н., 2010

УДК 371.7

ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГОВ В СОЦИАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

Л.А. ПРОСКУРЯКОВА, канд. биол. наук
Т.В. ДУШЕНИНА, канд. биол. наук
И.В. СКОВОРОДНЕВА, аспирант

Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

В статье представлены результаты исследования степени ответственности педагогических работников общеобразовательных учреждений Кемеровской области за состояние собственного здоровья.

Ключевые слова: самооценка здоровья; факторы, препятствующие и стимулирующие заботу о здоровье.

Здоровье является одной из основных общественных и личностных ценностей. Однако, как показывают многочисленные исследования, наблюдается снижение качества физического, психического и социального здоровья как нации в целом, так и ее отдельных социальных групп. Эксперты ВОЗ отмечают недостаточную компетентность большей части населения различных стран в вопросах охраны здоровья, проявляющуюся в повседневном стиле жизни и поведении на рабочих местах. Наиболее остро это проявляется в ситуациях, когда проблемы со здоровьем возникают в

связи с социальными изменениями или из-за необходимости заниматься не приносящим удовлетворение делом, что весьма характерно для многочисленных групп населения нашей страны, в том числе и для педагогов школ.

Медицинские, социологические и валеологические исследования свидетельствуют о негативных тенденциях в состоянии здоровья современных учителей. Около 80% из них имеют типичные для людей стрессогенных профессий заболевания сердечно-сосудистой, дыхательной, пищеварительной и нервной систем, переходящие со временем в хроническую форму. Причем с возрастом состояние здоровья учителей значительно ухудшается. В конечном итоге это приводит к тому, что учителя постепенно теряют качества здоровой личности, что отрицательно сказывается как на их собственной жизни, трудовой деятельности, так и на здоровье школьников.

Но, несмотря на проблемы со здоровьем, многие педагоги не осознают, что здоровье – это абсолютная и жизненно важная ценность, которая должна занимать самую верхнюю ступень в иерархической лестнице потребностей.

В настоящее время необходимым является исследование социальных характеристик здоровья, включая социальные установки и самосохранительное поведение педагогов, определение факторов, влияющих на здоровье.

Целью данного исследования стало изучение степени ответственности педагогов за состояние собственного здоровья. В исследовании приняли участие педагоги общеобразовательных учреждений (n=361), проходящие повышение квалификации в Кузбасском региональном институте повышения квалификации и переподготовки работников образования (г. Кемерово). Среди участников исследования соотношение лиц мужского и женского пола составило соответственно 27% и 73%. В возрастном диапазоне количество респондентов составило: 25-30 лет – 12%, 31 – 35 лет – 29%, 36 – 40 лет – 17%, 41 – 45 лет – 22%, 46 лет и более – 20%. Исследование было проведено методом одномоментного анкетирования. В структуру анкеты были вложены следующие вопросы: возраст; стаж педагогической деятельности; самооценка здоровья; факторы, препятствующие и стимулирующие заботу о здоровье; формы заботы о здоровье.

В ходе исследования педагогам было предложено оценить свое текущее состояние здоровья как «хорошее», «удовлетворительное» и «плохое» (самооценка здоровья). При анализе ответов было установлено, что большинство педагогов оценили свое здоровье как «удовлетворительное» (65,2%). При этом мужчины оценили свое здоровье ниже, чем женщины. Так, оценили здоровье как «хорошее» 31% женщин и 18,7% мужчин; как «плохое» 10% женщин и 18% мужчин. Полученные данные обусловлены

тем, что мужчины и женщины по-разному относятся к состоянию своего здоровья: женщины раньше начинают заботиться о своем здоровье, чаще обращаются к врачам в профилактических целях, а также реже практикуют вредные для здоровья привычки.

На самооценку здоровья оказал выраженное влияние возраст педагогов, так с увеличением возраста наблюдалось увеличение количества негативных самооценок и уменьшение количества положительных. Причем рубеж, на котором произошел скачок в ухудшении состояния здоровья, был возрастным диапазоном от 31 года до 35 лет.

Отмечено, что большая часть педагогов (54%) считали, что состояние здоровья зависит в основном от внешних, не зависящих от них самих обстоятельств. И только 23% опрошенных педагогов в ответ на вопрос «От чего в большей степени зависит состояние вашего здоровья?» - отметили решающую роль собственных усилий в сохранении здоровья. Обращает на себя внимание тот факт, что стремление отдавать приоритет ответственности за состояние здоровья внешним обстоятельствам является достаточно устойчивой характеристикой массового сознания на протяжении последних десятилетий. По видимому это обусловлено тем, что в современных условиях, когда для страны характерна экономическая нестабильность и существуют многочисленные экологические проблемы люди не в состоянии контролировать внешние обстоятельства, и это ограничивает их способность влиять на собственное здоровье.

Что касается регулярности заботы о здоровье, то постоянно это делают в зависимости от возраста лишь 3% - 19,4% педагогов. На вопрос, «Что препятствует вам заботиться о здоровье?», большинство респондентов в не зависимости от возраста ответили, что «не хватает времени». Возможно, названный довод выглядел бы более убедительно, если бы на второе место – среди причин недостаточной заботы о здоровье – педагоги не поставили «не хватает силы воли». Такая расстановка приоритетов позволяет высказать предположение о том, что именно субъективные причины лежат в основе безответственного и пассивного отношения педагогов к своему здоровью, а объективные причины скорее способ психологической защиты, которая предполагает в первую очередь оправдательное отношение к своему поведению.

Для молодых педагогов стимулами заботы о здоровье, прежде всего, были страх перед возможным заболеванием и информация из средств массовой информации, а для профессионально зрелых педагогов - ухудшение здоровья и желание быть востребованными и конкурентоспособными. Обращает внимание, что в качестве стимула заботы о здоровье педагоги не указали семейные традиции и поведение окружающих. Иными словами в нашей стране не достаточно уделяется внимание активной пропагандистской работе врачей и других специалистов,

которое способствовало бы формированию ответственного отношения к здоровью и, которое, став частью семейных традиций, подкреплялось бы постоянными популяризованными медицинскими сведениями из СМИ.

В ходе исследования также было установлено, что педагоги в случае ухудшения состояния здоровья не склонны обращаться за профессиональной помощью к врачам, предпочитая просто не обращать на это внимание, либо прибегая к средствам народной медицины. Многие педагоги (51%) отметили, что ухудшение самочувствия – это, скорее всего, результат усталости или переутомления, а не начало какого-либо заболевания. Полученные результаты могут свидетельствовать либо о недоверии к врачам, либо о наличии отрицательного опыта обращения к ним.

Важное значение для поддержания и сохранения здоровья имеет не только своевременное обращение к врачу, но и выполнение предписаний и рекомендаций врача. Было отмечено, что педагоги с высокой самооценкой здоровья чаще выполняли предписания врача, а педагоги с низкой самооценкой здоровья в основном считали, что болезнь пройдет сама собой, без лечения и отдавали приоритет средствам народной медицины.

Практически все педагоги отметили, что выходят на работу при явных признаках заболевания или высокой температуры тела. При этом основными мотивами выхода на работу были высокая степень ответственности и возможные материальные потери.

При анализе форм заботы о здоровье было установлено, что 50% педагогов отказываются от курения, а вот от спиртных напитков только 39%. Практически все педагоги стараются своевременно проходить медицинские осмотры, но при этом при наступлении болезни лишь 18% своевременно обращаются к врачу. Педагоги практически не посещают спортивные залы и бассейны, не соблюдают режим труда и отдыха, не обращают внимания на физическое и психическое переутомление и не уделяют должного внимания оздоровительным диетам. На заботу о здоровье выраженное влияние оказывает состояние здоровья и возраст педагогов: так среди педагогов с высокой самооценкой здоровья больше лиц, кто регулярно делает утреннюю гимнастику, своевременно обращается к врачу, ведет активный образ жизни, и посещает спортивный зал или бассейн; молодые педагоги (до 30 лет) чаще соблюдают режим труда и отдыха, используют свободное время и отпуск для укрепления здоровья и занятий спортом, чаще стараются вести активный образ жизни и реже обращаются к средствам народной медицины.

Таким образом, установлено, что для педагогов общеобразовательных учреждений характерно расхождение представлений о здоровье и здоровом образе жизни и реального поведения, связанного со здоровьем. Возможно, одна из основных причин этих различий кроется в факторах

мотивационного характера, т.е. культура самосохранительного поведения у большинства из них практически отсутствует. И для педагогов характерно скорее пассивное и потребительское отношение к своему здоровью, чем активное и здоровьесберегающее.

© Проскурякова Л.А., Душенина Т.В., Сквороднева И.В., 2010

УДК 356-056.3:51

СФОРМИРОВАННОСТЬ ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У УЧЕНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В 7-ОМ КЛАССЕ

М.Е. СКИВИЦКАЯ, аспирант

*Научно-методическое учреждение «Национальный институт
образования»*

В статье раскрываются особенности выполнения практических заданий, основанных на применении измерительных и вычислительных умений, учениками 7-го класса с интеллектуальной недостаточностью. Описаны критерии и уровни сформированности указанных умений у данной категории детей.

Ключевые слова: адаптация, социализация, компетентностный подход, измерительные умения, вычислительные умения, практические задания, ученики с интеллектуальной недостаточностью.

Одной из многочисленных проблем социализации выпускников с интеллектуальной недостаточностью считают проблему их готовности к профессиональной деятельности. В условиях современной образовательной среды предъявляются повышенные требования к сформированности тех умений, которые будут востребованы в самостоятельной жизни и практической деятельности, поскольку «ограниченная жизненная компетенция затрудняет успешную интеграцию в жизнь общества» [3, с. 51].

В связи с этим использование компетентностного подхода в образовании старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью направлено на решение широкого спектра задач, связанных с их адаптацией к изменяющимся условиям окружающей действительности.

С учетом требований компетентностного подхода возникает необходимость в усилении практической направленности обучения данной категории детей. Такими практикоориентированными возможностями обладает организация измерительной и вычислительной деятельности учеников с интеллектуальной недостаточностью [2, с. 3].

Изучением проблемы сформированности измерительных и вычислительных умений у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью занимался ряд исследователей (Т.В. Варенова, Л.А. Гринько, И.Н. Манжула, Ю.Ю. Пумпутис, В.Т. Хабаров и др.).

Л.И. Володина и С.Л. Мирский указывают на тесную взаимозависимость измерительной и вычислительной деятельности друг от друга, отмечая, что, «процесс овладения мерой органически связан с усвоением счета» [1, с. 55]

С целью выявления особенностей применения измерительных и вычислительных умений у учеников с интеллектуальной недостаточностью нами было проведено исследование на базе ГУО Вспомогательная школа № 4 г. Гродно в январе 2010 г. В проведенном исследовании приняли участие 9 учеников 7-го класса, из числа которых было 4 мальчика, 5 девочек. Ученикам были предложены 12 практических заданий, составленных с учетом программных требований по учебным предметам «Математика», «Трудовое обучение», «Социально-бытовая ориентировка».

Для всех участников эксперимента было характерно положительное отношение к выполнению заданий, что подтверждено отсутствием случаев отказа от деятельности.

Для характеристики особенностей измерительной и вычислительной деятельности учеников вспомогательной школы, были выделены 4 уровня сформированности изучаемых умений, которые позволяли учитывать правильность и самостоятельность выполнения учениками практических заданий.

К *низкому* уровню сформированности изучаемых умений было отнесено правильное, самостоятельное выполнение от 0 до 25% заданий, к *среднему* – от 26 до 50%. Для уровня *выше среднего* характерно правильное, самостоятельное выполнение от 51 до 75 % заданий. *Высокий* уровень сформированности измерительных и вычислительных умений соотносился с правильным и самостоятельным выполнением учениками от 76 до 100 % заданий.

Анализ результатов выполнения практических заданий учениками 7-го класса вспомогательной школы позволяет констатировать низкий уровень сформированности измерительных и вычислительных умений у 45% учеников; средний уровень – у 33%. Уровень выше среднего показали 11% учеников. Высокий уровень сформированности изучаемых умений был выявлен у 11% учеников с интеллектуальной недостаточностью. Результаты выполнения практических заданий представлены на рисунке 1.

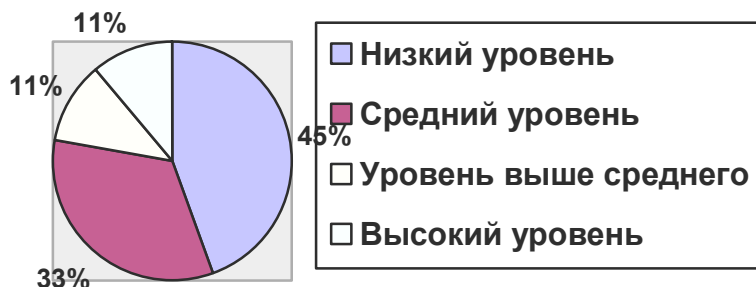


Рис. 1 Уровни сформированности измерительных и вычислительных умений учеников с интеллектуальной недостаточностью

Качественная обработка полученных эмпирических данных позволяет констатировать заинтересованность учеников в процессе выполнения практических заданий, желанием продолжить их выполнение, даже в тех случаях, когда весь объем заданий был выполнен. Особый интерес вызывали те задания, которые требовали практических действий с измерительными приборами (линейкой, сантиметровой лентой, мерным стаканчиком), чертежными инструментами (циркулем), другим оборудованием, используемым в процессе исследования (шелковой лентой, корзинкой, проездными билетами, бланком для заказа фотографий, почтовым конвертом и марками).

У старшеклассников были выявлены трудности оперирования такими понятиями, как «периметр», «радиус», «диаметр». Ученики затруднялись в правильном прочтении данных терминов, допуская ошибки в постановке ударения, либо изменяя слоговую структуру слова.

Выполнение учениками заданий на разметку, построение отрезков по заданным размерам позволяет выявить следующие особенности измерительной деятельности:

1. Большинство учеников (89%) пользовалось измерительными инструментами (линейкой или сантиметровой лентой), и лишь некоторые (11%), инструментальное измерение заменяли глазомерным.

2. При измерении часто не учитывалось расстояние от начала линейки до нулевого штриха. В этом случае погрешность измерения составляла 4-5 мм. Подобные ошибки допустили 44% учеников.

3. Страдала точность измерений. 33% учеников учитывали только целое количество см, не обращая внимание на наличие мм.

4. При использовании сантиметровой ленты в измерительной деятельности нередко ученики допускали ошибки, связанные с неумением

ориентироваться по ее шкале. Так, Олег Л. При отмеривании 8 см ориентируется на отметку в 7,5 см (Рисунок 2).

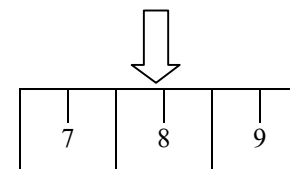


Рис. 2 – Пример ориентирования ученика с интеллектуальной недостаточностью по шкале сантиметровой ленты

Некоторые ученики (Диана Н., Степа К.) начинали измерение с помощью ленты, отступая 1 см, замененный на ленте, как правило, металлической заклепкой.

При построении квадрата ученики не пользуются угольником для проверки величины углов в 90 градусов, поэтому часто длину стороны квадрата увеличивают или уменьшают на величину от 0,4 см до 1 см. Нередки случаи, когда практическое выполнение задания предвосхищает его математическое решение.

При выполнении заданий, требующих измерения емкости жидкости с помощью мерного стаканчика, отмечается случайный поиск указанной величины, без учета наименования продукта. Подобная особенность была выявлена у 89 % учеников. Были отмечены случаи, когда при правильном определении, к примеру, 250 мл воды, в процессе выполнения практического задания ученики теряют указанную величину, а измерение жидкости продолжают выполнять, пользуясь шкалой измерения крахмала, соли или муки.

Отмечаются особенности чтения и названия единиц измерения. Были выявлены случаи, когда вместо указанных единиц измерения емкости (мл – миллилитр), ученики употребляли в речи более привычные по звучанию единицы измерения длины (миллиметр, метр). При выполнении письменных вычислений ученики часто забывают о необходимости указывать наименование (рубли, см и др.)

Положительным моментом в выполнении заданий, связанных с измерением длины отрезка, построением квадрата или окружности является то, что некоторые ученики стараются контролировать собственную измерительную деятельность и после ее выполнения проводят дополнительную проверку результатов, измеряя отрезанные части ленты или стороны построенного квадрата.

Характеризуя вычислительные возможности учеников 7-го класса, нужно отметить трудности в применении знаний таблицы умножения, ошибки, обусловленные неправильным указанием разрядного места числа,

трудности удержания числовой информации в оперативной памяти во время устных и письменных вычислений. Были выявлены попытки случайного названия арифметического действия уже после первичного прочтения задания, когда сущность его выполнения ученику еще не ясна.

Но вместе с тем, следует отметить успешное использование шкалы линейки для выполнения арифметических операций сложения и вычитания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Володина, Л.И. Обучение измерительным умениям учащихся I класса вспомогательной школы / Л.И. Володина, С.Л. Мирский // Дефектология. – 2000. – № 6. – С. 54-59.

2. Коноплева, А.Н. Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентностного подхода / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская // Специальная адукацыя. – 2009. – №3. – С. 3-9.

3. Лисовская, Т.В. Компетентностный подход в условиях инклюзивного образования / Т.В. Лисовская // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Мн.: Четыре четверти, 2007. – 208 с.

© Скивицкая М.Е., 2010

УДК 37.034

РОЛЬ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ БРАЧНО-СЕМЕЙНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ГОТОВНОСТИ К СОЗДАНИЮ СЕМЬИ

**ЕФРЕМОВА Е.Д., ст.преподаватель
СТЕПАНОВА П.Н., преподаватель**

*Филиал Российского Государственного Социального Университета в г.
Чебоксары*

Для благополучия молодой семьи большое значение имеет готовность к созданию семьи, она включает в себя социально-нравственную, мотивационную, психологическую и педагогическую готовность.

Ключевые слова: *Семья, брачно-семейные отношения, готовность к созданию семьи, функции семьи, педагогическая готовность к созданию семьи.*

Семья – древнейший социальный институт; она изменяется по мере развития общества – возникают новые нормы, ценности и образцы поведения в области семейно-брачных отношений. Семья как устойчивая социальная общность людей существует уже в течение многих столетий. Она является необходимым элементом социальной структуры человеческого

общества, выполняя чрезвычайно важную задачу воспроизводства населения.

История материализуется в национальных традициях и стереотипах поведения. Их хранительницей является семья, она – носитель социальной наследственности. Социально-наследственная информация зафиксирована в межличностных отношениях в семье, в стереотипах поведения взрослых членов семьи и от них передается ребенку. Не только межличностные, интимные, неформальные отношения, но и отношения социальные, экономические, политические моделируются и структурируются человеком по образцу межличностных отношений, свойственных главным образом семье. Исследователи установили, что хотя обучение происходит на протяжении всей жизни человека, усвоенное им в детстве определяет всю его жизнь, и коренные изменения в моделях поведения случаются редко [2]. Однако не следует упускать из вида важную роль учебных заведений, СМИ и самовоспитания.

И в то же время, семья – малая группа, в которой с наибольшей естественностью удовлетворяются многие важнейшие личностные потребности человека. Здесь он приобретает необходимые социальные навыки, осваивает базовые стереотипы поведения и культурные нормы, реализует свои эмоциональные предпочтения, получает психологическую поддержку и защиту, спасается от стрессов и перегрузок, возникающих при контактах с внешним миром. В удовлетворении всех таких потребностей и заключается смысл психологических и социально-культурных функций семьи.

Перегруппировка функций семьи в ходе ее модернизации повышает значение именно этих двух групп функций, что вызывает кардинальные перемены в образе жизни семей, их потребностях, характере взаимодействия с внешним миром, типе внутрисемейных отношений, положении в семье отдельных ее членов, семейной морали и т.д., и в конечном счете приводит к фундаментальным сдвигам в системе взаимодействия по всей цепочке личность-семья-общество. Соответственно меняются и сами психологические и социально-культурные функции.

Социальные условия усугубляют или смягчают историческое наследство семьи как социального института. Брачно-семейные отношения отражают как положительные, так и отрицательные моменты состояния общества.

По мере развития общества меняются требования, предъявляемые к семье как социальному институту. В последние годы произошла трансформация как содержания, так и социальных функций семьи. Современная семья выполняет следующие функции:

- репродуктивную – воспроизводство жизни, т.е. рождение детей и продолжение человеческого рода;

- воспитательную – формирование личности ребенка, систематическое воспитательное воздействие семейного коллектива на каждого своего члена в течение всей его жизни, постоянное влияние детей на родителей и других взрослых членов семьи;

- хозяйственно-экономическую – общественное производство средств к жизни, восстановление истраченных на производстве сил своих взрослых членов, ведение своего хозяйства, наличие своего бюджета, организация потребительской деятельности;

- коммуникативную – посредничество семьи в контакте своих членов со СМИ, литературой и искусством, влияние семьи на многообразные связи своих членов с окружающей природной средой и на характер ее восприятия, организация внутрисемейного общения, досуга и отдыха

- регулятивную - включающую первичный социальный контроль и реализацию власти и авторитета в семье [1].

Семья выступает как культурная общность людей, которых связывает определенное единство жизненных ценностей, представлений, единство позиций во взаимоотношениях с обществом.

Социологические исследования показывают, что традиционный институт семьи переживает сейчас некоторый кризис, связанный с изменением содержания брачно-семейных отношений. Кризис выражается в том, что, с одной стороны, идет поиск каких-то новых форм семьи, которые лучше соответствовали бы современному содержанию отношений; с другой стороны, непрерывно растет число разводов.

Большинство работ, посвященных семье, рассматривают ее как относительно закрытую систему, имеющую слабую связь с окружающими институтами, организациями и группами. Данное положение выявляет два вектора развития, определяющих представление молодежи о семье и ее функциях: первый предполагает формирование представления о семье на основе образа родительской семьи и эта модель не всегда является удачной; второй – из-за недостатка информации просветительно-педагогического характера в окружающих семью социальных институтах и группах.

В своих исследованиях С.В.Ковалев подчеркивает важность формирования адекватных брачно-семейных представлений. Многочисленные исследования социологов, психологов, педагогов говорят о том, что стабильная семья может быть создана при определенной готовности молодых людей к семейной жизни. А.Н. Сизанов утверждает, что понятие “готовность к семейной жизни” включает в себя социально-нравственную, мотивационную, психологическую и педагогическую готовность [3].

Важная роль в формировании адекватных брачно-семейных представлений и готовности молодых людей к семейной жизни должна отводиться учебным заведениям. Учебные заведения могут и должны

способствовать педагогической готовности молодых людей к созданию семьи.

Педагогическая готовность к созданию семьи включает в себя педагогическую грамотность, хозяйственно-экономические умения и навыки, сексуальную воспитанность.

Педагогическая грамотность молодых людей, вступающих в семейную жизнь, предполагает знание закономерностей развития детей и особенностей их воспитания, навыки ухода за младенцем. Под хозяйственно-экономическими умениями и навыками подразумеваются умение планировать, распределять и соблюдать семейный бюджет, организовывать быт и досуг, создавать в семье уют. Сексуальная воспитанность предполагает усвоение необходимых знаний об интимных сторонах жизни человека, правильных взглядов на взаимоотношения полов.

Данное исследование предпринято как попытка рассмотреть степень сформированности представлений о функциях семьи и степень готовности к созданию семьи у современного человека. Исследование проводилось на базе филиала РГСУ в г. Чебоксары, среди студентов одного из факультетов. В исследовании приняли участие 150 человек, из которых 138 женщин и 12 мужчин, в возрасте от 17 до 52 лет.

В ходе исследования было предложено участникам ответить на ряд вопросов в форме сочинения «Моя идеальная семья». При последующей обработке методом контент-анализа, нами были выделены следующие основные параметры представлений о семье и готовности к созданию семьи:

- 1) желание иметь собственную семью; 2) потребность в семье; 3) наличие детей в семье; 4) взаимоотношения супругов; 5) взаимоотношения между родителями и детьми; 6) обязанности жены; 7) обязанности мужа.

Дальнейший анализ выявил следующие показатели степени готовности к созданию семьи:

- 118 человек (78,7%) изъявили желание иметь свою собственную семью,

- 32 человека (21,3%) не желают обзаводиться семьей.

- потребность в создании семьи обнаружили 24 человека (16,01%).

О сформированности брачно-семейных представлений можно судить по следующим показателям:

- 143 человека (95,38%) хотели бы иметь детей, большая часть опрошенных указала, что хочет видеть в своей семье 2-3 детей,

- 3 человека не упоминают о наличии детей в семье,

- 4 человека не желают иметь детей.

- 9 человек (6%) сумели с должной полнотой охарактеризовать взаимоотношения между родителями и детьми,

- 94% всех испытуемых (141 человек) - данные взаимоотношения не упоминаются вообще или выражены однобоко,

- взаимоотношения супругов в семье с различных сторон у 137 человек (91,33%) раскрыты не полно,

- лишь 13 человек (8,67%) полно описали взаимоотношения супругов,

- не описали обязанности супруги 136 человек (90,66%),

- затруднились описать какие, по их мнению, обязанности супруга 133 человека (88,66%).

Полученные нами данные свидетельствуют о низкой готовности к созданию семьи и отсутствию сформированности брачно-семейных представлений даже у лиц получающих специальное высшее образование. Т.е. в программе подготовки данных специалистов есть дисциплины содержащие емкую информацию о семье, ее функциях, законах и этапах развития.

Представляется целесообразным создание учебных программ для различных учебных заведений и поэтапное формирование брачно-семейных представлений и готовности к созданию семьи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. С.И. Голод Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб. 1998.

2. В. Дружинин. Психология семьи. М. 1996.

3. Д.Я. Райгородский. Психология семьи: Учеб.пособие.-Самара: БАХРАХ-М, 2002. - 752

© Ефремова Е.Д., Степанова П.Н., 2010

УДК 37.035: 792

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ.

А.В.ХРАБСКОВ, аспирант

Ульяновский государственный университет

Социализацию, непрерывно продолжающуюся на протяжении всей жизни человека, представляют как совокупность взаимодействий индивида и общества. В современном обществе театральное искусство является мощным средством как стихийной, так и организованной социализации личности.

Ключевые слова: социализация, социализация личности, театральное искусство, средства социализации, социальная роль.

Процесс развития, формирования и становления личности во взаимодействии с обществом, ее интеграция в социальную среду,

приспособление (адаптация) к ней определяется в современной педагогике как социализация. Под этим понятием понимают так же процесс усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения (социальных ролей), присущих в данное время данному обществу и воспроизводство им социальных связей и социального опыта. Социализацию, непрерывно продолжающуюся на протяжении всей жизни человека, представляют как совокупность стихийных и организованных взаимодействий индивида и общества. Выделяют первичную (внешнюю) и вторичную (внутреннюю) социализацию. Первичная как приспособление индивида к ролевым функциям и социальным нормам, складывающимся в различных социальных институтах общества на различных уровнях жизнедеятельности человека протекает через социальную идентификацию – то есть осознание своей принадлежности к данной общности. Вторичная социализация - интериоризация, то есть процесс включения социальных ролей во внутренний мир человека. В результате складывается система внутренних регуляторов поведения личности, что обеспечивает соответствие (либо противодействие) поведения индивида заданным со стороны общественной системы образцам и установкам. Это представляет собой жизненный опыт, способность к оценке норм, тогда как на уровне идентификации они в основном лишь усваивались. Социализация осуществляется с помощью широкого набора средств, специфичных для определенного общества, социального слоя, возраста человека. «Сущностный смысл социализации раскрывается на пересечении таких ее процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация. Диалектическое их единство обеспечивает оптимальное развитие личности на протяжении всей жизни человека во взаимодействии с окружающей средой»[1, 127].

В процессе социализации личность примеривает на себя и выполняет различные роли, которые называются социальными. В социологии – это нормативно одобренный, относительно устойчивый образец поведения, воспроизводимый индивидом в зависимости от социального статуса или позиции в обществе. Ряд социальных ролей предписаны человеку от рождения, определены его полом, возрастом, социальным происхождением и т.п., - это аскриптивные (предписанные) социальные роли. Другие же приобретаются путем личных усилий человека, благодаря его индивидуальным качествам (занимаемая должность, например) - достижительные социальные роли [2]. Австрийский социолог, психиатр, основатель психодрамы Я.Л.Морено представляет развитие человека как ролевое: «В своих социальных ролях человек не только действует в соответствии с ожиданиями и требованиями общества, но и, принимая все более дифференцированные роли, развивает самого себя»[3, 102-103]. Однако сама по себе социальная роль не определяет деятельность и поведение каждого конкретного ее носителя в деталях: все зависит от того,

насколько индивид усвоит, интериоризирует социальную роль. Процесс интериоризации детерминирован целым комплексом индивидуальных психологических особенностей каждого конкретного носителя данной социальной роли. На данном этапе присвоения ролей личностью возникают противоречия между индивидуальными особенностями «исполнителя» и предписываемыми обществом правилами и функциями данного статуса. Разрешению этих противоречий способствует множество факторов, и в частности такой род деятельности человека как театральное искусство.

В современном обществе театральное искусство является мощным средством воспитания как целенаправленной социализации личности. В основном театр объявляется важным фактором прежде всего эстетического, нравственного, гражданского воспитания. Театральное искусство и искусство вообще не является единственной формой общественного сознания, формирующей личность. Воспитательную нагрузку осуществляют наука, политика, идеология, мораль, право. Но воздействие каждой из этих форм общественного сознания носит локальный характер. Театр, влияя на сознание, духовно-эмоциональный мир человека, тем самым формирует его целостный облик; активно содействует духовному росту, воспитывает идейные и нравственные убеждения, стимулирует социально-преобразующую деятельность, повышает политическую культуру, культуру труда и быта. Воспитательное воздействие театра нашло свою актуальность в наши дни и теперь рассматривается комплексно специалистами в области культуры и искусства, педагогами и психологами.

На разных этапах социализации личности взаимодействие человека с театральным искусством имеет несколько векторов:

1. Отношение «театр – зритель» начинается со знакомства с театральным искусством и продолжается на протяжении всей жизни. В детстве в условиях целенаправленной социализации, когда театр используется как средство воспитания – это прежде всего привитие начатков театрального этикета, устанавливающего каждый раз разную меру соответствия изобразительного и выразительного, обрядового и игрового начал, естественности и условности. Немалая часть воспринимаемых в театре «содержаний и смыслов относится к ритуалу театрального представления, вечно одному, заранее известному, к его каждый раз новому воскрешению и переживанию»[4, 212]. В данном случае театральное искусство в аксиологическом контексте как носитель ценностных установок является средством как первичной, так и вторичной социализации. Произведение театрального искусства «воздействует на зрительный зал, вызывая в зрителе сопереживание чувствам героев, зритель воспринимает ситуацию, в которой находится герой, как бы примеряя ее на себя, становясь в воображении на место героя. В зрительском сознании возникает иллюзия иной жизни, идентификация (мысленное соучастие в действиях персонажа,

в перипетиях спектакля). Конечно, процесс слияния зрителя и персонажа неполный. Сознание зрителя раздвоено, и это предполагает оценку персонажа, несогласие с ним. При этом типе восприятия особо важное место отводится воображению, а также способности зрителя к сопереживанию.(...) Сопереживание и его более высокая ступень - идентификация - возможны, если зритель включится в ситуацию, примет мотивы действующего лица, разделит его отношение к происходящему»[5, 24-25].

2. Отношение «театр – увлечение» проявляется как форма досуга в разные периоды жизни. Увлечение театром рождается из потребности человека в игре. Основное значение игры заключается в способности, отражая, преобразовать действительность. Игра привлекает ребенка или молодого человека не только своим удовольствием, но и тем, что она разрешает определенное противоречие между потребностью действовать, как взрослый, и невозможностью действовать реально, действительно осуществлять те операции, которые требует содержание действия. Здесь одним из главных средств театрального искусства, участвующих в социализации является драматическая игра. Основа ее есть взаимодействие между исполнителями различных ролей в определенных обстоятельствах. В процессе драматической игры осуществляется познание и преобразование мира, а так же духовное развитие человека через присвоение им определенных ролей. С помощью драматической игры происходит реализация творческого потенциала личности, удовлетворение его социальных потребностей. Таким образом, на данном уровне социализации драматическая игра – часть процессов социальной адаптации, интеграции, саморазвития и самореализации индивида.

3. Отношение «театр – профессия» между личностью и театром как социальным институтом возникает у людей, выбравших путь театральной деятельности к моменту их профессионального самоопределения. Здесь вступает в силу механизм институциональной социализации. В процессе взаимодействия человека с театром как социальной организацией приобретаются и накапливаются соответствующие знания и опыт социально одобряемого поведения, что происходит, впрочем, при взаимодействии индивида с любой профессиональной структурой. Поэтому здесь, с точки зрения социализации особенно интересна профессия драматического артиста. С помощью профессиональных выразительных средств актер теперь сам является субъектом воздействия на зрителя в ситуации театрального представления. Присвоение обстоятельств (условий) определенных ситуаций пьесы и спектакля силой воображения, проникновение в мотивы и логику мыслей исполняемого персонажа, органичное целенаправленное действие и, как следствие, подлинное переживание – это уже ежедневная практика актера. Этапы работы актера над ролью в процессе переживания и в процессе воплощения было бы

интересно рассмотреть как механизм, с помощью которого возможна целенаправленная социализация как разрешение противоречий между индивидом и социумом на этапах приспособления человека к социальным ролевым функциям и социальным нормам.

Таким образом, театральное искусство пронизывает всю жизнь человека, и непосредственно влияет на социализацию личности, и может быть отнесено как к процессу первичной так и вторичной социализации. Наиболее распространенным отношением личности и театрального искусства является отношение «театр – зритель». Здесь средствами, влияющими на социализацию личности становятся само театральное действие, спектакль, представление, а так же работа режиссера, актеров, художника, композитора, избравших те или иные способы взаимодействия со зрителем. В отношении «театр – увлечение» средствами театрального искусства, оказывающими воздействие на развитие личности становятся драматическая игра, роль, пьеса, слово, сценическое действие. А в отношении «театр – профессия актера» - уже профессиональные составляющие актерского мастерства: предлагаемые обстоятельства, действенный анализ пьесы и роли, сверхзадача, сквозное действие исполняемых актером ролей и т.п. Театральное искусство как род деятельности несет вспомогательную функцию в процессах адаптации и интеграции, саморазвития и самореализации личности, способствует разрешению противоречий, удовлетворению социальных потребностей и духовному развитию человека.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. В.Сластенин, И.Исаев, Е.Шиянов. Педагогика. – М.: Школа-Пресс, 1997. 512с.
2. Энциклопедия социологии. Под редакцией Грицанова А. А. Издательство «Книжный Дом», 2003. URL: <http://slovari.yandex.ru/dict/sociology/article/soc/soc-1049.htm> (дата обращения: 12.02.2010).
3. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л.Морено. Пер. с нем. /Общ. ред. и предисл. Е.В. Лопухиной и А.Б. Холмогоровой. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 352 с.: ил.
4. Гачев Г.Д. Содержательность художественных форм. Эпос. Лирика. Театр. – М.: Просвещение, 1968.
5. Рождественская Н.В. Диагностика актерских способностей. СПб: Речь, 2005. 192 с.

© Храбсков А.В., 2010

УДК 37.034(045)

РОЛЬ ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННОГО ОБЩЕСТВА

О.В.ШУЛЯПОВА, канд. пед. наук

ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е.Евсевьева»

В статье рассматривается современная школа в качестве социального института, формирующего нравственную личность, приобщающего новые поколения к ценностям отечественной и мировой культуры; обосновывается необходимость систематически организованной нравственно-ориентированной деятельности и её умелого педагогического стимулирования как фактора эффективного формирования нравственных отношений и установок.

Ключевые слова: *нравственное воспитание, школа, нравственные ценности, нравственность, мораль.*

Духовная дезинтеграция общества, вызванная во многом закономерной девальвацией ценностей старшего поколения и размытость жизненных ориентиров молодежи привели к тому, что современная Россия - среди стран, лидирующих по числу социальных сирот, количеству разводов, самоубийств, уровню смертности от потребления алкоголя и наркотиков. В демографическом плане страна оказалась у черты, за которой может начинаться физическое вырождение нации.

Быстрый демонтаж советской идеологической системы и поспешное копирование западных форм жизни, а также агрессивное вторжение ценностей рыночной экономики привели к эрозии ряда важных морально-нравственных норм и ценностных установок, традиционных для России. Через СМИ, кино, рекламу, Интернет насаждаются модели, среди которых главная - обогащение и успех любой ценой.

Отсутствие в 1990-х годах ценностнообразующей государственной политики, приоритет образовательной парадигмы в школе, игнорирование воспитательных задач привели к искажению ценностных ориентиров российского общества в начале XXI века. Современная Россия - сильное государство, но пока не имеющая общерасделяемого представления о едином российском народе, сплоченном чувством патриотизма, укорененном в национальной истории, культуре, нравственности, имеющем общий идеал будущего.

В Послании 2008 г. президент выделил две основные социальные структуры, формирующие и развивающие ценностно-нормативную основу

национального самосознания, - Конституцию страны и систему образования, прежде всего общеобразовательную школу. В Послании 2009 г. президент определяет школу наряду с семьей базовыми социальными институтами, формирующими личность, приобщающими новые поколения к ценностям отечественной и мировой культуры.

«Система образования, - подчеркивает Д.А. Медведев, - в прямом смысле слова образует личность, формирует сам образ жизни народа, передает новым поколениям ценности нации»[1]. Общеобразовательная школа призвана содействовать консолидации нации, ее сплочению на основе духовно-нравственных ценностей и отечественных традиций перед лицом внешних и внутренних вызовов. Школа призвана создавать гражданина и воспитывать патриота, раскрывать способности и таланты молодых россиян, готовить их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. Ценности формируются в семье, неформальных сообществах, трудовых, армейских и иных коллективах, в сфере массовой информации, искусства, отдыха и т. д. Но наиболее системно, последовательно и глубоко они могут воспитываться всем укладом школьной жизни.

Школьный возраст наиболее восприимчив для эмоционально-ценностного, духовно-нравственного развития, гражданского воспитания, недостаток которого трудно восполнить в последующие годы. Пережитое и усвоенное в детстве отличается большой психологической устойчивостью. Особое значение имеют следующие друг за другом возрастные переходы: от дошкольного детства к школьному, от детства к подростковому возрасту, от него к юности. «Перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей, - утверждал Л.С. Выготский, - есть основной момент при переходе от возраста к возрасту» [2].

Если школа не выполняет своей задачи формирования ценностей и основ гражданского самосознания, то у обучающегося в условиях открытого информационного пространства и ограниченного воспитательного потенциала семьи может формироваться «путаная» идентичность и моральный релятивизм.

Мораль выступает регулятором поведения личности. Люди, будучи членами социальной системы и находясь во множестве общественных и личных связей между собой, должны быть определенным образом организованы и в той или иной мере согласовывать свою деятельность с другими членами сообщества, подчиняться определенным нормам, правилам и требованиям. Нормы и правила, которые относятся к моральной сфере, обязательного характера не имеют, и практически их соблюдение зависит от самой личности.

Когда же тот или иной человек их нарушает, общество, знакомые и незнакомые люди имеют только одно средство воздействия на него – силу

общественного мнения: упреки, моральное порицание и, наконец, общественное осуждение, если аморальные действия и поступки приобретают уже более серьезный характер.

Но моральные усовершенствования поддерживаются не только силой общественного мнения. Большую роль в этом играют нравственные обычаи, привычки и традиции, которые формируются в школе и культивируются в обществе. Люди давно заметили, что нравственность личности не может основываться только на ее моральной сознательности, что она становится более прочной, когда соблюдение нравственных норм и правил приобретает характер привычных способов поведения и деятельности. Это имеет большое значение для воспитания. Поскольку соблюдение нравственных требований общества в конечном итоге зависит от самой личности, поскольку она выступает в качестве хранительницы и субъекта морального прогресса, вполне понятно, какое огромное значение приобретает нравственное воспитание, повышение его содержательности и эффективности.

Нравственным нужно считать такого человека, для которого нормы правила и требования морали выступают как его собственные взгляды и убеждения, как глубоко осмысленные и привычные формы поведения. Говоря точнее, в своем истинном значении нравственность не имеет ничего общего с послушно-механическим, вынуждаемым только внешними обстоятельствами и требованиями выполнением установленных в обществе моральных норм и правил. Она есть не что иное, как внутренний категорический императив личности, в качестве побудительных сил которого выступают ее здоровые общественные потребности и связанные с ними знания, взгляды, убеждения и идеалы.

В этом смысле А.С. Макаренко большое значение придавал “поступку наедине с собой”, или тому, как ведет себя воспитанник в отсутствие других людей, когда не испытывает контроля. О его нравственности можно судить только тогда, когда он правильно ведет себя в силу внутреннего побуждения (потребности), когда в качестве контроля выступают его собственные взгляды и убеждения. Выработка таких взглядов и убеждений и соответствующих им привычек поведения и составляет глубинную сущность нравственного воспитания.

В этом смысле нравственность личности органически связана с ее моральными чувствами, с ее совестью, с постоянной оценкой своего поведения и стремлением к искреннему раскаянию в тех случаях, когда допущены нарушения моральных принципов. Совесть и раскаяние личности в своих аморальных поступках – сильнейшие стимулы ее нравственного развития и самосовершенствования. К сожалению, формированию этих личностных чувств не всегда придается должное значение. “Раскаяние – пишет Чингиз Айтматов, - одно из великих достижений человеческого духа

– в наши дни дискредитировано. Оно, можно сказать, полностью ушло из нравственного мира современного человека. Но как же может человек быть человеком без раскаяния, без того потрясения и презрения, которые достигаются через осознание вины – в действиях ли, через порывы самобичевания или самоосуждения”. Все это показывает, что нравственное развитие личности невозможно без формирования ее моральной сознательности, моральной совести и глубокого внутреннего стремления к моральному благодетству.

Рассматривая содержание нравственного воспитания в школе, отметим, что оно должно быть направлено на формирование у личности нравственных отношений к родине, труду, общественному достоянию, охране природы, к людям и самой себе. Но нравственные отношения не возникают и не существуют сами по себе. Они органически связаны с деятельностью человека и обуславливаются ею. Из этого следует: чтобы формировать у личности нравственные отношения, необходимо включать ее в соответствующие виды деятельности и использовать их для выработки и воспитания этих отношений.

Исходя из содержания нравственных отношений, необходимо включать учащихся в следующие виды деятельности: общественную, патриотическую, учебную, трудовую, в деятельность по бережливости материальных ценностей и охране природы, общения с другими людьми и др. В процессе активного участия в разнообразной деятельности (при педагогически правильной ее организации) у учащихся развивается понимание (осознание) того, как ее необходимо осуществлять, формируется чувства совести и ответственности, вырабатываются навыки поведения и укрепляется воля, что в своей совокупности и характеризует те или иные нравственные отношения. Без хорошо организованной практической деятельности и его умелого педагогического стимулирования нельзя эффективно формировать нравственные отношения.

Не менее существенным является и другое положение. Если те или иные отношения закрепляются в сознании и поведении личности, становятся привычными и определяют устойчивость ее поведения в любых изменяющихся условиях, они превращаются в личностные качества. Вот почему процесс нравственного воспитания должен быть направлен на то, чтобы вырабатывать, развивать и совершенствовать нравственные качества школьников. В частности, речь должна идти о формировании таких качеств, как устойчивость мировоззрения, патриотизм и культура межнациональных отношений, трудолюбие, бережное отношение к материальным ценностям общества и личному имуществу, коллективизм, сознательная дисциплина и культура поведения.

В заключении отметим, что многие общественные деятели, писатели и педагоги с давних времен подчеркивают, что нравственное воспитание не

только оказывает решающее влияние на формирование положительных качеств личности, но и является главной задачей школы и должно быть в центре ее воспитательной деятельности. Признание за нравственным воспитанием приоритета позволит создать нравственное общество, способное конструктивно выстраивать систему взаимоотношений, новую российскую ментальность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Послание президента Российской Федерации федеральному собранию Российской Федерации 2009г.

2. Л.С. Выготский. Собрание сочинений. - М.: «Педагогика», 1984.

© Шуляпова О.В., 2010

УДК 37.015.31

КРИЗИС СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

С.А. ЮРКОВ, соискатель

Липецкий государственный педагогический университет

В качестве переломных этапов онтогенетического развития личности следует рассматривать кризисы становления и развития.

В статье рассматриваются основные возрастные кризисы, анализ которых позволяет вскрыть психологическую сущность процесса формирования личности.

***Ключевые слова:** онтогенез, онтогенетическое развитие личности, возрастные кризисы.*

Онтогенез - формирование основных структур психики индивида в течение его детства, процесс индивидуального развития организма. В качестве переломных этапов онтогенетического развития личности следует рассматривать кризисы становления и развития, анализ которых позволяет вскрыть психологическую сущность процесса формирования личности. Как известно, кризисы возникают на стыке двух возрастов. Каждый возраст характеризуется центральными системными новообразованиями, которые возникают в ответ на потребности ребенка и включают аффективный компонент, а потому несут в себе побудительную силу. Поэтому центральное для данного возраста новообразование, являющееся обобщенным результатом психического развития ребенка в соответствующий период, становится исходным для формирования личности ребенка следующего возраста [1].

Возрастные кризисы - нормативные, закономерные явления, необходимые для поступательного развития личности, центральный механизм динамики возрастов [5].

В детской психологии наиболее часто упоминается о трех критических периодах: 3, 7 и 12 - 16 лет. Однако Л.С. Выготский анализировал еще кризис одного года, а подростковый делил на две фазы: негативную (13-14 лет) и позитивную (15-17 лет) [3].

Д.Б. Элькониным был открыт закон чередования, периодичности разных типов деятельности: за деятельностью одного типа, ориентации в системе отношений следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов. Каждый раз между этими двумя типами ориентации возникают противоречия. Они и становятся причиной развития. Каждая эпоха детского развития открывается ориентацией в сфере человеческих отношений. Действие не может дальше развиваться, если оно не вставлено в новую систему отношения ребенка с обществом. Пока интеллект не поднялся до определенного уровня, не может быть новых мотивов. Закон чередования, периодичности в детском развитии по-новому позволяет представить периоды (эпохи) в стадии онтогенеза психики.

Хронологические границы возрастных кризисов достаточно условны, что объясняется значительным различием индивидуальных, социокультурных и других параметров. Форма, длительность и острота протекания кризисов может заметно различаться в зависимости от индивидуально-типологических особенностей ребенка, социальных условий, особенностей воспитания в семье, педагогической системы в целом.

Чтобы получить законченную цепь критических возрастов, мы предложили бы включить в нее в качестве начального звена тот, пожалуй, самый своеобразный из всех периодов детского развития, который носит название новорожденности.

Итак, рассмотрим следующие возрастные кризисы:

«кризис новорожденности» - отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста;

«кризис одного года» - отделяет младенчество от раннего детства;

«кризис трех лет» - переход к дошкольному возрасту;

«кризис семи лет» - соединительное звено между дошкольным и школьным возрастом;

«кризис тринадцати лет» - совпадает с переходом к подростковому возрасту.

Первый критический период развития - период новорожденности. Акт рождения в известном смысле есть переход от паразитарного типа существования к форме индивидуальной жизни. Это переход от темноты к

свету, от тепла к холоду, от одного типа питания к другому. Вступают в действие другие виды физиологической регуляции поведения, и многие физиологические системы начинают функционировать заново.

Кризис новорожденности - промежуточный период между внутриутробным и внеутробным образом жизни. Если бы рядом с новорожденным не было бы взрослого человека, то через несколько часов это существо должно было бы погибнуть. Переход к новому типу функционирования обеспечивается только взрослым.

Постепенно поведение и деятельность ребенка начинают определяться восприятием тех предметов внешнего мира, в которых «кристаллизовались», т.е. нашли свое воплощение, его биологические потребности. В этот период он является рабом актуально действующей на него ситуации. Практически все отечественные психологи сходятся на том, что улыбка на лице ребенка является концом кризиса новорожденности.

Уже на втором году жизни положение существенно меняется. В этот период формируется первое личностное новообразование - мотивирующие представления, выражающиеся в способности ребенка действовать в соответствии со своими внутренними побуждениями. Мотивирующие представления являются результатом первого синтеза интеллектуальных и аффективных компонентов, обеспечивающих ребенку «отрыв» от непосредственно действующей на него ситуации. Они порождают у него стремление поступать согласно своим внутренним побуждениям и вызывают «бунт» ребенка, если реализация его активности встречает сопротивление среды. Конечно, это «бунт» стихийный, не намеренный, но он является свидетельством того, что ребенок вступил на путь формирования личности, и ему стали доступны не только реактивные, но и активные формы поведения. Сущность кризиса одного года заключается в разрыве полной слитности ребенка и взрослого [2].

Основная задача воспитания ребенка на этой стадии - максимально расширять и развивать широкую ориентацию ребенка в окружающей действительности.

На следующем этапе (кризис 3 лет) происходит выделение ребенком самого себя в качестве субъекта в мире объектов, на которые он может воздействовать и которые может изменять. Здесь ребенок уже осознает свое «Я» и требует возможности проявлять свою активность («Я сам»). Это не только обуславливает новый шаг в преодолении ситуативности поведения, но и порождает у ребенка стремление активно воздействовать на ситуацию, преобразуя ее для удовлетворения своих потребностей и желаний.

Возникает кризис трех лет, сопровождающийся следующими симптомами [3]:

1) симптом негативизма. Отрицательная реакция ребенка на предложения взрослых. Однако эта же просьба, высказанная другим

человеком (не включенным в конкретную ситуацию), легко ребенком выполняется;

2) упрямство - реакция не на предложение, а на свое собственное решение;

3) симптом обесценивания. Дети начинают любимых мам, пап, бабушек называть ругательными словами;

4) строптивость. Близка к негативизму и упрямству, но имеет свои специфические особенности. Строптивость носит более генерализованный и более безликий характер. Это протест против порядков, которые существуют дома;

6) своеволие. Стремление к эмансипации от взрослого. Ребенок сам хочет что-то делать. Отчасти это напоминает кризис первого года жизни, но там ребенок стремился к физической самостоятельности. Здесь речь идет о более глубоких вещах - о самостоятельности намерения, замысла;

7) протест-бунт, который проявляется в частых ссорах с родителями.

«Все поведение ребенка приобретает черты протеста, как будто ребенок находится в состоянии войны с окружающими, постоянном конфликте с ними», - писал Л.С. Выготский;

7) деспотизм. Встречается в семье с единственным ребенком. Ребенок проявляет деспотическую власть по отношению ко всему окружающему и изыскивает для этого множество способов.

Перечисленные симптомы «вращаются» вокруг выделения ребенком своего Я, с одной стороны, и изменения социальной ситуации - с другой. Это кризис социальных отношений ребенка с взрослыми.

На границе раннего детства и дошкольного возраста симптомы упрямства и негативизма, возникающие в поведении ребенка, показывают, что отношения совместной деятельности пришли в противоречие с новым уровнем его развития. Но острота кризиса возникает только тогда, когда взрослые, не замечая у ребенка тенденций к самостоятельному удовлетворению желаний, продолжают сдерживать его самостоятельность, сохраняют старый тип отношений совместной деятельности, ограничивают активность ребенка, его свободу. Если же взрослые не противятся проявлению самостоятельности ребенка (конечно, в определенных пределах), то трудности или вовсе не возникают, или быстро преодолеваются.

На третьем этапе (кризис 7 лет) у ребенка возникает сознание себя как существа социального и своего места в системе доступных ему общественных отношений. Условно этот период можно обозначить периодом рождения социального «Я». Именно в это время у ребенка формируется «внутренняя позиция», порождающая потребность занять новое место в жизни и выполнять новую общественно значимую деятельность. И здесь, так же, как и во всех других случаях, у ребенка

возникает протест, если обстоятельства его жизни не изменяются и тем самым мешают проявлению его активности.

Подростковый возраст относится к числу переходных и критических периодов онтогенеза. Этот особый статус возраста связан с изменением социальной ситуации развития подростков - их стремлением приобщиться к миру взрослых, ориентацией поведения на нормы и ценности этого мира [4]. На последнем этапе возрастного развития у подростка возникает самосознание в собственном смысле слова, т. е., способность направлять сознание на свои собственные психические процессы, включая и сложный мир своих переживаний. Этот уровень развития сознания порождает у подростков потребность обернуться на самого себя, познать себя как личность, отличную от других людей и в соответствии с избранным образцом. Это, в свою очередь, вызывает у него стремление к самоутверждению, самореализации и самовоспитанию.

В конце переходного возраста в качестве новообразования этого периода возникает самоопределение, которое характеризуется не только пониманием самого себя - своих возможностей и стремлений, но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. - М.: Смысл, 2001.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2006.
4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для вузов. - М.: Высшее образование; МГППУ, 2007.
5. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия. Сост. К.В. Сельченко. - Мн.: Харвест, 2003.

© Юрков С.А., 2010

УДК 376

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЦЕРЕБРАЛЬНО- ОРГАНИЧЕСКОГО ГЕНЕЗА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

П.В.ВАЛИЕВА

Дагестанский государственный педагогический университет

В статье определены содержание и основные направления коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога в условиях общеобразовательной школы, сформулированы ее основные положения, цель и задачи. Отмечается, что специальные условия дошкольных коррекционно-развивающих групп для детей с ЗПР способствуют повышению их умственного развития и оказывают существенное влияние на общую способность к обучению, что значительно расширяет их потенциальные возможности в усвоении школьной программы. Подтверждается необходимость раннего выявления и ранней коррекции отклонений в умственном развитии, что должно найти широкое применение в образовательной практике.

Ключевые слова: задержка психического развития церебрально-органического генеза, психолого-педагогическое сопровождение, коррекция, коррекционно-педагогическая работа, психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК), дефектолог, мотивационный компонент, специальный педагог, коррекционно-развивающее обучение.

Коррекционно-педагогическая работа в общеобразовательной школе, основываясь на принципах и основных положениях коррекционной педагогики, организовывалась с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, структуры имеющихся нарушений и предусматривала профилактику «вторичных», «третичных» отклонений развития.

Эффективность коррекционно-педагогической работы в условиях общеобразовательной школы обеспечивалась комплексным подходом к ее содержанию, что позволяло определить индивидуально ориентированные методы и приемы повышения умственного развития детей с задержкой психического развития (ЗПР) и формирования учебных знаний. Учитель-дефектолог осуществлял взаимодействие со специалистами школьного ПМПК (учителем, логопедом, психологом, врачом), администрацией школы, родителями с целью разработки индивидуальных комплексных программ развития и коррекции. Важным аспектом в этом взаимодействии была работа с родителями. Комплексный подход к содержанию коррекционно-педагогической работы обеспечивал и проведение коррекционно-развивающих занятий.

Коррекционно-педагогическая работа учителя-дефектолога строилась на принципах системы коррекционно-развивающего обучения.

Рассматривая в качестве общей цели деятельности специального педагога (учителя-дефектолога) обеспечение своевременной специализированной помощи детям с ЗПР церебрально-органического генеза в освоении ими обязательного минимума содержания образования в условиях массовой школы, в ходе эксперимента происходило решение следующих частных задач:

- выявление неблагоприятных вариантов развития и определение учебных трудностей ребенка;

- составление индивидуальных комплексных программ развития ребенка в условиях взаимодействия специалистов ПМПК

- выявление детей с ЗПР церебрально-органического генеза для осуществления специального коррекционного воздействия специалистов: дефектолога (учебная и познавательная деятельность); логопеда (речевая деятельность); психолога (познавательная деятельность и эмоционально-личностное развитие);

- выявление детей, не подлежащих обучению в системе коррекционно-развивающего обучения (КРО);

- динамическое изучение уровня умственного развития детей и результатов коррекционного воздействия;

- отслеживание соответствия выбранной программы, форм, методов и приемов обучения реальным достижениям и уровню развития ребенка;

- проведение индивидуальных и групповых коррекционных занятий, обеспечивающих усвоение программного материала и осуществление переноса сформированных на занятиях умений и навыков в учебную деятельность учащихся;

- консультирование педагогов и родителей по проблемам развития, обучения и воспитания детей с задержкой психического развития, выбору оптимальных форм, методов, приемов обучения и воспитания в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка.

Решение поставленных задач реализовывалось в следующих направлениях работы учителя-дефектолога, обеспечивающих комплексный подход к ее организации.

1. Диагностическое направление.

Диагностическое направление работы включало в себя: этап первичного психолого-педагогического обследования; систематические этапные наблюдения специалиста за динамикой и коррекцией психического развития; проверку соответствия выбранной программы, методов и приемов обучения реальным достижениям и уровню развития ребенка.

По результатам первичного психолого-педагогического обследования происходило зачисление учащихся на индивидуальные и групповые занятия. Динамическое изучение учащихся проводилось с целью отслеживания динамики развития ребенка, определения соответствия выбранных форм, приемов и методов обучения уровню развития учащегося. В процессе динамического изучения также решалась задача дифференциации сходных состояний нарушений развития, выявление детей, не подлежащих обучению в классах КРО. Полученные в ходе психолого-педагогического обследования

результаты обсуждались на заседаниях школьного ПМПК и оформлялись в виде дефектологического представления на учащегося.

В качестве основной задачи этого направления мы рассматривали прогноз возможных трудностей обучения и определение причин и механизмов уже возникших учебных проблем. Поэтому в обследовании детей классов КРО учителем-дефектологом выделялись два аспекта: психологический и педагогический. При этом психологический аспект являлся основанием для квалификации школьных трудностей ребенка и определения соответствия уровня актуального развития его учебным достижениям. Цель педагогического обследования состояла в выявлении трудностей формирования знаний, умений и навыков, в определении этапа, на котором эти трудности возникли, и условий их преодоления. Важной особенностью диагностической работы учителя-дефектолога являлась ее направленность не столько на конечный результат деятельности ребенка, сколько на сам процесс ее выполнения. Известно, что симптоматика нарушения может быть одна и та же у многих детей, а его причины и механизмы будут разными. Отсюда и методы коррекционного воздействия будут неодинаковыми. Поэтому, обследуя ребенка, мы опирались на качественный анализ разных аспектов нарушения, с тем, чтобы квалифицировать его структуру.

2. Коррекционное направление.

Коррекционное направление работы учителя-дефектолога представляло собой систему коррекционного воздействия на умственную деятельность ребенка с задержкой психического развития на материале учебных дисциплин. Деятельность специального педагога строилась с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, зависела от структуры дефекта и степени его выраженности.

Основной формой организации дефектологической работы были групповые и индивидуальные занятия. Количество детей в группах варьировалось в зависимости от степени выраженности нарушения от 2 до 7 человек.

3. Аналитическое направление.

Необходимость этого направления работы обусловлена потребностью в комплексном подходе к проблемам ребенка, который предполагал:

- 1) системный анализ личностного и познавательного развития ребенка;
- 2) создание комплексных индивидуальных коррекционно-развивающих программ, нацеленных на взаимосвязанное развитие и коррекцию различных сторон личностного и познавательного развития ребенка;
- 3) обеспечение специализированного сопровождения обучения и воспитания ребенка. В соответствии с основным нарушением развития ребенка у каждого учащегося был курирующий специалист, который обеспечивал взаимосвязь направлений в коррекционной работе тех специалистов, в помощи которых нуждался ребенок;

4) профилактику перегрузок учащихся. Коррекционная работа специалистов планировалась с учетом суммарной нагрузки на ученика;

5) взаимодействие специалистов в рамках психолого-медико-педагогического консилиума.

Таким образом, данное направление обеспечивало междисциплинарное взаимодействие специалистов в работе, позволяло проследить эффективность коррекционного воздействия и корректировать программы коррекционных занятий в соответствии с достижениями ребенка.

4. Консультативно-просветительское и профилактическое направление.

Предполагало оказание помощи педагогам и родителям учащихся в вопросах воспитания и обучения ребенка, подготовку и включение родителей в решение коррекционно-воспитательных задач, а также работу по профилактике вторичных, третичных нарушений развития.

Для этого учителем-дефектологом разрабатывались рекомендации родителям и педагогам в соответствии с возрастными и индивидуально-типическими особенностями детей, состоянием их соматического и психического здоровья, по запросу родителей и учителей организовывалось дополнительное обследование учащихся, проводились индивидуальные консультации и тематические родительские собрания, выступления на методических объединениях педагогов.

5. Организационно-методическое направление.

Это направление деятельности специального педагога включает подготовку и его участие в консилиумах, методических объединениях, педагогических советах, оформление документации, при необходимости организацию обследования учащихся на ПМПК округа (района, города) для выведения нуждающихся в специальные (коррекционные) учреждения. Для участия в консилиуме на каждого учащегося специальным педагогом оформлялось дефектологическое представление, которое содержало основные диагностически значимые характеристики особенностей развития ребенка для квалификации его нарушения.

Не менее важным диагностическим показателем являлась оценка состояния компонентов учебной и познавательной деятельности ребенка. Фиксировался мотивационный, операционный, регуляционный компоненты деятельности.

В мотивационном компоненте оценивался уровень принятия задачи ребенком, познавательная активность, готовность к решению интеллектуальных задач, удержание познавательного интереса к заданию, реакция на трудности в работе. Операционный компонент рассматривался с точки зрения умения планировать свою деятельность в соответствии с целью задания, удерживать программу и подчинять действия конечной цели, осуществлять активные поиски адекватных способов решения. В регуляционном компоненте анализировалось умение осуществлять

самоконтроль, способность замечать и исправлять ошибки, оценивать работу, соотносить конечный результат с поставленной целью.

Таким образом, особенностью коррекционно-педагогической работы являлся комплексный подход к ее организации, который обеспечивал и проведение коррекционно-развивающих занятий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бабкина Н. В. Психолого-педагогические условия формирования саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - М., 2003. - 24 с.
2. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. - М.: Знание, 1981. - 95 с.
3. О специальных классах выравнивания для детей с задержкой психического развития // Письмо Министерства просвещения РСФСР от 3.06.1988 № 10-136-6 М / Бюл. норм, актов Мин. Просвещения СССР. - 1989. - № 1.
4. Шевченко С. Г. От классов выравнивания и специальных школ - интернатов для детей с ЗПР к системе коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений. - М.: Изд. МГУП, 2001. - С. 12 - 20.

© Валиева П.В., 2010

УДК 376

ОСОБЕННОСТИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

П.В.ВАЛИЕВА

Дагестанский государственный педагогический университет

В статье рассматриваются клинико-физиологические и психолого-педагогические особенности детей с задержкой психического развития. Представлены сведения о необходимости проведения коррекционной работы, общие рекомендации к ее проведению, отдельные направления работы, представлен ряд практических пособий и программ по проблеме умственного развития различных категорий учащихся.

Ключевые слова: задержка психического развития (ЗПР), дефект, познавательная активность, эксперимент, минимальные органические повреждения, дефектолог, коррекция.

В литературных источниках термин «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, а также длительно находящимися в условиях социальной депривации (Т.А. Власова, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская, Н.А. Никашина, М.С. Певзнер и др.). Для них характерны незрелость эмоционально-волевой сферы и замедление темпов развития познавательной деятельности, имеющие свои качественные особенности и компенсирующиеся под воздействием временных, лечебных и психолого-педагогических факторов.

В структуре дефекта при различных вариантах задержки психического развития (ЗПР) выделяются два основных компонента: эмоционально-волевая незрелость и нарушения познавательной деятельности, где в зависимости от времени, локализации и характера влияния патогенных факторов оказывается больше нарушенным один из компонентов.

Незрелость эмоциональной сферы ребенка представлена синдромом психического или психофизического инфантилизма (Г.Е. Сухарева, 1959; М.С. Певзнер, 1972; И.Ф. Марковская, 1982 и др.). При описании данного синдрома авторами отмечается наличие у ребенка черт, характерных для более раннего периода развития. Патогенетическая основа инфантилизма связывается с нарушением темпа онтогенеза наиболее поздно формирующихся мозговых систем: недоразвитие лобных и лобно-диэнцефальных структур (М.С. Певзнер, 1972, М.Н. Фишман, 1999, О.А. Дробинская, 1996 и др.).

Второй компонент в структуре нарушения при задержке психического развития - особенности познавательной деятельности - обусловлен специфическими нарушениями развития высших корковых функций (Ю.Г. Демьянов, 1971; И.Ф. Марковская, 1977, 1995; В.И. Лубовский, 1989).

К настоящему времени едиными принципами психолого-педагогической систематики задержки психического развития у детей наука не располагает. В теории и практике обучения детей с ЗПР используются клинические классификации ЗПР, основанные на этиопатогенетическом принципе (Г.Е. Сухарева, 1959, М.С. Певзнер, Т.А. Власова, 1967, 1973, В.В.Ковалев, 1979, К.С. Лебединская, 1980 и др.).

Наиболее принятой в настоящее время классификацией задержки психического развития является клиническая систематика, предложенная К.С. Лебединской (1980). Выделяются четыре основных клинических варианта задержки, дифференцированных по клинико-психологическим особенностям структуры и характеру соотношения двух основных компонентов данного нарушения (типу инфантилизма и характеру нейродинамических расстройств): ЗПР конституционального происхождения; ЗПР соматогенного происхождения; ЗПР психогенного происхождения; ЗПР церебрально-органического происхождения.

Три первых варианта задержки, как показали психолого-педагогические исследования, проводимые сотрудниками института дефектологии АПН СССР (ныне Институт коррекционной педагогики РАО) на протяжении многих лет, имеют более благоприятный прогноз развития и обратимости состояния, который, в первую очередь, зависит от времени начала коррекционно-воспитательной работы. Отклонения в развитии у детей четвертого варианта (церебрально-органического генеза) отличаются стойкостью, слабо выраженной тенденцией к компенсации и обратимому развитию, как в эмоционально-волевой, так и в познавательной сферах.

И.Ф. Марковская в клинической картине ЗПР церебрально-органического генеза выделяет два варианта развития: 1) задержка психического развития с преобладанием незрелости эмоциональной сферы; 2) задержка психического развития с преобладанием нарушений познавательной деятельности. У детей первой группы преобладают черты незрелости функциональной организации мозга, представленные в клиническом синдроме по типу органического инфантилизма; вторая группа характеризуется более выраженными признаками органического повреждения центральной нервной системы.

Внимание детей с ЗПР характеризуется сужением объема, неустойчивостью, снижением способности к концентрации и распределению, быстрой истощаемостью, низкой переключаемостью (Л.И. Переслени, 1972; Г.И. Жаренкова, 1972; 1981; З.Т. Тржесоглава, 1986 и др.).

Работы, посвященные речевому развитию детей с ЗПР, выявили отставание в становлении речи, низкую речевую активность, недостаточность динамической организации речи. В исследованиях Н.А. Никашиной (1972), В.И. Лубовского (1975, 1989), Н.А. Цыпиной (1974), С.Г. Шевченко (1974, 1993), Р.Д. Тригер (1987) и др. отмечается отставание в уровне развития произносительной, лексической, грамматической, семантической сторон речи. Существенно запаздывает внутренняя речь, что затрудняет, по мнению У.В. Ульяновской (1990), формирование у детей способности прогнозирования, саморегуляции в деятельности.

Изучение своеобразия у детей с ЗПР одного из существенных компонентов умственного развития - мышления проведено в работах З.И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной, Н.А. Менчинской, Т.Д. Пускаевой, У.В. Ульяновской, Г.Б. Шаумарова и др. Как известно, мыслительная деятельность побуждается внутренними и внешними мотивами. Наличие познавательных интересов, поисковой активности повышают эффективность решения мыслительных задач. У детей с ЗПР при решении мыслительных задач сниженная познавательная активность проявляется уже при ознакомлении с заданием. Они плохо сосредотачиваются на условии задания, не могут мобилизовать себя на его выполнение (Н.А. Менчинская, 1971, Т.В. Егорова, 1973, А.Н. Цымбалюк, 1974, З.И. Калмыкова 1971 и др.).

У детей с ЗПР недостаточная сформированность мыслительных операций отчетливо проявляется уже на стадии решения ими наглядных задач (Т.В. Егорова, Т.В. Розанова, 1975). При решении конструктивных задач у детей с ЗПР проявляются трудности пространственного анализа и синтеза (З.М. Дунаева, 1980, Г.И. Жаренкова, 1972).

Недостаточность процессов анализа также отмечается у детей с ЗПР при выполнении заданий, предполагающих рассмотрение и устное описание изображения какого-нибудь достаточно хорошо знакомого объекта. (Т.В. Егорова, 1973). Неумение детей с ЗПР провести обстоятельный анализ объектов окружающей действительности приводит к сужению запаса знаний и представлений об окружающем мире (С.Г. Шевченко, 1994).

Слабость речевой регуляции действий в значительной мере объясняет характерное для деятельности этих учащихся отсутствие целенаправленности (Г.И. Жаренкова, 1972, В.И. Лубовский, 1975, У.В. Ульяновская, 1990).

Таким образом, у детей с ЗПР наблюдается своеобразие всех трех компонентов мыслительной деятельности: мотивационного, операционного, регуляционного. Экспериментальное изучение соотношения невербального (наглядно-действенного, наглядно-образного) и вербального (словесно-логического) видов мышления и динамики их развития у учащихся с ЗПР позволяет отметить сохранность и более выраженную динамику невербального мышления. Кроме того, исследователи (Т.В. Егорова, И.Ю. Кулагина, З.И. Калмыкова и др) обращают внимание на такие характеристики мышления детей с ЗПР как инактивность, тугоподвижность мышления, поверхностность, направленность на случайные признаки, замедленное протекание мыслительных процессов, низкую продуктивность мышления. Особенно выделяется инертность мыслительной деятельности, которая определяет своеобразие всей познавательной деятельности младших школьников данной группы (Т. Д. Пускаева, 1980). Ученик с трудом отходит от сложившихся в его прошлом опыте связей, что иногда препятствует правильному выполнению поставленного перед ним задания.

Первичные нарушения при ЗПР (функциональная и органическая недостаточность ЦНС) приводят к нарушениям развития познавательной сферы ребенка, его интеллектуальной деятельности. Во всех проанализированных исследованиях указывается на необходимость проведения коррекционной работы, направленной на развитие разных компонентов умственной деятельности. У младших школьников с ЗПР несформированность приемов умственной деятельности, в частности приемов мышления, приводит к очевидным трудностям в усвоении программных знаний, умений и навыков. Наибольшие трудности обучения испытывают школьники с ЗПР церебрально-органического генеза, у которых более выраженные нарушения умственного развития обусловлены резидуально-органической недостаточностью ЦНС. В

теории и практике обучения детей с ЗПР умственное развитие рассматривается как наиболее значимое направление в коррекционно-развивающей работе.

Анализ существующих практических пособий и программ по формированию приемов умственной деятельности младших школьников позволяет говорить об их направленности в двух основных аспектах. Одни из них рассматриваются как развивающие, то есть способствующие развитию заложенных психических функций, способностей, задатков. Другие несут коррекционную направленность, то есть предполагают исправление тех или иных нарушений, формирование недостающих функций, корригирующее воздействие на ход отклоняющегося развития ребенка. По отношению к этим программам чаще используют термин «коррекционно-развивающие программы».

К первому варианту относятся следующие пособия: А.З. Зак (1994) - система упражнений по развитию умственных способностей детей; Л.Ф. Тихомирова (1998) - упражнения по развитию логического мышления детей младшего школьного возраста; И.Л. Никольская, Л.И. Тигранова (1997) - «Гимнастика для ума»; Е.А. Пономарева (1997) - интеллектуальный тренинг умственного развития детей младшего школьного возраста и др. Данные пособия носят развивающий характер, направленный на реализацию имеющихся у ребенка возможностей. В некоторых случаях они могут служить базой, на которой специалист может построить индивидуальную работу с детьми, учитывая его особенности. Собственно коррекционный аспект в них не предусмотрен, они не содержат специальных приемов и методов, которые должны быть использованы в работе с детьми с ЗПР.

Ко второму варианту относится, к примеру, «Программа психологической коррекции умственного развития школьников» М.К. Акимовой, В.Т. Козловой (2002), направленная на обучение школьников 2-5 классов умениям выполнять основные мыслительные операции с понятиями: анализ, сопоставление и объединение по сходным признакам, обобщение и установление логических связей. Программа представляет собой систему специальных упражнений разного уровня сложности, выстроенных в определенной последовательности, но, по замечанию авторов, рассчитана на школьников, не имеющих органических нарушений нервной системы, не относящихся к группе детей с отклонениями в развитии.

Таким образом, в психолого-педагогической литературе содержатся сведения о необходимости проведения коррекционной работы, общие рекомендации к ее проведению, отдельные направления работы, представлен ряд практических пособий и программ по проблеме умственного развития различных категорий учащихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Власова Т. А., Лебединская К. С. Актуальные проблемы

клинического изучения задержки психического развития // Дефектология. - 1975. - № 6.

2. Дробинская А. О. Школьные трудности «нестандартных» детей. - М.: Школа-Пресс, 1999. - 144 с.

3. Егорова Т. В., Лоница В. А., Розанова Т. В. Развитие наглядно-образного мышления у аномальных детей // Дефектология. - 1975. - № 4. - С. 3-16.

4. Жаренкова Г.И. Психолого-педагогическое изучение учащихся с задержкой психического развития в специальной школе // Дефектология. - 1981. - №2. - С. 14-26.

© Валиева П.В., 2010

УДК 159.923.2

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

ГЛАЗЫРИНА Л.Г.

ГОУ ВПО «Волгоградский государственный педагогический университет»

Статья посвящена проблеме выявления психолого-педагогических условий, необходимых для профессионального становления личности будущих педагогов, формирования у студентов профессиональной идентичности. Сделана попытка раскрыть содержания работы в высшей школе в рамках интерактивной технологии.

Ключевые слова: подготовка педагогов, профессиональная идентичность, традиционная и интерактивная технологии.

В настоящее время в связи с переходом на многоуровневую систему получения образования важнейшей задачей высшей школы является всесторонняя подготовка высоко квалифицированного, компетентного специалиста соответствующего профиля и уровня. При этом нельзя отрицать, что какие бы реформы не происходили в системе образования, в итоге они, замыкаются на конкретном исполнителе – школьном учителе. Для успешного введения в практику различных инноваций педагог должен обладать не только определённой предметной областью, но и быть способным к постоянному развитию и анализу своего места в социальной среде, быть постоянно направленным на профессиональный рост, новое качество работы, открытость информации, гибкость в целеполагании и

принятии решений. Все это в полном объеме не возможно без успешного процесса формирования профессиональной идентичности.

Многие авторы подчеркивают, что профессиональная идентичность - продукт длительного личностного и профессионального развития, который появляется на достаточно высоких уровнях овладения профессией. Однако исследования С.А. Дружилова, Л.Б. Шнейдер и др. показывают - профессиональная идентичность и образ профессии начинают формироваться уже на стадии профессиональной подготовки специалиста, т.е. в период вузовского обучения. Л.Б. Шнейдер [7] указывает, что большинство исследователей трактуют идентичность как результат некоего процесса самопознания, самопонимания, отождествления, идентификации-отчуждения и т.п. Kroger J. считает, что развитие идентичности это не просто внутриличностный, но и межличностный процесс, протекающий в социальном контакте. Соответственно, проблема формирования профидентичности студентов нуждается в рассмотрении в ее взаимосвязи и отношениях с социокультурным пространством, а точнее с изменяющимся образовательным пространством.

Процесс формирования профессиональной идентичности является важным научным компонентом личностно-ориентированного направления в сфере психологии высшего образования. Время обучения в вузе у многих молодых людей выпадает на период юности. Это возрастной период высокой чувствительности к социальным явлениям, границы которой связываются с возрастом обязательного участия человека в общественной жизни. Человеку необходимо принимать на себя ответственность за устройство жизни в той степени, в какой это возможно в конкретных социальных условиях. Именно поэтому выход в самостоятельную жизнь становится главной проблемой молодежи. Развитие личности студента как субъекта познания, реализующего собственную профессиональную идеологию, является целью обучения в вузе (Б.Ф. Вяткин, Д.С. Корниенко, Н.Н. Шестаков и др.).

В стандартах третьего поколения в познавательной области акцент ставится на развитие метакогнитивных стратегий специалиста, определяющих общеучебные умения и метазнания, позволяющие устанавливать межпредметные связи и связи с пройденным материалом. Большое внимание уделяется формированию и развитию умений самообразования, оценивания и самооценки, развитие эффективных стратегий учения, критического мышления, способности самостоятельного принятия решений, нахождения и постановки проблемы.

Исследование, проводимое нами в 2009г. со студентами 1-5 курсов разных факультетов (физико-математического, филологического, исторического, естественно-географического и др.) педагогического вуза

выявило актуальные проблемы с которыми сталкиваются сегодняшние студенты:

- с трудностями в налаживании межличностных отношений в студенческих группах, с учениками в период прохождения практики;
- сложности во взаимоотношениях с преподавателями;
- низкая мотивация к учебной деятельности,
- разочарование в выборе специальности и др.

Привычка к воспроизведению деятельности по образцу, которую мы называем «школярство», переход на «свободное» обучения в рамках программы является еще одной проблемой, с которой сталкиваются студенты, приходящие в вуз из школы. Несмотря на длительный период школьного и вузовского обучения, ряд студентов даже на 4-5 курсах, не владеют отдельными учебными действиями, в частности — не умеют выделить в качестве предмета запоминания познавательное содержание текста и запоминают сюжет, составлять и фиксировать конспекты и т.д.

Все это свидетельствует о том, что в большинстве случаев преподаватели вуза работают по-старинке, в традиционной форме обучения. Где основным видом организации учебной деятельности является лекция. Интерактивные технологии обучения, прописанные красной строкой в новых стандартах, способствующие становлению компетентного специалиста – будущего учителя, внедряются медленно и чаще как некая «педагогическая экзотика». Все это существенно отражается и на уровне профессиональной идентичности студента.

Традиционные формы обучения характеризуются такими чертами как авторитарная педагогика требования, регламентированная деятельность; она порождает принудительность обучающих процедур и ориентацию на среднего обучающего. Студент рассматривается здесь как объект обучающих воздействий; преподаватель – эксперт знающий правильные и неправильные ответы на все вопросы, транслятор учебной информации. Как результат процесс традиционного обучения характеризуется отсутствием у студента самостоятельности, слабой познавательной мотивацией, слабой речевой активностью, работой по образцу и шаблону, пассивностью, не способностью брать ответственность.

Возникает вопрос – может ли такой учитель, развить в ребенке своем ученике разностороннюю личность, способную к успешной адаптации в современном обществе. Необходимо помнить, что педагог является еще и примером, образцом для подражания, в той или иной степени определяющим развитие личности каждого студента. Студент идентифицирует себя со своими наставниками. Идентификация как процесс соотнесения себя с другими дает ему возможность в каких-то ситуациях использовать образ наставника в качестве некоторой модели самого себя.

Если педагог является для студента только толкователем знаний, если работает только по традиционной системе обучения (устойчивой ко всякому роду изменениям), то это не дает возможности студентам в полной мере проявить свою инициативу, творчество, принимать ответственность за свое обучение и деятельность. Все это в свою очередь накладывает негативный отпечаток и затрудняет формирование идентификации с выбранной профессией. «Совокупность полученных предписаний и описательных знаний в виде готовых норм, образцов, техник, инструкций, даваемые педагогом, являются лишь условиями формирования профессионализма, но не позволяют будущему специалисту осуществлять профессионально-конструктивную активность в действительности» [2]. Знаниевая форма подготовки оказывается не эффективной для будущих педагогов уже на педагогической практике, во время которой происходит рассогласование «модели» идеального учителя и «оригинала». Происходит становление образа «оптимального» педагога, т.е. такого образа, который адекватен возможностям конкретного человека. Очевидно, что для решения этих проблем необходимы специальные психолого-педагогические знания. Сталкиваясь с первыми трудностями, препятствиями и не находя пути выхода и решения из затруднительных положений многие студенты разочаровываются в выбранной профессии, утверждая при этом, что это «не их специальность». У них пропадает интерес не только к деятельности учителя, но и к самому обучению в профессиональном учреждении.

Еще одной актуальной проблемой на этапе получения профессии является неподготовленность самого студента к обучению в вузе. Ведь учеба в профессиональном учреждении - это первая профессиональная проба: каков студент в учебе, таким, скорее всего он и будет специалистом. Наивно надеяться, что ленивый студент после выпуска вдруг станет добросовестным работником, мало знающий - тонким профессионалом, бездарный - интеллектуалом, безответственный - ответственным должностным лицом. Практика подтверждает, что студенты, которые не научились самостоятельно работать, редко становятся высококвалифицированными специалистами. Только интенсивное учение самого студента может создать полноценного профессионала. Каждый образован настолько, насколько занимался сам.

Федеральные законы «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» квалифицируют обучающихся, студентов в качестве активных субъектов образовательной деятельности, а не пассивных объектов педагогических воздействий [3]. Студент является обучающимся, а не обучаемым. Не случайно в переводе с латинского языка слово студент - усердно работающий, жаждущий знаний. Дистервег А. писал: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть это

собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение...». Именно поэтому, на наш взгляд, важны и обязательны личные инициативные усилия каждого студента по организации и осуществлению учения.

Таким образом, важной задачей профессионального образования помимо передачи званий и умений (информирования), должно быть формирование личности профессионала, содействие его самоидентификации с профессией. В основу такой системы, с нашей точки зрения, может быть положен антропологический подход к построению профессионально-образовательной системы вуза, а именно опоры на субъектность студента, его внешнюю и внутреннюю активность, «сбытие», диалогичность, то есть активную творческую позицию человека к своей индивидуальной жизни, к своему профессиональному становлению.

В антропологической педагогике образование рассматривается как процесс, в который человек включен в активной позиции. Активность может возникать за счет разных источников: интереса к информации или способу действия, интереса к другим людям, потребности в самовыражении и самопрезентации, актуализации творческой позиции, потребности в самопознании, осознании значимости происходящего для себя или группы людей, своего настоящего или будущего и т.д. Внедрение в процесс обучения методов активного обучения, интерактивных технологий представляет возможность повышения уровня мотивации, развития высокой активности студентов, личности, становлению профидентичности.

Технология интерактивного обучения - это дидактическая система, основанная на сотрудничестве, сотворчестве и взаимообучении обучающихся, которая предполагает высокую активность, свободу выбора, творчество, высокую мотивацию учебной деятельностью. Студент является равноправным и полноценным субъектом процесса учебного познания. Преподаватель управляет и организует активный и самостоятельный процесс взаимообучения.

Цель и основной результат интерактивной технологии - развитие личности специалиста, его профессионального самосознания, интеллекта, коммуникативных качеств, а так же повышение осознанности и прочности усвоения учебной информации, что в свою очередь положительно влияет на процесс формирования профессиональной идентичности будущих педагогов. Здесь обучаемый рассматривается как субъект учебной деятельности, который раскрывает, развивает свой творческий потенциал в учебном процессе при создании условий: комфортной педагогической среды, гуманизации педагогического общения, развития внутренней мотивации самосовершенствования и самореализации обучаемых.

**РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
КАК ПРЕДПОСЫЛКА РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА**

С.В. МАСЛОВСКАЯ, канд. пед. наук,

*ИПКиППРО Оренбургского государственного педагогического
университета*

В статье определяется необходимость проектирования развивающего образовательного пространства повышения квалификации педагога как опережающей стратегии. Для выделения проблемы определяются факторы конкурентоспособности современного педагога, функции управления профессионализмом в современных условиях дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: опережающее развитие образования; стратегический подход к управлению профессионализмом педагога; стратегия; стратегически ориентированное движение развития образования.

Сущностью развития профессионализма обучающегося в условиях дополнительного профессионального образования является осознанный профессиональный рост, определяющий профессиональную уверенность и повышающий ответственность обучающегося за результаты собственной деятельности, что делает его конкурентоспособным.

Образовательная политика, отражающая общенациональные интересы в области образования, определяет качество «человеческого капитала» приоритетным направлением развития национального благосостояния, что обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования, как молодежи, так и взрослого населения.

К факторам, плодотворно влияющим на уровень профессиональной устойчивости, конкурентоспособности современного учителя (обучающегося), относятся:

- наличие у учителя ясных целей деятельности;
- постоянное накопление им профессиональной компетентности;
- регулярная обратная связь, оценка деятельности обучающегося;
- наличие у учителя (обучающегося) мотивации к обновлению знаний;
- поручение учителю различных заданий, позволяющих ему использовать свои возрастающие способности;

Организация разнообразных видов активности стоит на соблюдении следующих условий: учет свободы выбора, внутренней мотивации участия в этих видах активности, самовыражения, создание атмосферы безопасности.

В интерактивной технологии задействуются различные виды активности: двигательную, познавательную, коммуникативную. Необходимо отметить, что интерактивная технология может применяться не только на семинарских, лабораторно-практических занятиях, но и на лекционных с целью активизации мышления студентов, мотивирования и т.д. Методы усвоения знаний в таком направлении основаны на: самостоятельном решении учебных задач и проблем; активном взаимодействии студентов; подключении эмоциональной и других видов памяти; творческом подходе к организации учебной деятельности. В результате такой работы у студентов отмечается общее повышение мотивации и осмысленности позиции педагога, происходит активация интереса к учительской профессии, стимулируется творческий поиск, профессиональное экспериментирование, что является чрезвычайно важным для компетентного специалиста в области педагогики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Иванова Н.Л. Конева Е.В. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности. Ярославль 2003
2. Жуланова И.В. Возможности реализации парадигмы в профессиональном образовании педагога. Известия ВГПУ, серия Педагогические науки №4 (22) 2007
3. Закон Российской Федерации «Об образовании». Новосибирск 2007
4. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург - 2000
5. Сарсенбаева Б.И. Психологические условия подготовки будущих учителей. Психологическая наука и образование №1 2005
6. Лосев К.В. Актуальность проблемы внедрения интерактивных технологий обучения в высшей школе. Материалы всероссийской с международным уровнем конференции, том II, СПб. 2009
7. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. Москва – Воронеж 2004

© Глазырина Л.Г., 2010

- многообразии требований, предъявляемых работой к уровню мастерства учителя, предоставляющее возможности для его самовыражения в профессиональном труде;
- возможность самостоятельно работать, сбалансированность власти и ответственности;
- ответственность учителя за сохранение собственного здоровья.

Современный научный взгляд связан с представлением о безграничности возможностей развития взрослого человека, «о развитии как основном способе существования личности» (Л.И. Анциферова). Перед нами встает проблема создания непрерывной системы образования взрослых, единой системы образования человека в течение всей его жизни. В рамках такой системы человек может осуществлять выбор образовательных траекторий в соответствии с его индивидуальными потребностями, а так же потребностями рынка труда, конкурентной среды и перспективами развития образовательного учреждения.

На современном этапе общественного развития возникает необходимость выделить управление профессионализмом обучающегося как особую, самостоятельную функцию персонального менеджмента. Выделение функции управления профессионализмом — тенденция достаточно новая для российского педагогического менеджмента. Необходимость вычленения этой функции в самостоятельную обусловлена действием ряда факторов.

Современные макроэкономические процессы, изменение общественно-политических и экономических ориентиров, встраивание новой России в мировое сообщество, в котором информация и знание выступают как стратегический ресурс ведет к повышению требований к конкурентоспособности учителя.

Нам хочется выделить точку зрения, которая рассматривает управление профессионализмом педагога в условиях дополнительного профессионального образования как особый вид деятельности, в которой ее субъект посредством решения управленческих задач создаёт стратегию и реализует определённую технологию (механизм) по организации процесса развития личностно-профессиональных способностей, накоплению профессионального опыта с целью рационального использования их в интересах государства.

Ускорение темпов изменения параметров внешней конкурентной среды, возрастание неопределенности ее параметров во времени обуславливают объективную необходимость осмыслить общий характер и глубинные причины этих изменений, осуществить, по возможности, их прогнозирование, имитацию рыночных вариантов для выбора целей развития профессионализма учителя и установить приоритеты достижения этих целей. Все это приводит к возрастанию роли стратегического подхода к

управлению профессионализмом педагога в современном дополнительном профессиональном образовании.

Детализируя понятие «стратегия», В.А. Романов вычленяет два способа стратегически ориентированного движения. При первом моделируется будущее, и весь процесс деятельности подчиняется цели: привести систему к заданному состоянию (приемлем для линейного развития системы), включая сам процесс продвижения в желаемом и возможном векторе или векторных разветвлениях. Второй способ даёт основание трактовать стратегию как совокупность изменений, определяющих жизнестойкость организации и увеличивающих вероятность её выживания в изменяющейся среде.

Оба способа стратегически ориентированного движения характерны для процесса профессионального роста, поскольку её смысл — продвижение человека в будущее. Суть данных стратегий заключается в том, чтобы сам способ продвижения обеспечивал оптимальное использование движущих механизмов и ослаблял действие любых факторов сдерживания и сопротивления. Обеспечение устойчивости процесса профессионального роста, таким образом, становится стратегической целью.

Субъектами управления развитием профессионализма современного сегодня необходимо определить:

- самого учителя, так как человек сам выстраивает путь своего жизненного и профессионального развития;
- государство (учреждение дополнительного профессионально образования - как его исполнителя), так как степень удовлетворённости преподавателей ростом и продвижением в профессии влияет на уменьшение или усиление социальной напряжённости в обществе, а профессиональный потенциал каждого — на динамизм и качество проведения реформ в области образования в целом;
- непосредственно образовательное учреждение, так как оно непосредственно заинтересовано в повышении профессионального уровня каждого из её работников, так как это повышает эффективность его деятельности в целом, т.е. конкурентоспособность и, кроме того, управление профессионализмом позволяет сохранить кадровый баланс и прогнозировать стабильность школьной организации.

Главной задачей современного дополнительного профессионального образования, по выражению одного из крупнейших теоретиков и практиков образования взрослых, американского ученого М. Ноулза, стало «производство компетентных людей – таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и ... чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни».

Система повышения квалификации, создавая вместе с обучаемым (педагогом) культурно-значимую ситуацию образования и самообразования, выступает, по нашему мнению, особым образовательным пространством, пространством проекта. Метод проектирования всё более широко применяется для совершенствования социальной практики. «Характерной особенностью проектирования — писал В.В. Давыдов, — является не изучение того, что уже существует, а создание новых продуктов и одновременно познание того, что может возникнуть».

О.Г. Прикот формулирует следующие ценностно-методологические основания педагогического проектирования:

- ценностное самоопределение субъекта педагогического проектирования в полипарадигмальном пространстве педагогической реальности;
- безусловное установление обобщённого конвенционального ценностного поля всех субъектов педагогического проектирования;
- выявление уникальных черт развития проектируемого феномена через его системное качество и внутренний потенциал саморазвития при безусловном сохранении его целостности;
- понимание целей проектирования как производных от системы ценностей, лежащей в основе самоопределения всех субъектов проектной деятельности, т.е. вторичных, не основных, содержащих в себе лишь концентрированное выражение результатов проектирования.

Таким образом, соотнесение оснований проектирования стратегий профессиональной компетентности педагога выделяет развивающее образовательное взаимодействие необходимой предпосылкой реализации культурно-антропологического проектирования образовательного пространства субъекта в системе повышения квалификации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андроголика. Материалы к глоссарию. – Вып.1, СПб, 2004. - с.63-64.
2. Колесникова И.А. «Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии». – СПб.: Детство-Пресс, 2001, Часть 1.
3. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре // Культурология: XX век. Антология. - М.: Юрист, 1995.
4. Романенко И.Б. Образовательные парадигмы в истории античной и средневековой философии. – СПб.: Издательство РХГИ, 2002 – 304 с.
5. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. – Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб; Воронеж, 1995.
6. Саятбаева Э.Р. Теоретические основы самоопределения педагога-профессионала в системе дополнительного педагогического образования. Монография. – Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2003. – 501 с.

7. Новые ценности образования. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус, 2005, выпуск 5 (24).

8. Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. – М.: АПКИПРО, 2003. – 156с.

© Масловская С.В., 2010

УДК 37.0

ОСОБЕННОСТИ ГУМАНИТАРНОЙ СТРАТЕГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА

С.В. МАСЛОВСКАЯ, канд. пед. наук

Л.Б. ЖЕЛЕЗНОВА, методист

*Институт повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования Оренбургского государственного
педагогического университета*

В гуманитарной парадигме, формирующейся по мере стремления человечества в социокультурном развитии проникнуть в глубины субъективного мира, основной профессионально-педагогической ценностью становится конкретный человек, его внутреннее пространство, специфика индивидуального процесса познания. Девизом этой парадигмы мог бы стать тезис: «Познание – сила», или «Понимание – сила». В этой плоскости педагогического бытия приоритетное значение приобретает субъективированное, персонифицированное знание, с его индивидуальной окраской, у которого всегда есть автор в его уникальности, неповторимости чувств, отношений, индивидуального опыта. Педагогический процесс в гуманитарном варианте богат импровизацией, построен по принципу диалога (полилога). Поэтому здесь не может однозначной нормативной истины, она всегда множественна. Такой подход дает эффект расширения содержания педагогического процесса за счет пересечения субъективных миров его участников.

Гуманитарное знание как результат диагностики имеет следующие отличительные свойства:

- это всегда знание о способах эффективной реализации субъектного, деятельностного начала в диагностируемом человеке, о способах преодоления им самим возникающих жизненных проблем;
- источником и предметом этого знания является субъективный мир, мир самоосознающего человека (субъекта) в его отношениях с реальностью;

- это «живое знание», полученное и зафиксированное с помощью не только мышления, речи, общения, рефлексии, но и фантазирования, мечтания, переживания, воображения;

- такое знание, как результат познания, в качестве Неотъемлемой части содержит информацию об особенностях самого познающего субъекта(2).

Процесс гуманитарного проектирования образовательного пространства педагога дополнительного образования направлен на:

- стимулирование педагога к осознанию и решению своих профессиональных проблем, к активному творческому поиску;

- удовлетворение различных культурно-образовательных потребностей педагогов с учётом их социально-демографических и психологических особенностей;

- расширение информационного пространства доступными для педагогов средствами;

- раскрытие способностей и возможностей каждого педагога; создание условий для их самореализации;

- помощь в адаптации в меняющемся социуме, в понимании происходящих социально-исторических процессов, действий и поступков людей;

- удовлетворение потребности в общении;

- преодоление психологических барьеров;

- укреплению адекватной профессиональной самооценки, позитивной Я-концепции педагогов;

- благоприятное воздействие на здоровье педагогов;

-определение направлений и перспектив дальнейшего профессионального роста педагогов.

Основными задачами системы повышения квалификации педагога в данных условиях становятся следующие:

- сформулировать потребность педагогов дополнительного образования в осознании значимости образования для их жизнедеятельности, смысла и ценности образования для социальной и профессиональной деятельности и «вооружить» методологией, помогающей осознать эту потребность;

- помочь педагогам осознать и сформулировать смысл и ценности своей деятельности на «личностном» уровне и на уровне своего учреждения;

- научить проектировать и прогнозировать свою образовательную деятельность с учётом необходимости постоянного обновления ее содержания.

Таким образом, андрагогическая модель развития профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования основывается на принципах образования взрослых: самостоятельное обучение; совместная деятельность; опора на опыт обучающегося; индивидуализация обучения; системность обучения; контекстность обучения; актуализация результатов

обучения; элективность обучения; развитие образовательных потребностей; осознанность обучения.

Гуманитарный подход к оценке качества образования включает в себя три составляющих:

- ценностные критерии «шкалы оценивания»;

- научные знания, позволяющие выявить сущностный смысл педагогических явлений и процессов при их описании и интерпретации;

- не только логические, но и экстралогические критерии, наиболее точно характеризующие «скрытые возможности образования», такие как культура образовательного учреждения, его дух, уклад, атмосфера и т.д.

В этом случае итоговая характеристика образования может выражаться тремя параметрами.

Первый параметр относится к целостности образовательной системы. Характеризуется наличием в территориальной образовательной системе образовательных учреждений разного вида, реализуемых различных образовательных программ, осуществляющие разнообразные связи с социумом. На сегодняшний день, по мнению ряда ученых в области управления образованием, именно эти показатели управления наиболее полно отражают режим развития системы, значение и смысл данного вида управления заключается в «проведении маркетинга, экспертизы поддержки «точек роста», оказание консалтинговых услуг (С.Е.Шишов, В.А.Кельней).

Второй параметр относится непосредственно к представлению качественной характеристики самого образовательного процесса:

- характер принципов отбора содержания образовательных областей в учебных планах и образовательных программах; анализ образовательной области как познавательной базы решения личностно-значимых задач, которая предполагает не только комплекс согласованных учебных программ, но и использование при их изучении различных источников и методов познания;

- управленческие и организационно-педагогические условия деятельности учреждения, способствующие выбору и реализации образовательных программ;

- уровень сформированности профессиональной готовности педагогов, общий уровень профессиональной компетентности отдельных педагогов и всего педагогического коллектива в целом;

- информированность и удовлетворенность субъектов образовательного процесса процессом и результатами образования.

Третий параметр отражает результативность образования в целом и в отдельных образовательных системах. Определяется и представляется количественная и качественная оценка результатов образования путем:

- определения уровня образованности обучающихся, методики которого определяются на основе интегрированного, а не

структурно-количественного подхода. В этом случае акцент делается не на усвоении обучающимися определенного объема знаний, а на развитии у них способности самостоятельно решать проблемы различной степени сложности;

- построения социального портрета обучающегося.

Представленные параметры должны получить дальнейшее уточнение и конкретизацию при научной разработке проблемы качества образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андроголика. Материалы к глоссарию. – Вып.1, СПб, 2004. - с.63-64.
2. Культура, культурология, образование / материалы "круглого стола"// Вопросы философии, 1997.
3. Колесникова И.А. «Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии». – СПб.: Детство-Пресс, 2001, Часть 1.
4. Романенко И.Б. Образовательные парадигмы в истории античной и средневековой философии. – СПб.: Издательство РХГИ, 2002 – 304 с.
5. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. – Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб; Воронеж, 1995.
6. Андроголика. Материалы к глоссарию. – Вып.1, СПб, 2004. - с.63-64.
7. Новые ценности образования. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус, 2005, выпуск 5 (24).
8. Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. – М.: АПКИПРО, 2003. – 156с.

© Масловская С.В., Железнова Л.Б., 2010

УДК 159

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ КАК ОБЩЕСТВЕННАЯ ПРОБЛЕМА

К.Б.КОПЫЛОВА, студент

Е.А.ШАНЦ, канд. пед.наук

ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»

В статье раскрываются некоторые подходы к проблеме подготовки молодого поколения к практической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная ориентация; цели и задачи профессиональной ориентации; направления профориентационной работы; критерии профориентационной работы.

Задача подготовки молодого поколения к практической деятельности стояла перед человечеством всегда, но в различных социально-

экономических условиях она решалась по-разному, каждый раз наполняясь при этом новым содержанием и приобретая новые формы реализации на практике.

Сущность профориентации как общественной проблемы, по мнению А. Д. Сазонова и др., проявляется в необходимости преодоления противоречия между объективно существующими потребностями общества в сбалансированной структуре кадров и неадекватно этому сложившимся субъективными профессиональными устремлениями молодежи. То есть по своему назначению система профориентации должна оказать существенное влияние на рациональное распределение трудовых ресурсов, выбор жизненного пути молодежью, адаптацию ее к профессии.

Согласно Н. И. Калугину, адекватность выбора и уровень освоения профессии влияют на все стороны и общее качество жизни. Поэтому одним из центральных и в этом смысле судьбоносных в жизни каждого человека, в его профессиональной карьере, является вопрос о поиске, выборе и овладении профессией. Возросшие требования современного производства к уровню профессиональной подготовленности кадров в еще большей степени актуализируют проблемы профессиональной ориентации молодежи, поскольку профессиональные намерения значительной части учащихся зачастую не соответствуют потребностям народного хозяйства в кадрах определенной профессии.

Цели и задачи профориентации успешно реализуются в полной мере тогда, когда сама профориентация сможет опереться на развитую теорию и методологию. И не случайно: ведь в теории и методологии преломляются и проверяются понятия, идеи, взгляды, представления, формы, методы и принципы, которые позволяют повысить эффективность практической работы.

По мнению А. Д. Сазонова, профессиональная ориентация – это целенаправленная деятельность по подготовке молодежи к обоснованному выбору профессии в соответствии с личными склонностями и одновременно с общественными потребностями в кадрах различных профессий и разного уровня квалификации. В недалеком прошлом в профессиональной ориентации во главу угла обычно ставилась практическая работа по ориентации учащихся. Значительно позже было обращено внимание на необходимость разработки теории, и лишь относительно недавно стала ощущаться потребность в разработке методологических вопросов профориентации.

Практическая сторона включает в себя деятельность государственных и общественных организаций, предприятий, образовательных учреждений, а также семьи по совершенствованию процесса профессионального и социального самоопределения в интересах личности и общества в целом.

Теорию профориентации можно определить как совокупность высказываний, отражающих в концентрированной форме комплекса взглядов, представлений и идей, направленных на осуществление эффективной профориентационной деятельности.

Поскольку объектом профориентационной деятельности является процесс социально-профессионального самоопределения человека, немало внимания уделяется формулированию принципов профориентации, которыми руководствуются (или должны руководствоваться) девушки и юноши, выбирая себе профессию и место в социальной структуре общества (А. Д. Сазонов). Однако нельзя сказать, что разработка системы принципов профориентации завершена: предстоит еще много сделать для создания стройной, непротиворечивой системы, удовлетворяющей всем требованиям.

Как отмечает Е. Ю. Пряжникова, в настоящее время система профориентационной работы включает в себя деятельность по таким направлениям, как профессиональное просвещение, включающее профинформацию, профпропаганду и проагитацию; предварительная профессиональная диагностика, направленная на выявление интересов и способностей личности к той или иной профессии; профессиональная консультация, нацеленная в основном на оказание индивидуальной помощи в выборе профессии со стороны специалистов-профконсультантов; профессиональный отбор (подбор) с целью выбора лиц, которые с наибольшей вероятностью смогут успешно освоить данную профессию и выполнять связанные с нею трудовые обязанности; социально-профессиональная адаптация; профессиональное воспитание, которое ставит своей целью формирование у учащихся чувства долга, ответственности, профессиональной чести и достоинства.

Возвращаясь к А. Д. Сазонову и др., следует отметить, что к числу наиболее важных методологических вопросов относятся вопросы определения критериев эффективности профориентации. Сейчас эффективность профориентационной работы нередко определяется по тому, сколько учащихся (в процентах) выбрали профессии, на которые их ориентировали, и работают по ним. Этот критерий важный, но недостаточный. Ведь, например, запланированного процента учащихся можно добиться разными средствами, и в том числе не всегда оправданными с педагогической, социальной, психологической и экономической точек зрения. И если этот показатель становится главной целью профориентации, притом без серьезной диагностической и воспитательной работы с учащимися, то вся эта работа приобретает своеобразный уклон, мешающий в первую очередь самой профориентации, подрывающий доверие к ней со стороны учащихся и их родителей. Достижение поставленной цели возможно и оправдано только при активной работе с молодежью, при выявлении их реальных интересов и способностей,

формировании убежденности в правильном выборе профессии, отвечающего как их личным склонностям, так и потребностям города, района, села, в котором они живут, общества в целом.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что профориентация молодежи является важной проблемой социально-экономического развития общества. И для ее решения недостаточно усилий одного министерства или одной науки. Для того чтобы система профориентации стала эффективной, необходима скоординированная деятельность ряда (если не большинства) министерств и ведомств, а также ученых различных специальностей. Наше общество заинтересовано в том, чтобы каждому из молодых людей была предоставлена возможность работать в той трудовой деятельности, где он сможет полностью проявить свои способности и получить удовлетворение, потому что лишь только в этом случае он способен внести наибольший вклад в общенародное дело.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Калугин Н. И. Профессиональная ориентация учащихся: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Н. И. Калугин, А. Д. Сазонов, В. Д. Симоненко. – М.: Просвещение, 1983. – 191 с.
2. Пряжникова Е. Ю. Профориентация: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 496 с.
3. Сазонов А.Д., Симоненко В.Д., Аванесов В.С., Бухалов Б.И. Профессиональная ориентация учащихся: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / А. Д. Сазонов. – М.: Просвещение, 1988 – 223 с.

© Копылова К.Б., Шанц Е.А., 2010

УДК 159

АДАПТАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.А.МЕРКУРЬЕВА, студент,

Е.А.ШАНЦ, канд.пед.наук, доцент,

ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»

В статье раскрываются некоторые основы адаптационного процесса личности к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: адаптация; профессиональная адаптация; стратегии профессиональной адаптации; дезадаптация; механизмы адаптации к деятельности.

Социальная адаптация – это интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные биосоциальные функции, а именно:

- адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма;
- адекватная система отношений и общения с окружающими; способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха;
- изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других.

При изучении адаптации одним из наиболее актуальных вопросов является вопрос о соотношении адаптации и социализации. Процессы социализации и социальной адаптации тесно взаимосвязаны, т.к. отражают единый процесс взаимодействия личности. Часто социализация связывается только с общим развитием, а адаптация – с приспособительными процессами уже сформировавшейся личности в новых условиях общения и деятельности. В процессе социализации формируются психологические механизмы взаимодействия личности со средой, осуществляющиеся в процессе адаптации.

Зарубежные и отечественные ученые имеют различные представления о социальной адаптации.

Психоаналитическое понимание адаптации опирается на представления адаптации З.Фрейда, заложившего основы теории адаптации, о структуре психической сферы личности. Социальная среда рассматривается как изначально враждебная личности и ее устремлениям, и социальная адаптация трактуется как процесс установления равновесия между личностью и требованиями внешнего окружения (среды). Вслед за З.Фрейдом психоаналитическую концепцию адаптации разрабатывал Г.Гартман. Согласно его теории, адаптация включает процессы, связанные с конфликтными ситуациями и те, которые входят в свободную от конфликтов сферу Я. Современные психоаналитики выделяют следующие разновидности адаптации: 1) аллопластическая адаптация (осуществляется за счет изменений во внешнем мире, совершаемых человеком для приведения его в соответствие со своими потребностями); 2) аутопластическая адаптация (обеспечивается изменениями личности, помогающих ей приспособиться к среде); 3) поиск индивидом благоприятной для него среды.

Гуманистическое направление исследований социальной адаптации выдвигает положение об оптимальном взаимодействии личности и среды, что и является основным критерием адаптированности. В основе концепций этого направления лежит понятие здоровой, самоактуализирующейся личности, которая стремится к достижению своих жизненных целей,

развивая и используя свой творческий потенциал. Равновесие, укорененность в среде уменьшают или совсем уничтожают стремление к самоактуализации, которая и делает человека личностью. Только стремление к развитию, к личностному росту образует основу для развития и человека, и общества.

В зарубежной психологии значительное распространение получило необихевиористское определение адаптации. Социальная адаптация, по их мнению, это:

- состояние, при котором потребности индивида, с одной стороны, и требования среды – с другой – полностью удовлетворены. Это состояние гармонии между индивидом и природой или социальной средой;
- процесс, посредством которого это гармоническое состояние достигается.

Таким образом, социальную адаптацию бихевиористы понимают как процесс изменений в поведении, социальных отношениях или в культуре в целом.

Интеракционистская концепция дает определение эффективной адаптации личности как адаптации, при достижении которой личность удовлетворяет минимальным требованиям и ожиданиям общества. С возрастом все более сложными становятся те ожидания, которые предъявляются к социализируемой личности. Ожидается, что личность должна перейти от состояния полной зависимости не только к независимости, но и к принятию ответственности за благополучие других. В интеракционистском направлении адаптированным считается человек не только усвоивший, принявший и осуществляющий социальные нормы, но и принимающий на себя ответственность, ставящий и достигающий цели.

Итак, независимо от различий в представлениях об адаптации в различных концепциях можно отметить, что личность выступает в ходе адаптации как активный субъект этого процесса.

На активность личности в процессе социальной адаптации указывали в своих исследованиях О.И.Зотова, И.К.Кряжева. По их мнению, адаптация происходит в том случае, если социальная среда способствует реализации потребностей и стремлений личности, служит раскрытию и развитию ее индивидуальности. В зависимости от структуры потребностей и мотивов личности формируются следующие типы адаптационного процесса:

- тип, характеризующийся преобладанием активного воздействия на социальную среду;
- тип, определяющийся пассивным, конформным принятием целей и ценностных ориентаций группы.

А.А.Реан говорит о существовании третьего типа адаптационного процесса, который является наиболее распространенным и эффективным с точки зрения адаптации:

• вероятностно-комбинированный тип, основанный на использовании обоих вышеназванных типов.

И.А.Милославова характеризует типы адаптации в связи с уровнем соответствия личности внешним условиям, «врастания в среду», не включая процесс преобразования, воздействия личности на среду:

1. уравнивание – установление равновесия между средой и индивидом, которые проявляют взаимную терпимость к системе ценностей и стереотипам друг друга;

2. псевдоадаптация – сочетание внешней приспособленности к обстановке с отрицательным отношением к ее нормам и требованиям;

3. приноравливание – признание и принятие основных систем ценностей новой ситуации, взаимные уступки;

4. уподобление – психологическая переориентация индивида, трансформация прежних взглядов, ориентаций, установок в соответствии с новой ситуацией.

При выборе того или иного варианта личность оценивает вероятность успешной адаптации при разных типах адаптационной стратегии. Адаптационная стратегия – это направляющий, организующий способ ведения действий, поведения, рассчитанных на достижение не случайных, сиюминутных, а значимых, определяющих целей, это преимущественный способ построения субъектом своих отношений с окружающим миром, другими людьми и самим собой в решении жизненных задач и достижении жизненных целей.

Если человек не умеет приспособливаться и гибко реагировать на изменения внешней среды, в том числе социальной, может произойти дезадаптация, нарушение приспособления организма к условиям существования. Деадаптация может возникнуть вследствие кратковременных и сильных травмирующих воздействий среды на человека или менее интенсивных, но продолжительных.

В зависимости от жизненной сферы выделены следующие виды деадаптации: физическая; психологическая; экономическая; профессиональная; социально-бытовая; правовая; ситуационно-ролевая; социокультурная; патогенная; психосоциальная; социальная.

Таким образом, в ходе социальной адаптации осуществляется не только приспособление индивида к новым социальным условиям, но и реализация его потребностей, интересов и стремлений; личность входит в новое социальное окружение, становится его полноправным членом, самоутверждается и развивает свою индивидуальность.

Системные механизмы адаптации к деятельности:

1. адаптация есть постоянный процесс активного согласования человеком своих индивидуальных особенностей с условиями внешней среды, обеспечивающими успешность его профессиональной деятельности

и полноценную личностную самореализацию во всех сферах жизнедеятельности;

2. адаптация человека к труду есть совокупность психологических механизмов, проявляющаяся в успешности его профессиональной деятельности, удовлетворенности своим трудом;

3. адаптация является собой фазовый процесс периодических изменений ее форм, обусловленных динамикой совокупности биологических, личностных, профессиональных особенностей человека как субъекта деятельности.

Таким образом, в ходе социальной адаптации осуществляется не только приспособление индивида к новым социальным условиям, но и реализация его потребностей, интересов и стремлений; личность входит в новое социальное окружение, становится его полноправным членом, самоутверждается и развивает свою индивидуальность.

© Меркурьева Е.А., Шанц Е.А., 2010

УДК 378

КОНКУРЕНТНАЯ УЧЕБНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Е.В. ЕВПЛОВА, аспирант

ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

В данной статье предложено и обосновано инновационное средство формирования личностной конкурентоспособности будущего специалиста посредством создания конкурентной учебной среды, уточнено понятие «личностная конкурентоспособность» и дана авторская трактовка понятия «конкурентная учебная среда»

Ключевые слова: среда, конкурентная учебная среда, личностная конкурентоспособность, будущий специалист.

Происходящие в последние десятилетия социально-экономические изменения в жизни общества и государства повлияли на ужесточение требований к подготовке специалистов в учреждениях высшего профессионального образования. Это отражается в том, что будущие специалисты должны обладать не только набором профессиональных знаний, умений и навыков, но и определенными качествами личностной конкурентоспособности. То есть сегодня помимо профессионализма, под которым понимается владение определенными технологиями, требуется

нечто такое, что может обеспечить конкурентоспособность специалиста на рынке труда [2].

Данный тезис наглядно подтверждается и тем, что в настоящее время вместо слова «профессионализм» все чаще работодатели используют термин «конкурентоспособность».

С середины 90-х гг. прошлого века проблема формирования конкурентоспособности личности вызвала интерес и у отечественных педагогов и психологов в связи с переходом России к рыночной экономике.

Так, по мнению В.И. Андреева, «необходимо формировать конкурентоспособную личность, подготовленную к самовыживанию, к конкурентной борьбе в различных жизненных ситуациях» [5, с. 165]. Но в тоже время, как справедливо отмечает В.И. Андреев «нам нужна не вообще конкурентоспособная личность, а личность, чья конкурентоспособность достигается цивилизованными методами и средствами» [4, с. 377].

На зарождающуюся проблему незамедлительно отреагировало и государство, сформировав социальный заказ на подготовку конкурентоспособного специалиста.

Так, в законе Российской Федерации «Об образовании», в законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», в Национальной доктрине образования в РФ подчеркивается необходимость подготовки конкурентоспособного специалиста в различных областях человеческой деятельности [8; 11; 7].

Подтверждение важности формирования конкурентоспособности будущего специалиста мы находим и в модели «Российское образование – 2020» в которой говорится, что «интересы национального капитала (работодателей) – получить квалифицированных специалистов с высшим образованием и работников широкого профиля, готовых быстро адаптироваться к новым условиям труда, менять технологии, умеющих быстро обучаться» [12], т.е. специалистов обладающих качествами личностной конкурентоспособности.

При этом под личностной конкурентоспособностью Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов понимают форму межличностного взаимодействия, характеризующуюся достижением целей в условиях противоборства с добивающимися этих же целей другими индивидами или группами [14].

Мы в свою очередь под личностной конкурентоспособностью будем понимать не просто достижение целей в условиях противоборства, а совокупность некоторого объема личностных качеств, а также способность максимального расширения собственных возможностей с целью реализации себя лично, профессионально, социально, нравственно.

Однако образование, ориентированное на формирование качеств личностной конкурентоспособности, невозможно просто «дать», изложить,

преподнести и т.д. На наш взгляд, ее можно обеспечить организацией такой среды, которая бы, основываясь на соперничестве между субъектами обучения и тем самым в максимальной степени способствовала формированию у них качеств личностной конкурентоспособности. Подтверждение данному тезису мы находим в словах Л.В. Суховой, которая справедливо утверждает, что «невозможно научиться плавать без водной среды» [13, с. 17]. Таким образом, в контексте нашего исследования можно смело утверждать, что невозможно сформировать основополагающие качества личностной конкурентоспособности, не погрузив обучающихся в конкурентную учебную среду.

Подтверждение актуальности проблемы формирования личностной конкурентоспособности посредством создания конкурентной учебной среды мы находим и в труде В.А. Андреева «Конкурентология». В.И. Андреев, выделяя главные идеи основ конкурентологии отмечает, что для развития и саморазвития конкурентоспособной личности исключительно важно всестороннее стимулирование лидерских качеств у современной молодежи [3], что на наш взгляд, наиболее эффективно возможно осуществить именно в конкурентной учебной среде.

При этом, как нам удалось выяснить, термин «конкурентная учебная среда» не нашел своего отражения в отечественной и зарубежной педагогической теории, как не был и разработан теоретический и практический материал по формированию личностной конкурентоспособности в условиях конкурентной учебной среды.

Тогда как огромную важность самой среды как социально-педагогического явления и ее различные аспекты в разное время признавали педагоги всего мира (Л.С. Выгодский, М.К. Мамардашвили, Л.И. Новиков, К.Д. Ушинский, С.Т. Шатский, В.Я. Ясвин и др.).

Л.С. Выгодский понимая важность среды как педагогического явления говорил: «переживание какой-нибудь ситуации, переживание какой-либо среды определяет то, какое будет иметь влияние эта ситуация или эта среда на ребенка» [15, с. 17].

Ю.С. Мануйлов, в свою очередь, замечает, что «богатая среда обогащает, бедная обедняет, свободная освобождает, здоровая оздоравливает, ограниченная ограничивает и т.д.» [10, с. 39].

Н.М. Александрова, Д.Г. Колодан подтверждая важное значение среды как условия формирования личности, говорят что «опосредованное влияние на формирующую личность лучше и продуктивнее непосредственных воздействий». Наиболее оптимальным способом опосредованного воздействия, как они считают, является педагогическая среда, где учитель, воспитатель «помещает» стимулы, которые как бы сами по себе, без прямого воздействия педагога способствуют формированию личности [1, с. 210].

Подобного мнения придерживается и В.С. Кукушин, говоря о том, что «любая среда, как бы провоцирует человека на определенные поступки, создавая для них благоприятные условия» [9, с. 105].

Рассматривая среду как важный фактор развития личности, А.С. Белкин говорил о том, что внешние влияния среды перерабатываются личностью и превращаются в ее внутренние установки, взгляды, представления, определяющие поведение в обществе, отношения с окружающим миром и самим собой [6, с. 28].

Таким образом, на лицо возросший интерес исследователей к феномену среды. Ученые подчеркивают важность педагогической среды как в вопросах воспитания, так и в вопросах развития личности.

Нам представляется важным формирование такой учебной среды, в которой создавалась бы возможность формирования качеств личностной конкурентоспособности, и которая одновременно являлась бы комфортной сферой жизнедеятельности субъектов, проявления их индивидуальности, т.е. мы видим конкурентную учебную среду в качестве средства формирования основополагающих качеств личностной конкурентоспособности.

Поскольку в анализе представляемой проблемы присутствует такая основная категория, как конкурентная среда, заимствованная нами из экономики, то следует остановиться на ее характеристики.

В экономической литературе термин «конкурентная среда» упоминается, как правило, наряду с такими понятиями как «конкуренция», «конкурентоспособность». Очевидно, что эти понятия неразрывно связаны между собой. Так развитие конкуренции на основе создания благоприятной конкурентной среды отражает состояние конкурентоспособности. Однако если экономистами-теоретиками достаточно глубоко изучены и систематизированы такие понятия как «конкуренция», «конкурентоспособность», определены их сущность и содержание, то конкурентная среда упоминается в экономической литературе зачастую как нечто само собой разумеющееся.

Наиболее распространенная трактовка данной экономической категории определяет конкурентную среду как некую совокупность определенных условий хозяйствования рыночных субъектов, способствующих возникновению и оказывающих влияние на развитие конкуренции между ними. То есть конкурентная среда представляет условия, которые, во-первых, обеспечивают развитие конкурентной активности между хозяйствующими субъектами, а посредством этого, во-вторых, способствуют реализации их экономических интересов и приводит к тому или иному результату.

Адаптируя данный тезис относительно педагогической науки можно сказать, что создавая конкурентную среду в процессе учебной деятельности (конкурентную учебную среду), мы обеспечим развитие конкурентной

активности между субъектами образования (обучающимися), что будет способствовать реализации их личностных качеств и формированию основополагающих качеств личностной конкурентоспособности.

Таки образом, «конкурентная учебная среда», на наш взгляд, представляет собой специально организованную среду в процессе учебной деятельности обучающихся, основывающаяся на соперничестве между субъектами обучения и, тем самым, стимулирующая в них потребность к социально активному действию, формированию качеств личностной конкурентоспособности.

При этом конкурентная учебная среда можно рассматривать в узком значении, понимая только как среду, в которой взаимодействуют субъекты учебного процесса, одновременно осуществляя соперничество друг с другом (в этом смысле подразумевается лишь констатация наличия специфики учебной среды, но не отражается ее предназначение).

На наш взгляд, функция конкурентной учебной среды заключается в эффективном взаимодействии между субъектами образовательного процесса, что в максимальной степени способствует формированию качеств личностной конкурентоспособности будущего специалиста. Но сама по себе конкурентная учебная среда не приводит к эффективности взаимодействия субъектов учебной среды, она лишь может создавать предпосылки для данных процессов. А для этого необходимо создать условия, позволяющие студентам, во-первых, постичь нормы, образцы поведения в процессе соперничества, т.е. правила введения в процессе конкурентной борьбы с соблюдением правовых и нравственных норм, во-вторых, сформировать основополагающие качества личностной конкурентоспособности.

Таковыми педагогическими условиями может быть: балльно-рейтинговая система, игровая и проектная деятельность.

Так, игровая деятельность и работа над проектом позволяет формировать такие личностные качества, как умение работать в команде, ответственность за принятое решение, умение анализировать результаты своей деятельности, аргументировать и отстаивать свою точку зрения, способность к достижению успеха, самостоятельность и другие личностные качества, необходимые будущему педагогу профессионального обучения в условиях соревнования, соперничества, борьбы за достижение лучшего результата. В свою очередь балльно-рейтинговая система оценивания должна создать здоровую конкуренцию в студенческой среде во время изучения дисциплины.

Для решения представленной проблемы наибольшее значение имеет также практика создания конкурентной среды. Хотя термин «конкурентная учебная среда», как было сказано ранее, не нашел своего отражения в отечественной и зарубежной педагогической теории, некоторые ее элементы применялись в образовательной практике известных педагогов-классиков.

В данном случае нам близка позиция С.Т. Шацкого, который пишет о том, что загодя (заранее) вводит конкуренцию в детскую среду, тревожась за жизненную адаптацию своих воспитанников, предлагая использовать элемент соревновательности для улучшения качества урока.

А.С. Макаренко также вводил элементы конкуренции в свою педагогическую практику. Подтверждение этому мы находим в основанной на реальных событиях педагогической поэме А.С. Макаренко «Флаги на башнях». В произведении описывается как в колонии им. Ф.Э. Дзержинского многогранная жизнь и деятельность коллектива достигла высокого совершенства. Одним из условий позволяющих достичь таких результатов было, на наш взгляд, создание соревновательных моментов между колонистами (конкурентной среды). На протяжении всего произведения А.С. Макаренко показывает важность и положительный эффект от соревнования между группами внутри одного коллектива. Так, в колонии бригады соревновались по чистоте, по выполнению плана изготовления продукции. При этом ежедневно подводились так называемые боевые сводки. На диаграммах в игровой форме сообщалось какая из соревнующихся команд лидирует. Команда-победитель поощрялась красными революционными флагами. Каждая команда была нацелена на победу в конкурентной борьбе, а для этого члены команды должны были приложить максимальные силы к общему делу. При этом в лучшую сторону изменялись и личностные качества воспитанников

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что конкурентная учебная среда создает здоровую конкуренцию в студенческой среде и тем самым активизирует личностные качества обучающихся и позволяет сформировать основополагающие качества личностной конкурентоспособности будущего специалиста.

Таким образом, нами предложено и обосновано инновационное средство формирования личностной конкурентоспособности будущего специалиста – создание конкурентной учебной среды как неотъемлемой части эффективного образования и одно из направлений формирования и развития личностной конкурентоспособности будущего специалиста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Александрова, Л.М. Среда обучения – компонент образовательной среды / Л.М. Александрова, Д.Г. Колодан // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 210–220.
2. Ангеловский, А.А. Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: монография / А.А. Ангеловский ; Федер. Агентство по образованию, М-во образование и науки Челяб. обл., Юж.-Урал. Гос. ун-т. – Челябинск : Образование, 2006. – 187 с.

3. Андреев, В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004 – 305 с.

4. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

5. Андреев, В.И. Саморазвитие творческой конкурентоспособной личности менеджера. Казань: СКМ, 1992. – 207с.

6. Белкин, А.С. Витагенное образование. Многомерный голографический подход /А.С. Белкин, Н.К. Жукова /. – Екатеринбург: Изд-во УрГППУ, 2001. – 108 с.

7. Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // Официальные документы в образовании. – 2006. – № 2. – С. 14.

8. Закон Российской Федерации «Об образовании». – 3-е изд. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 52 с.

9. Кукушин, В.С. Общие основы педагогики: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. М.: – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2006. – 224 с.

10. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании. // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.

11. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Официальные документы в образовании. – 2000. – № 21. – С. 4.

12. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях / под. ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина: Гос. Ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. Дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.

13. Сухова, Л.В. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку и языковая парасреда как его системно-образующий фактор / Л.В. Сухова // ИЯШ. 2007. – № 5. С. 15–18.

14. Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002., С. 113–114.

15. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин; Отв. ред. М.А. Ушакова. – М. : Сентябрь, 2000 – 125 с.

© Евплова Е.В., 2010

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ ОПЕКУНА (ПОПЕЧИТЕЛЯ)

И.Б. ЦИЛЮГИНА, канд. пед. наук

ГОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумлы»

Основными направлениями работы социального педагога с семьей опекуна (попечителя) являются: выявление и учет детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; охранно-защитная деятельность; консультирование по вопросам воспитания, правового просвещения; осуществление контроля за условиями содержания и воспитания подопечных в семьях опекуна (попечителя); профориентационная работа; ведение документации; повышение профессиональной квалификации специалиста.

Ключевые слова: *опекун (попечитель); опекаемый (попекаемый); семья опекуна (попечителя); направления работы социального педагога с семьей опекуна (попечителя); методы и формы работы социального педагога с семьей опекуна (попечителя).*

В целях оказания помощи органам опеки и попечительства в осуществлении ими обязанностей по защите прав и законных интересов несовершеннолетних в каждом учебном заведении существует общественный инспектор по опеке и охране детства. В настоящее время в отдельных образовательных учреждениях функциональные обязанности общественного инспектора по опеке и охране детства выполняет социальный педагог как специалист по работе с детьми, оставшимися без родительского попечения, в образовательном учреждении.

Целью социально-педагогической деятельности с семьей опекуна (попечителя) является благоприятное воспитание, развитие ребенка, оставшегося без попечения родителей, в семье опекуна (попечителя) и защита его прав и интересов.

Объектом деятельности выступает ребенок в опекунской семье и сама семья в целом. В социально-педагогической деятельности с семьей опекуна (попечителя) можно условно выделить следующие направления работы и определить методы и формы этой деятельности.

1. Выявление и учет в микрорайоне детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Социальный педагог посредством получения информации от классных руководителей, от педагогов школы, от специалистов психолого-

педагогических центров, от специалистов РОО, из устных заявлений родителей или жителей микрорайона выявляет нарушения прав несовершеннолетних, впоследствии совместно с представителями органов опеки и попечительства управления образования, социальной защиты, здравоохранения и комиссии по делам несовершеннолетних принимает активное участие в выявлении детей и подростков, оставшихся без попечения родителей, в целях последующего определения формы и вида их устройства или оказания необходимых мер социальной, правовой, материальной, педагогической и другой помощи.

Для сбора подробной информации социальный педагог использует в своей работе такие методы как беседа, анкетирование, наблюдение.

На основе полученных данных социальный педагог совместно с другими специалистами (психологами, юристами, представителем органа опеки и попечительства и другими) разрабатывает план индивидуальной помощи ребенку.

На данном этапе социально-педагогическая деятельность направлена на решение проблем жизнеустройства, адаптации в социальной среде.

2. Охранно-защитная деятельность социального педагога. Защита интересов опекаемых.

Данная деятельность является ведущим направлением в работе социального педагога с детьми, находящимися под опекой, и их опекунами (попечителями).

При осуществлении данного направления происходит информирование, сбор и анализ сведений об опекунах (попечителя) и детях, находящихся под опекой (попечением); изучение семей опекунов (попечителей), их трудностей, выявление нарушений прав ребенка в семье.

При изучении семьи опекуна (попечителя) социальный педагог использует: опрос классных руководителей, учителей-предметников, анкетирование опекунов (попечителей), индивидуальные беседы с детьми и замещающими родителями, патронаж, интервьюирование. Тесное сотрудничество с психологом и школьным врачом необходимо, так как происходит выявление реальных условий развития ребенка, для чего необходимы данные специальных диагностических методик, изучение медицинских карт, наблюдений.

При реализации данного направления социальный педагог совместно со специалистами органа опеки и попечительства участвуют в судебных процессах по защите прав подопечных детей, по лишению родительских прав кровных родителей опекаемого (попекаемого) ребенка, если имеются основания для прекращения опеки (попечения) над ребенком, снимают её и определяют дальнейшее жизнеустройство ребенка.

3. Проведение консультирования в рамках поддержки и законодательного просвещения семьи опекуна (попечителя).

Реализуя деятельность по данному направлению, социальный педагог осуществляет работу по информированию опекунов (попечителей) по вопросам защиты прав ребенка, прав и обязанностей опекунов и попечителей. Социальным педагогом проводятся мероприятия по повышению грамотности опекунов (попечителей) в вопросах материального обеспечения и льгот, выплаты компенсаций, пособий. Социальный педагог также занимается организацией гуманитарной материальной помощи подопечным детям, ведет просветительскую работу по формированию у опекунов (попечителей) и опекаемых (попекаемых) детей правовой и педагогической грамотности, потребности использовать полученные знания в интересах собственного развития. Специалист оказывает информационную, педагогическую, правовую помощь классным руководителям в проведении классных часов в классах, где учатся опекаемые (попекаемые) дети, также проводит индивидуальные беседы с классными руководителями с целью выявления и устранения проблем общения и взаимодействия с опекаемыми (попекаемыми) детьми и их замещающими родителями.

Социальный педагог создает банк данных о различных службах, оказывающих профессиональные услуги в районе, городе, взаимодействует с ними. Обращается с запросами в медицинские, правовые и другие учреждения, с целью решения возникших социально-педагогических проблем. При выявлении проблем в семьях опекунов (попечителей) для глубокого изучения и решения выявленных проблем, социальный педагог направляет данную семью или опекуна (попечителя) к специалистам социально-психологических служб города.

4. Проведение информационно - просветительской работы с опекунами (попечителями) и опекаемыми (попекаемыми) детьми с целью моральной поддержки и консультации по вопросам воспитания.

В работе с опекунами (попечителями) и остальными членами замещающей семьи социальный педагог стремится повысить педагогическую грамотность опекунов (попечителей), развить интерес к поиску новых форм общения и взаимодействия опекуна (попечителя) и опекаемого (попекаемого) ребенка, восполнит ущерб, нанесенный формированию личности ребенка семейными обстоятельствами. Результаты в данном направлении будут успешны, если опекун (попечитель) и его семья совместно с социальным педагогом и другими специалистами будут проводить работу в тесном взаимодействии с ориентацией на положительный результат.

5. Осуществление контроля за условиями содержания и воспитания подопечного в семье опекуна (попечителя).

Два раза в год социальным педагогом проводится обязательное (плановое) посещение семей опекунов (попечителей) с целью контрольного

обследования условий жизни опекаемых (попекаемых), выявляются изменения, которые произошли в течение полугодия. По окончании обследования составляется акт контрольного обследования жизни и воспитания подопечного.

6. Профориентационная работа с детьми, опекунами (попечителями) направлена на формирование у старшеклассников, воспитывающихся в семье опекуна (попечителя), осознанного, наиболее целесообразного для них в данных условиях профессионального выбора, оказание им помощи в трудоустройстве.

С целью профориентации социальный педагог проводит родительские собрания с опекунами (попечителями), информируя их о профессиональных учебных заведениях, о возможностях и перспективах опекаемых (попекаемых) выпускников, проводит классные часы на темы выбора профессий и учебных заведений, организует встречи школьников с различными специалистами.

В рамках данного направления социальный педагог заботится не только о профориентации, но и правовой грамотности опекаемых (попекаемых) выпускников, знакомит детей, оставшихся без попечения родителей, с теми льготами, которые предписываются им в сфере образования, медицинского обслуживания, трудоустройства, с правами на имущество и жилое помещение. Эти гарантии сформулированы в Федеральном законе Российской Федерации «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей».

7. Работа социального педагога подразумевает не только работу с подопечными и семьей опекуна (попечителя), но также ведение документации по опекаемым детям. В рамках данной деятельности социальный педагог ведет журнал учета опекаемых (попекаемых) детей; личное дело на каждого опекаемого (попекаемого) ребенка; акты обследования материально-бытовых условий; карты медицинского осмотра, проводимого школьным врачом; ведомости успеваемости опекаемых (попекаемых) за год.

8. Повышение профессиональной квалификации социального педагога.

Работа социального педагога с семьей опекуна (попечителя) – это комплексная работа по оказанию профессиональной помощи не только социально-педагогического, но и юридического характера. Поэтому социальному педагогу необходимо владеть полной информацией в рамках своей деятельности, постоянно расширять свой информационный спектр.

Специалисты по охране и защите детства при районных органах опеки и попечения проводят совещания, собрания, семинары по повышению профессиональной грамотности социальных педагогов.

9. Особое место в работе социального педагога занимает ежегодное планирование работы с семьей опекуна (попечителя).

Данный план отражает работу социального педагога с семьей опекуна (попечителя) как одно из направлений социально-педагогической деятельности. Формы и методы работы социального педагога с семьей опекуна (попечителя) и самими подопечными реализуются в соответствии с годовым планом работы школы.

Одним из основных моментов профессиональной деятельности социального педагога является анализ проводимой работы. В течение года в мае и декабре месяце социальный педагог составляет отчет о проделанной работе, где подробно описывает проведенные формы работы.

Социальный педагог ведет постоянную совместную работу с органом опеки и попечения по получению, сверке данных по опекаемым (попекаемым) несовершеннолетним.

Таким образом, социально-педагогическая деятельность с семьей опекуна (попечителя) организуется и реализуется по ряду направлений при помощи наиболее эффективных методов и форм.

© Цилюгина И.Б., 2010

УДК 317.13

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Д.О. АФАНАСЬЕВА, магистрант
Сахалинский государственный университет

Аннотация: статья посвящена актуальной для современной педагогической науке проблеме – формированию исследовательской компетентности будущих учителей. Данный аспект проблемы рассматривается с позиций профессиональной подготовки учителей начальных классов.

Ключевые слова: компетентностный подход, исследовательская компетентность, формирование исследовательской компетентности, ключевые компетенции,

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

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:

Компетенция	Сформировать у студентов		
	Знания	Умения	Опыт практической деятельности

Информационная	современных средствах информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и т.п.) и информационных технологиях (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	способах организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки	отличать факты от домыслов, владение измерительным и 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	по созданию моделей, конструкций, домашних опытов и экспериментов, проведение комплексных исследований

		деятельности, корректировать деятельность	
Коммуникативная	знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, коллективе, владение 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

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 4-5 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.

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 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.

Работа над выполнением этих заданий проводится фронтально. В процессе коллективного выполнения этого задания студенты начинают выделять методические аспекты анализа программы: выделение математических понятий и фактов, лежащих в основе выполнения задания, их существенные и несущественные свойства; выявление возможной цели 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.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

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

2. Подъяков А.Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт, -М., 2000.- 440 с.

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

© Афанасьева Д.О., 2010

УДК 373.3 016.

ВЛИЯНИЕ ИГРЫ-ДРАМАТИЗАЦИИ НА ГЕНДЕРНУЮ ТОЛЕРАНТНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л.Ю. БЫКОВА, студент

Сахалинский государственный университет

В настоящее время актуальным является вопрос о воспитании толерантности в начальной школе. Среди прочих видов толерантности исследователи выделяют гендерную толерантность, которая предполагает отсутствие предубежденности в оценке внутренних особенностей и поведения представителей противоположного пола. В качестве эффективного средства формирования гендерной толерантности в статье рассматривается игра-драматизация.

Ключевые слова: толерантность, виды толерантности, гендерная толерантность, гендерная социализация, гендерные стереотипы, младший школьный возраст, игра-драматизация.

Проблема воспитания толерантности стала особенно актуальной в конце XX столетия, что было обусловлено значительными социальными трансформациями в стране и в мире. В России в последние десятилетия происходят изменения во всех сферах жизни – духовной, политической, экономической, что нередко порождает разногласия и социальную напряженность. В этих условиях именно толерантность может стать

нравственным и духовным ориентиром развития и укрепления целостности и многообразия человеческого сообщества.

Слово «толерантность» стало международным и вошло в обиход благодаря усилиям ЮНЕСКО в области нормализации международных отношений. Чаще всего под толерантностью понимают терпимость, уважение, доверие, готовность принимать «инаких» такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. В то же время, содержание понятия «толерантность» продолжает уточняться и конкретизироваться применительно к различным аспектам его проявления [3].

Толерантное отношение к другой личности предполагает признание и понимание того, что личность не просто другая, но и имеет право быть другой. Проявление толерантного и уважительного отношения к другой личности способствует свободному и открытому диалогу, достижению согласия в обществе [4]. Как любое другое нравственное качество личности толерантность не присуща людям с рождения, она целенаправленно воспитывается с детских лет и нуждается в постоянной актуализации. Так как в младшем школьном возрасте закладывается базис культуры личности, происходит становление механизмов толерантности, то представляется возможным рассматривать данный возраст как сензитивный период для формирования данного интегративного личностного образования.

Толерантность должна охватывать практически все сферы общества и осуществляться как толерантность политическая, этническая, гендерная, социокультурная, личностная. Однако, проблема формирования гендерной толерантности, в отличие от толерантности этнической, религиозной, межличностной, практически не разработана.

В психологической науке под гендерной толерантностью понимается интегративное личностное образование, проявляющееся в принятии самого себя и другого как представителя определенного пола, отсутствие предубежденности в оценке его внутренних особенностей и поведения, умения устанавливать с ним субъект-субъектные отношения.

Гендер в социальной психологии определяется как социально-психологический пол человека, совокупность его психологических характеристик и особенностей социального поведения, проявляющихся в общении и взаимодействии [1]. Формируется в процессе гендерной социализации и определяет индивидуальные возможности самореализации. Результатом гендерной социализации также является формирование гендерной идентичности, потребностей, интересов, ценностных ориентаций и определенных способов поведения, характерных для того или другого пола в рамках данной культуры и овладение гендерной ролью.

В результате половой идентификации в период с 2-5 лет, являющейся первым этапом гендерной социализации, формируется первичная

полоролевая идентичность. К 6 годам она уже достаточно сформирована, прежде всего, на личностно-эмоциональном и познавательном уровне.

Гендерные стереотипы проявляются в описании содержания полоролевой идентичности мужчин и женщин, в определении их роли в обществе, в организации дифференцированного подхода к обучению мальчиков и девочек, в игровых предпочтениях [2]. Стереотипность восприятия роли мужчины и женщины в обществе, собственной модели поведения препятствуют проявлению гендерной толерантности, так как представитель другого пола часто «наделяется» обобщенными, схематичными характеристиками, не соответствующими его реальным индивидуальным особенностям.

На протяжении младшего школьного возраста происходит становление и развитие механизмов толерантного поведения: личностной идентификации, децентрации, эмпатии; механизмов развития личности: соподчинения мотивов, становление внутренней позиции; внутренних механизмов нравственного развития: идентификации, обособления, социальной перцепции; просоциальное поведение, включающее основные показатели толерантного поведения.

Содержание процесса формирования толерантности осуществляется через использование системы средств, методов и форм организаций. В диалоге, рассматриваемом как ведущее средство формирования изучаемого интегративного личностного образования, происходит проявление и формирование показателей и механизмов толерантности. Применительно к предмету и контингенту исследования игра-драматизация может рассматриваться как диалоговое взаимодействие, так как в данном виде игровой деятельности предполагается построение в соответствии с заданным сюжетом ролевого диалога; учет позиции партнеров по общению; проявление эмпатии и децентрации. Основными средствами формирования гендерной толерантности, на наш взгляд, являются игры и художественные произведения, сюжет которых включает взаимоотношения между представителями разного пола; эмоциональное соучастие; дискуссии и беседы, предполагающие обсуждение различных проявлений толерантности.

Изучение воспитательного потенциала игры-драматизации позволяет утверждать, что данный вид игровой деятельности расширяет представления детей об особенностях взаимоотношений между полами; формирует эмпатию, децентрацию; позволяет приобрести опыт проживания различных моделей гендерного поведения; способствует снижению стереотипности при восприятии представителя своего и противоположного пола.

Проведенный анализ теоретических исследований, посвященных изучению сущности толерантности, полоролевой социализации, нравственного развития детей младшего школьного возраста позволил нам

выделить когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, показатели и критерии гендерной толерантности детей младшего школьного возраста, рассматриваемой в педагогическом аспекте как интегративное личностное образование, проявляющееся в принятии самого себя и другого как представителя определенного пола, отсутствии предубежденности в оценке его внутренних особенностей и поведения, умении устанавливать с ним отношения.

В соответствии с выделенными компонентами и показателями гендерной толерантности нами был осуществлен подбор диагностических методик на выявление гендерной толерантности младших школьников.

Для эмпирического исследования влияния игры-драматизации на формирование гендерной толерантности у младших школьников мы организовали и провели психолого-педагогический эксперимент. Исследование осуществлялось в течение сентября-марта 2008-2009гг. на базе Стародубской средней школы №1 Долинского района Сахалинской области. Для проверки выдвинутой гипотезы была выбрана группа испытуемых 8-9 лет в количестве 25 человек: 11 мальчиков и 14 девочек. Следует отметить, что участники данного исследования обучаются вместе во 2^А классе.

Процедура экспериментального исследования включала в себя констатирующий, формирующий и заключительный этапы. При проведении психолого-педагогического исследования мы использовали следующие методы и методики, позволившие нам изучить влияние игры-драматизации на гендерную толерантность младших школьников: наблюдение; беседа, направленная на выявление уровня сформированности когнитивного компонента гендерной толерантности; социометрия; методы математической обработки, в частности критерий Вилкоксона, для оценки изменения уровня сформированности гендерной толерантности у младших школьников до и после реализации развивающей программы.

Анализ полученных результатов показывает, что у большинства детей выявлен средний уровень сформированности когнитивного компонента гендерной толерантности. Результаты социометрии показывают, что на высоком уровне находятся 23 процента детей. У большинства детей по результатам данной диагностики выявлен средний уровень, что свидетельствует об ориентации в выборе наиболее и наименее предпочитаемого сверстника, прежде всего, на его половую принадлежность и о наличии интереса к ребенку противоположного пола. Сравнительный анализ уровня сформированности когнитивного компонента и результатов данной диагностики свидетельствуют о том, что дети этой группы имеют достаточно жесткие гендерные стереотипы, что уменьшает количество возможных ситуаций взаимодействия, затрудняет принятие сверстника противоположного пола, и как следствие, препятствует установлению

отношений, основанных на взаимной эмпатии. У 69 процентов детей выявлен средний уровень сформированности поведенческого компонента, что свидетельствует о сложности установления субъект-субъектных отношений со сверстником противоположного пола.

Анализ результатов, полученных на констатирующем этапе эксперимента, свидетельствует о том, что не сформированными являются эмоциональный и поведенческий компоненты, отражающие уровень реальных отношений со сверстником противоположного пола. Хотя у подавляющего большинства детей отсутствуют негативные реакции по отношению к сверстнику противоположного пола, наличие гендерных стереотипов затрудняет установление между детьми толерантных отношений.

Формирующий эксперимент проводился с целью апробации системы игр-драматизаций, направленных на формирование гендерной толерантности у младших школьников. Анализ динамики изменения уровня сформированности гендерной толерантности показывает, что наиболее позитивные и значимые изменения произошли в поведенческом и эмоциональном компонентах. Таким образом, работа по формированию гендерной толерантности у детей младшего школьного возраста посредством игры-драматизации является достаточно эффективной.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алферов А.Д. Психология развития школьников: Учебное пособие по психологии. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2000. – 384с.
2. Арушанова А.Г. Сверстники: обучение диалогу // Воспитание школьников. – 1999. - №3. – С.147-154
3. Байбаков А.М. Введение в педагогику толерантности: Учебное пособие. – М., 2002. – 213 с.
4. На пути к толерантному сознанию / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Смысл, 2000. – 255с.

© Быкова Л.Ю., 2010

УДК 371.13.

АДАПТАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ ПЕДАГОГА И ПРОФИЛАКТИКА РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ

Т.А. ПИКУЗА, магистрант
Сахалинский государственный университет

Статья посвящена актуальной проблеме педагогической психологии – профилактике ранней профессиональной деформации педагогов. Автором

рассмотрена данная тема через призму современных представлений о профессии педагога.

Ключевые слова: профессия учителя, укрепление авторитета и статуса учителя, профессиональная деятельность педагога, адаптационные ресурсы.

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 объявлен в России Годом учителя, пройдет 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. 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, это: 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 актуальней становится проблематика, 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, такие психологические изменения, 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]. Исследование 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, проведенные среди студентов 2 и 3 курса Института педагогики города Южно-Сахалинска, показали, что большинство исследуемых 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, низкую профессиональную мобильность, неумение приспособиться к новым условиям труда и дезадаптацию.

Исследования, проведенные среди студентов Института педагогики в 2009г. 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 позволило 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 изучения 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 эффективного построения эффективного пути развития; 2) формировать у студентов осознание научно-практического значения процесса профессионального самосовершенствования; 3) расширить профессиональный кругозор, стимулировать активный личностный рост; 4) подготовить к решению профессиональных задач,

связанных с профилактикой профессиональной деформации и содействовать развитию индивидуальности будущего педагога в профессиональной деятельности.

Учитывая особенности студенческого возраста, как пик интеллектуальной и познавательной активности, решение вышеперечисленных задач обеспечит формирование у будущих учителей усиление сознательных мотивов поведения, осознание себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей. Решение вышеперечисленных задач поможет сформировать у будущих учителей такое качество, как умение заботиться о своем психологическом здоровье, что в конечном итоге поможет строить правильные межличностные взаимоотношения с другими людьми. Также будет решаться проблема формирования нравственного сознания будущего учителя, помогут осмыслить социальные преобразования, происходящие в обществе и осознанно совершить выбор великой профессии – профессии учитель.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. — СПб.: Речь, 2004. -272 с.
2. Безносков С. П., Иваницкий А. Т., Кикоть В. Я, Профессиональная подготовка и ее влияние на личность (проблемы профдеформации). - СПб., 1996. - 230 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионала. - М., 1996. - 481 с.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.

© Пикуза Т.А., 2010

УДК 159. 923.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СТРУКТУРЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

М.А. РОМАНОВА, канд. пед. наук

Сахалинский государственный университет

История развития представлений о структуре познавательных способностей насчитывает не одно десятилетие. Существует множество концепций о данной проблеме в психологической науке. В статье рассматриваются современные представления о структуре познавательных способностей.

Ключевые слова: структура познавательных способностей, теории когнитивного развития, высшие психические функции, познавательная деятельность.

Проблема развития познавательных способностей человека – одна из центральных в психологии. Несмотря на многочисленные версии и концепции, общепринятого определения структуры познавательных способностей до сих пор нет. В современной науке психология познавательных процессов (ощущения, внимания, восприятия, памяти, мышления) именуется когнитивной психологией. Англоязычное звучание используется авторами по двум причинам. Во-первых, выделение познавательных процессов в особую группу психологических явлений признается многими неудовлетворительным, поскольку из дидактического приема оно превратилось в теоретическую догму, мешающую увидеть познавательное содержание и в других (помимо упомянутых) психических актах (например, в предметных исполнительных действиях, в эстетических переживаниях) [3]. Во-вторых, в контексте истории зарубежной психологии словосочетание «когнитивная психология» обозначает подход, который, возникнув несколько десятков лет назад в США и Великобритании, развивался как альтернатива бихевиоризму.

В.Н. Дружинин и Д.В. Ушаков определяют когнитивное развитие как «изменение интеллектуальных способностей и знаний о мире по мере взросления ребенка». При этом подчеркивается, что анализирует и описывает пути этих изменений когнитивная психология [1]. Когнитивная психология претендует на охват всех возможных сфер поведения. Основной предмет когнитивной психологии – процесс познания. Он включает в себя механизмы сознательного и бессознательного освоения новых данных: восприятие, запоминание, решение задач, отбор информации, методы ее кодирования и многое другое.

По утверждению В.П. Зинченко и А.И. Назарова, эта ветвь психологии берет своё начало в декартовском принципе «*cogito ergo sum*». Другие авторы причисляют к родоначальникам когнитивной психологии гештальтистов. Если не вдаваться в частности, описывая огромное количество отдельных теорий, а сформулировать основные направления, то вырисовывается два противоположных подхода, представленных двумя группами теорий.

Одна из наиболее распространенных групп таких теорий развития акцентирует внимание на том, что становление знаний человека о мире происходит постепенно и зависит от действия с объектами, их перемещений в пространстве, исследования окружения. Данные действия с объектами формируют восприятие признаков объектов и отношений между ними, это

служит базой становления таких понятий как единицы мыслительного процесса (Беркли Дж., Джеймс У., Гельмгольц Г. и др.).

Другой подход постулирует противоположное. Основная его идея сводится к тому, что познание совершенствуется не на основе действия и восприятия, а по своим собственным законам. Начальные понятия составляют ядро большинства более поздних концептов. Обогащаясь, детализируясь по мере накопления ребенком опыта, они обеспечивают прогресс знания, и никогда не отбрасываются как ненужные. Этот подход ведет свою родословную еще от работ Платона, Р. Декарта, И. Канта.

В современной психологии, вышеназванные подходы именуется соответственно – «эмпирическим» и «наитивистским». Эмпирический исходит из первичности опыта, считая, что именно им детерминировано развитие, наитивистский отводит решающую роль заданной тенденции, которая врождена и разворачивается по мере развития психики ребенка. Несмотря на то, что современные теории когнитивного развития не содержат столь жестких противопоставлений, соотношение между врожденными тенденциями и ролью опыта в когнитивном развитии обычно смещается в сторону одной из двух названных детерминант.

Бихевиористы утверждали, что обучение это и есть развитие. Отрицание каких бы то ни было врожденных предиспозиций, фактическое отождествление процессов научения у людей и животных, отрицание возрастных различий в когнитивном развитии стали следствием абсолютизации принципа «стимул-реакция». Законы обуславливания, закрепления, генерализации и угасания, по их мнению, не только объясняют поведение людей и животных, детей и взрослых, но и дают ключ к пониманию процесса становления когнитивной сферы человека.

Существенно иначе описывала процессы когнитивного развития теория Жана Пиаже. Одним главных отличий выступает возрастная детерминация когнитивного развития. Развитие обусловлено тем, что дети активно взаимодействуют с миром, интенсивно адаптируя вновь получаемую информацию к тем концептам, которые они уже имеют. Поэтому Ж. Пиаже подчеркивал, что обучение должно опираться на уже достигнутый уровень развития. На современном этапе теория Ж.Пиаже является центральным звеном в рассмотрении когнитивного развития, как отправная точка представлений о генезисе познания. Большинство авторов современных теорий и концепций оспаривают положения теории Пиаже, но отталкиваются от ее основных построений.

В основе концепции Л.С. Выготского жесткое противопоставление между натуральными и высшими психическими функциями. Последние детерминированы социально и составляют сущность человеческого сознания. В силу того, что по Л.С. Выготскому разум имеет социальную природу, развитие когнитивной сферы ребенка идет не от индивида к

социуму, а, наоборот, от социума к индивиду. С этим представлением связан его главный тезис – «обучение ведет за собой развитие».

Несколько иную трактовку получает данная проблема в рамках теории деятельности. В теории деятельности А.Н. Леонтьева все психические процессы – это не более чем интериоризированная внешняя деятельность ребенка под руководством взрослого. Наиболее развито это представление в теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. В его концепции обучение выступает практически единственным источником когнитивных процессов. По мнению П.Я. Гальперина, в процессе обучения ребенку необходимо сформировать ориентировочную основу действия в каждой из областей знания. Если же эта полная ориентировочная основа действий сформирована, то в умственном плане на смену нерасчлененному восприятию объектов придет их структурно-упорядоченное отражение. В этой связи возникает законный вопрос – почему ребенок так легко приобретает способность познавать мир до получения систематического образования, он сам формирует концепцию окружающего мира, свободно и легко ориентируется в нем. П.Я. Гальперин разработал теорию и технологию проектирования когнитивного развития, которое выражается в совершенствовании атрибутивных свойств когнитивных структур.

Теория В.В. Давыдова рассматривает когнитивное развитие как результат развивающего обучения, то есть как искусственный процесс. Поэтому ее следует отнести к теориям проектирования когнитивного развития. Направление исследований, разрабатываемое В.В. Рубцовым, выясняет роль социальных взаимодействий в генезисе когнитивных структур при сохранении представлений о нем. Не влияя принципиально на динамику изменений когнитивных структур, социокогнитивные действия способствуют переводу индивидуальных схем действия из зоны ближайшего развития в актуальную зону.

В современных теориях когнитивного развития, признается важность как процессов развития, так и обучения. Для успешного когнитивного развития ребенка, его способность к организации и избирательности информации необходима, но развитие приемов и способов её обработки подчиняется законам, предлагаемым внешним миром. Как отмечает М.А. Холодная: «Представления о мире ребенок создает сам, проходя спонтанно этапы качественных изменений в его понимании» [4].

Дж. Брунер пересмотрел теорию Ж. Пиаже под влиянием идей Л.С. Выготского. Особенно ярко это проявилось в его теории языкового развития. Однако по Дж. Брунеру социальные взаимодействия не так прямо опосредствуют познавательное развитие, как в теории Л.С. Выготского. Познавательное развитие, по мнению Дж. Брунера, не просто связано с прохождением ряда стадий как у Ж.Пиаже, оно представляет собой

овладение ребенком тремя сферами представлений: действий, образов, символов. Которые и выступают способами познания мира.

Несмотря на наличие теоретических разногласий, между психологами достигнуто определенное единодушие в вопросах, касающихся когнитивных процессов, которые претерпевают значительные изменения в ходе развития ребенка. К их числу относятся: обладание определенными навыками; гибкий подход к решению задач; скорость обработки информации; способность планировать; способность оперировать значительным объемом информации; метакогнитивные знания; предусмотрительность и последовательность при решении задач; способность концентрировать внимание и усилия и др.

Все эти изменения являются составной частью когнитивного развития в школьные годы. Они затрагивают как сферу взаимодействия с физическим миром, так и сферу социального взаимодействия с другими людьми – носителями новых знаний.

Таким образом, познавательные способности, в контексте теорий когнитивного развития, представляет собой сложное комплексное образование. «Познавательные способности — свойства интегральной индивидуальности эффективно реализовывать функцию отражения и познания объективно существующего внешнего и внутреннего мира посредством процессов ощущения, восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления и речи, психомоторики, которые обеспечивают высокоэффективную когнитивно-интеллектуальную и когнитивно-моторную деятельность» [2].

В связи с тем, что познавательная деятельность является основой любой сознательной деятельности человека и включает поиск, восприятие, запоминание, переработку и реализацию информации в мышлении, воображении и действии, познавательные способности подразделяются на два блока: когнитивно-интеллектуальный и когнитивно-моторный, которые имеют довольно сложную структуру.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. – Спб.: Питер, 2007. – 368с. – ISBN 5-91180-111-6
2. Озеров В.П., Соловьева О.В. Диагностика и формирование познавательных способностей учащихся: Уч. пособие. – Ставрополь, 1999. – 112 с.
3. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. – Пер. с англ.- М.: Тривола, 2002. – 600с. – ISBN 5-88415-024-5
4. Холодная М.А. Когнитивное развитие // Современная психология. Под. ред. В.Н. Дружинина. –М., 1999. – С. 410.

© Романова М.А., 2010

РОЛЬ И МЕСТО МОЛОДЕЖНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ДВИЖЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

З.А. САФУАНОВА

Уфимский колледж статистики, информатики и вычислительной техники,

В политической жизни общества важное место принадлежит молодежи, ее общественной деятельности, молодежным организациям. Государство и общество заинтересовано в молодежи как в активной социальной силе, как в поколении, которое, включаясь в общественную жизнь, является участником общественного прогресса

Ключевые слова: молодежь, молодежные организации, молодежные движения, субкультура

Перемены, происходящие в обществе в последние годы, открыли новые возможности развития плюрализма молодежной самоорганизации.

До начала 90-х годов государственные функции по отношению к молодежи выполнял комсомол. Объединяя в своих рядах более 90 % молодых людей, он был структурой тотального влияния на молодежь. Молодое поколение рассматривалось как резерв комсомольских строек, как объект воздействий для воспитательных идеолого-пропагандистских институтов. Социально-экономическое положение, роль и место молодежи в современных условиях изменились. Противоречия между новыми возможностями и отрицательными последствиями переходных процессов привели к всевозможным отклонениям в поведении молодежи (рост преступности, наркомании, алкоголизма). В связи с этим создание многочисленных общественных объединений стало для молодежи возможностью привлечь внимание к своим интересам и проблемам, самостоятельно обеспечить свой досуг и занятость. [1]

Из социологических исследований, проведенных по изучению отношения учащейся молодежи к общественным организациям, более четким становится понимание характера современных молодежных организаций:

- деполитизированные и неидеологизированные (отличные от модели комсомола);
- сориентированные на практические конкретные дела;
- реализующие – как приоритетные – социально-защитные функции.

Современная картина молодежных объединений и движений очень пестрая: студенческие профсоюзы, творческие клубы со своей

субкультурой, религиозные, экологические движения, сотни предпринимательских организаций и т.д. Наиболее активными являются студенты как авангард молодежи, творческая и рабочая молодежь охвачены менее, ещё меньше объединена сельская молодежь.

Показательно, что наряду с формальными молодежными общественными организациями наибольшим разнообразием и привлекательностью на сегодняшний день отличаются неформальные общественные объединения (НБП, скинхеды, АКМ и некоторые другие) [2]

Нельзя забывать, что социальное и экономическое развитие государства в значительной мере зависит от молодежного фактора, который во многом определяет будущее России. Молодежь составляет четвертую часть населения страны. Это субъект общественного производства, который способен к самостоятельной сознательной деятельности. Молодежные организации и объединения разных типов и форм - от стихийных молодежных движений до четко оформленных объединений – главный показатель субъектности молодежи, который оформляет ее в общественную силу, способную воздействовать на государство в интересах всего общества и самой молодежи.

Молодежь – это один из скрытых ресурсов общества, от мобилизации которых зависит его жизнеспособность.[3] Осознание молодежи своей сопричастности к историческим переменам и участие в них могут способствовать устойчивости процесса реформирования социальной структуры общества. Через эти структуры государство может реализовать свою политику по отношению к молодежи и, в частности, воспитательные функции. В годы советской власти весьма действенное воспитательное воздействие на всю социально-возрастную группу молодежи оказывала комсомольская организация, имевшая свои структуры практически во всех территориально-производственных сферах. Комсомол активно проводил в жизнь политику партии среди молодежи, формируя личность молодого человека и поколения в целом в соответствии с директивами партии.

В современный период существующие молодежные организации не оказывают заметного влияния на воспитание молодежи, не имея соответствующих целей, структуры.

Молодежные организации могут выступать действенным институтом воспитательной работы и проведения в жизнь молодежной политики государства при условии постановки соответствующих задач и координации их деятельности.

Нынешнее поколение молодых людей не лучше и не хуже предыдущих, оно – другое. Именно создание и поддержание молодежных организаций и движений позволит выявить ценностные ориентации молодежи, использовать жизнеспособность, предприимчивость, нестандартные

подходы к решению как их проблем, так и построению будущего всего общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Молодежь и современная социально-экономическая политика. Тезисы докладов межвузовской научно-практической конференции студентов и молодых ученых (28 апреля 2000г.) / Под ред. Академика РАГН Прусс Н.М. – Казань, ТИСБИ, 2000. –108 с.
2. Молодежная политика: зарубежный и отечественный опыт // Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ, №4(321), 2007. –33 с.
3. Мангейм Карл. Диагноз нашего времени. - М.: Юрист, 1995. – с.441-442

© Сафуанова З.А., 2010

УДК 373.2.016

ВЛИЯНИЕ ИГРОТЕРАПИИ НА ПОВЫШЕНИЕ СТАТУСА РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

А.В. СМИРНОВА, студент

Сахалинский государственный университет

В статье рассматривается актуальная для настоящего времени проблема повышения статуса ребенка в дошкольном коллективе, эффективным средством повышения которого является игротерапия.

Ключевые слова: игра, игротерапия, старший дошкольник, групповой статус, его повышение, развития общения со сверстниками.

Проблема межличностных отношений, которая возникла на стыке ряда наук - философии, социологии, социальной психологии, психологии личности и педагогики, - одна из важнейших в современном обществе. Она с каждым годом привлекает все большее внимание отечественных и зарубежных исследователей и является, по существу, ключевой проблемой социальной психологии, изучающей многообразные объединения людей - так называемые группы. Эта проблема смыкается с проблемой изучения личности в системе социальных отношений, столь важной для теории и практики воспитания подрастающего поколения.

Актуальность темы исследования определяется возрастающим интересом педагогов и психологов к вопросам становления детского коллектива и факторам, влияющим на статусное место ребенка в группе сверстников. Несмотря на то, что характерные особенности группы детского сада и межличностных отношений в ней достаточно подробно

проанализированы в ряде работ, проблема факторов, определяющих статус ребенка в группе и способов его повышения, остается недостаточно исследованной.

В нашем исследовании мы предположили, что применение групповых техник игровой терапии в работе с детьми старшего дошкольного возраста позволит повысить статусное положение ребят в группе сверстников. В экспериментальной части исследования мы используем игротерапию для развития межличностных отношений, где игра выступает своеобразной сферой, в которой происходит налаживание отношений ребенка с окружающими его людьми (в нашем случае – группой сверстников).

Исследования многих выдающихся психологов подтвердили, что игра – это то занятие, которое дарит ребенку максимум радости, удовольствия и других положительных и светлых эмоций. Игра укрепляет уверенность в себе, улучшает эмоциональное состояние, развивает активность ребенка, его инициативу, самостоятельность, умение владеть эмоциями и принимать самостоятельные решения и отвечать за них. Детские игры необходимы для гармоничного развития детей. Они помогают ребятам приобрести определенные навыки, которые в игре (вследствие её многократных повторений) постепенно оттачиваются. Это навыки общения, умения вести конструктивный диалог с окружающими и овладение социально приемлемыми нормами поведения.

Тот факт, что игра представляет собой наилучший способ моделирования окружающей действительности, делает ее незаменимой для психотерапии и психокоррекции. Игра обладает мощной терапевтической функцией. В своих работах Зигмунд Фрейд говорил о том, что ребенок превращает в активность игры то, что он пережил ранее пассивно. При этом, если в игре проигрываются какие-то мучающие и травмирующие моменты из жизни человека, то они переживаются им в условном виде, и эта условность значительно ослабляет их. Эта особенность позволяет решать психологические проблемы детей не путем нотаций, нравучений и наказаний, а через интересную и захватывающую игру[1, 87 - 89].

Таким образом, игротерапия – метод психотерапевтического воздействия на детей и взрослых с использованием игры. Игра способствует созданию близких отношений между участниками группы, снимает напряжённость, тревогу, страх перед окружающими, повышает самооценку, позволяет проверить себя в различных ситуациях.

Именно в игре ребёнок оказывается свободным от принуждения и давления со стороны враждебной к нему среды, а, значит, перед ним раскрываются широкие возможности выражения бессознательных влечений, чувств и переживаний, которые не могут быть приняты и поняты в реальных отношениях ребёнка с миром.

В процессе взаимодействия дети помогают друг другу взять на себя

ответственность за построение межличностных отношений. Затем дети естественным образом переносят эти способы взаимодействия со сверстниками непосредственно за пределы группы. В отличие от других подходов в групповом консультировании, в групповой игровой терапии не существует групповых целей, а групповая сплоченность не является необходимой составляющей группового процесса. Наблюдая других детей, ребенок обретает смелость, необходимую для того, чтобы попробовать сделать то, что ему хочется.

Основной целью групповой игротерапии является оказание помощи ребенку осознать свое реальное «Я», повысить его самооценку и развить потенциальные возможности, отреагировать внутренние конфликты, страхи, агрессивные тенденции, уменьшить беспокойство и чувство вины. В процессе взаимодействия дети помогают друг другу взять на себя ответственность за построение межличностных отношений, приобрести опыт построения отношений с другими людьми во взаимно удовлетворяющей манере. Наблюдая других детей, ребенок обретает смелость, необходимую для того, чтобы попробовать сделать то, что ему хочется.

Уже в старшей группе детского сада существуют достаточно прочные избирательные отношения. Дети начинают занимать разное положение среди сверстников: одни более предпочитаемы для большинства детей, а другие — менее. Обычно предпочтения одних детей перед другими связывают с понятием «лидерство». Однако более правильно для данного возраста говорить не о лидерстве, а о привлекательности или популярности таких детей, которая в отличие от лидерства не всегда связана с решением групповой задачи и с руководством какой-либо деятельностью. Степень популярности ребенка в группе ровесников имеет большое значение. От того, как складываются отношения дошкольника в группе сверстников, зависит последующий путь его личностного и социального развития.

Большинство детей дошкольного возраста основную часть своей жизни проводят в детском саду. Именно здесь для ребенка расширяется сфера его деятельности, растет круг значимых и менее значимых людей (взрослых и детей), осваиваются новые социальные отношения. Одним словом, детский сад является необходимой и важной ступенькой, ведущей ребенка в сложный, меняющийся и противоречивый социальный мир. Насколько конструктивным будет вхождение в социум, в большой степени зависит от эмоционального самочувствия ребенка в детском саду.

В старшем дошкольном возрасте (в старшей и подготовительной группах детского сада) эмоциональное благополучие ребенка в группе сверстников зависит либо от способности к организации совместной игровой деятельности, либо от успешности продуктивной деятельности. То есть в этом возрасте повышается значимость овладения различными видами

деятельности. У популярных детей наблюдается высокая успешность в совместной познавательной, трудовой и игровой деятельности. Они активны, ориентированы на результат, ожидают положительной оценки. Дети с неблагоприятным положением в группе имеют низкую успешность в деятельности, которая вызывает у них отрицательные эмоции, отказ от работы.

Развитие общения со сверстниками в дошкольном возрасте проходит через ряд этапов.

На первом из них (младший дошкольный возраст) сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении детей. Главной коммуникативной потребностью является потребность в соучастии сверстника, которое выражается в параллельных (одновременных и одинаковых) действиях детей.

На втором этапе (средний дошкольный возраст) возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстниками. Содержанием общения становится совместная (главным образом, игровая) деятельность. На этом же этапе возникает потребность в положительном отношении и признании сверстника.

На третьем этапе (шесть-семь лет) общение со сверстником приобретает черты внеситуативности. Содержание общения отвлекается от конкретной ситуации, и складываются устойчивые избирательные предпочтения между детьми.

Ребенок-дошкольник, входя в коллектив сверстников, уже имеет определенный запас правил, образцов поведения, каких-то моральных ценностей, которые сложились у него, благодаря влиянию взрослых, родителей. И все это переносится на игровую деятельность, на общение со сверстниками, формирует личные качества ребенка.

В условиях игрового и реального общения со сверстниками ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения, приспосабливать эти нормы и правила к разнообразным конкретным ситуациям. В игровой деятельности детей непрерывно возникают ситуации, требующие согласования действий, проявления доброжелательного отношения к сверстникам, умения отказаться от личных желаний ради достижения общей цели.

В группе сверстников постепенно складывается общественное мнение, взаимная оценка детей, которые существенно влияют на развитие личности ребенка.

Особенно важна оценка со стороны группы сверстников в старшем дошкольном возрасте. Ребенок чаще старается воздерживаться от поступков, вызывающих неодобрение сверстников, стремится заслужить их положительное отношение.

Каждый ребенок занимает в группе сверстников определенное положение, которое выражается в том, как к нему относятся сверстники [2, 14 - 18].

Таким образом, на основании анализа научной литературы по данной проблеме, мы можем сделать вывод о том, что неудовлетворительное положение в группе сверстников переживается детьми очень остро и нередко является причиной аффективных реакций.

Неудовлетворенность потребности в общении со сверстниками ведет к развитию повышенной тревожности, агрессивности, чувства неуверенности в себе, закреплению отрицательных эмоций у дошкольников. В свою очередь накопившийся эмоциональный опыт определяет характер общения. Если дошкольник переживает негативные эмоции в процессе общения, то у него не складываются отношения со сверстниками, в их среде он неуспешен, что приводит к отрицательным эмоциям. Таким образом, ребенок попадает в замкнутый круг.

В свете всего вышесказанного, проблема повышения статуса ребенка в дошкольном коллективе представляется нам как одна из наиболее актуальных, а применение для этой цели групповой игротерапии – наиболее подходящей для этого формой работы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Игротерапия и сказкотерапия: развиваемся, играя / О.Н. Капшук – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 221 с.
2. Панфилова М.А. Игротерапия общения. – М.: О-во «Знание», 1995. – 60 с.
3. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 160 с.

© Смирнова А.В., 2010

УДК 373.3:37.017.92

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЭГАЛИТАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНИКОВ

О.В. ШЕШУКОВА, канд. психол. наук
Сахалинский государственный университет

Современная школа предполагает использование личностно ориентированного подхода в воспитании и обучении школьников, формирующего творческую инициативу и социальную ответственность личности ученика. С этой позиции учитель является архитектором жизни

ребенка, который способен повлиять на самоактуализацию ребенка и определение его смысла жизни, а также воспитать в мальчиках и девочках социоловое равенство и преодоление гендерных стереотипов.

Ключевые слова: *гендер, гендерные характеристики, традиционный полоролевой подход в образовании, полоролевые роли, гендерные стереотипы, гендерная сегрегация, гендерный (эгалитарный) подход в образовании, его цели, задачи и содержание.*

В последние десятилетия в отечественной и зарубежной психологической науке активно разрабатывается гендерная проблематика, появляются работы по изучению факторов, детерминирующих особенности половозрастного развития детей, особенности социальной и профессиональной адаптации современной молодежи, гендерные особенности ценностей. Обсуждаются вопросы методологии гендерных исследований, адаптация методик гендерных исследований, гендерный подход в системе образования.

В российских образовательных учреждениях часто используется полоролевой (традиционный) подход в обучении и воспитании учащихся. Данный подход готовит школьников к выполнению в будущем жестко закреплённых за каждым полом ролей и функций в семье и обществе. Традиционное полоролевое воспитание детей, по утверждению приверженцев данного подхода, ведет к гармоничному развитию учеников, но с точки зрения современной науки ограничивает развитие индивидуальности, препятствует самоактуализации творческого потенциала мальчиков и девочек в процессе обучения, не способствует самореализации женщин и мужчин в последующей жизни [5, 141].

Главная проблема традиционного подхода заключается и в том, что при закреплении половых (гендерных) ролей закрепляются и гендерные стереотипы. По мнению И.С. Клециной гендерные стереотипы можно определить как нормы социального поведения мужчин и женщин, их отличия по социальным и психологическим качествам. Гендерные стереотипы - это определенные устойчивые и упрощенные мнения о личностных качествах, образе поведения и чертах характера мужчины и/или женщины. Гендерные стереотипы очень устойчивы, М. Джекмен и М. Сентер установили, что они намного сильнее расовых стереотипов.

Существующие в современном обществе гендерные стереотипы совершенно непригодны для воспитания мальчиков и не подходят большинству мужчин. Более того, они вредны, потому что мужчины, не принимающие их, подвергаются общественному осуждению; если же некоторые пытаются им следовать, совершают над собой насилие. Дж. Плек придерживается мнения, что, за исключением агрессивности, мужчины и женщины похожи друг на друга в своем поведении, их не следует

дифференцировать по характеру половых ролей. Кроме этого, гендерные стереотипы ведут к разной интерпретации и оценке одного и того же события в зависимости от того, к какому полу принадлежит участник этого события. Еще один отрицательный эффект гендерных стереотипов заключается в торможении развития тех качеств, которые не соответствуют данному полоролевому стереотипу [3, 59-61].

Перечисленные выше факты негативного влияния гендерных стереотипов могут привести к такому явлению, как гендерная сегрегация в вопросах распределения социальных ролей и выбора друзей (дети разбиваются на два противоположных лагеря – мальчиков и девочек – со своими правилами и ритуалами поведения, отношения с противоположным полом принимают форму противостояния). Данный феномен провоцирует возникновение конфликтов между гендерами [1, 222-236].

Важным фактором психического развития личности является социальная ситуация развития. Частью социального развития являются ожидания, представления, в том числе и гендерные установки учителей. Исследования, проводящиеся отечественными и зарубежными учёными, показывают, что на гендерную социализацию ребёнка непосредственно оказывает влияние такой фактор социальной среды, как особенности ближайшего социального окружения. Гендерные представления и установки значимых взрослых обуславливают их взаимодействие с детьми и стимулируют развитие определённых черт личности. Таким образом, гендерные установки учителей, как значимых взрослых, с которыми дети проводят значительную часть времени, стимулируют детей к проявлению именно тех полоролевых черт, которые, по мнению учителей, должны быть свойственны и желательны для мужчин и женщин. Однако проблема заключается в том, что предлагаемые детям гендерные стандарты учителей, сформированные ещё в детстве, отличаются патриархальностью и представляют собой традиционную схему взглядов на предназначение мужчины и женщины в обществе. Поэтому учителя косвенно ориентируют мальчиков и девочек на приобретение ими разных поведенческих навыков, то есть детям задаются разные пути социализации вне зависимости от их индивидуальных особенностей.

Учёные считают, что в последнее время становится всё более очевидной проблема маскулинизации девочек и феминизации мальчиков (Т. В. Бендас, И. Кон, Л. В. Попова, Е. Г. Прокопчик). По мнению Прокопчик, это связано с тем, что формы организации обучения требуют прилежания, сосредоточенного внимания и дисциплины. Учителя ожидают от учеников безоговорочного выполнения своих требований, часто даже не задумываясь о том, что поощряют наличие только женских качеств, причём у учащихся обоих полов. Девочка с первых дней жизни оказывается в более выгодном положении, так как она наблюдает соответствующие её полу модели

поведения – мама, бабушка, воспитательница в детском саду, учительница. Мальчикам, в этом смысле, гораздо сложнее, так как даже в полной семье главную роль в воспитании играет, как правило, мать. В школе мальчики также оказываются в худшем положении: неуспеваемость и недисциплинированность рассматривается как показатели именно мужского поведения. Те мальчики, которые выполняют требования учителей, чаще всего не пользуются уважением в среде сверстников. В общении с девочками учителя поощряют такие качества, как уступчивость, мягкость, нежность, застенчивость, сердечность, ориентация на поощрение, пассивность и зависимость. В обучении и воспитании младших школьников учителя одобряют гомогенные по половому признаку группы, отношения между которыми можно определить как «половая сегрегация» [4, 148-174].

В отличие от традиционного полоролевого подхода, гендерный (или эгалитарный) подход к воспитанию девочек и мальчиков направлен на воспитание гендерного (социополового) равенства и преодоление патриархальных стереотипов. Этот подход исходит из предпосылки, что биологический пол не является универсальной первопричиной полодифференцированных характеристик поведения, социальных ролей и статуса человека в обществе. В свете эгалитарного подхода по-новому рассматривается взаимодействие полов и определение перспектив жизнестворчества женщин и мужчин, активизации личностных ресурсов для выбора субъективных стратегий самореализации [5, 141-142].

Штылевой Л.В. разработана концепция эгалитарной стратегии социализации полов. Главной идеей в подходе является то, что половые различия не являются определяющими для формирования социально-психологических и личностных характеристик женщин и мужчин. Решающую роль в формировании гендерных различий играют те социальные и культурные смыслы, которые общество приписывает факту анатомических различий. Основной целью образования на основе эгалитарного подхода является воспитание мальчиков и девочек, соединяющих в себе ряд позитивных аспектов как традиционной женственности, так и традиционной мужественности (психологическая андрогинность), способствует их креативности, исходящей из оценки ситуации, своих объективных способностей и актуальных потребностей. Автором также выделяются основные стратегии воспитания, которые можно рассматривать в качестве рекомендаций для педагогов-психологов, учителей начальных классов и родителей младших школьников:

- поощрение детей к большей гибкости в интересах и личностных чертах;
- воспитание в идеях равноправия полов, ценности индивидуальности и свободы выбора, партнерства в межличностных отношениях;

ВЛИЯНИЕ ТЕЛЕВИДЕНИЯ НА ПСИХИКУ ШКОЛЬНИКОВ**Е.Д.ПЕТРОВА***ГОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет»*

В большинстве стран мира в настоящее время нет научно обоснованной цельной системы мероприятий по охране психического здоровья своих граждан.

В тоже время многие вопросы психогигиены могут и должны решаться на государственном уровне. В первую очередь это касается контроля за средствами массовой информации (СМИ). СМИ принадлежит решающая роль в национальной психогигиене. В России не учитывается характер воздействия СМИ на настроения, эмоциональные состояния зрителей и слушателей.

Телевидение помимо развлекательно-познавательной функции, выполняет суггестивно-манипулятивное воздействие на психику зрителей, тем более, что продолжительность просмотра телевизионных передач составляет в среднем несколько часов для каждого зрителя. Общая тональность информации о разных сторонах жизни в стране, соотношение позитивной и негативной информации, оценка социально-экономических ситуаций в стране и за рубежом, интерпретация действий центральных и местных властей, сообщения об успехах или неудачах в различных сферах жизни страны оказывают несомненное влияние психическое состояние граждан.

С целью изучения влияния телевидения на психику телезрителей мы исследовали психическое состояние старшеклассников после просмотра передачи «Слабое звено». Было обследовано 78 школьников, учащихся 10-х классов общеобразовательных школ №№ 8, 46 г.Магнитогорска. В процессе экспериментального исследования использовались методики FPI, опросник САН, цветовой тест М.Люшера.

Выбор передачи «Слабое звено» был обусловлен её высоким рейтингом у молодежной аудитории, полученным нами в результате социологического опроса. Кроме того, эта передача вызывает много вопросов с точки зрения психологического воздействия на зрителя. Цветовой оформление студии, звуковое сопровождение передачи, правила «игры», поведение ведущей и участников, с нашей точки зрения, формирует у зрителей агрессивность, вызывает повышение тревожности, состояние депрессии.

В ходе экспериментального исследования были проведены диагностические срезы до и после просмотра передачи «Слабое звено». Методика FPI применялась для того, чтобы в группу испытуемых вошли

- расширение представлений о реальном разнообразии ролевого поведения, моделей женственности и мужественности;

- создание условий для партнерства и равноправного взаимодействия мальчиков и девочек в ведущих видах деятельности (игра, обучение, общение).

В содержании образования при использовании эгалитарного подхода во взаимодействии между полами должно быть включено гендерное просвещение в доступной форме с учетом возрастных, национальных и культурных традиций; поощрение гендерной толерантности среди одноклассников через знакомство мальчиков и девочек с основами различных занятий и профессий на основе представлений о нейтральности той или иной профессии по отношению к половой принадлежности овладевающего ею человека; знакомство с реальным мультикультурным разнообразием поведения мужчин и женщин разные исторические эпохи, у разных народов [5, 277-281].

Достижение гендерного равенства во всем мире становится центральным моментом развития – его полноправной и самостоятельной целью. Оно способно усилить способности страны к экономическому росту, к снижению бедности и эффективному государственному управлению. Поэтому достижение гендерного равенства является важной частью той стратегии развития, которая призвана дать возможность и право всем людям – будь то женщина или мужчина – избежать нищеты и повысить свой жизненный уровень [2, 1].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – и318 с.
2. Гендерные проблемы и развитие. Стимулирование развития через гендерное равенство в правах, в доступности ресурсов и возможности выражать свои интересы / Пре. с англ. – М.: «Весь мир», 2001. – 408 с.
3. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
4. Чекалина А.А. Гендерная психология: Учебное пособие. – М.: «Ось-89», 2006. – 256 с.
5. Штылева Л.В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.

© Шешукова О.В., 2010

школьники, у которых личностные характеристики (невротичность, депрессивность, эмоциональная лабильность, раздражительность, экстравертированность / интровертированность) находились в пределах нормальных значений. Анализ результатов по методике САН после просмотра программы показал достоверное снижение показателей настроения, активности и самочувствия у школьников. Причем, это снижение достаточно значительное, так как показатели из разряда благоприятных перешли в разряд неблагоприятных. Полученные данные представлены на диаграмме № 1.

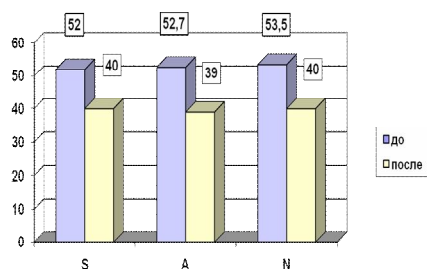


Рис. 1. Показатели психического состояния школьников по методике САН до и после просмотра телепередачи

При анализе результатов по цветовому тесту М.Люшера мы использовали отдельные шкалы, отражающие состояние психики испытуемого в целом (баланс вегетативной системы – ВБ, работоспособность – Р, наличие стрессового состояния – С, суммарные отклонение от аутогенной нормы – СО). Полученные данные представлены на диаграмме]

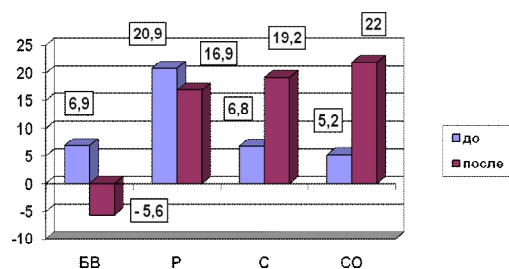


Рис. 2. Показатели психического состояния школьников по методике М.Люшера до и после просмотра телепередачи

После просмотра передачи «Слабо звено» баланс вегетативной нервной системы (ВБ) у реципиентов стал отрицательным, что свидетельствует о снижении тонуса центральной нервной системы, обменных процессов, утомлении, мышечной слабости. Показатель работоспособности у школьников достоверно снизился, хотя остался в средних пределах. Показатель стрессового состояния увеличился почти в три раза. Суммарное отклонение от аутогенной нормы после просмотра передачи возросло в четыре раза, что демонстрирует повышение отрицательного нервно-эмоционального состояния.

Таким образом, после просмотра передачи «Слабое звено» у школьников снижаются настроение, активность, работоспособность, ухудшается самочувствие, появляются вялость, утомленность, увеличиваются показатели стрессового состояния, депрессивности, отклонения от аутогенной нормы психики. Полученные данные свидетельствуют, что негативный эффект такого воздействия может быть довольно сильным.

© Петрова Е.Д., 2010

УДК 159.923

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЗАВИСИМОЙ ЛИЧНОСТИ

О.П. СТЕПАНОВА, канд. психол. наук,
ГОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет»

В данной статье рассматриваются психологические особенности созависимой личности. Выделены параметры уровня субъективного контроля; самооценки; тревожности; состояния и свойства личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения; системы отношений испытуемого к семье, к представителям своего или противоположного пола, сексуальным отношениям.

Семью можно рассматривать, как сложный механизм, в котором все части тесно связаны между собой и постоянно взаимодействуют. Этот механизм очень чуткий и реагирует на малейшие изменения в системе. Наличие в семье проблемы алкоголизма или наркомании дает основания говорить о созависимости. Ведь, когда человек попадает в зависимость от психоактивных веществ, жизнь членов его семьи значительно меняется. В результате отчуждения и отсутствия взаимопонимания в такой семье

нарастает постепенно общее настроение несправедливости, которое с годами превращается в грудку обид, взаимных претензий, недоверия к людям, а самое главное в такой семье царит ощущение бессмысленности всего того, что делают ее члены [5].

Большая распространенность созависимости в России, как и в других странах мира, а также недостаточная разработанность данной проблемы, вызывают необходимость исследования созависимой личности, а также разработки современных программ помощи данной категории людей.

Зарубежом изучением проблемы созависимости занимались такие авторы, как С. Смоли, Р. Сабби, Мелоди Битти, С. Смит и другие [1]. В отечественной же литературе практически нет целостного, систематизированного описания созависимой личности, за исключением исследований В. Москаленко [6], на которые мы и опирались в нашей работе.

Созависимость понимается “ как набор усвоенных форм поведения, чувств и верований”, “зависимость от людей и явлений внешнего окружения” [7].

Многие специалисты говорят, что созависимость - это нормальная реакция на ненормальных людей. Другие специалисты считают, что созависимость – это болезнь. Во-первых, это прогрессирующее состояние. По мере того, как близкий человек, который послужил причиной возникновения этого состояния, становится все более больным, созависимый человек начинает реагировать все более интенсивным образом. Во-вторых, как и большинство других форм саморазрушающего поведения, созависимость становится привычным состоянием. К созависимым личностям в рамках сферы химической зависимости относят супругов или интимных партнеров, родителей, детей, а также взрослых детей алкоголиков [9].

В семьях с проблемой химической зависимости наиболее часто прослеживаются три типа созависимости: позиция "жертвы", позиция "спасателя" и позиция "преследователя». В. Москаленко [8] выделяет типы созависимых жен: избиваемая жена, жена-мамочка, жертва, бедная больная женщина, жена угодница, жена-девочка, жена-стерва; а также созависимых родителей: требовательный, критикующий, сверхопекающий, отстраненный родитель.

Зависимость от психоактивных веществ приводит к изменению психологии и поведения ближайшего окружения алкоголика или наркомана. В ходе экспериментального исследования с целью выявления психологических особенностей созависимых лиц мы выделили параметры: уровень субъективного контроля; самооценка; уровень тревожности; состояния и свойства личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения; система

отношений испытуемого к семье, к представителям своего или противоположного пола, сексуальным отношениям.

Параметр «самооценка» мы исследовали по методике Будасси. Результаты диагностики показали: значительное большинство созависимых лиц обладает заниженной самооценкой.

Параметр «система отношений испытуемого к семье, к представителям своего или противоположного пола, сексуальным отношениям» мы изучили при помощи методики "Незавершенные предложения". Исследование созависимых лиц по данной методике позволило прийти к выводу о том, что большая их часть выросла в дисфункциональных семьях (часто в семьях, где имела место химическая зависимость) и с самого детства были научены заботе о других как способу измерения собственной ценности. Созависимые лица отмечают, что в их родительской семье не было согласия, доверия; отсутствовали или были слабыми эмоциональные связи. Большинство выделяет невозможность забыть детские обиды, отсутствия проявлений любви со стороны матери. Подобные отношения созависимые переносят и на собственную семью. Свою супружескую жизнь они характеризуют, как обузу, обязательку, лабиринт. В семье, мнению созависимых, они играют такие роли, как человека второго сорта, домработницы, ребенка, добытчика денег, рубахи-парня.

Исследование также показало, что в эмоциональной сфере созависимых лиц преимущественно преобладают негативные эмоции: страх, тревога, гнев, обида, чувство вины, отчаяние.

Параметр «состояния и свойства личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения» мы рассмотрели при помощи методики FPI. В результате психодиагностики созависимых лиц были выявлены такие характеристики, как повышенный уровень невротичности, наличие признаков депрессивного синдрома в эмоциональном состоянии созависимых, их поведении, отношении к себе и окружающим, высокая предрасположенность к стрессовому реагированию на обычные жизненные ситуации, неустойчивость эмоционального состояния, наличие агрессивного отношения к окружающим, стремление к доминированию, плохая защищенность к воздействию стресс-факторов, отсутствие выраженной потребности в общении, а также постоянной готовности к удовлетворению данной потребности.

Параметр «уровень субъективного контроля» мы изучили при помощи методики УСК. Исследование показало, что большинство созависимых личностей обладает экстернальным локусом субъективного контроля. Созависимым личностям присуще конформное и уступчивое поведение, склонны подчиняться давлению других людей. Они не считают себя способными контролировать развитие событий, происходящих в их жизни,

не видят связи между своими действиями и значимыми событиями. Созависимые считают не себя, а своих партнеров причиной значимых, как позитивных, так и негативных ситуаций (в частности проблемы алкоголизма и наркомании), возникающих в их семьях. Созависимые лица не считают себя способными активно формировать свой круг общения. На производстве созависимые придают большое значение внешним обстоятельствам – руководству, товарищам, везению-невезению. Однако обследуемые лица считают именно себя во многом ответственными за свое здоровье: если они больны, то обвиняют в этом сами себя и полагают, что выздоровление зависит от его действий.

Параметр «уровень тревожности» мы рассмотрели при помощи шкалы Спилбергера-Ханина. У большинства созависимых лиц выявлена высокая личностная тревожность.

Таким образом, наиболее значимой является необходимость создания программы социально-психологической адаптации созависимых лиц с учетом индивидуально-психологических особенностей данной категории людей. Цель программы – преодоление различных проявлений созависимости, а именно снятие симптомов тревожности, достижение устойчивой адекватной самооценки, осознание причин их порождающие, развитие навыков анализа жизненных ситуаций, навыка саморегуляции, управления своего эмоционально-волевого состояния. Программа по преодолению созависимости должна включать в себя компоненты образования по вопросам созависимости, химической зависимости, дисфункциональной семьи.

Главная задача выздоровления созависимых личностей – порвать с порочным кругом созависимости и нездоровых пристрастий, имевших место в системе семьи.

Дальнейшее наше исследование заключается в разработке и апробировании программы социально-психологической адаптации созависимых лиц.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Битти М. Алкоголик в семье, или Преодоление созависимости / Пер. сангл. – М.: Физкультура и спорт, 2005. – 33 с.
2. Колесов Д. Алкоголизм и семья // Семья и школа. - 2002. - №2. - с. 49-51.
3. Котов В. Мой муж пьет... // Дошк. образование: Прил. к газ. «Первое сентября» - 2001. 0 Янв. №1. – с. 16.
4. Левкович В.П., Зуськова О.Э. Проблемы взаимоотношений супругов при бытовом пьянстве // Психол. Журн. – 2001. – Т. 12, №1. – с. 40-46.
5. Лекции по клинической наркологии. Под редакцией Н.Н. Иванца. – М.: Российский благотворительный фонд "НАН", 1995, - 216 с.

6. Москаленко В.Д. Зависимость: семейная болезнь. – М.6 ПЕР СЭ, 2002.

7. Москаленко В.Д. Жены больных алкоголизмом // Вопр. психологии. – 2001, №5. – с.91-97.

8. Москаленко В.Д. Ребенок в «алкогольной» семье: психологический портрет // Вопр. психологии. – 1999. - №4. – с.65-73.

9. Смит Э.У. Внуки алкоголиков: Проблемы взаимозависимости в семье: Кн. Для учителя / Пер. с англ. Ю.И. Киреева. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.

© Степанова О.П., 2010

УДК 136.9

СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ ХИРУРГИЧЕСКИХ БОЛЬНЫХ

**ЗИМАРЕВА Т.Т., доцент
СЫЧУГОВА Л.А., студент**

Магнитогорский государственный университет

Целью исследования выступало изучение эффективности защитных и совладающих стратегий поведения хирургических больных в постоперационном периоде, которое позволило бы наметить пути работы психолога с больными в период реабилитации.

Ключевые слова: *стратегии поведения, копинг-поведение, защитные и совладающие стратегии поведения, ресурсы.*

В последние десятилетия XX века изучению копинг-поведения были посвящены многочисленные работы как отечественных (Л.И. Анцыферова, Л.А. Китаев-Смык, С.К. Нартова-Бочавер, А. Абульханова-Славская, Ф.Е. Василюк, Б.Д. Карвасарский, В.А. Ташлыков, А.В. Либина и др.), так и зарубежных авторов (Г. Вейлант, Р. Лазарус, Е. Локке, С. Петерсон, М. Селигман, Г. Селье, Н. Скотч, М. Тейлор и др.). Эти исследования были направлены на понимание роли, характера действия и влияния копинг-механизмов и копинг-ресурсов на адаптацию человека в сложных стрессовых условиях, в качестве которых могут выступать также заболевания.

Исследование проводилось в течение восьми месяцев, с марта по октябрь 2009 года. В качестве испытуемых выступали пациенты 3 неотложного хирургического отделения ЦГКБ №1 города Екатеринбурга. В исследовании принимали участие 60 больных, в возрасте от 30 до 50 лет. Критерием, по которому больные были разделены на группы, послужила таблица МЭС (медико-экономический стандарт), в которой указаны, для

каждого заболевания, койко-дни выздоровления больных. Больные, которые пробыли в больнице больше указанного срока, вошли в первую группу, больные, которые уложились в указанные сроки, составили вторую группу.

Исследование позволило сделать следующие выводы:

При нахождении в ограничивающих условиях стационара (соблюдение режима и распорядка дня в отделении, присутствие чужих людей, невозможности вести обычный образ жизни, постоянный контроль) у больного происходит активизация психологических защит ради сохранения личности. При этом длительно выздоравливающие больные из всех возможных вариантов выбирают самые примитивные психологические защиты (отрицание, регрессия). Все это свидетельствует о недостаточной зрелости, неготовности к преодолению трудных ситуаций, что оборачивается медленным выздоровлением и трудным возвращением к повседневным занятиям и привычной деятельности, зачастую вопреки улучшению состояния здоровья по медицинским показаниям.

В первой группе экстернальный локус-контроль больше выражен, чем во второй группе, поэтому вместо сосредоточения усилий на преодоление ситуации болезни, больные либо обсуждают область производственных отношений, где представляют себя успешными, либо начинают обвинять своих близких или свое прошлое и самих себя, т.е. не принимают ответственности на себя за происходящее с ними.

Пациенты, поставленные перед необходимостью хирургической операции, начинают испытывать тревогу, боль и страх. Все это способствует проявлению разнообразных личностных качеств у больных первой группы, таких как раздражительность, развитие депрессивных состояний, реактивная агрессивность, застенчивость. Определяющее значение имеет то, что протекание психической деятельности, у больных первой группы, происходит по женскому типу (эмоциональное реагирование).

Ведущей стратегией в группе долго выздоравливающих больных является копинг, ориентированный на эмоции. Он представляет собой неэффективный (с точки зрения результата), неоптимальный (с точки зрения внутренних затрат) и неконструктивный (с точки зрения целесообразности) эмоциональный способ взаимодействия больного со стрессовой ситуацией. К примеру, начинают обвинять в случившемся себя (защитная эмоциональная личностно - ориентированная стратегия), но затем переходят на обвинения окружающих (защитная эмоциональная социально - ориентированная стратегия). Часто могут фантазировать на тему «Что было бы, если бы этого не произошло», и при этом не предпринимают ни когнитивных, ни поведенческих усилий для выхода из состояния болезни, сосредотачиваясь на отрицательных эмоциях. Во второй группе больные используют копинг, ориентированный на решение задач, насколько это

возможно в условиях больницы и, тем самым, сохраняют собственные силы, что помогает им быстрее вернуться к продуктивной жизнедеятельности.

Копинг – поведение, ориентированное на решение задач, является самым успешным копингом. Приняв решение о возможности позитивного изменения ситуации, больные начинают формировать ее как проблему: они определяют конечные и промежуточные цели, намечает план решения, определяет способы достижения цели. Если использование практических действий невозможно, их могут заменить вербальные формы реагирования. В случае, когда ресурсы и резервы оказываются почти исчерпанными, происходит перестройка содержательно-смысловой и энергетическо - динамической сферы сознания. Например, больные могут использовать такие преобразующие стратегии, как «сравнение, идущее вниз», когда человек сравнивает себя с людьми, находящимися в еще более незавидном положении, «идущее вверх сравнение», когда человек вспоминает о своих успехах в других областях и т.д.

Больные обеих групп по-разному справляются со своими эмоциями. Например, эмоция тревоги возникает в ситуациях неопределенности и ожидания, обусловленных дефицитом информации и трудно прогнозируемым исходом, что очень часто происходит при поступлении в неотложное хирургическое отделение. Мобилизация под воздействием эмоции тревоги адаптивных, компенсаторных и защитных механизмов позволяет более эффективно противостоять возможной опасности, но чрезмерная тревога также способствует неэффективности адаптации: личность оказывается не в состоянии ассимилировать тревогу, которая слишком велика. Но чаще всего больные в постоперационный период прибегают к стратегиям, фокусирующимся на эмоциях, – психологической борьбы со своими негативными эмоциями и болезненными ощущениями. Эти приемы неконструктивны в том смысле, что не устраняют проблемы, но все же они адаптивны, поскольку облегчают психологическое состояние. Как видно из полученных результатов, у длительно выздоравливающих больных наблюдается застревание на негативных эмоциях.

Попадая в жесткие условия хирургического стационара, где от больного ждут решительных решений, зачастую, в первые часы после поступления, естественно, что очень сложно сразу и быстро принять такое ошеломляющее, травмирующее решение. Поэтому в данном случае, прибегая к стратегии отвлечения, которая позволяет перерабатывать событие малыми дозами, постепенно ассимилируемыми смысловой сферой личности («Давайте полечим уколами, а если не поможет, то тогда я согласен на операцию»). В постоперационном периоде больные так же прибегают к данной стратегии отвлечения: спасаясь от гнетущих мыслей, общаются с родственниками, читают книги, смотрят телевизор и т.д., что

облегчает психологическое состояние. Но зачастую стратегия отвлечения является малоэффективной или неэффективной.

Больные первой группы предрасположены к стрессовому реагированию на обычные ситуации. Они более тревожны, скованы, неуверенны, следствием чего могут быть трудности в социальных контактах. Больные эмоционально реагируют на различные процедуры, даже безболезненные, потому что их пугает неизвестность. Характерны колебания настроения. Больные второй группы более уверены в своем будущем, их настроение более стабильно. Больные обеих групп не проявляют высокой социальной активности, но при этом сосредоточены на всём, что касается лечебного процесса, легко вступают в контакт, проявляя доверительно-откровенные взаимоотношения с медперсоналом.

По результатам методики на определение локус-контроля больные второй группы по всем шкалам показывают высокие показатели, это соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями: интернальный контроль, интернальная личность. Они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Это касается и интересующей нас шкалы в области здоровья. Больные первой группы практически по всем шкалам, кроме шкалы в области неудач, показывают низкие показатели, что соответствует низкому уровню субъективного контроля: экстернальный контроль, экстернальная личность. Они полагают, что большинство событий их жизни является результатом случая или действия других людей.

Использование копинг-поведения, ориентированного на избегание, является неэффективной стратегией. Причем, избегание может проявляться не только в чисто психологической форме, но и в практической форме (уход из стационара). Однако, используя стратегию избегания, больной не может ни практически преобразовать проблему, ни уйти от источника опасности и страданий.

Проведенное исследование показало, что хирургическая операция является сильной стрессовой ситуацией, что обуславливает бедность поведенческих стратегий. Больной в постоперационный период может отдавать предпочтение когнитивным усилиям, с другими пытается справиться эмоционально, в-третьих — действует. Индивидуальное своеобразие каждого человека проявляется в широте или узости репертуара стратегий, имеющегося в его личном опыте на данный период жизни. Затянувшееся выздоровление хирургических больных в постоперационный период в первую очередь связано с выбором непродуктивных стратегий совладания и широким использованием защитных стратегий. Умение своевременно выбрать более эффективную стратегию поведения, пережить и принять то, что невозможно изменить, способствует сокращению пребывания в стационаре и более успешному выздоровлению.

Полученные результаты позволяют наметить пути и цели дальнейших исследований: обучение больных расширению репертуара совладающих стратегий, тем самым не только улучшив качество жизни, но и увеличив ее продолжительность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова Г.С., Юдчиц Ю.А. Психология в медицине: Учеб. пособие. – М.: ЛПА «Кафедра-М», 1998. – 272 с.
2. Волков В.Т., Стрелис А.К., Караваева Е.В., Тетенов Ф.Ф. Личность пациента и болезнь. – Томск, 1995. – 328 с.
3. Либина А.В. Совпадающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации / А.В. Либина. — М.: Эксмо, 2008. — 400 с. — (Психологическое образование).
4. Лурия Р.А. Внутренняя картина болезней и ятрогенные заболевания. М.: Медицина, 1977 г.
5. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Практическое руководство. – М., 2008. – 432 с.
6. Тхостов А.Ш., Арина Г.А. Теоретические проблемы исследования внутренней картины болезни // Психологическая диагностика отношения к болезни. – Л., 1990. С. 32-38.

© Зимарева Т.Т., Сычугова Л.А., 2010

УДК 37.016:78

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ.

З.И. КИНЬЯГУЛОВА, аспирант
ГОУ СПОКИ Сибайский колледж искусств

Вторая половина XX века стала периодом перехода к информационным технологиям. Рост объемов информации принял характер взрыва во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в образовании. Процессы компьютеризации, интернетизации проникают в систему обучения, изменяя компоненты методической системы, повышая качество, эффективность и доступность образования.

Компьютер оказывается очень ценным инструментом в профессиональной подготовке музыкантов разных специальностей, предоставляя возможность получения любой информации, в том числе звуковой, из "первых рук"; способствует системной организации знаний,

индивидуализации, которая так важна для представителей творческой профессии.

Привлечение компьютеров в музыкальное образование приносит свои специфические принципы и методы работы, которые не противостоят традиционным, а значительно дополняют и обогащают их.

В наше время компьютеризации всех сфер деятельности человека стало необходимым уделять особое внимание сфере музыкального образования, компьютеризация которого позволит оперативно и в достаточном объеме использовать информационную базу данных по всем аспектам мировой музыкальной культуры. Не так давно подобная информация была достоянием только ведущих музыкальных университетов России и капиталистических стран. Благодаря современным технологиям стираются границы общения между специалистами в области культуры и искусства, что создает условия для его безграничного развития.

Использование научно-технических достижений для создания методов художественного творчества характерно в целом для искусства XX в. С появлением электромузыкальных инструментов и вычислительной техники композиторы смогли обогатить тембровую палитру и начать программировать музыкальные структуры. Первые образцы «машинной музыки» были представлены в конце 1950-х гг., когда кибернетики из США и СССР создали модели фугированных, серийных, алеаторических, песенных форм. В результате многочисленных успешных экспериментов появились неожиданные по художественному результату музыкальные композиции, поразившие воображение не только публики, но и самих создателей. Перед музыковедами электронные технологии и методы, привнесенные из общей теории систем и кибернетики, также открыли принципиально новые возможности исследований во всех областях музыковедения: от изучения особенностей организации структурных элементов музыкальной композиции до решения задач в области музыкальной акустики и психологии музыкального восприятия. Уже в 1970-х гг. использование компьютера принесло значительную пользу этнографам, которые составляли частотные словари интонаций народных песен, быстро обрабатывали большие массивы данных и на этой основе создавали специализированные экспертные системы. Результатом междисциплинарных исследований стало обоснование теоретико-информационного подхода к решению широкого круга научных проблем музыковедения. Дальнейший прогресс в развитии электронных технологий сделал компьютерные музыкальные системы доступными для широкого круга пользователей. Композиторы получили возможность работать в диалоговом, интерактивном режиме и реализовывать на компьютере идею, выраженную в виде «эскиза» мелодии, структурного фрагмента композиции или рисунка, экспериментировать со звуком на уровне микротонов,

выбирать оптимальную оркестровку, производить звукозапись и печатать нотный текст.

В 1980-х гг. персональные компьютеры и синтезаторы начали использоваться и в обучении музыке, однако методически обоснованной концепции применения новых средств не существовало и новшества электронных технологий внедрялись стихийно, в зависимости от материальных и технических возможностей того или иного учебного заведения. Представление о музыкальной информатике как отдельной области отечественного музыковедения сформировалось лишь к началу 1990-х гг., и развивалась эта дисциплина очень динамично.

Ведущим звеном в творчески развивающейся системе подготовки специалистов-музыкантов и будущих преподавателей является комплекс оптимизирующих методов, включающих использование музыкального фольклора, с применением компьютерных технологий (программы musik lesson, band in a box, adobe audition, finale, encore, sibelius). Их введение в преподавание общепрофессиональных дисциплин - теории музыки, сольфеджио, гармонии, активизирует процесс оперирования знаниями, музыкально-слуховыми представлениями, интенсифицирует слуховую и мыслительную активность студентов, совершенствует их профессионально значимые и личностные качества.

В современных условиях профессиональная подготовка молодых музыкантов и преподавателей осуществляется в средне-специальных учебных заведениях и вузах. Возникает потребность в создании творческого формирования будущих студентов на разных этапах профессионального становления (училище, ВУЗ).

Включение компьютерных технологий в систему профессиональной подготовки музыкантов значительно расширяет и обогащает содержание последней, создает новые дополнительные возможности в развитии творческого потенциала будущих специалистов. Профессиональная творческая активность музыканта является важным атрибутом его личности и проявляется в творческой самостоятельности, постоянном стремлении к расширению общего и профессионального опыта, а ее формирование является актуальнейшей задачей всех звеньев современного музыкального образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреев А. и др. Новые технологии Windows 2000. – СПб.: БХВ-Петербург, 2001. – 592с.
2. Бекаревич Ю.Б., Пушкина Н. В., Смирнова Е. Ю. Управление базами данных. – СПб.: Изд. СПбГУ, 1999.
3. Белунцов В. Новейший самоучитель работы на компьютере для музыкантов. Москва: «ДЕСС КОМ», 2001. – 512с., илл.

4. Деревских В. Музыка на РС своими руками. СПб: БХВ-Петербург, 2001.-352с., илл.

5. Живайкин П. 600 звуковых и музыкальных программ. – СПб.: БХВ-Петербург, 2001. – 624с., илл.;

6. Петелин Р. Петелин Ю. Музыкальный компьютер. Секреты мастерства. – СПб: БХВ-Петербург, 2001. – 608с., илл;

7. Роутедж Д. Р., Валиум К. Ваш персональный компьютер. – М.: Бином, 1995.

8. Секунов Н. Обработка звука на РС. – СПб.: БХВ-Петербург, 2001 – 1248с., илл.

9. Сушкевич Н.С. Особенности содержания курса «Основы музыкальной информатики». - По материалам статьи в сб.: Музыкальное искусство и музыкальное образование на рубеже веков: Материалы науч. конф. «Беларусь и музыкальное наследие XX столетия: поиски и обретения» (29–30.11.2001). – Вып. 1. – Мн.: БГАМ, 2004. – С. 129–132.

© Киньягулова З.И., 2010

УДК 37:001.12

ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РУСЛЕ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПАРАДИГМЫ

В.В. МАЛЬЦЕВ, аспирант

ГОУ ВПО «Стерлитамакская государственная педагогическая академия им. Зайнаб Бишиевой».

В статье рассматриваются особенности построения содержания педагогического образования в настоящее время. Анализируется влияние личностно-ориентированного подхода на содержание современного педагогического образования.

Ключевые слова: ценности, проблема, совершенствование, личность, содержание образования.

В 90-е годы прошлого века личностно-ориентированный подход к образованию развивался в российской педагогической науке практически безальтернативно. В определенном смысле он занял в педагогике монопольное место прежде господствовавшего идеологизированного подхода, и это не сказалось положительно на его развитии.

Рассмотрим, каким образом личностно-ориентированный подход отразился в представлениях о содержании педагогического образования. По-видимому, следует рассмотреть обновление содержания

педагогического образования в трех аспектах: аксиологическом, онтологическом и праксиологическом [1].

Аксиологический (ценностный) аспект представляет собой формирование у студентов совокупности специфически педагогических ценностей профессиональной деятельности. В психолого-педагогической литературе существуют различные классификации педагогических ценностей. Нами взята за основу классификация, разработанная научной школой В. А. Сластенина и Е. Н. Шиянова[2]. Она представлена ценностями-знаниями, которые определяют компетентность личности в мире идей, закономерностей предмета, педагогического процесса, личности и деятельности. Следующей составляющей педагогических ценностей являются ценности-качества (функциональная составляющая), представленные многообразием взаимосвязанных и взаимодополняющих индивидуальных статусных, профессиональных, поведенческих качеств личности. Еще одной составляющей являются ценности-отношения (коммуникативная составляющая), раскрывающая совокупность отношений участников педагогического процесса, внутреннюю позицию учителя по отношению к себе, собственной профессионально-педагогической деятельности. Данной составляющей в последнее время придается особое значение. Она рассматривается с точки зрения психологического наполнения (умение строить общение), лингвистического (владеть иностранным языком) и информационного (строить коммуникации через разнообразные средства связи). Значительное место занимают ценности-средства (технологическая составляющая) — сформированная у будущего педагога система педагогических техник, технологий, мониторинга и т. д. И, наконец, в структуру педагогических ценностей входят ценности-цели, которые являются логическим основанием смысла педагогической деятельности (мировоззренческая составляющая). Они заключаются в культуре прогнозирования, целеполагания, проектирования, моделирования собственного развития, развития других субъектов образовательного процесса. Анализ сегодняшней ситуации подготовки учителей в системе высшего педагогического образования показывает, что основной акцент делается на формирование у студентов ценности знаний и (особенно начиная с 1990-х годов), ценности личностных профессиональных качеств. Остальные три группы ценностей (отношения, средства, цели) являются в ходе подготовки студента фоновыми. То есть суть обновления ценностной составляющей профессионально-педагогической подготовки будущего учителя видится в повышении ценности коммуникативной культуры, ценности технологически-деятельностной культуры и ценности культуры прогнозирования, проектирования, целеполагания и моделирования.

Второе основание совершенствования касается содержательного (онтологического) аспекта профессионально педагогической подготовки

студентов, который включает общекультурный, предметный и психолого-педагогический блоки. Разделенность этих трех блоков подготовки, существующая и в первом, и во втором поколении стандартов (ГОС ВПО), снижает уровень подготовки специалистов. Характерными чертами этой разделенности является то, что преподавание предметных дисциплин не всегда удерживает цель формирования профессионально-педагогической позиции будущего учителя, закономерности психолого-педагогической науки не всегда связываются с содержанием соответствующей предметной специальности; недостаточно анализируются педагогические воззрения ученых, работающих в предметных областях.

Материалы ряда исследований показали, что только каждый третий студент удовлетворен преподаванием, в котором раскрываются связи предмета с психологией, педагогикой, методикой. Для подавляющего большинства выпускников изученный специальный предмет (история, география, математика и др.) существует независимо от психолого-педагогических дисциплин. Это обстоятельство неизбежно приводит к тому, что студентом — будущим учителем — предмет не осваивается как средство развития личности учащихся. Преподавание дисциплин психолого-педагогического блока так же должно иметь предметную ориентированность, т. е. преподавание психологии, педагогики на гуманитарных факультетах должно отличаться от преподавания этих дисциплин на факультетах естественнонаучного цикла. В 1990-е годы некоторые исследователи пытались углубить этот тезис, полагая, что преподавание, например, психологии на историческом факультете с неизбежностью должно отличаться от ее преподавания на филологическом факультете. Однако такой подход не нашел распространения в практике работы большинства педвузов России: он оказался слишком сложным, неэффективным и в конечном счете недостаточно фундаментальным.

Если в этом контексте (контексте предметной ориентированности) мы рассмотрим преподавание дисциплин общекультурного блока, то будем вынуждены констатировать, что отсутствие предметной ориентированности дисциплин этого блока (экономики, философии, мировой художественной культуры) значительно снижает их философско-методологический заряд и еще раз доказывает необходимость разработки нового содержания высшего профессионального образования.

Третье основание модернизации высшего педагогического образования касается праксиологического аспекта. Суть обновления видится в усилении деятельностной составляющей, т. е. в усилении роли студента в самостоятельной деятельности на всех этапах профессионального становления. Анализ сегодняшнего состояния подготовки учителя показывает, что до сих пор приоритет остается за информационным подходом, требующим от обучающегося усвоения знаний о предмете.

Ситуация обновления требует информационно-деятельностного подхода. Ценностью, целью и результатом современного высшего педагогического образования, готовящего человека к жизни в изменяющихся, динамичных обстоятельствах, в условиях личностно-ориентированного подхода, должно стать обучение способам деятельности, способам самообразования, владения обобщенными схемами интеллектуального труда.

В этой связи представляется принципиально важным, чтобы процесс профессионального становления будущего специалиста (учителя) моделировал заданную структуру педагогической деятельности учителя в учебном заведении (школа, гимназия, лицей, детский сад и т. д.), вооружая его не только знаниями учебного предмета, но и первоначальным опытом практических отношений в новых условиях обучения и воспитания. Причем моделировал не в прямом, технологическом, понимании, а создавая соответствующую ценностную атмосферу.[3]

По мнению ряда исследователей, решение всех трех названных проблем (или, по крайней мере, двух из них — онтологической и праксиологической) возможно путем построения всего содержания педагогического образования на новой, антропологической основе. Мыслится, что педагогическая антропология сможет обеспечить системную интеграцию достижений педагогики, других наук, искусства, религии и массового сознания. Проблема в данном случае заключается в том, что сам статус педагогической антропологии как науки пока еще не определен, и, по-видимому, ее комплексная разработка сможет начаться лишь при условии отказа от однозначно-материалистической трактовки проблемы человека.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Яблокова Л. В. Концептуальное осмысление содержания профессионально-педагогической подготовки учителя: необходимость обновления // Преподаватель. 2000. №4. С. 19-22.
2. Слостенин В. А., Шиянов Е. Н. Гуманистическая парадигма образования как основа формирования отечественной стратегии профессиональной подготовки учителя // Национальные ценности образования: история и современность. М., 1996. С. 229-235.
3. Сериков В. В. Личностно-развивающая образовательная модель в аспекте модернизации российского образования // Модернизация педагогического образования в Сибири: проблемы и перспективы : сб. науч. ст. Ч. 1. Омск, 2002. С. 155-172.

© Мальцев В.В., 2010

ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

С.В. МИРОНЧЕНКО, учитель начальных классов

Муниципальное общеобразовательное учреждение гимназия №1

В последние годы проблема самоконтроля всё больше становится предметом психологических и педагогических исследований. Поэтому в своей статье я рассмотрю понятие самоконтроля с разных точек зрения, приёмы формирования самоконтроля и приведу примеры упражнений по формированию навыка самоконтроля у младших школьников.

Ключевые слова: самоконтроль, приёмы формирования, виды упражнений

В последние годы проблема самоконтроля все больше становится предметом психологических и педагогических исследований. Самоконтроль - один из важнейших факторов, обеспечивающих самостоятельную деятельность учащихся. Его назначение заключается в своевременном обнаружении уже совершённых ошибок. Обратимся к тому, как определяют самоконтроль некоторые исследователи.

“Самоконтроль - это умение ученика оценивать свою работу с двух точек зрения: верно ли я ответил? Все ли я ответил?” [5]

Очень близко к этому определению самоконтроля определение В.И.Страхова, который считает, что “самоконтроль есть форма деятельности, проявляющаяся в проверке поставленной задачи, в критической оценке процесса работы, в исправлении ее недочетов”. [1]

Д.Б. Эльконин немного иначе формулирует понятие самоконтроля, но смысл его остается тем же: “Действие контроля состоит в сопоставлении воспроизводимого ребенком действия и его результата с образцом через предварительный образ”. [6] Д.Б.Эльконин дает еще одно определение самоконтролю: “Контроль есть в конечном итоге действие по сопоставлению представления о предстоящем действии с непосредственно данным его образцом.” [6] В двух следующих определениях самоконтроль рассматривается более широко. И.И.Кувшинов считает, что “Самоконтроль - это сознательное регулирование и планирование деятельности на основе анализа происходящих в предмете труда изменений, позволяющее достичь поставленной цели”. [1] Г.А.Соболева считает, что “самоконтроль - это умение критически отнестись к своим поступкам, действиям, чувствам и мыслям, регулировать свое поведение и управлять им. Самоконтроль связан с личностью в целом”. [1]

Каждое из приведенных определений отражает отдельные его стороны. Если сопоставить все определения самоконтроля, то можно заметить, что, несмотря на некоторые различия в формулировках данного понятия, у всех названных авторов одинаково выражена его психологическая сущность. Заключается она в “сопоставлении”, “соотнесении” выполняемых действий с “образцом”, с “поставленной целью”, “с предъявляемыми требованиями”. Любая самостоятельная работа не может быть выполнена без самоконтроля. Поэтому обучение самоконтролю следует начинать еще в дачисловой период, используя следующие задания:

1) Проверь, правильно ли срисован узор (сложи квадрат из треугольников по заданному образцу, узор из геометрических фигур, композицию)

2) Найди такую же картинку.

3) Что неправильно нарисовано на картинке?

Позднее можно включать в работу задания с цифрами:

1)Игра «Лесенка».

Каждой паре даётся одна карточка с примерами. Ответ одного является началом другого или ответ каждого примера будет соответствовать номеру ступеньки, на которой он записан.

2) Проверь, одинаковые ли цифры вычеркнуты на карточке и на образце.

3) Найди цифру среди многих, изображенных в беспорядке.

Далее при обучении математике возможно использовать разнообразные приемы формирования самоконтроля, которые можно классифицировать следующим образом:

-сверка с образцом;

-повторное решение задачи;

-решение обратной задачи;

-проверка полученных результатов по условию задачи;

-решение задачи различными способами;

-моделирование;

-примерная оценка искомых результатов (прикидка);

-проверка на частном случае. [4]

Ключевым звеном в проведении контроля над действиями является сверка с образцом. В.И.Кузнецов считает, «что в качестве эффективного средства формирования самоконтроля могут выступать обратные задачи». [3]

Приведем пример взаимообратных задач:

“В понедельник в магазине продали 278 пар обуви, во вторник в 2 раза меньше, а в среду на 44 пары больше, чем в понедельник. Сколько пар обуви продали за эти дни?”

После решения задачи получается ответ: 739 пар обуви продали всего.

К этой задаче можно составить 3 обратные задачи.

1) В понедельник в магазине продали 278 пар обуви, а в среду продали 322 пары обуви. На сколько пар обуви в среду продали больше, чем в понедельник?

2) В понедельник в магазине продали 278 пар обуви, во вторник продали 139 пар. Во сколько раз больше обуви продали в понедельник, чем во вторник?

3) В магазине продали 739 пар обуви за 3 дня. Во вторник продали 139 пар обуви, а в среду 322 пары. Сколько пар обуви продали в понедельник?

Следующим приемом проверки решения текстовых задач является проверка по условию и смыслу задачи. Для примера рассмотрим ту же задачу. После прочтения всего условия целиком, читаем: “В понедельник в магазине продали 278 пар обуви, во вторник в 2 раза меньше...”

Проверяем: $278 : 139 = 2$ (раза)- верно.

“...а в среду на 44 пары больше, чем в понедельник...”

Проверяем: $322 - 278 = 44$ (пары)- верно.

“Сколько пар обуви продали за эти дни?”

Проверяем: “У нас получилось 739 пар, тогда $739 - 322 - 139 = 278$ (пар)- продали в понедельник” - верно.

Таким образом, ответ не противоречит ни одному из положений условия задачи, значит задача решена правильно.

Кроме того, для проверки правильности решения текстовых задач (и не только текстовых задач) можно использовать решение разными способами.

Для формирования навыка самоконтроля не обязательно всегда проводить вычисления, иногда можно ограничиться составлением плана проверки, установлением последовательности действий. Очень важным приемом обучения младшего школьника самоконтролю является применение коллективных проверок в сочетании с контролем педагога, т.к. в первую очередь школьника нужно научить находить ошибки у другого человека (контроль). Со временем ученик начнет переносить полученные умения на собственную деятельность (самоконтроль). Еще одним продуктивным приемом формирования самоконтроля являются математические диктанты. [2] Таким образом, наряду с использованием определенных приемов формирования самоконтроля, развитие этого навыка требует проведения специальных упражнений, структурно отличных от обычных распространенных упражнений. Обратимся к некоторым из таких упражнений.

1. Выписать четыре натуральных числа из ряда чисел. Записать какие-нибудь два числа, не являющиеся натуральными. (Примерный ряд чисел: 9,7,0,1,3).

2. Записать цифрами число. Проверить правильность записи, для чего выделить в записанном числе справа налево группы из 3 цифр и прочесть. (Пример числа: двадцать миллионов четыре тысячи триста семь).

3. Проверить сложением, верно ли выполнено вычитание (и наоборот).

4. Проверить умножение делением (и наоборот).

5. Тетрадь стоит 3р., а ручка- 4р. Составь задачу по выражению $5 \times 3 + 2 \times 4$

и реши ее, выполни проверку.

6. Дается выражение $1001 \times 69 + 243 : 9 \times 9 - 71$.

Расставь скобки так, чтобы при вычислении значения действия выполнялись в следующем порядке: умножение на 9, деление, сложение, вычитание, умножение. Ответ поясни. Такие варианты заданий предлагает С.Г.Манвелов. [4]

Формирование самоконтроля - процесс непрерывный. Он осуществляется под руководством учителя на всех стадиях процесса обучения (при изучении нового материала, при отработке навыков практической деятельности, при творческой самостоятельной работе учащихся и т.п.), начинается этот процесс еще в младших классах. Формируется навык самоконтроля посредством использования специальных приемов его формирования. Таким образом начинать развитие навыков самоконтроля целесообразно уже с первых дней обучения детей в школе и проводить эту работу в различных видах учебной деятельности и на различных этапах урока. Систематическая и целенаправленная работа по формированию самоконтроля оказывает положительное влияние на усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных программой, стимулирует творческую активность и самостоятельность мышления обучающихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания - М.: Издательство Московского университета, 1974.

2. Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения математике //Сост. Ю.Д. Кобалевский - М.: Просвещение, 1988.

3. Кузнецов В.И. Контроль и самоконтроль - важные условия формирования учебных навыков //Начальная школа №2, 1986.

4. Манвелов С.Г. Задания по математике на развитие самоконтроля учащихся - М.: Просвещение, 1997.

5. Мор Г.А. Формирование навыков самоконтроля и взаимоконтроля у учащихся //Начальная школа №10, 1988.

6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды - М.: Педагогика, 1989.

© Миронченко С.В., 2010

О ФАКТОРАХ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

И.С. ГУМЕРОВ, соискатель

Сибайский институт (филиал) ГОУ ВПО «Башкирский государственный университет»

В статье обобщаются результаты психологических исследований, посвященных выявлению основных факторов, влияющих на формирование и развитие творческих способностей личности.

Ключевые слова: *творческие способности, креативность, развитие творческих способностей, факторы развития творческих способностей.*

Вопросы, связанные с выяснением природы творческих способностей, с условиями их формирования и развития, всегда были в центре внимания исследователей самого различного профиля. Для педагогической науки особый интерес представляют исследования, направленные на выявление факторов, способствующих развитию творческих способностей. На основе анализа и обобщения психолого-педагогической литературы обозначим основные факторы, которые влияют на наличие и развитие творческих способностей.

Как и при изучении любых других способностей, одним из главных вопросов при изучении творческих способностей является вопрос соотношения наследственности (генотипа) и среды. Можно считать, что вплоть до середины XIX века основным, определяющим фактором наличия творческих способностей считалась наследственность (или «божественная» предопределенность, «неземное» происхождение творческих способностей). Хотя влияние обучения и воспитания (среды) признавалось, но этот фактор считался второстепенным. Исключение составляли лишь взгляды философов эпохи Просвещения (Дж. Локк, Д. Дидро, Гельвеций и др.). С середины XIX века начались экспериментальные исследования в области психологии способностей. На сегодняшний день накоплена огромная база данных по результатам экспериментов в этой области. Исходя из этих данных, сегодня мы можем сказать, что психологические исследования пока не подтверждают гипотезу о наследуемости индивидуальных различий в креативности, в отличие от интеллекта, где роль генотипических факторов оценивается в 65-70% (Р. Уильсон, Д. Де-Фрес, Д. Горн, С. Скарр и др.). «...немногочисленные исследования креативности, проведенные к настоящему времени в генетике поведения, показывают, что креативность довольно слабо связана с генотипом, и не исключено, что эта связь является

результатом комплексного характера показателей креативности – то есть того, что в них отражается не только творческие способности как таковые, но и другие психологические характеристики, испытывающие влияние генотипа (интеллект, некоторые особенности личностной сферы)» [1, С. 281]. Поэтому многие исследователи (С. Д. Бирюков, В. Н. Дружинин, А. Н. Воронин, А. И. Савенков и др.) пришли к выводу о том, что креативность, в отличие от интеллекта, в большей мере зависит от средовых, чем от генотипических факторов: «невысокий уровень генетической обусловленности индивидуальных различий, относящихся к креативности и дивергентному мышлению, указывает на то, что формирование творческих способностей человека в значительной степени связано со средовыми особенностями развития» [1, С. 280]. Большинство исследователей (Д. Манфилд, Р. Альберт, К. Берри и др.) считают, что среди всех средовых факторов основная роль принадлежит микросреде, в которой формируется ребенок, в первую очередь – семье. Также многие исследователи (Д. Саймонтон, Э. Ландау и др.) утверждают, что среда, благоприятная для развития креативности, должна подкреплять креативное поведение детей, давать образцы творческого поведения для подражания, т.е. «чтобы быть креативным, человеку нужно поощряющее окружение» [2, С. 28]. Как подчеркивает А. И. Савенков, «рассмотрение проблемы креативности ... привело исследователей к заключению, что самый эффективный способ ее развития вовсе не самостоятельное участие в какой-либо деятельности, а наличие в окружении ребенка человека, который служил бы "моделью", "образцом" творческой деятельности» [3, С. 7]. Для формирования творческой личности недостаточно просто включить его в творческую деятельность. «... нужно добиться того, чтобы структура сознания стала иной: необходим, как ни парадоксально это звучит, позитивный образец творческого поведения. Особенность творчества в любой сфере деятельности заключается в том, что она предполагает существование неформализуемых элементов, которые усваиваются только в прямом контакте с тем, кто сам занят творчеством. Эти не поддающиеся формализации компоненты не могут быть вычленены из процесса творчества вербальным путем, т.к. они не осознаются не только другими, но и самим творцом» [3, С. 7]. Это положение находит подтверждение и в истории науки, например, в существовании научных школ крупных ученых (Э. Резерфорда в физике, А. Н. Колмогорова в математике и т.д.). Вокруг яркого, творческого ученого концентрируется талантливая молодежь и в этой среде в дальнейшем формируются творчески работающие ученые и исследователи. Все ученики отмечают неформальную обстановку, значение дружеского неофициального общения с руководителем для их профессионального роста и личностного становления. В частности, подтверждением указанного положения о значимости образца творческого

поведения, является и опыт педагогов-новаторов. На примерах В. Ф. Шаталова, Р. Г. Хазанкина и др. мы видим, как велико влияние личности творческого учителя на процесс формирования и развития творческих способностей ученика. В. Н. Дружинин предлагает следующий механизм развития креативности: «на основе общей одаренности под влиянием микросреды и подражания формируется система мотивов и личностных свойств (нонконформизм, независимость, мотивация самоактуализации) и общая одаренность преобразуется в актуальную креативность (синтез одаренности и определенной структуры личности)» [4, С. 215].

Необходимо отметить и отрицательное влияние, которое может оказать среда на развитие креативности. Как показывают многочисленные исследования, в повседневной жизни происходит подавление креативных качеств личности. Это объясняется тем, что многие проявления качеств творческой личности, такие, как нонконформизм, независимость, нестандартность, не приветствуются окружающими и общественным мнением. Поэтому так важно создание специально организованной среды, например, в школе, благоприятной развитию творческих способностей. С этой точки зрения вполне обоснованным является создание специализированных школ-интернатов для одаренных в различных областях детей (математические, музыкальные и др. школы-интернаты). Разнообразные методики развития креативности, творческого мышления, предполагающие локальное (по времени и области деятельности) воздействие (например, решение нестандартных задач) позволяют стимулировать лишь усвоение некоторых новых технологий или алгоритмов решения. Они не формируют креативность как глубинное, личностное свойство. Требуется систематическое воздействие в рамках специально организованной среды.

Обратимся к вопросу о возрастных периодах, наиболее благоприятных («сензитивных») для развития творческих способностей. Принято выделять 2 фазы развития креативности [4, С. 217]:

1) Развитие «первичной» креативности как общей творческой способности. Сензитивный период этого этапа наступает в 3-5 лет. Подражание значимому взрослому, возможно, является основным механизмом формирования креативности.

2) Подростковый и юношеский возраст (от 13 до 20 лет). В этот период на основе «общей» креативности формируется «специализированная» креативность: способность к творчеству, связанная с определенной сферой человеческой деятельности. На этом этапе особую значимую роль играют профессиональный образец, поддержка семьи и сверстников.

В вопросе о природе и развитии творческих способностей нельзя не отметить влияние такого фактора как функциональная асимметрия

полушарий мозга. До открытия межполушарной функциональной асимметрии мозга предполагалось, что значительная часть функций одного полушария полностью соответствует функциям другого. Но работы Р. Сперри и других исследователей позволяют сделать вывод о наличии функциональной асимметрии полушарий мозга, т.е. о том, что левое и правое полушария отвечают за различные функции мозга. Многие исследователи связывают с «правополушарным» мышлением готовность к целостному «схватыванию», к одномоментному восприятию многих предметов и явлений и мира в целом со всеми его составными элементами. К «левополушарному» мышлению относят способность к последовательному, логическому познанию, которое носит аналитический, а не синтетический характер [5]. При помощи «левополушарного» мышления любой материал организуется так, что создается однозначный контекст, всеми понимаемый одинаково и необходимый для успешного общения между людьми. Особенность «правополушарного» мышления – формирование многозначного контекста, который не поддается исчерпывающему объяснению в традиционной системе общения. При этом мозг функционирует как единое целое, объединяя оба способа организации контекста как взаимодополняющие компоненты мышления. В условиях нашей цивилизации доминирует однозначно понимаемый контекст, т.е. «левополушарная» стратегия мышления. Однозначный контекст необходим для организации общения между людьми, анализа и закрепления знания. Но при этом многозначный контекст, образное мышление также необходимы для целостного постижения и проникновения в суть внутренних связей между предметами и явлениями. Такое постижение и составляет суть творчества. Но нельзя думать, что творческая деятельность полностью определяется только «правополушарным» мышлением. Творческий процесс, как было указано ранее, состоит из ряда взаимосвязанных этапов. На различных этапах доминируют различные стратегии мышления: в «подготовительной фазе», «инкубационной фазе» и на этапе «вдохновения», по-видимому, преобладает «правополушарное» мышление, в «сознательной фазе» и в фазе проверки – «левополушарное». Поэтому для полноценной творческой деятельности необходимо активное взаимодействие обеих стратегий мышления. Современная система образования, в основном, нацелена на развитие формально-логического мышления, на овладение способами построения однозначного контекста. Поэтому требуются специальные методы и приемы для дополнительного стимулирования образного, «правополушарного» мышления. В функциональной асимметрии полушарий мозга и его влиянии на творческие способности также проявляются как наследственный, так и средовые факторы: функциональная асимметрия полушарий мозга имеет наследственный характер, но среда, в

первую очередь, система образования, должна гармонично развивать функции обоих полушарий.

Таким образом, можно сказать, что в развитии творческих способностей основную роль играют средовые факторы. Следовательно, система образования, наряду с семьей, имеет большой потенциал для обеспечения условий, благоприятных развитию творческих способностей обучающихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Малых, С. Б. Основы психогенетики [Текст] / С. Б. Малых, М. С. Егорова, Т. А. Мешкова. – М. : Эпидавр, 1998. – 744 с.
2. Ландау, Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка [Текст] / Э. Ландау ; пер. с нем. А. П. Голубева ; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 144 с.
3. Савенков, А. И. Психология научения через наблюдение и развитие креативности ребенка [Текст] / А. И. Савенков // Школьный психолог. – 2007. - №8. – С. 5-9.
4. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 1999. – 368 с.
5. Ротенберг, В. С. Мозг. Обучение. Здоровье [Текст] : Книга для учителя / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.

© Гумеров И.С., 2010

УДК 378.14

ЦЕННОСТЬ В СТРУКТУРЕ БЫТИЯ

Б. АЗИТОВ, канд.пед.наук

Альметьевский филиал КГТУ им. А.Н.Туполева

Концепция ценности в структуре бытия во все времена была актуально. В современное время в эпоху великого перелома человеческого мировоззрения, меняются приоритеты, но общечеловеческие ценности остаются неизбылемыми, лишь претерпевая небольшие изменения во временном пространстве.

Ключевые слова: структура бытия, философское размышление о мире, мировоззрение человека, общечеловеческие ценности.

Рассматривая вопросы аксиологии в процессе обучения студентов технического вуза, мы выходим на ее общую задачу: показать, какое место занимает ценность в структуре бытия и каково ее отношение к фактам реальности. Сегодня, когда относительность и субъективность стали

нормами философского размышления о мире, аксиология как раздел философии образования включает в себе различные варианты решения той или иной образовательной задачи. Не секрет, что работа в образовании и особенно непосредственная педагогическая деятельность очень тесно связаны с основами мировоззрения человека, даже если это и не осознается им и не выражается явно. Как известно, теоретико-педагогические вопросы долгое время рассматривались лишь в рамках философии. Достаточно упомянуть такие имена, как Гераклит, который мерой всех вещей считал человека (его формула: "Человек есть мера всех вещей" стала, по сути, ярчайшим выражением античного гуманизма); Сократа, который подчеркивал, что стремление человека к постижению истины представляет собою ценность; Платона, утверждавшего, что добрые начала присущи человеку априори; Аристотеля, полагавшего, что добродетельным человека делает не его знание, а его благоразумные поступки; Фомы Аквинского, по убеждению которого вещь будет благой, если она действует в соответствии с природой; Декарта, который был убежден в том, что основное совершенство человека заключается в том, что он обладает свободной волей; Монтеня, определившего свою концепцию ценности, которая не только учитывает субъективный фактор ценностного отношения, но и стремится выявить детерминированность этого фактора человеческим трудом; Канта, выдвинувшего идею, что истинная ценность сопряжена только с целесообразной деятельностью; Гегеля, который провозгласил воспитание основной ценностью как отдельного индивида, так и всего человечества, Руссо, доказавшего, что воспитание будет выступать как ценность только в том случае, если станет опираться на естественное развитие индивида. Что касается педагогической действительности, то система ценностей в этой области и в рассматриваемом нами контексте связаны, прежде всего, с целенаправленным процессом воспитания, обучения, образования и развития человека.

Одним из важных направлений в развитии отечественной педагогической аксиологии является наследие философов русского зарубежья, таких, как Н.А.Бердяев, С.И.Гессен, В.В.Зеньковский, И.А.Ильин, В.С.Соловьев, Г.А.Флоренский и др. Ими, в частности, была разработана оригинальная философия образования, базирующаяся на соединении общечеловеческих и национальных ценностей; определены психолого-педагогические основы формирования у подрастающего поколения национального самосознания; установлены действующие формы и средства воспитания патриотизма с опорой на национальные ценности образования. В работах названных отечественных мыслителей содержатся идеи, иллюстрирующие общечеловеческие духовные ценности, которые способны обогатить не только развитие теорий формирования личности, но и практическую деятельность в области образования и воспитания. Высшей

ценностью в их учениях является человек. Отстаивая идею антропоцентризма, Н.А.Бердяев, например, считал, что человек – суть Вселенной, средоточие макрокосмоса. В.С.Соловьев в рамках теории всеединства соединял человека с Богом, полагая, что и человек возвеличивается в Боге, а само человечество в целом – живое богочеловеческое тело. П.А.Флоренский, в свою очередь, писал, что цель всего в человеке есть сам человек. И.А.Ильин, как опытный педагог, зная особенности детского восприятия мира, советовал делать из ребенка "духовно-зрячего, сердечного и цельного человека с крепким характером". К этим позициям близок также один из видных представителей школы русских религиозных философов – В.В.Розанов. Он, в частности, говорил об утере такой общечеловеческой и национальной ценности образования, каковой является связующая нить между учеником и учителем, – индивидуализации обучения – когда учителю и ученику можно обращаться "глаза в глаза". При этом, аксиологический приоритет для В.В.Розанова – это избранный учитель и свободно избравший его ученик. Поэтому он предлагал отказаться от огромных школ и вернуться к маленьким школам, где учитель знает каждого ученика. К этому он добавляет мысли о том, чтобы традиционные национальные ценности в воспитании: роль церкви, влияние личности воспитателя, воспитание на лучших образцах отечественной истории, культуры, литературы – были переосмыслены и использованы в построении нового типа школы и образования. Выше названные отечественные философы образования всегда занимались проектированием такой образовательной модели, в которой не было бы противоречий между общечеловеческими идеалами. Они разрабатывали идею о создании новой народной школы, в основе деятельности которой лежали такие общечеловеческие ценности, как Гуманность, Добро, Истина, Труд, Красота. Продолжая рассматривать развитие аксиологических аспектов в историческом плане, необходимо обратиться, как нам представляется, и к творческой деятельности отечественных педагогов 1920-х годов, которым было присуще стремление к соединению обучения и воспитания в единый процесс. Главной ценностью в этом процессе для них была личность ребенка – "центр педагогической вселенной". При этом особое внимание уделялось приобщению детей к миру прекрасного, к эстетическим ценностям, которые эмоционально обогащали их внутренний духовный мир и формировали молодежь не только как созерцателей прекрасного, но и как его создателей. Так, в основе проекта "Дома свободного ребенка" К.Н.Венцеля, "Метода меняющихся студий" П.П.Блонского, "комплексного обучения" М.М.Рубинштейна лежала забота, помимо всего прочего, и формирование познавательных ценностных ориентаций детей и молодежи. Отметим, в связи этим, например, оригинальную позицию К.Н.Венцеля в развитии педагогической аксиологии. Его концепция свободного

воспитания являет собой не только яркий пример гуманистической педагогики, но и содержит целый ряд продуктивных идей. Это, прежде всего, идея самооценности детства. Называя ребенка "нежным ростком", признавая важность и специфичность каждого периода его развития, он тем самым подчеркивал ценность и значимость **всех этапов** жизни. В контексте наших рассуждений мы не можем не вспомнить и творчество П.Ф.Каптерева, в котором нашла реализацию идея о воспитании у подрастающего человека такой ценности, как русское национальное самосознание. Педагог-гуманист рассматривал педагогический процесс "сквозь призму творчества и самобытности". Он был солидарен с идеями К.Д.Ушинского о ценности общего и специального образования, гуманистической цели воспитания, подчеркивая при этом особую важность и значимость нравственного и гражданского воспитания. Размышляя о формировании профессиональной компетентности, П.Ф.Каптерев придавал существенное значение идее свободного развития любого специалиста, при котором открываются возможности для творческого роста, совершенствование профессиональных способностей, достижения, в конечном счете, профессионального мастерства. Исходя из выше изложенного, обратимся к работе В.И.Дадонова, в которой он предлагает условную классификацию ценностей: ценности экономического развития страны, ценности исторического развития, ценности политические, ценности в социальной сфере – "все для блага человека"; духовные ценности, охватывающие все области человеческой культуры; ценности мировоззренческого плана, национального менталитета, ценности эмоциональные (как характер той или иной нации), ценности образовательной сферы жизни общества, и исходя из этого, всесторонность личности, стремящейся к своему самоопределению [1].

Последнее, как нам представляется, можно рассматривать также и в контексте гуманистической психологии, одного из направлений психологии, которое признает своим главным предметом изучение личности как уникальной ценностной системы, представляющей собой постоянно возникающую возможность самоопределения и самоактуализации. В частности, одним из важнейших постулатов гуманистической психологии является то, что человеком движет по направлению его личностного роста, творчества и самодостаточности сама его суть, если при этом данному процессу не мешают исходящие от окружения какие-либо чрезвычайные обстоятельства. Более того, сторонниками гуманистической психологии утверждается, что люди – в высшей степени сознательные и разумные создания, не подверженные слабости подпадать в подчинение бессознательных потребностей и конфликтов.

По мнению, например, А.Б.Маслоу, человеку необходимо признавать свою ответственность за то, чтобы стать тем, чем он способен стать; причем

процесс самореализации должен возникать из внутренней потребности человека, при этом не учитывается определяющая роль социальных и исторических факторов развития личности. Что касается ближайшего окружения, то оно может создать лишь условия, в которых эта потребность (стремление стать тем, чем он может стать) может либо подавляться, либо удовлетворяться. Таким образом, самым подходящим методом воспитания, по Маслоу, считается – удачное сочетание контроля и свободы, что в той или иной степени, своеобразно входит и в сферу образования [3].

В связи с этим одной из сущностных черт аксиологического подхода в образовании является вера в собственный опыт индивида, в его способность открывать и обнаруживать в себе личностный потенциал, а также самостоятельно проектировать для себя направление и способы личностного роста. Отсюда очень важным представляется аспект самоотношения, восприятие человеком собственного опыта и переживаний, что для образовательного пространства вуза является основным регулятором всех видов активности студента, включая общение, обучение, а в конечном счете и всей его дальнейшей жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дадонов В.И. Национальные ценности образования как средство воспитания личности в трактовке отечественных мыслителей / В.И. Дадонов / Под ред. З.И. Равкина // Национальные ценности образования: история и современность. – М.: ИТОП РАО, 1996. – С.33-37.

2. Маруев С.А. Компетенции специалиста: модели и методы исследования: проблемная лекция / С.А. Маруев / Рос. гос. аграр. заоч. ун-т. – М., 2005. – 32 с.

3. Маслоу А. Самоактуализация личности / А. Маслоу // Психология личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С.8-17

© Азитов Б., 2010

УДК 37.016:76

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Н.В. БЫЧКОВА, канд. пед. наук

Брянский государственный педагогический университет имени академика И.Г. Петровского

В публикации обоснована необходимость и целесообразность использования индивидуального подхода в обучении учащихся на уроках изобразительного искусства. Описана опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности способов обучения учащихся при использовании на уроках изобразительного искусства индивидуального подхода, среди которых метод проектов, метод сравнений, метод диалога, специальные упражнения и принцип свободы в системе ограничений.

Ключевые слова: *всестороннее гармоническое развитие личности, познавательная активность учащихся, творчески активная личность, индивидуальный подход в обучении, уровень развития творческих способностей, проектный метод обучения, метод диалога, метод упражнений, принцип свободы в системе ограничений.*

В общеобразовательной школе в последние годы произошли значительные изменения в организации учебного процесса. В современных условиях изменилось не только содержание учебного процесса, но и введены новые формы и способы передачи учебной информации, направленные на повышение активности обучения и усиление мыслительной деятельности школьников. Фундамент всестороннего развития человека закладывается школой в ходе многообразной учебно-воспитательной работы с учениками при их активном участии. Всестороннее развитие означает духовное богатство, нравственную чистоту и физическое совершенство, оно непременно ведет к творческому развитию личности.

Социально-экономические преобразования в современном обществе диктуют необходимость формирования творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и индивидуально решать новые жизненные проблемы. Сегодня в связи с этим перед школой встает важная задача развития творческого потенциала каждого школьника, что в свою очередь требует совершенствования учебного процесса с учетом психологических закономерностей всей системы познавательных процессов ребенка.

Индивидуально-психологические различия между людьми ярко проявляются в деятельности. Эти различия также можно наблюдать и в изобразительной деятельности школьников. В сравнительно одинаковых условиях обучения изобразительному искусству успешность усвоения знаний различными школьниками оказывается далеко не одинаковой.

Педагогическое мастерство заключается в том, чтобы поставить ребенка в такую позицию, когда ему каждый раз необходимо принимать самостоятельное решение, организовывать изобразительную деятельность с учетом решаемой задачи, постоянно контролировать и оценивать результаты своей выполненной работы. Великий художник-педагог

П.П.Чистяков говорил, что «надо знать ученика, его характер, его развитие и подготовку, чтобы в зависимости от этого найти нужный подход к нему. Нельзя подходить с одной меркой ко всем».

Главным образом, руководство должно заключаться в том, чтобы направить ученика на путь изучения и вести его неуклонно по этому пути. В учителе ученики должны видеть не только требовательного учителя, но и друга. В школьной практике, на уроках изобразительного искусства, когда физически нормального школьника называют иногда «совершенно неспособным», такие дети часто остаются на уроках вне поля зрения учителей, они больше рисуют сами по себе. Каждый по-своему талантлив, каждый имеет право на самовыражение и успех.

Целью нашего исследования было выявить эффективность использования индивидуального подхода в работе с учащимися на уроках изобразительного искусства.

Опытно - экспериментальную работу по проверке эффективности использования индивидуального подхода на уроках изобразительного искусства при изучении натюрморта мы проводили в общеобразовательной школе №43 г. Брянска. Наш эксперимент проходил в 3 этапа: 1 этап - диагностический – констатирующий, 2 этап - формирующий и 3 этап - контрольный. В ходе диагностико-констатирующего этапа мы провели диагностику уровня развития творческих способностей, а также установили уровень знаний умений и навыков у учащихся 5«а» и 5«б» классов.

Тест Надежды Анатольевны Лепской помог нам выявить такие параметры творческих художественных способностей учащихся, как оригинальность, эмоциональность, выразительность, графичность и колористичность. Отмеченные параметры заносились в таблицу, которая заполнялась на каждого тестируемого.

Количество отмеченных параметров свидетельствовало о соответствии одному из уровней развития творческих способностей:

от 18 до 25 (72% -100%) - соответствовало I уровню;

от 9 до 17 (36% - 68%) - соответствовало II уровню;

от 1 до 8 (4% - 32%) - соответствовало III уровню.

По результатам тестирования выявилось 3 группы участников с разным уровнем развития творческих способностей. Они носят условный характер и не являются поводом для оценки личностных качеств конкретного участника тестирования, его духовной зрелости.

I уровень- художественный: в рисунках проявились самостоятельность учащегося в выборе сюжета, оригинальность, яркая эмоциональность, ярко-выраженное отношение учащегося к изображаемому. Графические умения и навыки высоки.

II уровень- фрагментарно-художественный: проявлена самостоятельность в выборе сюжета, мотива. Передано эмоциональное

состояние, но художественная выразительность чуть ниже, чем в I уровне. Не вполне развит дар импровизации.

III уровень- дохудожественный: искусство не вызывает глубокого интереса. Владеет навыками ремесла, но это носит формальный характер. Задатки есть, они совсем не развиты, отсутствуют личные переживания, нет образных ассоциаций, воображение стереотипно. Есть изображение, но нет выражения.

Проанализировав сводную таблицу теста в 5«а» классе мы установили, что в целом, класс соответствует II фрагментарно-художественному уровню развития художественных способностей. Это составляет 52%. Анализ сводной таблицы теста 5 «б» класса показал, что согласно данным теста, класс также относится ко II фрагментарно-художественному уровню - 53%. Мы установили, что в целом, оба класса соответствуют II уровню развития технического навыка, но процентное их содержание немного отличается.

Также мы проанализировали уровень знаний, умений и навыков учащихся, получили следующие данные: в экспериментальном 5 «а» классе на высоком уровне находятся 26%учеников (6 человек), на среднем находятся 52% (12 человек), а к низкому принадлежат 22% (5 человек). В контрольном 5 «б» классе также половина учащихся находится на среднем уровне, что составляет 50% (13 человек), на высоком 20% (5 человек), на низком уровне находятся 30% учащихся (8 человек).

На формирующем этапе эксперимента мы провели серию уроков по теме «Натюрморт» с использованием следующих методов: метода проектов, метода сравнений, метода диалога, специальных упражнений и принципа свободы в системе ограничений.

В ходе каждого урока организовывалась дружественная обстановка в классе, осуществлялся индивидуальный подход к учащемуся. После проведения формирующего эксперимента нами также был выявлен уровень развития творческих способностей у школьников - контролирующий этап. В экспериментальном 5 «а» классе мы наблюдали увеличение уровня развития технических способностей на 13%. А в контрольном 5 «б» классе такой динамики замечено, т.к уроки проводили в обычном режиме. Несущественное увеличение развития творческих способностей - на 13% связано с небольшим количеством проведенных уроков.

Анализируя уровень развития творческих способностей, отметим, что в экспериментальном классе существенно повысился I уровень с 26 % (6 человек) до 52% (12 человек). Также значительно изменился 2 уровень. Если на констатирующем этапе он составлял 60% (14человек), то после проведения нами серии уроков, направленных на развитие индивидуальных способностей, он составил 40% (9 человек). И что важно понизился 3 уровень. Большая часть испытуемых, находящихся в этой группе, покинула ее, распределившись в других уровнях, а на 3 уровне, вначале составлявшем

14% (4 человек), осталось лишь 8% учащихся, что в численном выражении составило 2 человека. Что же касается параметров творческих способностей контрольного класса, то они практически не изменились.

Уровень знаний, умений и навыков в экспериментальном классе также повысился. 13% учащихся перешло из низкого уровня в средний, высокий уровень вырос на 4%. В контрольном классе уровень знаний умений и навыков остался практически без изменений.

Наши исследования показали, что работа, проводимая в благоприятной атмосфере класса, учителем-специалистом по программе с учетом индивидуальных особенностей учащихся дает положительные результаты. Из всего сказанного, мы можем сделать вывод об эффективности использования индивидуального подхода в обучении детей изобразительному искусству.

Индивидуальный подход предполагает учетывание всех особенностей каждого ученика, так как каждый ученик, каждая личность многогранна. Сейчас страной взят курс на построение демократического гуманного общества. Таким образом, одной из первостепенных задач современной педагогики становится содействие самореализации ребёнка и развитие качеств, способствующих его социальному становлению. Это требует значительного усиления внимания к личности ученика как субъекта учебно-воспитательного процесса. Целостность человека как биологического индивида и социальной единицы-личности с неповторимой индивидуальностью не допускает искусственного расчленения процесса его формирования на отдельные составляющие.

Индивидуальный подход к школьнику невозможен без организованного и целенаправленного изучения личности ребёнка. Учитель должен как можно больше знать о детях, чаще бывать среди них, беседовать с ними. На каждом уроке оценивать поведение школьника, его отношение к учебному предмету и к учителю, работоспособность и, наоборот, рассеянность и нерадивость, лень - всё это может лишь проскользнуть мимо равнодушного педагога, либо стать предметом для размышления. Целостная, комплексная система должны стать предметом изучения и проектирования личности на уроках изобразительного искусства.

© Бычкова Н.В., 2010

УДК 930.1+1(091)(470)

НАСЛЕДИЕ ЕКАТЕРИНИНСКОЙ ЭПОХИ В ТРУДАХ СПЕРАНСКОГО

А.С. ЗАБОЛОТНАЯ, аспирант

Педагогический институт Южного федерального университета

Статья посвящена философско-концептуальному аспекту теоретической деятельности выдающегося русского мыслителя М.М. Сперанского. Специально рассматривается и раскрывается особенность концепции "истинной" монархии М.М. Сперанского как попытка определения идеала государственной власти. Анализируется степень влияния правления Екатерины II на формирование реформаторских идей у Сперанского М. М.

Ключевые слова: концепция «истинной» монархии, правовое государство, гражданское общество, «реформы сверху», принцип разделения властей, законность.

Конец XVIII начало XIX века характеризуется первыми попытками по созданию в России элементов правового государства и гражданского общества. Особенно важны те «уроки» России, опыт которых поможет сформировать правильное поступательное развитие государства по принципу «реформ сверху», которые выражаются в мощной тенденции по формированию представительной системы правления в рамках правового государства. Исторический опыт реформирования показал, что в России существует единый круг проблем, переходящих из XVIII века в XIX и из XIX века в настоящее время. Особое место здесь занимает имя графа М.М. Сперанского, к его наследию явно или неосознанно обращаются все следующие поколения русских реформаторов ищущих преемственности, концептуальную легитимную базу для последующих реформ. По утверждению Пивоварова Ю.С., в 1993 году Россия в ключевых моментах избрала схему Сперанского. Власть президента огромна, он не «вписан» в разделение властей, а располагается над ними, правительство ответственно перед президентом; Государственный Совет преобразован в Совет Федераций, в месте с Государственной Думой составляют парламент страны. [1]

В формировании идей реформирования государства Сперанского не малую роль сыграли идеи мыслителей Западной Европы, но необходимо отметить, что мировоззрение русского реформатора сложилось в последней четверти XVIII века, времени правления Екатерины II, элементы стратегии правления которой нашли свое отражение в трудах мыслителя. Сперанский, как и русская императрица, был воспитан на трудах философов Просвещения, проповедовавших идеи закона и законности, всеобщего равенства и свободы личности. В своей концепции государственной власти, получившей название «истинной монархии», Сперанский стремился к созданию такого государства, в котором на первом месте стоял бы строгий принцип законности и утвержденная императором форма правления. Екатерина II в своем «Наказе, данном Комиссии о сочинении проекта

нового Уложения» предприняла попытку введения в стране законов конституционного характера, юридически утвердив основополагающие принципы существования в России самодержавия, что закрепляется в ст. 9 «Наказа»: «Государь есть самодержавный; ибо никакая другая, как только соединенная в его особе, власть не может действовать сходно со пространством толь великаго государства». [2] В «Наказе» были сформулированы актуальные для русского общества политические идеи: разумного, основанного на законах, умеренного правления; определенной ответственности верховной власти перед народом; требования четкого и ясного формулирования законов; формирования эффективной системы правосудия; необходимости просвещения народа. Российское государство в понимании Сперанского так же виделось как построение на принципе уважения к закону и самодержцу, что он указывает в своем «Проекте уложения государственных законов Российской империи»: «Российская Империя есть государство нераздельное, монархическое, управляемое державною властью по законам государственным».[3] Идеалом государственно-правового устройства России у Екатерины II и у Сперанского была монархия, сочетающая сильную власть самодержца и власть законодательную, с правами и свободами граждан, гарантирующую их равенство перед законом. Достигнуть этой цели, по мнению автора, можно только используя постепенные государственные реформы, направленные на эволюционное изменение общества, преобразования по инициативе государственной власти. Екатерина II используя теоретические догмы европейских мыслителей, в своей законотворческой деятельности стремилась более приноравливаться к существующим обстоятельствам. По мнению Томсинова В. А. в своем «Наказе» она изменила конструкцию монархической власти, сформированную Монтескье. [2] Французский мыслитель описывает сословно-представительную монархию предполагающую существование «посредствующих каналов, по которым движется власть», подразумеваемая под этим сословия духовенства, дворян и горожан, выступающих в качестве не только проводников власти монарха на местах, но и способа ее ограничения. В предполагаемой конституции Российского государства монархическая власть получила свое ограничение, но не в виде сословий, а в бюрократии, т.е. административных учреждениях. В теории государственного преобразования Сперанского эти идеи получили достаточно широкое развитие. В мировоззрении реформатора сложилось представление о государстве и государственных учреждениях как о ведущем способе формировании нового общественного строя. Реформатор был уверен в сильной верховной власти России, как единственно возможном источнике преобразований. К недостаткам государственного устройства России Сперанский относил сосредоточение всей полноты государственной власти в руках монарха и отсутствие каких-либо реальных

средств ее ограничения. Основываясь на идейных разработках Екатерины II, мыслитель пошел на много дальше, ведущее место Сперанский в своей теории отвел принципу разделения властей, с помощью которого он стремился обеспечить правовое единообразие на территории страны. Связующим звеном между императором и властными учреждениями был Государственный Совет, открытый в 1810 г., выполняющий законодательно-совещательную функцию. Создание этого государственного органа можно расценивать как первый шаг к формированию конституционного правления.

Вслед за теоретическими конструкциями русской императрицы, Сперанский стремился сделать государственную власть менее авторитарной, более соответствующей нуждам российского общества. Сперанский был убежденным сторонником реформирования страны «сверху», без бедствий и кровопролитий. Для этого он разработал учение об «истинной» монархии, в котором смог синтезировать абсолютную монархию с гражданским обществом, единовластие с системой разделения властей, сословно-иерархический строй и свободу личности. Россия виделась Сперанскому как государство «нераздельное, монархическое... Державная власть соединяет в себе силу законодательную, судную и исполнительную и приводит их в действие посредством государственных сословий, для сего устроенных». [3]

Проекты Сперанского дают нам образец не только теоретического мышления и срачивания его с практикой, но и показывают нам пример умелого использования интеллектуального потенциала прошлого. Идеи Сперанского стали концептуальной основой для практических преобразований, которые были осуществлены учеником Сперанского императором Александром II в 1860-1870 годы. Идея ограничения верховной власти законом была осуществлена почти через сто лет и нашла свое отражение в знаменитом Манифесте от 17 октября 1905 года «Об усовершенствовании государственного порядка». А в 1906 году Государственный Совет фактически превратился в первую палату парламента, второй стала Государственная Дума, за правительством сохранялась ответственность перед императором.

Наследие екатерининского правления способствовало формированию у Сперанского определенной системы взглядов на государственные изменения в стране, в основе которых лежали постепенные государственные реформы, направленные на постепенные преобразования по инициативе государства. Заимствуя методы и основные начала социальных изменений, Сперанский сформировал концепцию государственной власти, в основе которой лежит сильная власть правителя, сочетающаяся с приоритетом закона и свобод граждан. Указы Екатерины II, предпринятые Сперанским попытки реформирования русского общества, Великие реформы 60-х годов

XIX в. продолжили российскую традицию «реформ сверху». Вплоть до настоящего времени данная модель преобразования государственной власти является основной для формирования системы органов государственного управления.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Пивоваров Ю.С. Русская политическая традиция и современность. М., 2006
2. Императрица Екатерина Вторая. Наказ, данный Комиссии о сочинении проекта нового Уложения. М., 2008
3. Сперанский М.М. Руководство к познанию законов. СПб., 2002
© Заболотная А.С., 2010

УДК 32.019.5

ФЕНОМЕН ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПРОПАГАНДЫ КАК ФОРМЫ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

**Э.С. ГАРЕЕВ, канд. филос. наук, проф.
М.Е. ИВАНОВА, канд. соц. наук**

Уфимский государственный нефтяной технический университет,

Пропаганда является рационально-сознательным способом воздействия на сознание масс. В современных демократических обществах для формирования массового сознания возможно использование только позитивной формы пропаганды, отличие которой состоит в социальной санкционированности транслируемых стереотипов. Негативная пропаганда, в процессе которой транслируются не разделяемые большинством ценности, может быть эффективной только в тоталитарных обществах.

Ключевые слова: политическая пропаганда, средства массовых коммуникаций, эмоциональные установки и стереотипы, общественное мнение.

Механизмы воздействия на индивидов в массовой коммуникации весьма разнообразны и существенно зависят от способов коммуницирования гражданского общества с властью, уровня институционализации демократии, организованности общественности. В самом общем виде различают: эмоциональные, стихийные и рационально-сознательные способы воздействия на индивидов в массовой коммуникации.

Пропаганда, являющаяся рационально-сознательным способом воздействия, предполагает наличие массовой аудитории, прочно

ориентированной на определённые стереотипы, и преодолеть критический настрой аудитории можно посредством смены стереотипов. Стратегии политической пропаганды предназначены для превращения индивидов в толпу и вовлечения их в определённую деятельность. С.Московичи выделяет такие психологические механизмы пропаганды как: убеждение, утверждение, повторение и т.д. Эти стратегии имеют результатом коллективное внушение[2].

Очевидно, что результатом процесса убеждения должно стать не просто доказательство справедливости той или иной точки зрения, а готовность индивидов действовать в соответствии с новой, усвоенной точкой зрения.

В отличие от агитации, пропаганда подразумевает более сильную теоретическую и эмпирическую доказательную базу. Так, Дж. Браун пишет: «пропагандист, представляя идею, использует научные термины, обосновывает и доказывает свою теорию, основываясь на разумные, логические доводы; а агитатор выбирает некоторые легко постигаемые эмоциональные факты и с их помощью работает над чувствами масс.[3].

Дж. Браун в своих исследованиях обращался, прежде всего, к такому общественно-политическому строю, как коммунизм, видя в нем образец управления сознанием людей с помощью пропаганды и физической силы. Одним из самых мощных орудий пропаганды в советской России, по его мнению, была отрицательная форма цензуры, которая не допускала свободного массового доступа к информации относительно происходящего за пределами страны.

Согласно определению Г. Блуммера, «пропаганда может пониматься как умышленно спровоцированная и направляемая кампания с целью заставить людей принять точку зрения, настроение или ценность, и её особенность состоит в том, что стремясь достичь эту цель, она предоставляет беспристрастного обсуждения противоположных взглядов. Цель доминирует, а средства подчинены этой цели»[2]. По его мнению, первичной характеристикой пропаганды является попытка добиться принятия какой-то точки зрения не на основе её достоинств, а на основе апелляции к эмоциональным установкам и чувствам. Её цель – внушить некую установку или ценность, которая начинает восприниматься людьми как нечто естественное, истинное и подлинное и, таким образом, как нечто такое, что выражается спонтанно и без принуждения.

Очевидно, чтобы аудитория приняла желаемую точку зрения или установку при осуществлении пропаганды, необходимо во - первых привлечь к ним внимание людей. Во-вторых, объект, на который желательно обратить интерес, должен быть позиционирован в благоприятном и привлекательном виде. В-третьих, образы, используемые для влияния на людей, должны быть простыми. В-четвёртых, необходимо постоянное повторение ключевых фраз или представляемых образов,

имеющих символическое значение. Такая техника является особенно эффективной применительно к большей массе людей, так как учитывает и использует закономерности массовой психологии.

Событие в политике, транслируемое в СМИ, никогда не будет носить случайный характер. Это связано с тем, что событие в символическом мире психологии массовой коммуникации отличается от события в мире реальном. В мир символический попадает только необходимое, то, что хотят, чтобы слышали слушатели, видели зрители.

Мы выделяем три основных способа пропаганды, наиболее часто используемых в современных средствах массовой коммуникации для формирования общественного мнения:

1. предоставление ложной информации. Поскольку суждения и мнения людей формируются теми данными, которые им доступны, то, очевидно, что пропагандист, манипулируя фактами, может максимально способствовать формированию какой-то определенной установки у своей целевой аудитории;

2. использование модели «внутри группы / вне группы». Каждая из групп стремится воспитать установки лояльности у своих членов и вселить в них резкие чувства негативные чувства к представителям другой группы. Исходя из данного положения, очевидно, что пропаганда может способствовать отождествлению дихотомическому восприятию реальности «мы – они»;

3. использование эмоциональных установок и стереотипов, которыми люди уже обладают. Здесь мы имеем в виду достаточно жесткое разделение реальности в сознании индивидов на антагонистические сферы общественной жизни, обычно характерное для обществ с диктаторскими режимами. В традиционных демократических обществах существует взаимная нейтрализация различных пропагандистических идей. Однако эффективность пропаганды возможна только при наличии ее монополизации, т.е. при доминировании определенных транслируемых идей, формирующих общественное мнение.

Можно провести различие между позитивной и негативной пропагандой. Первая осуществляется в интересах тех, кому адресована, она не преследует манипулятивных целей, вторая же создаёт иллюзорную реальность, используя низкую критичность и внушаемость масс, что позволяет в последующем манипулировать ими интересам определенной группы индивидов.

Итак, исходя из определения пропаганды, данного Г. Блуммером и из написанного выше, политическая пропаганда, используемая в СМИ, в демократических режимах должна быть позитивной, ибо негативной форме, она не будет эффективной, т.к. уже в определении, данного режима

заключён плюрализм, и невозможно существование единой пропагандистической идеи, обладающей монополией.

Очевидно, что в современной России использование именно позитивной пропаганды является наиболее оптимальным способом формирования общественного мнения и создания социально значимых установок в сознании индивидов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Блуммер Г. Коллективное поведение // сб. Психология масс /Г. Блуммер. – Самара.: Владос, 1998. – С. 562.
2. Московичи С. А. Наука о массах //сб. Психология масс/ Московичи С. А. – Самара.: Владос, 1998. - С. 506.
3. Brown J. Techniques of Persuasion. From Propaganda to Brainwashing /J. Brown– Harmondsworth, 1993.- P. 127.

© Гареев Э.С., Иванова М.Е., 2010

УДК 159.9

ФАКТОРЫ УГРОЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕСТВЕ

М.Е. ИВАНОВА, канд. соц. наук

Уфимский государственный нефтяной технический университет,

В информационном обществе развитие коммуникаций создает угрозу психологической безопасности личности. Из всех средств коммуникативно-манипуляционного воздействия нами рассматривается информационно-телекоммуникационная инфраструктура по причине масштабов охвата аудитории. В этой связи нами выделяются факторы угроз психологической безопасности, препятствующие адекватному восприятию реальности субъектов и влияющие на их жизнедеятельность.

Ключевые слова: *информационное общество, информационно-психологическое воздействие, информационно-телекоммуникационная инфраструктура, факторы угроз психологической безопасности личности.*

В настоящее время практически не подвергается сомнению тот факт, что человек для реализации своего социального поведения в обществе нуждается в постоянном притоке информации. Постоянная информационная связь с окружающим миром, социальной средой, в которой он действует как активный социальный субъект, является одним из важнейших условий нормальной жизнедеятельности.

Необходимую информацию человек получает из непосредственного опыта, личного общения, а также из разнообразных источников информации. Причем, закономерностью общественного развития является преобладание и резкое увеличение доли информации, получаемой из информационных источников.

Говоря о информационно-психологическом воздействии на психику человека, мы используем такое понятие, как коммуникация. Это понятие позволяет охватить все многообразие ситуаций, в которых на человека воздействует окружающая его информационная среда современного общества. Под коммуникацией в социальной психологии понимается передача информации, сообщений, разнообразных сведений[2]. Но, в отличие от общения, она может иметь как двухсторонний, так и односторонний характер.

По своему содержанию коммуникационный процесс представляет собой, в основном, обмен вербальной и невербальной информацией между людьми. Главной его целью должно являться обеспечение понимания информации, являющейся предметом обмена, т.е. сообщений.

Глобальный характер информационного развития, формирование транснациональной информационно-телекоммуникационной инфраструктуры порождает немало новых и непростых проблем, связанных с обеспечением безопасности личности. Решение многих из них возможно лишь на путях многостороннего международного сотрудничества, последовательного выдвижения предложений, способных поставить под международный контроль источники угроз этой безопасности.

Современное понимание безопасности в контексте учета оптимального соотношения интересов личности, общества и государства выдвигает задачу рассмотрения нового аспекта этой проблемы - информационно-психологической безопасности. Выделение информационно-психологической безопасности в качестве самостоятельного предмета теории и социальной практики связано также с тем, что процессы и технология воздействия информационной среды на духовную сферу обладает качественной спецификой, которая определяет необходимость рассмотрения этой проблематики в концептуальном, методологическом и методическом плане.

Содержание понятия «информационно-психологическая безопасность» в общем виде можно обозначить как состояние защищенности индивидуальной, групповой и общественной психологии и, соответственно, социальных субъектов различных уровней общности, масштаба, системно-структурной и функциональной организации от воздействия информационных факторов, вызывающих дисфункциональные социальные процессы. Иными словами, речь идет о таких социальных процессах, которые затрудняют или препятствуют оптимальному функционированию

государственных и социальных институтов российского общества и человека как полноправного и свободного гражданина.[1]

В практике использования информационно-коммуникативных ситуаций в целях изменения психологических характеристик, состояний и поведения людей реализуется специфический смешанный тип внушающего и убеждающего воздействия, в котором в едином коммуникационном акте внушение и убеждение выступают как взаимосвязанные и взаимодополняющие элементы его структуры и зачастую, по своей сути, представляют скрытое психологическое принуждение.

При анализе информационно-психологического воздействия в последнее время стали более активно использоваться понятия манипулятивного воздействия и манипуляции, предпринимаются попытки осмысления их психологической сущности. При этом выделяются два аспекта понимания манипуляции - прямой и метафорический. Во втором случае предлагается отождествление понятия «манипуляция» с видом психологического воздействия, используемого для достижения одностороннего выигрыша посредством скрытого побуждения людей к совершению определенных действий, изменения их психологических характеристик и состояний. В качестве объектов манипулятивного воздействия могут выступать социальные субъекты различного уровня общности - от индивида до общества в целом.

На наш взгляд, выдвижение психологии манипуляций как общественно-психологического явления на ведущее место в системе угроз информационно-психологической безопасности личности обуславливается следующими социальными факторами:

- массовым распространением и включенностью психологических манипуляций в информационно-коммуникативные процессы, эффект действия которых многократно усиливается широкомасштабным и стихийным распространением новейших информационных технологий, средств коммуникации, телекоммуникационной техники;

- резким увеличением количества субъектов манипулятивного воздействия (политические, религиозные, мистические организации, рекламные агентства, различные финансовые и иные коммерческие структуры, отдельные лица и т.д.), имеющих доступ к современным манипулятивным технологиям и средствам распространения информации;

- отсутствием действенной системы социально-психологической защиты личности в масштабах общества в целом, так как традиционные защитные механизмы разрушены или просто неадекватны современным условиям, а новые не сформированы в достаточной степени;

- распространением психологических манипулятивных технологий;
- слабой сформированностью у российских граждан механизмов индивидуальной психологической защиты от манипулятивного воздействия,

так как по сравнению со многими западными странами, где процесс использования психологических манипуляций и, соответственно, формирования защитных механизмов осуществлялся в течение длительного времени, население России «погрузилось» в эти условия в кратчайший период времени и оказалось не всегда не готовым к адекватной социальной активности в принципиально новой общественно-психологической ситуации и качественно изменившейся информационной среде;

- повышенной подверженностью значительной части населения манипулятивному воздействию в связи с длительным нахождением в кризисных условиях кардинального изменения российского общества, что резко снижает сопротивляемость к психологическому воздействию.

Таким образом, все это препятствует формированию адекватной информационно-ориентировочной основы социального поведения и, в целом, жизнедеятельности личности, подавляя ее эмоционально-волевую сферу. Это, в свою очередь, делает невозможным формирование устойчивой системы субъективных отношений, стимулирует непрогнозируемую подвижность и резкие колебания социально-политических ориентаций, оценок, социально-психологических установок у значительной части населения, что трансформируется в нестабильность социальных и политических процессов и социально-политической ситуации в целом в стране, выступая как одна из угроз национальной безопасности России в политической и социальной сферах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Богомолова Н.Н. Социальная психология печати, радио и телевидения/ Н.Н. Богомолова - М.: МГУ.1999. - 364 с.
2. Глинский Б.А. Философские и социальные проблемы информатики/ Б.А. Глинский- М.: Наука. 2000. – 244 с.

© Иванова М.Е., 2010

УДК 378.14

ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

В.Р. ОСКОЛКОВА,

Пермский государственный педагогический университет

В статье освещается проблема диагностирования уровня развития готовности студентов педвуза к профессиональной самореализации. Предложенная «Карта целевого педагогического наблюдения за динамикой

роста и по определению уровня развития готовности у будущего учителя к самореализации», подобранный комплекс диагностических методик, помогут раскрыть сущность исследуемой готовности и провести качественный анализ ее проявлений у будущих учителей.

Ключевые слова: *диагностирование, готовность студента к профессиональной самореализации, компоненты готовности, критериально-показательная характеристика, «Карта целевого педагогического наблюдения», методы диагностики.*

Глобальные перемены, связанные с развитием экономики и общества, требуют от института образования открытости по отношению к будущему, мобильности и изменчивости опыта в пределах жизни одного поколения. К современной системе профессионального педагогического образования предъявляются требования, связанные с созданием условий для максимального развития личности студента, ее готовности к самообразованию, самосовершенствованию, к реализации способностей и возможностей в рамках будущей профессии. Решающее значение приобретает становление и развитие личности будущего учителя, инициативной, способной проявлять самостоятельность, способной учиться на протяжении всей жизни, стремящейся к самоосуществлению в профессиональной деятельности. Данные качества личности будущего учителя становятся интегративными показателями оценки качества высшего педагогического профессионального образования. Достичь этого можно посредством структурирования целей, отбора содержания образования и адекватных ему методов и форм организации деятельности студентов, определения условий проектирования, диагностирования готовности студентов педвуза к профессиональной самореализации и соответствия полученных результатов заявленным целям. Среди данных проблем, крайне важной является проблема диагностики уровня развития готовности студента к профессиональной самореализации как сложного интегративного процесса, ориентированного на его личностное развитие. Здесь необходим правильно подобранный диагностический инструментарий, комплекс диагностических методик, позволяющих более полно раскрыть сущность исследуемой готовности и провести качественный анализ ее проявлений у студента, а также правильный выбор критериев и показателей, позволяющих получать объективную информацию по диагностированию данной готовности.

Под критерием мы понимаем признак, на основании которого производится оценка, средство проверки, мерило оценки; под показателями – качественные признаки, по мере проявления которых можно судить о степени выраженности того или иного критерия.

Опираясь на концепцию формирования готовности к саморазвитию А.И. Санниковой [3], мы выделяем следующие признаки феномена готовности к профессиональной самореализации у студента педвуза: как комплексная характеристика, данная готовность в свой состав включает мотивационно-ценностный (МЦ), когнитивный (К), операционально-деятельностный (ОД), эмоционально-волевой (ЭВ) и оценочно-рефлексивный компоненты (ОР). Представим критериально - показательную характеристику каждого компонента готовности (КГ) (табл.1).

Таблица 1

КГ	Критерии	Показатели
МЦ	1.Направленность студента на будущую профессиональной деятельности. 2.Ценностное отношение к своим задаткам и к своей будущей профессии.	-Степень проявления интереса к будущей профессии, а также к саморазвитию своих задатков; -наличие ценностного отношения к своим способностям и к будущей профессии учителя.
К	1.Знание о своих индивидуальных особенностях и о способах саморазвития.	-Степень овладения знаниями о своих индивидуальных особенностях и о способах саморазвития.
ОД	1.Умения осуществлять самопознание, саморазвитие и саморегуляцию. 2.Умения конструктивного взаимодействия.	-Владение навыками самопознания, саморазвития и саморегуляции; -коммуникабельности и конструктивности во взаимодействии.
ЭВ	1.Отношение к себе и к другим. 2.Эмоциональная стабильность.	-Характер отношения к себе и к другим; -стабильность психологического состояния.
ОР	1. Способность к рефлексии. 2. Локус контроля.	-Владение рефлексивными умениями; -адекватность оценки своей деятельности.

Исходя из критериально-показательного содержания компонентов, составлена описательная характеристика уровней развития готовности у будущего учителя к профессиональной деятельности (низкого, среднего, высокого). Отметим, что выделение уровней носит условный характер, так как все уровни взаимосвязаны, и каждый предыдущий уровень обуславливает последующий. Разработанные характеристики уровней развития готовности у будущего учителя к профессиональной деятельности

представлены в «Карте целевого педагогического наблюдения за динамикой роста и по определению уровня развития готовности у будущего учителя к самореализации», где дана описательная характеристика каждого уровня (см. табл.2).

Таблица 2

КГ	Критерии	Уровень развития готовности у будущего учителя к профессиональной самореализации		
		высокий	средний	низкий
МЦ	1.Интерес, направленность студента на будущую профессию. 2.Ценностное отношение к своим задаткам и к будущей профессии.	Устойчивая потребность в саморазвитии и самореализации в будущей профессии. Осознание ценности своей личности и будущей профессии учителя.	Понимание значимости самореализации в профессии, но это не главная цель. Недостаточно позитивное отношение к себе и будущей профессии.	Не проявляется интерес к саморазвитию. Неосознанное отношение к своим задаткам и к будущей профессии учителя.
К	1.Знание о своих индивидуальных особенностях и о способах саморазвития.	Прочные глубокие знания о собственной индивидуальности и о способах саморазвития.	Эпизодическая уверенность студента в своих способностях, недостаточная осведомленность о способах саморазвития.	Нет представлений о собственной индивидуальности и о способах самосовершенствования.

ОД	1. Умения осуществлять самопознание, саморазвитие и саморегуляцию. 2. Умения конструктивного взаимодействия.	Владение данными умениями; систематическое их применение. Высокая коммуникабельность и конструктивность взаимодействия.	Развитие данных умений на недостаточном уровне. Умение вступать в контакты с окружающими, но при внешнем стимулировании.	Неумение осуществлять самопознание, саморазвитие и саморегуляцию. Необщительность или неумение сдерживать себя.
ЭВ	1. Отношение к себе и к другим. 2. Эмоциональная стабильность.	Твердость своих убеждений в сочетании с терпимостью ко взглядам окружающих. Стабильное психологическое состояние.	Недостаточно позитивная самооценка, проявление доброжелательности к окружающим по настроению. Эмоциональная нестабильность.	Чрезмерно низкая оценка своих возможностей, конфликтность, нетерпимость в отношениях. Высокая тревожность.
ОР	1. Способность к рефлексии. 2. Локус контроля.	Стабильная потребность в рефлексии. Адекватная оценка своей деятельности.	Ситуативная потребность в рефлексии, чаще при внешнем стимулировании. Эпизодическая адекватность своей оценки.	Отсутствие потребности в самоанализе. Признание внешних обстоятельств причиной своих неудач.

Использование данной карты позволяет методом независимых характеристик фиксировать динамику развития готовности к профессиональной самореализации как целостного интегративного свойства будущего учителя, а также методом экспертных оценок констатировать его принадлежность к тому или иному уровню развития готовности. При этом в

качестве экспертов выступают преподаватели, которые наблюдают за динамикой роста готовности и придают вес каждой из характеристик уровней развития компонентов готовности к профессиональной самореализации. Высокий уровень соответствует 3 баллам, средний – 2, низкий – 1 баллу. Принадлежность студентов к соответствующему уровню развития готовности посредством метода экспертных оценок определяется путем сложения полученных каждым студентом баллов по каждой из характеристик. Для каждого уровня определяется верхняя и нижняя границы. Если сумма баллов находится в интервале от 5 до 8 баллов, то уровень развития готовности к профессиональной деятельности – низкий; от 9 до 12 баллов – средний; от 13 до 15 баллов – высокий.

Для определения изменений в каждом компоненте готовности будущего учителя в соответствии с критериями нами также подобран комплекс диагностических методик, которые позволяют более полно раскрыть сущность исследуемого компонента структуры готовности, провести качественный анализ его проявлений у студента (табл. 3).

Таблица 3

КГ	Критерии	Методы диагностики
МЦ	1. Направленность студента на будущую профессиональную деятельность. 2. Ценностное отношение к своим задаткам и к будущей профессии.	1. Опрос: опросник диагностики готовности к профессиональной деятельности В.Б. Орлова. [1] 2. Методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича. [2]
К	1. Знание о своих индивидуальных особенностях и о способах саморазвития.	1. Опрос: опросник на определение поля развития своего потенциала Т.А. Саламатовой. [2]
ОД	1. Умения осуществлять самопознание, саморазвитие и саморегуляцию. 2. Умения конструктивного взаимодействия.	1. Опрос: опросник диагностики готовности к профессиональной деятельности В.Б. Орлова. [1]
ЭВ	1. Отношение к себе и к другим. 2. Эмоциональная стабильность.	1. Методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича. [2] 2. Тестирование: тест Ч.Д. Спилберга, адаптированный Ю.Д. Ханиным на изучение эмоциональной стабильности. [2]

- ОР** 1. Способность к рефлексии. 1.Опрос: опросник рефлексивности А.В. Карпова. [1]
 2. Локус контроля. 2.Алгоритм рефлексии деятельности Е.А. Глуховской. [2]

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зеер, Э.Ф., Павлова, А.М., Сыманюк, Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк, – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
2. Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы / под ред. Т.И. Пашуковой, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов. – М., 1988.
3. Санникова, А.И. Формирование готовности учащихся к развитию своего творческого потенциала в образовательном процессе: учебное пособие / А.И. Санникова. - Пермь: Перм. гос. пед. ун-т., 2001. - 230 с.
© Осколкова В.Р., 2010

УДК 1:371

ИММАНЕНТНОЕ ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ- ЗАПРОС ВРЕМЕНИ

Н.Н. ПЕРЕТЯГИНА

Филиал Челябинского государственного педагогического университета,

Демографические сводки, политические события, природные катаклизмы актуализируют вопросы социального и личного бытия человека. Сегодня встает вопрос о возможности исчезновения человека не только в биологическом смысле как вида, популяции, но и в смысле человеческой триединой сущности: тело - душа - индивидуальный дух. Цель данной статьи - попытка представить имманентное открытое образование как запрос времени.

Ключевые слова: «образование-для-жизни», «образование-в-жизни», рациональность, учет потребностей и мотивов, самопознание, самоидентификация, самоопределение, самосознание.

Под образованием мы понимаем «сферу социокультурной практики, специально организуемый процесс и определенный результат деятельности» [4, С. 478]. Сегодня образование трансцендентно по отношению к обучающемуся. Его можно определить как «образование-для-жизни». Предлог «для» означает имеющийся сегодня разрыв между образованием и жизнью отдельной личности. В основе концепции имманентного открытого образования, «образования-в-жизни», - человек и его индивидуальная

образовательная траектория. Слово «имманентное» означает «пребывающий внутри» [3, с. 174]. Под индивидуальной образовательной траекторией понимается уникальная, присущая только данной личности линия саморазвития в образовательном пространстве, реализующаяся на основе *осознанного выбора* основных компонентов своего образования.

Что препятствует сохранению в человеке человеческого? На наш взгляд, препятствующими факторами являются: 1) торжество рациональности, которая приводит к редукции картины мира личности; 2) отсутствие в образовательном процессе учета потребностей и мотивов деятельности субъектов образования; 3) отсутствие в образовательном процессе условий для самопознания, самоидентификации, самоопределения личности обучающегося; 4) трансцендентность целей образования по отношению к субъекту. Рассмотрим эти положения подробнее.

1. Торжество рациональности, которая приводит к редукции картины мира личности. Рационалисты, как отмечают философы, видят мир сквозь призму «относительно устойчивой совокупности правил, норм, стандартов» [1]. Происходит обесценивание ценности человеческой жизни. Человек перестает ощущать уникальность мироздания и своего бытия в нем. Он становится скуп на проявление человеческих эмоций, скуп на *переживание* социальных ситуаций. Так, Гвардини, на наш взгляд, совершенно справедливо отмечает, что возникает новый дефицит–дефицит переживания, непосредственного восприятия, живого чувства. Но человек, как замечает Гвардини, – «это то, что он переживает, чем же он будет теперь, если его дело не дает пищи его переживаниям?» [2, с. 148]. Следовательно, механизмом сохранения в человеке человеческого может (и должно) явиться *переживание*. Поэтому одной из идей имманентного открытого образования является тезис «не выучить, но пережить».

Переживание в купе с рефлексией и ценностным анализом позволяет человеку осознать, что он делает и как это соотносится с уже имеющимся его опытом, осознать, каких знаний ему недостаточно для решения сегодняшней социальной ситуации. Эти знания являются основой для самопроектирования человека, проектирования и реализации его индивидуальной образовательной траектории. В основе осознания - ценность человеческой жизни и его бытия. Поэтому в образовательном процессе необходимо создать условия для развития личности, убежденной в своей ценности и в ценности другого, *ощущающей себя частью Целого, отличающейся самосознанием.* Роль педагога в этом процессе - сопровождение.

Поэтому идеями имманентного открытого образования могут выступить тезисы: «Знать – значит быть» (А.Ф. Лосев) и «Слово есть образ дела» (Солон из Афин). *Задачей имманентного открытого образования является содействие развитию самосознания личности обучающегося и понимания*

мира на основе холистических (восприятия мира как единого целого) и гуманистических взглядов.

2. Отсутствие в образовательном процессе учета потребностей и мотивов деятельности субъектов образования. Современная эпоха характеризуется тем, что образование стали получать практически всю жизнь. В связи с этим на первый план в управлении образованием выходит его качество. Однако в реализации системы управления *качеством* часто используется *количественный* подход, который отвечает на вопрос «сколько?». И как следствие, с этим подходом из колонок важных показателей исчезает человек, ребенок.

Вопросы: «что из этих знаний нужно лично мне?», «зачем?», «почему?», «каким образом я использую эти знания сейчас, через пять лет?», «как это знание (умение, навык) повлияло на мои качества личности?» и т.п. - эти вопросы обращают нас к субъекту образования, человеку с его потребностями и возможностями. Качественное образование, на наш взгляд, - это образование, благодаря которому личность совершенствует свои качества, становится «более качественной». Отсюда идея имманентного открытого образования может звучать как «качественное образование - “качественная” личность».

Поскольку учитываются потребности личности в изменении (приобретении) качеств, то роль образовательного пространства может играть сама повседневность, так как повседневность проявляет эти потребности. В таком случае работают идеи: «Каждая социальная ситуация - образовательная», «Окружающий мир и личность как часть его - школа жизни». Таким образом, реализуется индивидуальная образовательная траектория личности.

Для этого в образовательном процессе должны быть созданы условия для самопознания, самоидентификации и самоопределения.

3. Отсутствие в образовательном процессе условий для самопознания, самоидентификации, самоопределения личности обучающегося. Ставить цель, видеть смысл, познавать себя и мир, видеть свое движение по индивидуальной образовательной траектории, определяться в культуре - это то, что характеризует человека в процессе его образования. Вместе с тем на сегодня цели за обучающегося, как правило, ставит тот, кто находится *вне его* индивидуальной образовательной траектории. (Исключением, на наш взгляд, является развивающее и рефлексивное обучение). Государство, общество, родители, педагог (но не сам обучающийся) решают, чему его обучать.

Мы не выступаем против стандартизации образования. Однако нам представляется, что нельзя ограничиваться только рамками стандарта. Иногда ученик знает больше учителя или задает вопрос на смыслообразование - «зачем мне это?». Поэтому необходим *диалог*, а не

монолог. Сегодня и учителю необходимо осознать себя субъектом образовательного процесса со своей индивидуальной образовательной траекторией.

Встречу субъектов образования можно рассматривать как диалог культур (Д.С. Лихачев, В.С. Библер), встречу двух персон. Поэтому персонализация как «процесс, в результате которого субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей» (5, С. 271), как и диалогизация, могут выступить в имманентном открытом образовании принципами организации образовательного процесса. Различие культур может обусловить видение противоречий, вызвать проблематизацию, преодоление которой, в свою очередь, будет содействовать развитию культур. Эта встреча может (что, как правило, и происходит) вывести участок диалога за рамки стандарта, ибо еще Гете отмечал несовпадение теории и жизни: «Суша теория, мой друг, а древо жизни пышно зеленеет». В таком случае образовательный процесс принимает характер вариативности.

Поэтому задачами имманентного открытого образования являются: *создание в образовательном процессе условий для самопознания, самоидентификации, самоопределения личности обучающегося; организация образовательного процесса на принципах диалогизации, персонализации, проблематизации и вариативности.*

4. Трансцендентность целей образования по отношению к субъекту. Образовательная практика показывает, что цели образования по-прежнему находятся в плоскости «дать», нежели «научить взять». При этом дается *сумма* знаний при декларации формирования «целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся». Однако цели в плоскости «дать» и плоскости «суммы» (а не системы) *не* предполагают учет мотивов и потребностей личности и трансцендентны по отношению к ним.

Исправить положение может технология переживания, различные формы и виды учебной и внеучебной деятельности, основанные на педагогике сотрудничества. Эти педагогические условия обеспечивают множество контактов, коммуникаций. В таком случае реализуются идеи: «все работают на всех», и «каждый имеет столько, сколько умеет брать». Поэтому развивается коммуникативная компетентность учащихся, их контактность, солидарность, эмпатия, симпатия, способность к пониманию, сотрудничеству.

Таким образом, *следующей задачей имманентного открытого образования является содействие развитию таких качеств личности, как: коммуникативная компетентность, контактность, солидарность, эмпатия, симпатия - и способностей: понимание, сотрудничество.*

Концепция имманентного открытого образования.

Чтобы устранить трансцендентность и сохранить человека в образовательном процессе, необходимо обналчить имманентность и открытость образования. Это могут обеспечить выше названные идеи. В контексте имманентного открытого образования *цель образования* как сферы социокультурной практики личности может быть сформулирована следующим образом: становление целостной (самосознающей) личности в процессе ее социализации.

Цель имманентного открытого образования определяет его *задачи*:

- 1) Содействие развитию самосознания личности обучающегося и понимания мира на основе холистических (восприятия мира как единого целого) и гуманистических взглядов.
- 2) Создание в образовательном процессе условий для самопознания, самоидентификации, самоопределения личности обучающегося.
- 3) Организация образовательного процесса на принципах диалогизации, персонализации, проблематизации и вариативности.
- 4) Содействие развитию таких качеств личности, как: коммуникативная компетентность, контактность, солидарность, эмпатия, симпатия - и способностей: понимание, сотрудничество.

Таким образом, переход от трансцендентного образования к имманентному открытому образованию - запрос времени, оно может сохранить человека для него самого и мира, и, как следствие, мир для человека и всего живого.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. - М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. - 1312 с.
2. Гвардини Р. Конец Нового времени // Вопросы философии. 1990. - № 4.
3. Краткая философская энциклопедия. - М., Издательская группа «Прогресс» - «Энциклопедия», 1994. - 576 с.
4. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. — Мн.: Изд. В.М. Скаун, 1998. - 896 с.
5. Психология. Словарь/ Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - 2-е изд. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.

© Перетягина Н.Н., 2010

УДК 1:371

ИММАНЕНТНОЕ ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ - ОТВЕТ НА ЗАПРОС ВРЕМЕНИ

Н.Н. ПЕРЕТЯГИНА

Филиал Челябинского государственного педагогического университета,

Сегодня развитие мировых и общественных процессов инициируют модернизацию общества, его социальных институтов. Модернизация образования как запрос времени, в частности, проявляется в смене его парадигмы, основная идея которой - удовлетворение образовательных потребностей личности. Цель данной статьи - представить имманентное открытое образование как ответ на запрос времени.

Ключевые слова: модернизация, человек, общество, имманентный, смыслообразующие вопросы, концепция.

Как известно, слово «имманентный» означает «пребывающий внутри» [3, с. 174]. Поэтому имманентное открытое образование может быть представлено формулой «образование-в-жизни» в отличие от «образования-для-жизни». Предлог «для» означает имеющийся сегодня разрыв между образованием и жизнью отдельной личности. Вместе с тем инновационные процессы развития общества задают смену образовательной парадигмы, которая требует преодоление этого разрыва и ставит в центр образовательного процесса человека с его потребностями.

В основе концепции имманентного открытого образования - человек и его индивидуальная образовательная траектория. Методологической базой имманентного открытого образования являются положения: 1) цели и результаты образования обусловлены стандартами и потребностями, запросами, возможностями личности обучающегося; 2) содержание образования находится в стандартах и в самой жизни; 3) механизмами получения образования являются педагогические технологии и личностный смысл, осознанный выбор человека и его переживание того, что он изучает.

Цель имманентного открытого образования - становление целостной (самосознающей) личности в процессе ее социализации. При этом исследователи отмечают, что целостность «связана с осуществлением познавательной деятельности, а не является изначальной характеристикой» личности [выделено нами, Н.П., 1, с. 160]. Как достичь цели? На наш взгляд, как вариант, ответом этот вопрос может стать концепция имманентного открытого образования, которая включает в себя систему идей.

1. «Не выучить, но пережить». Тенденции глобализации и информатизации открывают мир для человека и человека для мира. В

результате обеспечиваются скоростные связи («+») и стираются границы личностного пространства («-»). В качестве механизма сохранения в человеке человеческого мы рассматриваем «переживание». Основанием этого является сущность и смысл переживания, поскольку переживание – это: 1) проявление бытия человека; 2) социальный механизм включения индивида в бытие, поскольку наполняет его жизнь со-бытиями (М. Хайдеггер); 3) средство обеспечения жизнедеятельности человека, так как связано с мотивами, целеполаганием, рефлексией и ценностным анализом.

В контексте нашего исследования мы выделяем два вида деятельности по освоению знаний – «выучить» и «пережить». Первое апеллирует, прежде всего, к *памяти* (познавательный процесс) и концентрируется на *содержании* изучаемого. Второе включает в работу *самосознание* личности (познавательные, эмоциональные, волевые процессы). Таким образом, переживание проявляет имманентный характер образования. Однако только наличие переживания в образовательном процессе, на наш взгляд, не решит всех проблем. Существует разрыв между образованием и практикой жизнедеятельности человека.

2. «Знать – значит быть» (А.Ф. Лосев). Это утверждение означает преодоление разрыва между образованием и другими сферами социального бытия человека. Известны примеры, когда знания не обеспечивают успешность личности в ее профессиональной и личностной сферах жизнедеятельности. Знания есть, а успеха (положения в обществе, финансовой самостоятельности и прочее) нет. Преодоление разрыва возможно, на наш взгляд, за счет восстановления целостности личности, реализации ею *своей* индивидуальной образовательной траектории.

Что позволяет знаниям обеспечивать социальное бытие личности? Первое. Выявление личностью своих образовательных потребностей и запросов. Второе. Формирование образовательных целей. Третье. Получение образования тогда и столько, когда и сколько личности нужно. Четвертое. Нахождение смысла в образовательной деятельности для обеспечения осознанных потребностей и выявленных запросов. Таким образом, восполняя дефицит в знаниях и умениях, ценностях, установках, личность выходит на другой уровень собственного развития. Вместе с тем социальное бытие отдельного субъекта образования – подсистема в системах. Известны случаи, когда человек «обучается» не в социальных институтах. Его учит сама жизнь.

3. «Окружающий мир и я как часть его – школа жизни». Эта идея инициируется динамичностью развития общества, которая вызывает смену образовательных стандартов в течение жизни одного поколения. Поэтому, чтобы успеть за жизнью, нужно вплести ее в акты образования. Отсюда повседневность может рассматриваться как образовательное пространство, поскольку повседневность: 1) как проявление бытия пронизана

информацией; 2) как социальный феномен предполагает описание интересующей реальности (А. Шюц); 3) как процесс жизне-проживания всегда контекстуальна. Отсюда следует, что каждый субъект образования находится в *своем (образовательном) контексте*. Пересечение миров и открытие для себя мира другого определяет открытость образования.

Идея образования-в-жизни влечет за собой идею учета социальной ситуации, в которой находится субъект образования.

4. «Каждая социальная ситуация – образовательная». Поскольку образование находится в жизни, каждая социальная ситуация как совокупность обстоятельств может носить характер учебной, экологичной, тестовой.

Учебной социальная ситуация является в силу включенности человека в бытие его действиями, имеющими в числе прочего и преобразующий характер. Человек создает ситуацию, ситуация создает человека, поскольку всякая ситуация «по самому существу своему проблемна. Отсюда – постоянный выход человека за пределы ситуации, а сама ситуация есть становление» (2, с. 357). Разрешая ситуацию, человек учится, приобретает жизненный опыт.

Экологичной же социальная ситуация является потому, что человек всегда находится в системе отношений (к миру, людям, делу, себе самому и т.п.), и его действия для сохранения мира и самого человека должны быть в русле формулы «не навреди». Тестовой социальная ситуация может быть названа по следующим основаниям. Ситуация: 1) проверяет личность на наличие/отсутствие необходимых качеств; 2) дает пищу для самопроектирования тех качеств, которые требуются. Таким образом, инициируется процесс восстановления целостности личности. В процессе восстановления своей целостности личность формирует новые качества. Отсюда вытекает четвертая идея.

5. «Качественное образование – “качественная” личность». Основное назначение образования, на наш взгляд, – обеспечение позитивных, с точки зрения личности, изменений ее качеств, ее самостроительства. Этим, с одной стороны, обеспечиваются интересы общества и государства в развитой личности, адекватной современным условиям. С другой стороны, обеспечивается учет мотивов и потребностей субъекта образования. Реализация его индивидуальной образовательной траектории, в свою очередь, способствует развитию целостной личности за счет постоянного выхода на новый уровень ее целостности. Формирование себя иного обеспечивается одним из важнейших механизмов – самопроектированием.

6. «Слово есть образ дела» (Солон из Афин). Эта идея вызвана отсутствием условий в образовательном процессе для проектирования индивидуальной образовательной траектории. Она предполагает

проектирование и осуществление себя иного в процессе становления личности как условия восстановления целостности.

В данном контексте самопроектирование рассматривается нами как процесс формирования Я - идеального (возможного), начиная с познания своих потребностей, возможностей, постановки целей и оканчивая выбором и принятием решения. Спроектированная траектория требует инструментов ее реализации. Поэтому логично представить следующую идею.

7. **«Каждый имеет столько, сколько умеет брать».** В настоящее время акты образования реализуются, как правило, без учета мотивов и потребностей личности обучающегося, а также его *возможностей*. В основе означенной идеи заложен принцип природосообразности как «следование» в образовании «по стопам самой природы» (Я.А. Коменский). Поскольку каждый человек находится в своем образовательном контексте, он обладает *только ему свойственным* набором инструментов для познания, что реализуется в его индивидуальном стиле деятельности. Эта идея инициирует развитие субъектности личности, формирует такие качества личности, как: уверенность в себе, самостоятельность, активность жизненной позиции. Кроме названного, инициируется развитие познавательной мотивации. Таким образом, обеспечивается успешность деятельности личности. Однако с помощью чего развиваются умения, формируются навыки, определяются способы?

8. **«Все работают на всех».** Тенденции глобализации задают процессы расширения сознания человека, необходимость формирования плюралистического сознания личности, которое способно принять мир Другого в свой мир. Условиями этого являются коммуникация, солидарность, сотворчество, содружество, эмпатия. Они могут выступить в качестве средств, с помощью чего формируется индивидуальная образовательная траектория личности.

При том, что каждый обучающийся реализует свою образовательную траекторию (каждый работает на себя), ситуация сотрудничества, где все работают вместе, создает новый тип отношений – партнерские, группа обучающихся приобретает черты команды. «Командная» работа имеет определенные «плюсы», среди которых можно отметить следующие: 1) эффективнее происходит обмен опытом; 2) можно учиться не только на своих, но и на чужих ошибках; 3) существует возможность супервизии, поскольку «со стороны виднее»; 4) возникает личная заинтересованность, настрой на работу; 5) нельзя оставаться в стороне; 6) делегирование полномочий и ответственность повышают статус обучающегося; 7) повышается интеллектуальный фон группы и т.д.

В таком процессе предьявляется индивидуальный образовательный опыт каждого. Он уникален, и поэтому его предьявление обогащает всех.

Таким образом, формируется плюралистическое сознание, которое отличается внутренней непротиворечивостью (М.М. Бахтин).

Таким образом, вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что имманентное открытое образование может обеспечить реализацию его новой парадигмы и, таким образом, выступить средством модернизации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Блауберг И.В. Понятие целостности и его роль в научном познании// Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. – М. 1997.
2. Бытие и сознание. Человек и мир/ С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2003.-512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
3. Краткая философская энциклопедия. - М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994. - 576 с.

© Перетягина Н.Н., 2010

УДК 141.131:7.01

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ ИСКУССТВА В ФИЛОСОФИИ ПЛОТИНА

Е.А. СЕРТАКОВА, аспирант
В.И. ЖУКОВСКИЙ, д-р. философ. наук, профессор
«Сибирский государственный университет»

В данной статье совершается попытка понять логику построения современной теории изобразительного искусства исходя из рассмотрения философских трактатов Плотина. Данный ход возможен благодаря тому, что именно в эпоху античности были созданы все предпосылки для формирования и последующего развития научной теории, на которые опираются современные гуманитарные дисциплины.

Ключевые слова: философия Плотина, Единое, Ум, Душа, эманация, Красота, художник и искусство

На сегодняшний день в отечественном и западноевропейском искусствоведении существует несколько своеобразных подходов в рассмотрении искусства. Между ними есть множество сродных черт, однако в каждой из предлагаемых концепций искусство трактуется не в обобщенном смысле, а скорее, в качестве отдельных проявлений (психология искусства, социология искусства, эстетика и т.д.) – более узких и углубленных в своем роде. Несомненно, что подобная деятельность является очень значимой и необходимой как для науки, так и людей,

связанных с областью искусства. Однако среди них нет концепции, которая была бы способна привести все изыскания и полученные знания в единую целостную систему, выработать методологию на фундаментальном основании.

Попытка подобного хода была совершена профессором В.И. Жуковским при создании современной теории изобразительного искусства, задача которой состоит в осмыслении и обобщении материала, связанного с художественной деятельностью и ее продуктами – произведениями искусства, рефлексией над сутью искусства и его предназначением. Все положения данной теории возникли не на пустом месте и имеют философские обоснования, развиваемые на протяжении нескольких столетий вплоть до нынешнего момента. Но, для того, чтобы их обнаружить не стоит обращаться к множеству бытующих комментариев ранней философии, зачастую связанных с особенностями национальной, конфессиональной и прочих принадлежностей их авторов. Достаточно обратиться к их первоисточкам - трактатам представителей античного любомудрия. Наиболее универсальными в этом плане представляются теоретические труды основателя школы неоплатоников Плотина.

В качестве отправных точек для понимания сути и предназначения искусства были выбраны отредактированные и сгруппированные Порфирием в «Эннеады» трактаты Плотина (прежде всего, «Об уме, идеях и сущем», «О прекрасном», «Об умной красоте»). Исходя из их рассмотрения, можно сделать следующие выводы:

1) В центре философии Плотина находится диалектика трех основных онтологических субстанций - Единого, Ума и Души. Где Единое выступает как совершенное первоначало, сверхчувственное и сверхмыслимое. Как неизреченное абсолютное Благо, порождающее собой все многообразие вещей эманации. Ум (порожденные мысли, идеи и образы) – вторая его ипостась, тесно взаимосвязанная с абсолютным Благом. Душа (начало физического и чувственного мира) - следствие нисхождения Ума. Она уже не мыслит себя как принадлежность Единому, но всегда стремится к Нему.

То есть, здесь задается иерархия бытия, выделенные субстанции которого в современном представлении, мы можем трактовать в качестве Абсолютного начала (Единое), человека (Душа) и связывающего их пространства эйдосов или образов (Ум). Эта иерархия распространяется от Единого, по ступеням эманации до низшей границы – конечной материи. Обозначая, таким образом, концепцию «человек и Абсолют», Плотин выстраивает фундамент системы, на которую по идее должны опираться все гуманитарные науки, включая искусствоведение.

2) Единое, изливаясь и иманируя во все многообразие бытия, однако, не теряет своей полноты. Оно самодостаточно. Если же уделить внимание третьей составляющей данной модели бытия, то здесь прослеживается явное

желание и стремление к первоисточку. Философ отмечает, что по мере сгущения материи Единое все более окутывается оболочками природы и теряет свои качества Абсолютного начала. «Как свет и тепло ослабевают по мере удаления от источника и исчезают во мраке и холоде, так эманации Божественной силы через Ум и Душу постепенно ослабевают, пока не доходят до полного «замерзания» в материи, лишенной истины и блага». Таким образом, человек, причастный к данному уровню, является конечным существом. В нем нет самодостаточности. Напротив, он испытывает потребность в восстановлении утерянной полноты Бытия.

3) Плотин имеет мнение, что человек может иметь три жизни - чувственную, практическую и ту, которая позволяет ему утолить необходимость подняться над туманами и облаками к «тамошнему», «высшему сиянию» для пребывания в «истинном месте». В трактате «Об уме, идеях и сущем» говорится, что это то место, куда восходит только «любящий», минуя тело и душу и приходя к «истинному уму», который «прекрасен сам от себя». Человеку предоставляется возможность утолить свое стремление приобщения к всеобщему Благу через отказ от своей конечной сущности и через приобщение к Уму, выполняющему роль посредника между крайними точками.

4) Для того, чтобы раскрыть суть понимания творящего Ума, Плотин в трактате проводит его аналогию с **художником и искусством**. «Произведения искусства содержат в себе медь, дерево или камень, но они не создаются этим, прежде чем то или иное искусство, путем вложения от себя эйдоса, не создаст одно - статую, другое - кровать» [V 8, 9-14]. Но есть ли в ней ум «как бы *создавший* эту форму в меди»? [V 8, 22-24]. «То же самое можно перенести и на Мировую Душу и там совершить восхождение к Уму, полагая в нем истинного творца и демиурга. Для души ум станет хороначалником смыслов, подобно тому, как для душ художников возникают из искусства правила их деятельности. Ум, с одной стороны, существует в качестве эйдоса души, будучи ее формой; с другой же - в качестве *доставляющего* эту форму наподобие творца статуи, которому все имманентно, что он дает. Ведь близко к истине то, что он дает душе» [V 8, 24-37].

То есть, Ум содержит в себе заложенные еще Единым началом эйдосы (образы и идеи), которые он проецирует в мир материи. Правда, они не являются образами в первоначальном значении (первообразами) и поступают к человеку несколько измененными. Но в этих образах сохраняется доля первоначальной сути и в них заложены определенные правила действия с ними. Познавая их, душа человека и способна ступить на путь восхождения.

5) В то же время ни каждая человеческая душа способна к данному процессу. По Плотину, существуют два вида, две части души: высшая и

низшая. Низшая - человеческая природа, обращенная к материи (плотности и темноте); высшая - божественная причастность, обращенная к духу (бесконечности и свету). Только посредством преобладания высшей души в человеке, ему возможно причаститься к сфере Ума, а через него к Единому. Возбудить эту сторону, сделать ее доминирующей может Красота.

6) Красота у Плотина возникает на почве взаимопроникающего слияния идеального и реального. Это то же самое, что эйдос и «красота эйдоса». Не смотря на то, что Плотин не посвятил отдельных трактатов искусству, у него есть много к нему отсылок. В раскрытии Красоты, философ вновь обращается к пониманию художественной деятельности: «эйдос был в художнике не постольку, поскольку у художника были глаза и руки, а потому, что он был причастен искусству. Таким образом, красота была в искусстве» [V 8, 1, 16-19]. Произведение искусства становится благодаря искусству вообще непосредственной эманацией красоты трансцендентного эйдоса.

7) Искусство как деятельность человека есть именно то, что связано с умным единством. Плотин пишет, что когда искусство подражает обыкновенным чувственным вещам, оно заимствует из умной сферы только ее формальную сторону, симметрию. Когда же оно подражает чувственности в соединении с умностью (проявленной в деятельности художника), оно низводит из умной сферы и содержательные идеи истинно-сущего.

То есть, искусство содержит в себе потенцию той образной сферы, которая и может связать человеческую душу с Единым началом. Хотя многие исследователи и отмечают, что Плотин не видел существенной разницы между искусством и природой, и даже говорят о некотором презрении философа к нему. Все-таки он отмечал, что природа творит без «логисмоса», а в искусстве (как осознанной и целенаправленной деятельности человека) проявлял себя Ум - умопостигаемая идея нисходила в сознании художника, а через него в произведение. Он утверждает, что «там, в мире идей, есть идея человека, есть идея разумного существа, идея художника и даже искусства, поскольку искусства суть порождения Ума» [V 9, 1-2].

8) Человек преображается и возвращается к Единому через осмысленное созерцание произведения искусства, через приобщение его души к той подлинной Красоте, которая проникнута идеальным смыслом. Душа также становится прекрасной. «Красота души есть умное очищение; она восходит к уму, и ум к перво-благу» [V 9, 6-16]. Единое же через умную красоту нисходит в ответ. То есть, Единое, чтобы определить себя, нуждается в инобытии, переходя в него и отождествляясь с ним, нуждается в Душе. Делается это так, что возникает процесс становления (где сливаются бытие и инобытие), который, однако, чтобы не перейти в

бесконечное рассеяние, должен где-то остановиться и превратиться в ставшее. Исследователь Лосев отмечает, что это становление проявлено в любви. А красота есть не чувство, но образ этой любви. Но коль уж многое в трактовке Плотина Красоты, его трактовке эйдосов связано с искусством, почему этим образом не может быть гармоничное изображение – произведение искусства? Шедевр, который все уравнивает в себе. «Произведения искусства и существующий в материи смысл прекрасны, а тот смысл, который не в материи, но в самом творящем, разве не есть красота, тот первичный и не материальный, но сводящий воедино [самую материю] [V 9,14-19]?»

Таким образом, пусть не очень четко, но в своих трудах Плотин представляет диалектическую систему, где все взаимосвязано. Взаимосвязь эта пронизывает все уровни в обоих направлениях от крайних точек. Единое через Ум эманурует в Душу, Душа посредством обращения к Уму возвращается к первоистоку. А так как в качестве эйдосов Ума может выступить произведение искусства (ведь оно есть отражение умного мира), то данная модель становится важной для построения фундаментальной теории искусства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Жуковский, В.И. Теория изобразительного искусства: Тексты лекций. В 2-х частях/ В.И.Жуковский; Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск, 2004.
2. Плотин. Сочинения. Плотин в русских переводах/ Плотин. СПб.: Алетейя, 1995.

© Сертакова Е.А., Жуковский В.И., 2010

УДК 37.018.523

СОЗДАНИЕ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ СИСТЕМЫ ДИАГНОСТИКИ

С.В. СИДОРОВ, канд. пед. наук

Шадринский государственный педагогический институт

Предлагается общий алгоритм создания системы диагностики в сельской школе, раскрываются организационно-управленческие и методические аспекты реализации данного алгоритма. В организации диагностики показана взаимосвязь диагностической деятельности и диагностической компетентности.

Ключевые слова: *диагностическая компетентность; педагогическая диагностика; повышение диагностической компетентности; программа диагностики; сельская школа.*

Анализ современных проблем сельских школ показывает, что недостатком, существенно снижающим эффективность управления сельской школой в условиях инновационного развития, является отсутствие надёжной системы диагностики, учитывающей специфику различных сельских школ [2]. В связи с этим, перед внутришкольным управлением стоит задача формирования в сельской школе системы диагностики, обеспечивающей управление необходимой информацией об образовательном процессе и его субъектах.

В результате теоретико-экспериментального исследования сельской образовательной среды нами был выработан алгоритм создания системы диагностики в сельской школе. В алгоритме выделяются следующие шаги:

- 1) изучение социального заказа (в том числе его местной специфики);
- 2) изучение опыта, проблем и ресурсов школы;
- 3) разработка модели ученика (комплекса моделей выпускников начальной, основной и средней школы);
- 4) выделение качеств, диагностика которых позволит соотнести полученный результат обучения и воспитания с желаемым (моделью);
- 5) подбор диагностических методик, позволяющих выявлять и оценивать уровень развития каждого качества;
- 6) разработка шкалы (шкал) оценивания;
- 7) апробация и корректировка разработанных элементов системы диагностики;
- 8) применение диагностики воспитанности в системе работы школы.

Для обеспечения целостности всех проводимых в школе диагностических действий и процедур в основу проектирования школьной системы диагностики воспитанности был положен программно-целевой принцип [1], в соответствии с которым все диагностические мероприятия осуществлялись в рамках единой целевой программы.

Основным документом, регламентирующим диагностико-аналитическую деятельность при осуществлении системы диагностики, является программа диагностики. Так, программа изучения качеств личности школьников, имела следующие разделы:

- обоснование необходимости диагностики воспитанности школьников и описание основных характеристик данной системы диагностики;
- карту диагностики личности учащихся, включающую список диагностируемых качеств личности и шкалы их оценивания в баллах;

- описание методов диагностики и список методик, используемых для диагностики каждого качества в каждой возрастной группе учащихся;

К программе прилагались необходимые диагностические методики и единая форма бланка результатов диагностики. Изучение учащихся по этой программе осуществляется классными руководителями и, по замыслу, должно охватывать весь период обучения в школе, отражая динамику развития личности ребёнка. В процессе осуществления данной системы диагностики продолжается её совершенствование.

Как показал наш опыт, систему диагностики в сельской средней школе целесообразно осуществлять как реализацию целевой программы формирования системы диагностики, включающей ряд подпрограмм.

Цель программы – сформировать систему диагностики, обеспечивающую управленческую деятельность достоверной и достаточно полной информацией о ходе и результатах инновационного процесса и отдельных инноваций.

Важным условием реализации программы является повышение диагностической компетентности её участников. Повышение диагностической компетентности педагогов включает формирование и развитие у них следующих качеств:

- знаний и представлений о задачах педагогической диагностики, её значении и месте в образовательном процессе;
- знания основных характеристик используемых в программе диагностических методик и методов исследования личности;
- практического владения диагностическими методиками (проведения, обработки и анализа результатов);
- умения выбрать оптимальные методики исходя из предмета, целей, задач и конкретных условий проведения диагностики.

Подпрограммы, входящие в целевую программу формирования системы диагностики, направлены на достижение частных целей, связанных с изучением эффективности используемых технологий, отдельных аспектов развития личности школьников, определённой возрастной группы учащихся.

Рассмотрим цель, задачи содержание и этапы реализации одной из подпрограмм: программы изучения гуманистических отношений старшекласников.

Цель программы – получить объективные данные об уровнях сформированности гуманистических отношений у сельских старшекласников.

Задачи программы:

- сформировать из числа педагогических работников школы группу экспертов для оценивания гуманистических отношений у учащихся охваченных исследованием классов;

- обеспечить диагностическую компетентность педагогов, достаточную для проведения исследования;

- организовать деятельность экспертов по изучению и оцениванию гуманистических отношений;

- измерить гуманистические отношения старшеклассников;

- подвести итоги исследования.

В соответствии с задачами программы изучения гуманистических отношений в ней логически выделяется два блока методов:

- методы педагогической диагностики;

- методы повышения диагностической компетентности педагогов.

Реализация программы включает следующие этапы.

1. Отбор участников диагностики. На этом этапе выявляется уровень диагностической компетентности педагогов, формируется группа педагогов для проведения диагностики. Используются методы педагогического исследования: изучение школьной документации, наблюдение, беседа, анкетирование педагогов.

2. Организация диагностической деятельности. Основные задачи этапа: сообщить участникам программы исследования цели и задачи деятельности, объяснить её содержание, распределить деятельность в группе. Для повышения диагностической компетентности используются методы: рассказ, лекция, дидактическая беседа, разъяснение, инструктаж.

3. Осуществление диагностической деятельности. Основная задача: получить достоверный фактический материал для последующего анализа и оценивания. Используются диагностические методы: наблюдение, диагностическая беседа, анкетирование учащихся и их родителей, тестирование, анализ продуктов деятельности. Параллельно осуществляется повышение диагностической компетентности педагогов, участвующих в реализации программы, с помощью методов инструктажа и беседы.

4. Оценивание сформированности гуманистических отношений. Задача состоит в том, чтобы объективно оценить гуманистические отношения школьников. Основной диагностический метод на данном этапе – это метод педагогической экспертизы (метод экспертных оценок). Для повышения диагностической компетентности педагогов используется инструктаж.

5. Обработка результатов оценивания. Осуществляется с помощью методов математической статистики. В результате определяются уровни развития гуманистических отношений и каждого ученика, средний уровень по классу, школе. При неоднократном проведении диагностики выявляется динамика развития гуманистических отношений.

6. Подведение итогов исследования. Задачи этого этапа: выявить общие тенденции и закономерности в структуре отношений старшеклассников; обсудить с участниками программы результаты исследования. Основные диагностические методы – это сопоставление статистических данных, логический анализ. Для повышения диагностической компетентности применяются беседа и дискуссия.

Каждая подпрограмма, входящая в пакет целевой программы обеспечена необходимыми методиками диагностики и методическими рекомендациями. Содержание пакета варьируется в зависимости от потребностей конкретной школы в диагностике тех или иных аспектов образовательного процесса. Так, в различных сельских школах с учётом специфики каждой из них были разработаны и внедрены следующие программы диагностики:

- программа изучения уровня воспитанности школьников (разработана и реализована как результат инновационной деятельности МО классных руководителей в содружестве с временными инновационными группами);

- программа изучения гуманистических отношений у старшеклассников (разработана и реализована как один из аспектов диссертационного исследования на соискание учёной степени кандидата педагогических наук);

- программа изучения подготовленности выпускников детского сада к школе (разработана инновационной группой, включающей учителей начальных классов и воспитателей детского сада, под руководством заместителя директора по учебно-воспитательной работе);

- программа изучения потребностей педагогов в повышении профессиональной компетентности (разработана инновационной группой под руководством директора школы);

- программа изучения условий семейного воспитания (разработана инновационной группой под руководством заместителя директора по воспитательной работе);

- программа изучения удовлетворённости детей пребыванием в школе (разработана творческой группой родителей под руководством заместителя директора по воспитательной работе).

Анализ опыта внедрения в сельских школах системы диагностики показал, что описанная в статье методика способствует:

- выработке и реализации единых критериев эффективности образовательного процесса, учитывающих особенности данной школы;

- повышению эффективности информационно-аналитического обеспечения инновационной деятельности в сельских школах;

- росту диагностической компетентности сельских учителей, развитию их методологической культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Репин, С.А. Особенности программно-целевого принципа в теории управления образованием / С.А. Репин // Актуальные проблемы управления образованием в регионе: Сб. материалов: Выпуск 2 (6). – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 1998. С. 9 – 16.
2. Сидоров, С.В. Инновации в сельской школе: теория и практика управления: монография / С.В. Сидоров. – Шадринск: Исеть, 2006. – 266 с.
© Сидоров С.В., 2010

УДК 316.773.3

ИЗДАНИЕ В КОНЦЕПЦИИ КОММУНИКАЦИИ А.МОЛЯ

И.С.СОКОЛОВА, канд. филол. наук

Московский государственный университет печати

Рассматривается интерпретация феномена книги в рамках концепции социодинамики культуры Абраама Моля, включающей использование теории коммуникации.

Ключевые слова: издание, коммуникация, сообщение, канал, культура.

В последние годы исследованию феномена книги уделяют много внимания не только книговеды, но и культурологи [3, 6], философы [2, 4, 5, 8]. С культурологических [1] и философских позиций [9] изучаются и издания отдельных типов и видов. Можно сказать, что происходит процесс интерпретации книги и изданий на уровне абстрагирования от частного, когда культурология стремится рассмотреть их на уровне общего, определенной культуры, а философия – на уровне всеобщего. В этих условиях целесообразным нам представляется обращение к несколько забытому опыту культурологического анализа изданий и книжного дела в трудах А.Моля. Заметим, что многие другие его идеи, введенные понятия сегодня оказываются весьма востребованными и современными, созвучными времени. В особенности сказанное относится к такому понятию, как «мозаичная культура». Вместе с тем аспекты, связанные с книжной культурой, остаются мало освоенными исследователями.

Работа французского физика, философа, культуролога Абраама Моля «Социодинамика культуры» на французском языке вышла в 1967 году, на русском она увидела свет через шесть лет, в 1973 году. В ней он предпринял попытку осмыслить культуру с позиций все более входившей в то время в научный оборот теории коммуникации. В соответствии с ней отправитель передает «сообщение культуры» получателю по определенному каналу.

«Культура, – пишет исследователь, – это, в сущности, огромное множество *сообщений*» [7, с. 126]. А.Моль обращается к различным «сообщениям культуры», но не предлагает их полного перечня: «Мы не собираемся давать здесь исчерпывающей и жесткой классификации сообщений культуры: они слишком многочисленны и трудно определимы, так как элементы, используемые в определениях, носят чрезвычайно разнородный характер. Действующие величины также очень различны, и мы, согласно замыслу книги, не будем проводить различия между содержанием и формой, а остановимся на рассмотрении обратного воздействия сообщения на производство предметов или “товаров” культуры» [7, с. 209]. Заметим, что в монографии «Социодинамика культуры» нет и четкого размежевания сообщений и каналов, по которым они транслируются, что, вероятно, предопределяется как раз упомянутым отсутствием «различия между содержанием и формой». Так, в одном случае книги – это один из видов сообщений [7, с. 203], в другом речь идет о «потоке культуры в канале “книга”» [7, с. 232], о канале распространения культуры – книгах [7, с. 295]. Сообщение и канал как бы сливаются воедино, анализируются, взятые вместе. О неразличении канала и сообщения свидетельствует такая, например, фраза: «Канал *речи*, рассматриваемый как один из типов сообщения культуры» [7, с. 209].

В концепции А.Моля издание в качестве сообщения соответствует каналу издательского дела. Канал, по которому идет передача издания как одного из сообщений культуры, описывается ученым следующим образом: «Канал распространения сообщения ... в издательском деле с технической точки зрения предполагает следующие процессы (этапы):

создание автором идеи ...

оформление идеи автором. ...

стандартизация ...

передача в какую-либо из систем распространения (издательство, газета и т. д.) авторского текста. ...

производство копий ...

распространение ...

процесс *усвоения*» [7, с. 214–215]. Издание и издательское дело – это соответственно сообщение и канал при узком взгляде на коммуникации в культуре. Более широкий взгляд приводит к рассмотрению издания уже в качестве канала передачи различных сообщений культуры.

Говоря об изданиях, А.Моль сосредотачивает внимание прежде всего на научных изданиях, достаточно жестко разделяя непериодические и периодические: «... время появления книги отстает на 2–3 года от времени появления тех оригинальных идей, которые она содержит; это представляет собой значительно больший срок по сравнению с научным журналом. ... в научных книгах никогда не бывает ничего оригинального, потому что все

оригинальное, что она могла содержать в чисто научном смысле, уже было пущено в обращение по другим каналам за несколько месяцев или лет до этого. ... Книга предлагает целостный и синтетический взгляд на обсуждаемый предмет и претендует на массовое распространение» [7, с. 233]. Кроме того, исследователь останавливается и на научно-популярных изданиях, функционирующих в пределах «образования для взрослых» и сокращающих «разрыв между культурой “универсальной”, претендующей на всеобщую доступность, и культурой научной» [7, с. 214].

А.Моль обсуждает и вопрос о соотношении между знаниями и изданиями, указывая на их принципиальную неидентичность: «Есть две причины, по которым нельзя непосредственно отождествлять ... “книжную стену” с “таблицей знаний”. Во-первых, таблица знания представляет собой не только кумулятивную, но и эволюционирующую систему – наши знания не просто растут, они одновременно и совершенствуются, их новые элементы по определению должны превосходить прежние; выпущенное в 1960 году изложение основ химии не дополняет трактат Бертра, а *заменяет* его.

Во-вторых, для произведений печати характерна большая повторяемость и избыточность. Всякая книга лишь отчасти содержит новые знания или формы. В значительной мере она наполнена вещами, уже известными, понятиями, освоенными ранее в других книгах. ... если “книжная стена” ... и заключает в себе всю “сумму” человеческих знаний, ... то она все же не является ни надежным, ни удобным свидетельством» [7, с. 55].

Рассмотрение изданий в контексте культуры с использованием теории коммуникации позволяет более системно подойти к их изучению, и идеи А.Моля могут найти применение в будущих исследованиях феномена книги.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Безрогов В.Г. Учебное книгоиздание как предмет культурологического анализа // II Российский культурологический конгресс с международным участием: Культ. многообразие: от прошлого к будущему: Прогр.: Тез. докл. и сообщ. – СПб.: ЭЙДОС: АСТЕРИОН, 2008. – С.343–344.
2. Бруева Т.А. Книга как феномен культуры: философский аспект: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 2006. – 24 с.
3. Григорьева О.А. Книга как информационно-коммуникативная система в истории отечественной культуры: структурно-функциональный подход: автореф. дис. ... канд. культурологии. – Кемерово, 2008. – 16 с.
4. Каирбекова А.Г. Онтология книги в контексте культуры // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Философия». – 2009. – №4. – С. 93–97.

5. Кошко К.Н. Книга как социокультурный феномен в условиях информатизации общества: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Ростов н/Д, 2006. – 24 с.

6. Ланкин В.Г. Книга как информационно-технологическая основа культуры / В.Г.Ланкин, О.А.Григорьева // Социологические исследования. – 2009. – №7. – С. 78–84.

7. Моль А. Социодинамика культуры: пер. с фр. – М.: Прогресс, 1973. – 407 с.

8. Рабинович В.Л. Небкнига и тенекнига (Дела управленческие) // На пути к постнеклассическим концепциям управления. – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2005. – С. 254–258.

9. Философский век: альм. – СПб.: Санкт-Петербургский Центр истории идей, 2004. – Вып. 27. Энциклопедия как форма универсального знания: от эпохи Просвещения к эпохе Интернета. – 421 с.

© Соколова И.С., 2010

УДК 316.6

ПРОФИЛАКТИКА ВИКТИМНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В.В.СЫСОЕВА, аспирант

Ишимский государственный педагогический институт имени П.П. Ершова,

В данной статье рассматриваются проблемы профессионального выгорания педагогов, их виктимизации, вопросы профилактики виктимности в условиях педагогического вуза, виды и уровни профилактики.

Ключевые слова: *виктимность, профилактика виктимности.*

Современное состояние развития образования в России и общества в целом приводит к тому, что профессиональная деятельность педагогов является одной из наиболее напряжённых в психологическом плане.

Особая ответственность педагога за выполнение своих профессиональных функций, чувствительность к имеющимся трудностям, загруженность рабочего дня, высокие эмоциональные и интеллектуальные нагрузки, неблагоприятные социальные условия и психологическая обстановка - всё это ведёт к постоянным стрессам, хроническому напряжению, к истощению эмоциональных, энергетических, личностных ресурсов, и, в итоге, к профессиональному выгоранию.

Профессиональное выгорание - это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоциональных, энергетических и личностных ресурсов работающего человека [1].

Профессиональное выгорание личности педагога в свою очередь ведёт к снижению качества преподавательской деятельности.

Неблагоприятные условия работы, жизни, в которых находятся преподаватели, делают многих из них виктимными, т.е. предрасположенными стать жертвами неблагоприятных условий социализации.

Поэтому вопрос о профилактике виктимности и сохранении психологического здоровья педагогов вуза является актуальным.

Профилактика комплекс мер социально-психологического, медицинского и педагогического характера, направленных на нейтрализацию воздействия отрицательных факторов социальной среды на личность, с целью предупреждения отклонений в ее поведении. Под профилактикой подразумеваются научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на предотвращение возможных физических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов групп риска, сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья людей [5].

Профилактика использование совокупности мер, разработанных для того, чтобы предотвратить возникновение и раз витие каких-либо отклонений в развитии, обучении, воспитании [7].

Мы рассматриваем профилактику виктимности в условиях педагогического вуза как комплекс мер, направленных на выявление, предупреждение и нейтрализацию негативных факторов, способствующих превращению человека в жертву тех или иных обстоятельств, а также смягчение отрицательных последствий тех факторов, которые являются неизбежными в процессе социализации.

Относительно профилактики виктимности педагогов вуза выделяется первичная и вторичная профилактика.

Первичная профилактика заключается в комплексном воздействии на все факторы виктимности с целью снижения их значимости. Здесь можно выделить ряд мер: просветительская работа; психологические тренинги; разъяснительные беседы; наблюдение и психологическая помощь педагогам, семьям-мигрантам.

Вторичная профилактика - это комплекс медико-психологических, социально-педагогических мер, направленных на предупреждение возникновения вторичной виктимизации: чтение специального курса "Саморегуляция, как средство управления своим психоэмоциональным состоянием", психологические тренинги, медико-психологическое

наблюдение за педагогами; обучение педагогов саморегуляции; релаксационная терапия.

Следует подчеркнуть, что виктимизация - это процесс и результат превращения человека или группы людей в тот или иной тип жертвы неблагоприятных условий социализации [2].

О.М. Никулина выделяет следующие уровни профилактики виктимности:

1) Общесоциальный уровень. Меры по педагогической ориентации инфраструктуры микросоциума, направленные на оздоровление микросреды, в которой протекает жизнедеятельность человека.

2) Специальный уровень. Решение социально-экономических, культурных и других задач общегосударственного масштаба по более полному удовлетворению материальных и духовных потребностей людей [3].

3) Индивидуальный уровень. Индивидуальная профилактическая работа с лицами, которые, судя по их поведению или совокупности личностных характеристик, могут с большей вероятностью стать жертвами неблагоприятных условий социализации.

Очень важно при профилактике виктимности преподавателей педагогического вуза использовать метод релаксации, а так же обучить их саморегуляции.

Саморегуляция это управление своим психоэмоциональным состоянием, которое достигается путем воздействия человека на самого себя с помощью слов, мысленных образов, управления мышечным тонусом и дыханием [4].

Психическая саморегуляция осуществляется в единстве её энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов. Саморегуляция может реализовываться разными психическими средствами (чувственные конкретные образы, представления, понятия и пр.). Общие закономерности саморегуляции реализуются в индивидуальной форме, зависящей от конкретных условий, а также от характеристик нервной деятельности, от личностных качеств субъекта и его привычек в организации своих действий, что формируется в процессе воспитания [6].

Релаксация состояние покоя, расслабленности, возникающее у субъекта вследствие снятия напряже ния, после сильных переживаний или физических усилий. Релаксация может быть произвольной и произвольной, вызываемой путем принятия спокойной позы, представления состояний, обычно соответствующих покою, расслабления мышц, вовлеченных в различные виды активности [6].

С целью профилактики виктимности преподавателей вуза в условиях ИГПИ им. П.П. Ершова приняты следующие меры:

1. читается специальный курс "Саморегуляция, как средство управления своим психоэмоциональным состоянием";
2. работает кабинет релаксации;
3. осуществляется наставничество над молодыми специалистами;
4. создаются ситуации успеха для молодых преподавателей;
5. организуется педагогически комфортная среда;
6. проводятся психологические тренинги.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Митина, Л.М. Психология развития и здоровье педагога [Текст] / Л.М. Митина // Библиотечка журнала "Вестник образования". - 2005, 7. - с.13 - 17.
2. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учебное пособие [Текст] / А.В. Мудрик. - М.: Академия, 2007. - 224 с.
3. Никулина, О.М. Социальная педагогика: конспект лекций [Текст] / О.М. Никулина, Л.Н. Смотров. - М.: Высшее образование, 2007. - 256 с.
4. Свенцицкий, А.Л. Краткий психологический словарь [Текст] / А.Л. Свенцицкий. - М.: Проспект, 2008. - 512 с.
5. Педагогический словарь [Текст] / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. - М.: Академия, 2008. - 352 с.
6. Психология. Словарь [Текст] / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
7. Словарь по социальной педагогике [Текст] / сост. Л.В. Мардахаев. - М.: Академия, 2002. - 368 с.

© Сысоева В.В., 2010

УДК 159.922-053.6

ОТНОШЕНИЕ К ПРИРОДЕ У УЧАЩИХСЯ В ВОЗРАСТЕ 16 ЛЕТ

И.Г. ГУРИНА, аспирант

УО «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка»

Сложная экологическая обстановка в мире привела к тому, что ученые сходятся во мнении: проблемы экологии находятся не только в сфере технологии, но и в сфере психологии, поскольку отношение к природе, сформировавшееся в сознании людей, вызывает соответствующие мотивации к действиям и определяет характер самих действий. Данная статья посвящена изучению отношения к природе у старших школьников,

т.к. этот возраст особо важен для становления личности и выбора жизненного пути.

Ключевые слова: *отношение к природе, субъектное отношение к природе, методика свободного описания, метод контент-анализа.*

На современном этапе сложная экологическая ситуация в мире и в странах СНГ вызвана не только развитием научно-технического прогресса, но и кризисом нравственности, потерей духовных ориентиров по отношению к природе. Отношение к природе, сформировавшееся в сознании людей, вызывает соответствующие мотивации к действиям и определяет характер самих действий. Отношение к природе современного человека, по мнению многих ученых, является пагубным и тупиковым для всего человечества, и поэтому требует корректировки [1]. Однако прежде чем менять отношение к природе, его необходимо изучить.

Проблема отношения личности к природе была впервые поставлена в отечественной психологии А.Ф. Лазурским [4]. Характеризуя отношение к природе, он выделял следующие аспекты: наличие или отсутствие интереса к природе, степень его интенсивности; формы интереса к природе; сознательность и утонченность отношений к природе; широта или узость интереса к природе. Продолжая идеи А.Ф. Лазурского, В.Н. Мясищев разработал целостную психологическую концепцию отношений. Он отмечал, что личность характеризуется, прежде всего, как система отношений человека к окружающей действительности, и определял отношения человека как сознательную, избирательную, основанную на опыте, психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях. В свою очередь, они образуются и формируются в процессах деятельности. [5].

С.Д. Дерябо выделяет субъектное отношение к природе как состояние системы экологических ценностей, ведущее к восприятию окружающей среды (мира природы) как наделенного субъектными свойствами [2].

Теоретический анализ научно-психологической литературы показал, что выделяют два «кризисных периода» формирования экологического сознания ребенка: младший школьный и подростковый возраст. Именно в подростковом возрасте происходит формирование модальности отношений: их объектности/субъектности, прагматичности/непрагматичности [3], [6]. Поэтому возникает необходимость более детально изучить особенности отношения к природе у подростков.

Для изучения особенностей отношения к природе у учащихся в возрасте 16 лет нами была использована методика свободного описания. В исследовании приняли участие 83 школьника в возрасте 16 лет (сш №135 и 195 г. Минска). Из них 43 девочки и 40 мальчиков. Учащиеся в свободной

форме описывали объекты и явления живой природы (бабочка, роза, собака, червяк, береза, кошка). Анализ содержания полученных текстов осуществлялся методом контент-анализа.

В настоящее время метод контент-анализа широко применяется в различных областях гуманитарного знания. Задача контент-аналитического исследования состоит в выяснении связи текста с некоторой «вне текстовой» реальностью, под которой понимают как реально данные природные объекты и явления, так и интересы, установки испытуемых, определяющие вербальные характеристики этих явлений.

Анализ содержательных характеристик природных объектов и явлений осуществлялся по следующим критериям:

1. количество характеристик, отмеченных субъектами восприятия;
2. репертуар этих характеристик внутри определенной группы.

При описании живых объектов природы учащиеся в возрасте 16 лет выделили 308 характеристик, из которых 165 (53,6 %) являются субъектными, т.е. отражают специфику позиции субъекта, его эмоционально-оценочного отношения к объекту, и 143 (46,4 %) характеристик объектов живой природы являются объектными, т.е. представляют собой «чистое» описание объекта, взятое само по себе, безотносительно к специфике позиции субъекта по отношению к объекту.

Примеры объектных описаний объектов живой природы:

- Береза – лиственное дерево с белой (реже телесной) корой и сердцевидными листьями;

Примеры субъектных описаний объектов живой природы:

- Роза только кажется независимой и гордой, на самом деле – это олицетворение нежности и красоты;

Таким образом, восприятие живых объектов природы учащимися в возрасте 16 лет преимущественно является субъектным, т.е. отражает специфику отношения подростка к описываемым объектам природы.

Для выявления более подробной структуры субъектного отношения к природе, нами было выделено три группы характеристик, в которых учащиеся описывали объекты живой природы:

1. эмоционально-чувственные;
2. оценочные;
3. метафоры.

Исходя из полученных нами данных видно, что в структуре субъектного отношения к объектам живой природы у подростков преобладают оценочные характеристики с частотой встречаемости 0,039. Примеры оценочных характеристик:

- Бабочка – нечто воздушное, легкое, изящное и эфемерное;
- Береза – очень тоненькое деревце, беззаботное и беззащитное;

Реже в работах учеников в возрасте 16 лет встречаются эмоционально-чувственные характеристики. Частота их встречаемости составляет 0,028. Примеры эмоционально-чувственных характеристик:

- Бабочка – очень красивое насекомое, которое приносит многим людям в мире счастье и радость, а капусте – боль;
- Собака – это домашнее животное. Она бывает злой, доброй, ласковой. Порой подойдешь к ней, а глаза у нее так и светятся от счастья;

При описании объектов живой природы школьники использовали и метафоры (частота встречаемости 0,013). Примеры метафор:

- Береза – символ чистоты и молодости;

Таким образом, отношение к живым объектам природы у учащихся в возрасте 16 лет носит преимущественно субъектный характер с преобладанием оценочного компонента. Поскольку преобладает субъектное отношение к живым объектам природы, то и взаимодействие с этими объектами строится преимущественно на субъект-субъектной основе. Живые природные объекты выступают как партнеры по взаимодействию, субъекты совместной деятельности и общения. Живые объекты природы способны обеспечивать подростку переживание собственной личностной динамики, быть одним из важных элементов при построении учениками собственной системы отношений с миром.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Горб К.Н. Опыт систематизации и географического анализа природоохранного сознания населения Украины.//Гуманитарный экологический журнал. Т. 4. Спецвыпуск. 2002. С. 13-18.
2. Дерябо С.Д. Параметры субъективного отношения к природе как критерий эффективности экологического воспитания.//Мир психологии 1998.- №2.- С. 109 - 121.
3. Дерябо С.Д. Феномен субъективизации природных объектов. Автореферат дисс...доктора психологических наук. Москва., МГППУ, 2002.
4. Лазурский А.Ф. Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы / Комментар., примеч., прилож. Е.В. Левченко. – СПб.: Алетейя, 2001 – 192с.
5. Мясичев В.Н. Психология отношений/под ред А.А.Бодалева. – М.: МПСИ., 2004. – С. 400.
6. Одинец Н.Г. Формирование экологического сознания подростков в условиях партнерства школы с семьей. Автореферат дисс...канд. пед. наук: 13.00.01. Иркутск, 2006.

СОХРАНЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

¹А.Р.МАЖИТОВА, канд. философ. наук, с.н.с.

²А.Р. МАЖИТОВ, учитель истории

¹Институт социально-политических и правовых исследований

²МОБУ Средняя образовательная школа с. Уметбай,

В статье рассматриваются проблемы идентичности личности в условиях глобализации. Тенденции глобализации приводят к ограничению многомерности человека, усиливаются попытки стирания идентичности личности по менталитету, этносов, рас и национальностей. В такой ситуации человек теряет себя в обществе, ощущает оторванность, и, как следствие, разочарование и одиночество.

Ключевые слова: идентичность, кризис идентичности, глобализация, государственная политика

Глобализация охватывает множество стран, имеющих различные культурные установки и находящихся на разных ступенях развития, что накладывает свои особенности на процессы и результаты их взаимовлияния и на вытекающие отсюда вопросы идентичности. Перед лицом глобализации идентичность либо претерпевает изменения, либо начинает приобретать множественные, не свойственные данной культуре оттенки. В настоящее время российскому человеку все больше навязываются образ жизни и ценности западного человека. Данная проблема тревожит не только культурологов, философов, но и политиков, общественных и религиозных деятелей.

Впервые термин «идентичность» был использован в работах Д.Рисмана «Одинокая толпа» и «Идентичность и тревога». Более разработанная теория идентичности получила развитие в работах Э.Эриксона. Он расширил систему понятий, связанных с этим термином, открыв дорогу социальному психоанализу. Достаточно широко эта проблема была изучена в рамках психологии сознания (У. Джеймс), психоаналитической концепции (З. Фрейд, К.Г. Юнг), неофрейдизме, гуманистическом психоанализе (Э. Фромм) и др. Среди философов, исследовавших проблему идентичности, следует выделить К. Поппера, Ю. Хабермаса, Р. Баумайстера, В.Хесле, С. Хатингтона.

Отвечая на вопрос что такое идентичность, исследователь С.И.Емельянова пишет: «... есть идентичность этническая, гендерная,

социокультурная, персональная, гражданская, космополитическая и даже межнациональная, но нет просто идентичности»[1].

«Проблема идентичности в процессе глобализации включает обозначение своего места в транснациональном экономическом пространстве, культурную идентичность, а также персональную идентичность, необходимую для подавления тревоги и фрустрации»[2]. Мир переживает «кризис идентификации»: в разных странах мира в разных группах населения за последние десять лет в 2-3 раза больше стало людей, которые вообще не задумываются о своей социальной принадлежности к определенной семье, кругу друзей, поселенческой, статусной, профессиональной группе, этносу, нации. В этом смысле мир современного общества рушится не только на макроуровне, но и на уровне микросвязей и отношений групповой принадлежности. Человек теряет себя в обществе, ощущает оторванность, выключенность из общественных структур, разрыв с реальностью и, как следствие, разочарование и одиночество. «Кризис идентичности, столь ярко проявляющийся в настоящее время, объясняется растущим отчуждением и все большим превращением человека в вещь. Этот кризис можно преодолеть лишь тогда, когда человек вновь станет жизнелюбивым и активным»[3].

Личностная идентичность формируется и утверждается на основе идентичности социальной: лишь осознав свое «мы», свою общность с той или иной группой, человек может выделить себя из этой общности в качестве автономного «Я», индивид становится личностью в процессе реализации своих отношений с другими людьми.

«Идентичность пришла к кризису не вследствие различных дебатов по ее поводу, а в связи с глобальными переменами в стране и мире»[4]. Изменения могут касаться базовых элементов культуры — языка, ценностей, религии, обычаев, стандартов поведения, традиций. Когнитивное пространство традиционной культуры трансформируется, теряются прежние знакомые и понятные ориентиры, появляется чувство нестабильности и неопределенности, порождающее тревогу. Все более актуальными становятся поиски ответов на вопросы «кто мы такие?», «куда движемся?».

Обращение к культурному наследию призвано обеспечить поддержание привычных символов, норм и ценностей, сложившихся в обществе. Следование этим образцам, проверенным многолетней практикой, обеспечивает привычные условия жизни, самобытность культуры. Сохранение идентичности должна осуществляться на государственном уровне. В современном обществе в условиях глобализации ставится «проблема, мучающая людей ... состоит не столько в том, как обрести избранную идентичность и заставить окружающих признать ее, - пишет З.Бауман, - сколько в том, что какую идентичность выбрать и как суметь вовремя сделать другой выбор, если ранее избранная идентичность потеряет

ценность или лишится ее соблазнительных черт»[5]. Поэтому в условиях нестабильности, быстрых перемен люди нуждаются в стабильных, проверенных ориентирах.

В противовес движению к обезличенной однородности ставится задача сохранения культурных, национальных особенностей, происходит усиление идентичности. В этом плане очень многое делается в Республике Башкортостан. Последовательно осуществляя курс на культурное и духовное удовлетворение запросов всех проживающих национальностей, в нашей республике работает Дом дружбы народов. В Республике Башкортостан действуют 64 национально-культурных объединения, из них 8 национально-культурные автономии, созданы 14 национально-культурных центров[6]. Очень важно отметить, что историко-культурные центры заметно влияют на национальное самочувствие народов, возрождая порой уже забытые праздники и обычаи, привлекают детей и взрослых к развитию традиционных промыслов. С целью объединения своих интересов исполнительные органы национально-культурных организаций создали Ассамблеи народов Башкортостана. Развитию самобытной культуры народов, проживающих на территории республики, способствуют реализация целого комплекса государственных программ, таких как "Народы Башкортостана" на 2003-2012 г., Программа сохранения, изучения и развития языков народов Республики Башкортостан и др.

Современные условия определяют необходимость постоянной «расшифровки» прежнего культурного опыта, его переоценки и приспособления к новой ситуации. Известный британский исследователь Э. Смит пишет, что в мире растущей взаимозависимости нациям необходимо обращаться к мифам и прошлому, чтобы оправдать свое отличие, подтвердить свою коллективную «индивидуальность в каждом поколении через ритуалы, церемонии, политические мифы и символы, искусство и историю.

Решение проблем определения идентичности личности тесно взаимосвязаны с деятельностью государства. В Республике Башкортостан реализуется постановление Правительства Республики Башкортостан от 10 мая 2006 года №121 «О проведении народного праздника «Шежере-байрамы» в Республике Башкортостан».

Выражения «шежере», «родословная» уже прочно вошли в наш лексикон. Интерес к генеалогии в нашей стране имеет устойчивую тенденцию роста. Слово "генеалогия" греческого происхождения и означает понятие "родословная" и происходит от слов "ген" - "род", "логос"- "наука". Люди, осознавая свое место в связке: я - семья - род - народ, обращаются к истории своих предков.

У башкир в генеалогическую летопись вносились предводители родов по мужской линии, а также включались сведения об исторических событиях,

важнейших фактах жизни родов и племен. Наличие шежере в башкирском роде было также обязательно, как и родовые атрибуты: тамга, птица, дерево. В связи тем, что шежере каждого рода записывалось в течение нескольких поколений, оно представляло собой большую ценность и свидетельствовало о древности происхождения данного рода, о богатстве его истории. Потерять шежере рода считалось большим позором и истолковывалось как забвение принципов родовой солидарности, памяти отцов. Изучение своего происхождения, истории своего рода способствует пониманию значимости каждого человека, повышению его ответственности за судьбу своего рода, семьи, всех живущих ее представителей, препятствует разобщению и отчуждению людей в современных условиях. В результате изучения и восстановления своей родословной складывается ясное осознание своей идентичности. «Обретение собственной идентичности проявляется как ощущение некоей воодушевляющей целостности и преемственности. Вопрос идентичности есть, по сути, вопрос чувства собственного достоинства»[7].

Таким образом, человек под влиянием глобализации начинает терять свою самобытность, прежние основания идентичности. Утрата представлений о своей национально-культурной принадлежности приводит к дестабилизации общественной системы, повышению уровня социальной напряженности в обществе. Политика государства должна воспринимать эти перемены как вызов, на которые может быть дан ответ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Емельянова С. И. Что такое идентичность, или история одного события. //София: Рукописный журнал Общества ревнителей русской философии
Выпуск 8, 2005 г. [Электронный ресурс] <http://virlib.eunnet.net/sofia/08-2005/text/0805.html>
2. Пилиппович О.В. Эпоха глобализации и кризис идентичности. Материал опубликован в книге "История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Материалы международной конференции по истории психологии «IV московские встречи», 26-29 июня 2006 г." / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2006. – С. 492-498 [Электронный ресурс] <http://www.psychе.ru/catalog/is2/element.php?ID=1210>
3. Фромм Э. Революция надежды. – СПб.: Ювента, 1999. – С.132-133.
4. Федотова Н.Н. Культурная идентичность. [Электронный ресурс] <http://www.jourssa.ru/2006/3/3aFedotova.pdf>

5. Бауман З. Индивидуализированное общество /Л.З. Бауман; Пер. с англ В.Л.Иноземцова; Центр исслед. постиндустр. общества, журн. «Свобод. мысль». – М.: Логос, 2002-LXIII. – С.46.

6. Чувиллина Н.Б. Опыт Республики Башкортостан в сфере взаимодействия государственных органов с национальными – культурными объединениями //Материалы Всероссийской научно – практической конференции (7 декабря 2006 г.): в 2-х частях. – Уфа: Гилем, 2006. – Ч.1. – С.163-164.

7. Кодис О.С. Глобализация и идентичность (в свете взаимодействия культур) //Философия и будущее цивилизации: Тезисы докладов и выступлений IV Российского философского конгресса. Т.3. –Современные тетради, 2005. – С.273.

© Мажитова А.Р., Мажитов А.Р., 2010

УДК 1:316

ДУХОВНАЯ СФЕРА СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА КУЛЬТУРУ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Б.Р. ЮЛДЫБАЕВ, канд. философ. наук, с.н.с.

Институт социально-политических и правовых исследований

Цивилизационные изменения, происходящие сегодня в российском обществе, способствовали смене традиционных семейных ценностей, что привело к размыванию культа семьи и культуры семейных отношений в личном и общественном сознании. В настоящее время в данной сфере прослеживается ряд негативных тенденций, которые являются следствием глубоких культурных изменений в общественном организме.

Ключевые слова: *духовная сфера, общество, нравственность, семья, брак, культура семейных отношений, ценности.*

В современном пространстве духовной культуры российского общества в ценностной системе россиян происходят сложные и противоречивые процессы, обусловленные радикальными модернизационными процессами, которые характеризуются отсутствием в нем четко осознанных, научно обоснованных социальных идеалов. Нарушилась духовная целостность общества, где «каждый сам за себя». У людей зародилась взаимная неприязнь к тем, кто находился в другой социальной группе, кто отличался по социальному положению, национальной и этнической принадлежности, вероисповеданию и т.д. Поэтому дальнейшее качественное развитие

российского общества чаще всего связывают с вопросами стабильности института семьи, восстановлением ее духовно-нравственных основ.

Восстановление духовно-нравственных основ семьи – это проблема и общества, и государства в целом, самостоятельно преодолеть этот духовный кризис семья не в состоянии. Государство пока не имеет четко определенной цели и национальной идеи, которая должна быть естественным продолжением национального духа и опираться на национальные ценности, среди которых всегда были традиционными гражданственность, терпимость и дружба между народами, патриотизм и отношение к семье как к важнейшей социокультурной реалии. Пока же наблюдается своего рода девальвация норм морали, что отрицательно сказывается на институте семьи и свидетельствует о нарушении культуры семейных отношений в индивидуальном и общественном сознании, в результате чего рушатся связи между поколениями, родителями и детьми, семейные и этнические узы [1].

На современном этапе происходит разделение понятий «брак» и «семья», которые с каждым днем становятся все более независимыми друг от друга. В последние годы отмечаются тенденции создания семьи без юридического оформления брачных отношений, становление новых вертикальных взаимоотношений, исключающих зависимость детей от родителей [2]. В качестве примера можно привести полученные в ходе Всероссийской переписи населения в 2002 году результаты, которые показывают, что 3 млн. людей, то есть 10% из общего числа супружеских пар, состоят в незарегистрированном браке, что на 40% выше с предыдущими показателями переписи. Доля детей, рожденных от таких супружеских пар, по сравнению с 1989 годом удвоилась и составляет 30% от общего числа ежегодных рождений. Растёт также число разводов, ежегодно расторгается примерно 800 тыс. браков, а регистрируется около 1 млн. браков [3]. Все эти изменения обуславливают возникновение обновленной модели семьи в современном российском обществе, которая по своей сути стала достаточно вариативной: «она может объединять супругов с детьми, находящихся в зарегистрированном или незарегистрированном браке; пару «мать и ребенок»; бездетных партнеров, не вступивших в брак и ведущих совместное хозяйство; официально не регистрируемые полигамный союз, основанный на религиозных обычаях или новых нравственных нормах, а также однополый фактический брак» [4], что, на наш взгляд, отражает процесс размывания стандартной системы брачно-семейных поведенческих норм, семейной морали, содержания семейных ролей и культуры семейных отношений.

В сложившихся условиях возникает явная необходимость в оздоровлении института семьи, ее материальных, духовных, культурных основ. Поэтому сегодня, как никогда, необходимо активнее задействовать

все механизмы, средства, возможности, направленные на укрепление личной и общественной морали, от которой во многом зависят мировоззренческие устои семьи и формирование ее духовного потенциала, чтобы семья снова приобрела свой прежний статус духовной призмы, через которую воспринимаются мир, человек и общественные отношения [5]. Ведь семья представляет собой социальный институт, без которого не может обойтись ни общество, ни государство.

Сегодня со стороны современных отечественных ученых, общественных и политических деятелей, органов законодательной и исполнительной власти различных уровней разрабатываются многочисленные экономические, политические, социальные концепции стратегии развития семьи, общества и государства в целом. Многие современные исследователи и политические деятели отмечают, что перспективы развития института семьи невозможно рассматривать без изучения демографических тенденций. Так, в этом направлении активно разрабатываются различные способы мотивации повышения рождаемости на государственном уровне. Это прежде всего пересмотр пенсионного обеспечения многодетных детей, предоставление возможности получать пенсию мужчинам и введение пожизненной материальной ответственности при разводе, как это практикуется во многих странах [6]. Это принятый новый Федеральный закон РФ от 29 декабря 2006 г. №256-ФЗ «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей». Настоящий Федеральный закон устанавливает дополнительные меры государственной поддержки семей, имеющих детей, в целях создания условий, обеспечивающих этим семьям достойную жизнь. Данный закон вступил в силу с 1 января 2007 года и применяется к правоотношениям, возникшим в связи рождением (усыновлением) ребенка (детей) в период с 1 января 2007 года по 31 декабря 2016 года. Кроме того, во многих субъектах РФ (в органах местного самоуправления) установлены дополнительные меры по поддержке семей, имеющих детей, – меры, дающие возможность улучшения жилищных условий, получения образования, а также повышения уровня пенсионного обеспечения с учетом особенностей, установленных настоящим Федеральным законом. Именным документом, подтверждающим право на дополнительные меры государственной поддержки, является государственный сертификат на материнский (семейный) капитал и родовые сертификаты. Все это серьезные шаги, проводимые государством в семейном секторе [7].

Однако, существует и обратная точка зрения у некоторых специалистов. Так, по их мнению, проблемы кризиса семьи ни как не связаны с финансовой сферой общества, а скорее всего с состоянием личной и общественной нравственности, культуры, изменениями ценностных

ориентаций молодых людей, их отношением к семье, браку и деторождению.

В действительности любая сложная экономическая ситуация в обществе отражается на семье неоднозначно: одни семьи дестабилизируют и разрушают, другие, напротив, укрепляют. Несомненно, что материально обеспеченные семьи мало подвержены семейным конфликтам, однако многое зависит от уровня культуры семейных отношений, нравственной культуры супругов, понимания значимости семьи, её морального долга, поскольку семья сама по себе является источником нравственности, проявления любви супружеской, родительской и детской, которые и составляют её гуманистическую основу. Поэтому большинство современных исследователей единодушны в том, что главным условием устойчивого существования брака и семьи является высокий моральный уровень общества и каждого индивида.

Уровень развития нравственного самосознания человека в значительной степени определяет его поведение и деятельность в любой сфере общественных отношений, составной частью которых являются и семейные отношения, где понятие нравственность приобретает особый смысл. О важности семьи в человеческой жизни можно судить по тому, какое место оно занимает в значимом для человека реестре ценностей. Так, например, в январе 2006 года Службой социологических рейтингов РГСУ в ходе исследования «Семья. Демография. Социальное здоровье населения» было выявлено, что во главе жизненных ценностей стоят прежде всего здоровье, семья, наличие детей, душевный комфорт [8]. В этом же году нашим Центром социальных и политических исследований Академии наук Республики Башкортостан проводилось социологическое исследование под названием «Социально-политический портрет молодежи Республики Башкортостан», которые также указывают на то, что во главе жизненных ценностей молодежи стоят создание крепкой и здоровой семьи. Следовательно, основными звеньями формирования культуры семейных отношений должны стать широкая пропаганда положительного опыта семьи; формирование у молодежи высоких нравственных ориентаций; расширение знаний о семье, закономерностях ее развития; грамотное половое просвещение, взаимодействие семьи и школы; учет воздействия на семью социально-экономических факторов; дифференцированный подход к различным возрастным периодам формирующегося индивида; организация просветительской деятельности СМИ в направлении утверждения культуры гармоничной, полной, здоровой семьи и т.д.

Таким образом, негативные последствия демократизации (социальная поляризация, проникновение западной поп-культуры, раскрепощение нравов, ориентация на индивидуализм, самостоятельность, свободу действий и др.) стали основными факторами, подрывающими нравственные

и гуманистические устои брака и семьи в современном российском обществе. Проблема возрождения духовной сферы российского общества и культуры семейных отношений – это одна из главных государственных задач в современной воспитательной работе общества, заинтересованного в стабильном браке и полной семье, выполняющей все свои основные социальные функции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. См.: Калиева А.Д. Влияние современных социальных процессов на брачно-семейные отношения // Вопросы гуманитарных наук. – 2006. – № 4. – С. 384-385.
2. См.: Нестеренко А.И. Современное состояние системы ценностей, затрагивающих институт российской семьи // Вопросы гуманитарных наук. – 2006. – №3. – С. 462-464.
3. См.: Калиева А.Д. Влияние современных социальных процессов на брачно-семейные отношения // Вопросы гуманитарных наук. – 2006. – № 4. – С. 384-385.
4. Карцева Л.В. Модель семьи в условия трансформации российского общества // Социологические исследования. – 2003. – №7. – С. 95.
5. См.: Тумусов Ф.С. Семья и постиндустриальная цивилизация // Вопросы философии. – 2001. – №11. – С. 153-154.
6. См.: Сашин А. Качество жизни – как на Западе. Детей рожать – как на Востоке // Российская Федерация сегодня. – 2007. – №2. – С. 26-28.
7. См.: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2006 г. № 256-ФЗ О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей // Социальный мир. – 2007. – №4. – С. 4-10.
8. См.: Варламова С.Н., Носкова А.В., Седова Н.Н. Семья и дети в жизненных установках россиян // Социологические исследования. – 2006. – №11. – С. 62-72.

© Юлдыбаев Б.Р., 2010

УДК 303.02

ПРОБЛЕМА ДВОЙСТВЕННОСТИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ СОВРЕМЕННОГО ЛИБЕРАЛИЗМА

П.А. АРЕНСКИЙ, магистрант

Уральский государственный университет им. А.М. Горького

В работе представлен результат социально-философского исследования, посвящённого выявлению методологических оснований двух оппозиционных по отношению друг к другу моделей либерального общества,

а так же причин междисциплинарных несоответствий между различными классификациями либеральных теорий.

Ключевые слова: *неолиберализм, неоклассический либерализм, общество, государство, социальная философия, экономика.*

В последние несколько десятилетий в исследовательской литературе, посвящённой проблемам либерализма, можно проследить достаточно странную тенденцию, когда разные исследователи одним и тем же именем называют различные по сути теории. Разночтения возникают при определении терминов «неолиберализм» и «неоклассический либерализм». Все исследователи разделились на две группы. Первая группа (прежде всего, Д. Харви [12]) называет неолибералами тех, кто считает рынок самым лучшим инструментом для выявления наиболее талантливых и успешных, и неолиберальными считает практики, основанные на придании рынку решающей роли в процессе принятия решений, устранении государства из большинства сфер общественной жизни. При этом разграничений между неолиберализмом и неоклассическим либерализмом не проводится. Вторая группа исследователей (прежде всего, Дж. Гэлбрейт [3]) проводит чёткое деление между двумя этими понятиями и термином «неолиберализм» обозначает модель, включающую в себя высокую степень государственного регулирования и планирования, поскольку не считает рыночные механизмы надёжным инструментом вознаграждения наиболее компетентных и талантливых участников социального взаимодействия.

Адекватным объяснением такой двойственности, вероятно, нужно считать междисциплинарное несоответствие в понимании либерализма между экономикой и другими социально-гуманитарными дисциплинами. В экономической науке в качестве либерализма понимается только экономическая теория, а так же набор практик по реализации теории в действительности. То, что означает либерализм в политической, правовой системах, каковы его базовые ценности, философско-теоретическое основание экономистов не интересует вовсе. Классический либерализм экономистами отождествляется с классической экономической теорией, в основе которой лежит принцип саморегулирующейся экономики [1]. В конце XIX в. в результате «маржиналистской революции» теория была несколько изменена, получив, в конечном итоге, название неоклассической. Эта теория в целом имела признаки классической, однако, содержала в себе иную методологию (принципы экономического моделирования, вера в невозможность перепроизводства и др.). С экономической т.з. именно с этим вариантом теории отождествляется неолиберализм. Все последовавшие далее концепции в силу ряда причин признаются большинством экономистов лишь ответвлениями неолиберализма (неоклассической экономической теории).

Для социальной философии такая классификация не приемлема. В нашем анализе более корректно отталкиваться от другой классификации, которая, однако, так же берёт начало в рамках экономики. Не корректно говорить о полноценном существовании классического либерализма примерно до середины XIX века, поскольку большинство либеральных положений до этого времени существовали преимущественно в теоретическом виде, поэтому невозможно выявить то, каким образом разворачивались либеральные ценности в существовавших социальных условиях. Социальная философия не приемлет и предположение о развитии неолиберализма в конце XIX – начале XX вв. Применительно к этому периоду мы не можем говорить о становлении принципиально новой формы либерализма, поскольку переосмысление коснулось только его экономической составляющей, не изменив других сфер и фундаментальных ценностей.

Исходя из каких оснований социальной философии позволительно подразделять либерализм на 2 направления? Первое направление условно можно назвать «радикальным» или «неоклассическим либерализмом» (Л. Мизес, Л. Фридман, Р. Дворкин, С. Бриттан и др. – наиболее известные представители). Возможно, самый существенный вклад в его формирование внёс Фридрих А. фон Хайек. В основу своих исследований он положил принцип методологического индивидуализма, в соответствии с которым не существует никакой коллективной реальности. В обществе есть только индивиды, социальное целое разрозненно и гипериндивидуализированно. Соответственно, формирование социального порядка – это череда случайностей, поэтому его эффективное конструирование на основе разума невозможно. Полноценная самореализация личности возможна только в условиях максимальной свободы индивида от доминации извне, а все сферы общества являются самоорганизующимися и не нуждаются ни в каком руководящем начале. В таком случае, главной ценностью считается свобода.

Другое существенное направление (Дж. Гэлбрейт, Х. Ламперт, А. Мюллер-Армак, А. Рюстов, Л. Эрхард и др.) основывается на том, что принадлежит групповому началу, а субъектами взаимодействия признаёт, прежде всего, коллективистские структуры и институты, преследующие разные цели, которые, однако, можно выявить и, следовательно, спрогнозировать их действия. Поэтому над всеми институтами и структурами должно находиться государство, не просто наблюдающее за происходящим, но и, в случае необходимости, регулирующее деятельность этих структур. Регулирование необходимо для того, чтобы все находились в равных стартовых условиях, иначе тот, кто менее талантлив, но находится изначально в лучшем положении, получит дополнительные ресурсы и сможет навязывать свою волю окружающим. Более талантливый в этих условиях может никогда не реализовать свой потенциал, и всегда будет занимать низшие позиции в социальной иерархии, что противоречит

справедливости. Именно поэтому государство имеет исключительное право в целях общего блага, например, изымать часть средств у наиболее обеспеченных слоёв населения для перераспределения их среди бедных, регулировать экономические процессы методами авторитарной координации. При этом действия государства строго ограничены всеми признанным законом и ни в коем случае не должны нарушать принципов рынка, неприкосновенности частной жизни. Таким образом, благо достигается коллективными усилиями, а не индивидуальными; больший приоритет отдаётся равенству стартовых условий, нежели свободе.

Обе концепции главным субъектом, обеспечивающим определённую форму взаимодействия институтов и индивидов, признают государство, а ядром всей системы общества – экономику. Цель обеих ветвей одна – создание общества, которое позволит каждой личности максимально реализовать свой потенциал. Различаются лишь способы проблематизации правительственных практик, что объясняется существованием разных представлений о принципах функционирования социального порядка.

Благодаря сопоставлению и столкновению этих представлений возможно сформировать теоретический базис для последующего анализа конкретных программ в экономике, политике, праве.

В свете описанного подхода становятся явными упрощения, допускаемые многими философскими и политологическими концепциями, в сложных вопросах общества либерального типа. Изложенный подход помогает преодолеть распространённые стереотипы относительно либерализма как экономической концепции и индивидуалистической идеологии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Агапова И. История экономической мысли // [Электронный ресурс]: Библиотека Гумер. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Econom/agap/13.php (дата обращения 8.09.2009)
2. Бриттан Сэмюэл Капитализм с человеческим лицом. СПб.: 1998
3. Гэлбрейт Дж. К. Экономические теории и цели общества // [Электронный ресурс]: Российская государственная библиотека. URL: <http://orel.rsl.ru/nettext/economic/gelbrait/glbsod.htm> (дата обращения: 8.09.2009)
4. Дворкин Р. Либерализм // [Электронный ресурс]: Историко-философский альманах «Сентенция». URL: <http://www.mnemosyne.ru/library/dvorkin.html> (дата обращения: 25.08.2008)
5. Дьюи Дж. Возрождающийся либерализм // Полис. 1994. № 3.
6. Ламперт Хайнц. Социальная рыночная экономика. Германский путь. - М.: 1994.

7. Милль Джон Стюарт. О свободе. // [Электронный ресурс]: Социально-гуманитарное и политологическое образование в России. URL: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/41201> (дата обращения: 27.05.09)

8. О свободе. Антология мировой либеральной мысли. М.: Прогресс-Традиция, 2000.

9. Современный либерализм. М.: «Прогресс-Традиция», 1998.

10. Хайек Ф. А. Дорога к рабству // Вопросы философии. 1990. N 11

11. Хайек Ф.А. Познание, конкуренция и свобода. – СПб.: Пневма, 1999.

12. Харви Дэвид Краткая история неолиберализма. Актуальное прочтение / Пер. с англ. Н.С. Брагиной. М.: Поколение, 2007.

© Аренский П.А., 2010

УДК 37.036.5

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТА

М.А. БЕЛЯЛОВА, канд. пед. наук, доцент,

*МОУ ВПО «Краснодарский муниципальный медицинский институт
высшего сестринского образования»*

*«Творчество» в трактовке учёных прошлого и современности.
Творческие способности студентов. Педагогика творческого
саморазвития.*

Ключевые слова: *творчество, творческий потенциал, процесс
творчества, творческое саморазвитие, педагогические и научные
мастерские, школа исследователя.*

Человек становится творцом, не успев ещё ничего создать в этом мире, так как во всём хочет найти смысл: в благодатном дожде, в доброй земле, светлом солнце и т.д. Не случайно Маслоу называет творчество наиболее универсальной характеристикой человека, который под влиянием многих факторов теряет способность создавать, открывать и изобретать новое с помощью и интуиции, и рациональным отбором того или иного решения с последующей его проверкой.

Творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. [9]

Творчество – деятельность человека, направленная на создание качественно новых, неповторимых духовных и материальных ценностей. [8]

Рубинштейн утверждает, что внезапность величайших открытий нельзя исключать – это переход от нерешенной задачи к решенной, и этот переход скачкообразный, характеризующийся внезапностью, интуитивностью в творческой деятельности. [7]

XXI век характеризуется как век творчества и становится лично значимой в её развитии нравственной ответственности, связи её творческого потенциала с инновационной деятельностью, динамики социально-исторических процессов. [10]

Бердяев Н.А. склоняется к тому, что творчество «...неотрывно от свободы. Лишь свободный творит. Из необходимости рождается лишь эволюция; творчество рождается из свободы.

Личность создаётся божьей волей и свободой человека. Исток личности не в плоти, а в духе. Человек предназначен к творческому саморазвитию, самосовершенствованию.

Творчество – это цель жизни человека, человек – «свободный творец; не арифметика; угончённое существо; духовное существо; ... творческое существо...». Бердяев требует от человека творческого деяния в качестве нравственного долга. [3]

По мнению Сократа, только нравственный человек способен творить прекрасное и идеальное, совершенствуя себя и обретая внутреннюю свободу, что даст ему возможность свободно мыслить, свободно творить. [4]

Уоллес обращает внимание на четыре стадии процесса творчества (подготовка – зарождение идеи; созревание – концентрация, собирание знаний, добывание недостающих сведений; озарение – интуитивное схватывание искомого результата; проверка). [6]

Альтшуллер Г.С. и Вёрткин И.М. – исследователи типичных качеств творческой личности – выявили шесть «инструментальных», иными словами, таких, которые можно формировать в человеке:

- наличие большой достойной цели;
- наличие общих планов достижения цели, текущего планирования и контроля выполнения работы;
- высокая работоспособность;
- умение решать творческие задачи;
- умение продолжать работу, несмотря на неудачи, отсутствие признания, трудности и препятствия;
- промежуточная результативность. [1]

Исследование самооценки творческого потенциала студентами характеризуется наличием качеств, позволяющих им творить, что актуализирует проблему развития творческих способностей студентов, состоятельных в преодолении стереотипов, выходе за рамки обыденного представления, гибкости мышления, способности абстрагироваться.

Торренс Е.П. выделяет факторы поведения педагога, позитивно влияющие на развитие творческого потенциала. Это признание ценности творческого (креативного) мышления, свободное манипулирование объектами и идеями; умение развивать конструктивную критику, поощрение самоуважения, самопризнания, отсутствие страха перед оценкой результатов деятельности. [5]

Негативно влияющими факторами являются вынуждение к конформизму, авторитарные установки; ригидность педагога; проявление сарказма и насмешек; жёсткое оценивание и ориентация на успех; враждебность к личности с развитым дивергентным мышлением.

Современное образование актуализирует технологии педагогики творческого саморазвития:

- от ретроспективного анализа к поиску новых идей (развивающее обучение);

- от стимулирования творчества до развития менталитета (проблемное и эвристическое обучение);

- от компьютерного контроля до мультимедиа-программ (компьютерное обучение);

- от проектирования к прогнозированию (личностно ориентированное обучение);

- от самопознания к творческой самореализации (обучение творческому саморазвитию). [2]

Реализации профессионального образования в контексте использования педагогики творческого саморазвития по Андрееву В.И. способствуют функционирующие в вузе педагогические и научные мастерские, школа исследователя, деятельность которых направлена на развитие творческого потенциала студентов – будущих профессионалов с активной жизненной позицией, мировоззренческой культурой, способных разделять идеалы государства и общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Альтшуллер Г.С. Теория и практика решения изобретательских задач. – Кишинёв: Картя Молдоваеняскэ, 1989.
2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань, Издательство Казанского университета, 1998.
3. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства. В 2 т. Т. 1. – М.: Искусство, 1994.
4. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. – М., 1979.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб: Лантерна Вита, 2000.

6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб: Питер, 1999.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007.

8. Толковый словарь русского языка. – М., 1988.

9. Философская энциклопедия: в 5 т., М., 1970, Т. 5.

10. Яковлев В.А. Философия творчества в диалогах Платона //Вопросы философии. – 2003. - №6.

© Белялова М.А., 2010

УДК 316.6

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Н.С. ВЕЩЕВА, аспирант

Санкт-Петербургский государственный университет

Статья посвящена вопросам изучения представления как социально-психологического феномена. В статье обсуждаются теоретические позиции разных авторов в отношении трактовки данного термина, особое внимание уделяется рассмотрению типов, характеристик и функций представлений.

Ключевые слова: *представление, психический процесс, образ, опыт, социальные представления, личностные конструируемые.*

Первичную информацию об окружающем мире человек получает с помощью ощущения и восприятия. После этого возникают и в течение некоторого времени сохраняются так называемые последовательные образы. Спустя длительное время, после того как человек воспринял какой-либо предмет (явление), образ этого предмета (явления) может быть снова – случайно или намеренно – вызван. Этот феномен получил название «представление».

Представление занимает особое место среди психических познавательных процессов. Л.М. Веккер предлагает считать представления вторичными образами или эталонами памяти, «с которыми сличается каждый актуальный перцепт», и которые аккумулируют в себе признаки различных единичных образов. По его мнению, представление – это «необходимое посредствующее звено, смыкающее первосигнальные психические процессы, организованные в форму образов различных видов, и второсигнальные мыслительные или рече-мыслительные психические процессы, составляющие уже «специально человеческий» уровень психической информации» [1; 279].

Рассматривая данное понятие, С.Л. Рубинштейн говорит о том, что представление – это воспроизведенный образ предмета, основывающийся на прошлом опыте человека [5]. Вместе с ним многие отечественные психологи понимают под представлением изменчивое динамическое образование, которое создает и отражает сложную жизнь личности при определенных условиях. Из всех многообразных отношений, в которые входит представление и которыми оно определяется, самым существенным является отношение представления к предмету. Отношение к предмету в первую очередь регулирует те преобразования, которым представление подвергается.

Можно выделить несколько **типов представлений**. Во-первых, – это *представления памяти*, при этом образ-представление воспроизводит прежде воспринятое и в той или иной мере осознается в своем отношении к нему. Во-вторых, – это *представления воображения*, которые возникают или формируются с использованием воспринятого в более или менее преобразованном виде. Представления воображения формируются на основе полученной в прошлых восприятиях информации и более или менее творческой переработки. Чем богаче прошлый опыт, тем ярче и полнее может быть соответствующее представление.

Представления имеют свои **характеристики**. Л.М. Веккер выделяет первичные (эмпирические) и вторичные характеристики представлений или вторичных образов [1]. К первичным характеристикам он относит пространственно-временную структуру, модальность, интенсивность. К вторичным характеристикам, которые описываются также С.Л. Рубинштейном, А.Г. Маклаковым и другими авторами, относятся наглядность, обобщенность, фрагментарность, *неустойчивость* и *непостоянство* [3, 4, 5]. Рассмотрим данные характеристики подробнее. Прежде всего, представления характеризуются *наглядностью*, которая выражается в том, что, выступая в качестве чувственно-наглядных образов действительности, представления являются близкими образам восприятия. Но перцептивные образы являются отражением тех объектов материального мира, которые воспринимаются в данный момент, тогда как представления – это воспроизведенные и переработанные образы объектов, которые воспринимались в прошлом. Поэтому представления никогда не имеют той степени наглядности, которая присуща образам восприятия, они, как правило, значительно бледнее.

Сущность представлений заключается также в том, что они есть *обобщенные* образы действительности, сохраняющие самые характерные, важные для человека особенности мира. При этом степень обобщенности некоторого представления может быть различной. Во-первых, представление может быть более или менее индивидуализированным образом воспоминания об однократной сцене (*единичное представление*).

Во-вторых, представление может быть образным, но обобщенным знанием о каком-нибудь предмете, так как этот предмет вообще представляется, независимо от какой-то определенной частной ситуации (*общее представление*).

Таким образом, необходимо подчеркнуть важную особенность представлений. С одной стороны, представления наглядны, и в этом они сходны с сенсорными и перцептивными образами. С другой стороны, общие представления содержат в себе значительную степень обобщения, и в этом отношении они сходны с понятиями. Следовательно, представления являются переходом от сенсорных и перцептивных образов к понятиям. В нашем исследовании представления о жертве теракта имеют обобщенный характер, формируются под влиянием накопленного опыта, актуальных общественных изменений, личностных особенностей.

Следующей характеристикой представлений является *фрагментарность*. Представления полны пробелов, отдельные части и признаки представлены ярко, другие – очень смутно, а третьи вообще отсутствуют.

Не менее значимой характеристикой представлений является их *неустойчивость* и *непостоянство*, которое выражается, по мнению С.Л. Рубинштейна, «в изменчивости и текучести некоторых частей свойств или деталей образа представления, как бы вводит в представление ряд переменных» [5; 262].

Представление, как любой другой познавательный процесс, осуществляет ряд функций в психической регуляции поведения человека. Большинство исследователей выделяет три основные **функции**: сигнальную, регулирующую и настроечную [3].

Сущность сигнальной функции представлений состоит в отражении в каждом конкретном случае не только образа предмета, ранее воздействовавшего на органы чувств, но и многообразной информации об этом предмете, которая под влиянием конкретных воздействий преобразуется в систему сигналов, управляющих поведением.

Регулирующая функция представлений тесно связана с сигнальной функцией и состоит в отборе нужной информации о предмете или явлении, ранее воздействовавшем на органы чувств. Этот отбор осуществляется не абстрактно, а с учетом реальных условий предстоящей деятельности.

Следующая функция представлений – настроечная. Она проявляется в ориентации деятельности человека в зависимости от характера воздействий окружающей среды.

Таким образом, представления играют весьма существенную роль в регуляции психической деятельности человека.

В данном контексте нам представляется важным рассмотрение концепции социальных представлений, которая разрабатывалась

«французской школой» социальной психологии. Основой для описания социальных представлений послужило понятие «коллективное представление», которое приобрело несколько иной смысл, чем в учении Э. Дюркгейма, французского социолога. С. Московиси определяет социальные представления «как «умственные образы, формирующиеся у субъектов взаимодействия о мире, себе и друг друге», они являются основным предметом социально-психологического анализа [2; 148].

Согласно С. Московиси, сформированный группой или индивидом набор представлений о явлениях общественной жизни становится почти осязаемой реальностью: «Проникая в социальное окружение субъекта, представление о чем-либо неизбежно воспринимается им как реальность, условная, но все же реальность, имеющая почти материальную форму». Сформировавшись, эти элементы духовной жизни как бы отрываются от материального носителя и продолжают свой путь как независимые субстанции: «Однажды произведенные, они живут своей жизнью, перемещаются, комбинируются и отталкиваются, рождают новые представления, в то время как старые исчезают», – констатирует С. Московиси [2; 148]. Движение, динамика представлений в обществе составляет главный предмет внимания сторонников этой концепции.

В процессе развития человека у него складываются представления об окружающей действительности. Эти представления можно было бы также охарактеризовать как систему ожиданий и гипотез личности по отношению к внешней действительности: в этих представлениях отражается то, во что личность верит. На основе образа мира человек выбирает и интерпретирует информацию об окружающей действительности и самом себе. Дж. Келли считает, что любое событие можно рассматривать с разных сторон [6]. Людям предоставляется великолепный набор возможностей в интерпретации внутреннего мира переживаний или внешнего мира практических событий. Дж. Келли утверждает, что реальность – это то, что мы истолковываем как реальность, факты всегда можно рассматривать с разных точек зрения. Всегда существуют «конструктивные альтернативы». Любой человек выдвигает рабочие гипотезы о реальности, с помощью которых он пытается предвидеть и контролировать события жизни. Дж. Келли указывает также на то, что каждый человек воспринимает действительность путем собственных моделей или конструктов, необходимых для создания непротиворечивой картины мира [6].

Таким образом, с одной стороны, представление выступает как единица общественного сознания, а с другой – как образующая индивидуального сознания. Представление об объекте или явлении как единица общественного сознания, кристаллизирующая совокупный общественный опыт, относится к формам фиксации и воспроизведения информации. С другой стороны, в системе представлений индивида есть специфические,

присущие только ему составляющие, обусловленные его индивидуальным опытом и личностными особенностями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Веккер Л.М. Психические процессы : в 3-х т. / Веккер Л.М. – Л., 1974. – Т. 1. – 335 с.
2. Донцов А.И. Концепция социальных представлений в современной французской психологии / Емельянова Т.П., Донцов А.И. // *Вопр. психологии.* – 1984. – № 1. – С. 164-152.
3. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб., 2001 – 592 с.
4. Рубинштейн С.Л. О личностном подходе / С.Л. Рубинштейн // *Психология личности в трудах отечественных психологов : Хрестоматия / [сост. и общ. ред. Л.В. Куликов].* – СПб., 2001. – С. 23-32.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 2001. – 720 с.
6. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб., 2001. – 608 с.

© Вещева Н.С., 2010

УДК 378

УДК 006.013

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ КАК РЕСУРС ОПТИМИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО- ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МАТЕМАТИКА- СИСТЕМНОГО ПРОГРАММИСТА

В.А.ДЯКИНА, соискатель кафедры алгебры и геометрии, ассистент
кафедры ВМиИ

Т.Н. ГУБИНА, соискатель, ст.преподаватель кафедры ВМиИ

Елецкий государственный университет имени И.А.Бунина

В статье рассматривается Государственный образовательный стандарт Высшего профессионального образования (ГОС ВПО) как один из ресурсов оптимизации информационно-технологической подготовки будущего специалиста. Разбирается вопрос о необходимости и средствах повышения уровня информационно-технологической культуры математика-системного программиста.

Ключевые слова: ГОС ВПО, будущий математик-системный программист.

В настоящее время важным направлением в деятельности университетов является удовлетворение потребностей региона в кадрах, к которым работодатели предъявляют высокие требования к уровню их готовности к профессиональной деятельности. В связи с этим многие высшие учебные заведения ориентируют учебные программы по специальным предметам в соответствии с производственной спецификой предприятий своего региона.

Отметим также, что решающим фактором профессионального развития, в частности математика-системного программиста, в современном информационном обществе является информационно-технологическая культура специалиста.

Глобальная информатизация общества создает необходимость целенаправленного пересмотра используемых подходов к обучению, учебных планов и содержания учебных дисциплин. С нашей точки зрения государственный образовательный стандарт по специальности 010200 Прикладная математика и информатика позволяет это делать.

Как известно, новое поколение Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования действует с 2000 года совместно с Перечнем направлений подготовки и специальностей ВПО. Перечень включает в себя как направления подготовки бакалавров и магистров, так и направления подготовки дипломированных специалистов, объединяющие в себе специальности, сгруппированные в направления по критерию общей научной базы подготовки студентов.

Рассмотрим содержание и требования государственного образовательного стандарта к уровню информационно-технологической подготовки выпускника специальности 010200 Прикладная математика и информатика, утвержденный заместителем Министра образования РФ, номер государственной регистрации 199 ЕН/СП от 23.03.2000 г.

В федеральный компонент стандарта включены следующие дисциплины информационного профиля: «Информатика», «Языки программирования и методы трансляции», «Системное и прикладное программное обеспечение», «Практикум на ЭВМ», «Базы данных и экспертные системы».

Основные требования профессионального образования направлены на формирование обобщенных способов познавательной (общие учебные умения и навыки), коммуникативной, практической и творческой деятельности, которыми должны овладеть обучающиеся в процессе изучения данных учебных предметов.

Объекты профессиональной деятельности в ГОС явно не определены, но могут быть выявлены из общей характеристики подготовки выпускника по этой специальности: «Математик, системный программист подготовлен преимущественно к выполнению исследовательской деятельности в

областях, использующих методы прикладной математики и компьютерные технологии; созданию и использованию математических моделей процессов и объектов; разработке и применению современных математических методов и программного обеспечения для решения задач науки, техники, экономики и управления; использованию информационных технологий в проектно-конструкторской, управленческой и финансовой деятельности» [1].

Возможные места работы: научно-исследовательские центры, государственные органы управления, использующие компьютерные технологии в своей работе; образовательные учреждения и организации различных форм собственности, использующие методы прикладной математики и компьютерные технологии в своей работе; организации различных форм собственности, использующие компьютерные технологии и методы прикладной математики в своей производственной, финансовой и исследовательской деятельности.

Таким образом, важным фактором профессионального развития будущего специалиста является уровень его информационно-технологической подготовки. Однако, на наш взгляд, в рамках тех дисциплин, которые были перечислены выше, обеспечить достаточно высокий уровень информационно-технологической культуры невозможно. Поэтому в Елецком государственном университете им. И.А. Бунина за счет регионального и вузовского компонентов были разработаны специализации 010209 «Математическое и программное обеспечение вычислительных машин» и 010501.12 «Математика и информационное обеспечение экономической деятельности».

Например, в качестве дисциплин специализации «Математическое и программное обеспечение вычислительных машин» заявлены следующие: «Операционные системы Windows и Linux»(4 семестр), «Работа в OpenOffice» (4 семестр), «Компьютерные сети и мультимедиа технологии»(5 семестр), «Архитектура и организация ЭВМ» (6 семестр), «Программирование Web-приложений»(6 семестр), «Приложения искусственного интеллекта»(7 семестр), «Проектирование приложений баз данных»(7 семестр), «Современная компьютерная графика»(7 семестр), «Инженерная графика»(8 семестр), «Объектно-ориентированное программирование»(8 семестр), «Компьютерное моделирование»(9 семестр), «Компьютерная математика»(9 семестр), «Защита компьютерной информации»(9 семестр).

При выборе дисциплин специализации и последовательности их изучения мы руководствовались следующими критериями:

- преподавание специализированных вопросов в соответствии с требованиями работодателей;

- согласованность последовательности изучения дисциплин учебного плана;

- комплексное изучение и применение средств информационных и коммуникационных технологий;

- учет тенденций и состояния рынка программных продуктов, применяемых на предприятиях региона.

Раскроем содержание некоторых дисциплин информационного профиля, входящих в федеральный компонент. На первом курсе студенты в рамках дисциплины «Информатика» изучают круг понятий и задач информатики, связанных с проблемами обработки и хранения данных с помощью вычислительных машин, вопросы, связанные со строением и функционированием ЭВМ; у студентов формируются умения и навыки составления алгоритмов и программ на языках высокого уровня для решения задач различного уровня сложности; развиваются приемы и способы мышления, информационно-технологической деятельности. Задачи курса состоят в получении студентами основных научно-практических знаний принципов теории информации, методов и приемов обработки информации, осознание студентами социальной значимости своей будущей профессии, формирование у них высокой мотивации к выполнению профессиональной деятельности. Кроме того, задачей курса является выработка у студентов практических навыков разработки прикладных программ на языках высокого уровня, получение практических навыков самообразовательной деятельности, получение представлений о тенденциях развития вычислительной техники, средств автоматизации функций математика, системного программиста.

На протяжении 3-5 курса студенты изучают дисциплину «Практикум на ЭВМ»(4-9 семестры). Она разбивается на несколько модулей. Поскольку государственный образовательный стандарт не регламентирует содержание компьютерного практикума, утвержденной в вузе рабочей программой приняты следующие направления обучения:

- моделирование и решение математических задач на языках программирования и в пакетах прикладных программ;

- технология проектирования и реализация информационной системы предприятия региона с использованием современных СУБД;

- приёмы программирования на машинно-ориентированном языке Assembler;

- разработка Web-страниц с использованием языков VBScript и JavaScript

Рассмотрев ГОС ВПО по специальности 010200 Прикладная математика и информатика можно сделать выводы, что он относится к одним из основных ресурсов информационно-технологической подготовки будущего математика- системного программиста. Правильное его использование в

процессе обучения будет способствовать эффективному формированию информационно-технологической культуры студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 010200 Прикладная математика и информатика (квалификация- математик, системный программист) [Текст].-М.: М-во образования РФ, 2000.

© Дякина В.А. , Губина Т.Н., 2010

УДК 136,9

ПРОБЛЕМЫ НАРКОМАНИИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

В.М. ИВАНОВА, канд. экон. наук
Южный Федеральный университет

Одна из серьезных проблем современного общества связана с наркотизацией подрастающего поколения. Распространение наркотиков в молодежной среде создает серьезную угрозу для социальной безопасности общества, ведет к интеллектуальной деградации молодежи

Ключевые слова: *аномия, девиация, наркотизм, наркомания, наркотик, потребление наркотиков.*

Актуальность исследования данной проблемы обусловлена тем, что за последние 100 лет наркомания стала предметом изучения не только медицины, но и перешла в разряд социальных проблем, требующих комплексного подхода.

Особая опасность наркомании как общественного явления состоит в том, что она ведет к интеллектуальной деградации молодого поколения, которое должно составить новую образованную и квалифицированную элиту государства. И в этой связи неопределима роль как можно более раннего опережающего формирования неприятия наркотиков на уровне морали и нравственности.[6]

Изучением наркотизации молодежи занимаются специалисты разных областей научного знания.

Теоретико-методологической основой исследования наркотизации в молодежной среде является теория аномии Э. Дюркгейма, Р. Мертон, Т.Парсонса и др. Под аномией при этом понимается состояние дезорганизации социума, при котором происходит утрата ценностей, норм, социальных связей, либо они становятся противоречивыми и неустойчивыми. [5] Такое состояние приводит к нарушению

общественного порядка, дезорганизации социальных групп и индивидов. Э.Дюркгейм видит основную причину социальной девиации в социальной нестабильности. Р. Мертон объясняет социальные девиации как следствие несогласованности между присутствующими в обществе социально одобряемыми целями и слабой эффективностью легитимных средств их достижения. Иными словами девиация приобретает черты социального факта, а наркотизм рассматривается как социальное явление, порожаемое объективными и субъективными факторами функционирования общества. [1,4]

Наркомания (от греч.nark – оцепенение, mania безумие, страсть) заболевание, выражающееся в физической или психической зависимости потребителя от наркотиков постепенно приводящей к нарушению его организма. [7]

Наркотик – это такое вещество или смесь веществ, которые коренным образом отличаются от всех веществ, необходимых для нормальной жизнедеятельности организма, и прием которых влечет за собой изменение функционирования организма в целом, серьезно осложняет деятельность внутренних органов, центральной и вегетативной нервной системы.

Важно отметить, что медицинский смысл понятия наркотик (средство для наркоза) не совпадает с социальным, общеупотребительным среди людей (средство для получения удовольствия).

Необходимо различать понятия **«потребление наркотиков», «наркомания» и «наркотизм».**

Потребление наркотических средств в принципе аналогично потреблению алкоголя и табака: все эти вещества относят к «вредным благам», поскольку они дают потребителю субъективное ощущение удовольствия, но в то же время наносят его организму вред. Наркопотребление может происходить не только «ради наслаждения», но быть рекомендованным врачом в качестве лекарственного средства (как болеутоляющее, снотворное, психостимулятор). Если потребление наркотиков происходит регулярно, то в организме потребителя происходят изменения, в результате которых постепенно формируется физическая или психическая зависимость от наркотиков. В результате этого потребление наркотиков становится необходимым, чтобы снять болезненные ощущения («ломку»). Состояние, при котором человек испытывает потребность в регулярном приеме наркотиков, называют наркоманией. Наркотизм же – это социальное явление, выражающееся в потреблении некоторой частью населения наркотических средств и соответствующих последствиях. Впрочем, часто понятием «наркомания» обозначают как индивидуальное состояние потребителя наркотиков, так и массовое наркопотребление. [2,3]

Данное социологическое исследование ставит задачу показать, как относятся к употреблению наркотиков студенты гуманитарных факультетов

Южного Федерального университета и Медицинского университета г. Ростова-на-Дону.

Исследование носит пилотажный характер, направлено на выявление отношения к наркотикам той части молодежи, которая ориентирована на здоровый образ жизни и относится к молодым людям, проживающим в благоприятных семейных условиях.

Для того, чтобы понять, как взаимосвязаны жизненные приоритеты молодых людей и их отношение к наркотикам, мы попросили респондентов выстроить предложенные жизненные ценности (материальная обеспеченность, четкие жизненные цели, развлечения, позитивное отношение окружающих, здоровье, друзья, общественное признание, семейное благополучие, профессиональная реализация, согласие с самим собой) по степени значимости от 1 до 10, где единица – означает наиболее важные ценности, а 10 – наименее значимые ценности для студентов.

На основе полученных данных можно сделать вывод, что при достаточной удовлетворенности своей жизнью (материальное положение, образ жизни, отношения с родителями) молодежь, как правило, не проявляет желания попробовать наркотики, а если единожды из любопытства и пробует, то дальнейшего продолжения не следует. Тот факт, что большинство опрошенных на первое место среди жизненных ценностей ставят здоровье, а на последнее – развлечения, также говорит об их скорее отрицательном отношении к наркотикам.

Следует отметить, что полярные мнения относительно возможности излечения от наркотиков у студентов гуманитарного факультета и у студентов-медиков говорит о влиянии специфики полученного образования на мнения респондентов.

Вместе с тем, все опрошенные студенты единогласно отмечают недостаточное внимание к проблеме наркомании в нашей стране. Это говорит, о том, что в этой области все еще есть проблемы и недоработки в сфере профилактики наркомании и других форм девиантного поведения.

Особое место при этом принадлежит активной деятельности институтов социализации личности молодого человека и месту социальной составляющей в системе функций, осуществляемых ими, а также разработке методов государственного контроля за реализацией комплексных целевых программ по формированию здорового образа жизни молодого поколения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гишинский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». – Спб.: Изд-во Юридический центр Пресс, 2004
2. Байкова В.Г. Наркомания в России: понятия, тенденции, пути преодоления. – М.: «Владос-Пресс», 2003

3. Клейберг Ю.А. Девиантное поведение в вопросах и ответах. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006
4. Мельникова Г.И. и др. Девиантное поведение. Учебное пособие для вузов. «Феникс» Ростов-на-Дону, 2007
5. Осипова Е.В. Социология Эмилия Дюркгейма. – М.: Алетейя, 2001
6. Шумаков И.И., Погосов А.В. Перспективы наркологической ситуации в Курской области и новый подход к профилактике наркотизма в молодежной среде. (conf.curss.ru/2009-11-04-76)
7. Энциклопедия «Кругосвет», 2001-2009

© Иванова В.М., 2010

УДК 136.9

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВУЗОВ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

О. А. КАЛАШНИКОВА, ст. преподаватель

Воронежская государственная академия искусств

В статье исследуются виды деятельности педагога-консультанта в курсе учебной дисциплины педагогическая практика. Постановка целей и задач по каждому из направлений педагогической работы позволяет определить характерные особенности и отличительные черты преподавания педпрактики в музыкальных вузах. Предлагаемый подход к деятельности педагога-консультанта является важным условием профессионального становления студента-практиканта – будущего педагога-музыканта.

Ключевые слова: педагогическая практика, педагог-консультант, педагогический репертуар, дипломный реферат.

Основная часть выпускников музыкальных вузов занимаются, как правило, педагогической деятельностью. Поэтому курс педагогической практики является основополагающим в подготовке педагогов-музыкантов – будущих преподавателей игры на музыкальном инструменте.

Педагогическая практика ставит своей целью дать общее представление о системе обучения и воспитания в ДШИ и средних специальных учебных заведениях, сформировать основы педагогического мастерства студентов через овладение ими педагогическими умениями, навыками, воспитать профессионально значимые качества личности, потребность в самообразовании [2]. Многообразие и многогранность поставленных задач выдвигает особые требования к деятельности преподавателя педагогической

практики – педагога-консультанта. Таким образом, цель настоящей работы – обозначить основные направления работы педагога-консультанта, определить и охарактеризовать ее особенности.

Основным видом деятельности в курсе педагогической практики на исполнительских факультетах музыкальных вузов являются занятия студента с учеником под контролем педагога-консультанта. В ходе обучения учащегося игре на инструменте студент использует знания, приобретенные на курсах методики, педагогики, психологии и других музыкально-теоретических дисциплин, передает умения, навыки, полученные в процессе собственного исполнительского становления. Роль педагога-консультанта заключается в организации учебно-воспитательной деятельности студента и ученика, создании благоприятного эмоционального климата занятий, контроле систематичности и качества процесса обучения, развитии педагогических способностей студента-практиканта, а также умений и навыков. Непосредственно участвуя в обучении учащегося игре на инструменте (используя различные методы, в том числе и метод показа), консультант, тем не менее, не занимается преподаванием исполнительских основ, а лишь направляет деятельность студента, подсказывает пути совершенствования достоинств, исправления недостатков в игре ученика, развивает умение излагать мысли четко и ясно, учит эмоционально воздействовать на учащегося. Педагог-консультант, воспитывая профессиональные навыки у студента-практиканта, дает главным образом знания о том, как обучать игре на инструменте, какие способы применять для наиболее быстрой и качественной реализации намеченных целей. Умение студента решать музыкально-педагогические задачи является одной из сторон становления профессионализма будущего педагога.

Обучение игры на инструменте осуществляется на материале музыкальной художественной и инструктивной литературы. Поэтому важное место в курсе педагогической практики отводится изучению педагогического репертуара, без полноценного владения которым невозможна педагогическая деятельность будущего преподавателя. Основа этого раздела – определенный репертуарный минимум.

Обобщая опыт работы в классе педпрактики, приходится констатировать тот факт, что даже успешные студенты-исполнители подчас не способны верно интерпретировать разбираемое произведение, грамотно произвести исполнительско-педагогический анализ, обозначить цели и задачи в работе над сочинением, а также методы их решения. Поэтому деятельность консультанта направлена на развитие у студента навыка методологического подхода к произведению с позиции целостного анализа композиторских, исполнительских средств. Сюда входит определение методической ценности, степени сложности сочинения, цели его изучения с учеником, умение проанализировать исполнительско-выразительные

средства, найти методы и способы решения поставленных задач и варианты преодоления трудностей. Здесь также находит применение комплекс музыкально-теоретических знаний студента, его собственный интерпретаторский опыт.

Ряд исполнительско-педагогических проблем, возникающих при изучении репертуара, требуют решения на занятиях в методических группах. Коллективная форма обсуждения позволяет педагогу-консультанту выявить и устранить пробелы в усвоении материала, систематизировать и расширить знания и навыки, полученные студентом на индивидуальных консультациях.

Завершающим этапом педагогического обучения студента в вузе является подготовка и защита дипломного реферата. Роль консультанта здесь велика, ведь это, как правило, первая значительная теоретическая работа выпускника. Педагог-консультант, активизируя мышление студента, направляет его на постановку новых творческих проблем, на критическое осмысление изучаемого материала, воспитывает навык логического, последовательного его изложения. Таким образом формируются умения, необходимые для занятий научно-исследовательской работой.

Важную роль в подготовке будущих педагогов-музыкантов играют студенческие конференции, на которых рассматриваются методико-педагогические аспекты обучения и воспитания, освещаются актуальные проблемы исполнительства. В подготовке выступлений студентов принимают участие педагоги-консультанты, преподаватели специальных дисциплин. Такой путь соединения научного подхода с практической деятельностью студентов в классе педпрактики ведет к совершенствованию подготовки будущего специалиста.

Обобщая вышесказанное, хотелось бы подчеркнуть, что преподаватель педпрактики влияет на формирование модели специалиста, профессиональная подготовка которого определяется уровнем развития инвариантных компонентов педагогической готовности (профессионально-педагогической мотивации, общей и профессиональной компетентности, коммуникативной культуры, способности к самосовершенствованию, самореализации) [1]. Но главным образом педагог-консультант должен заботиться о создании атмосферы интереса к педагогическому труду, любви к педагогическому творчеству, которая и станет своего рода фундаментом для профессиональной ориентации будущих педагогов-музыкантов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Афонченко Л. Ф. Проблема готовности студента-музыканта к профессиональной педагогической деятельности // Теория и практика профессиональной подготовки учителя музыки: Сборник научных трудов. Вып. 22. – Воронеж, 2005. – С. 26-34.

2. Голеш А. А. К вопросу об учебной программе по педагогической практике студентов фортепианного факультета // Совершенствование педагогической подготовки студентов музыкальных вузов исполнительских специальностей: Методические рекомендации для преподавателей вузов и средних специальных учебных заведений. – М., 1987. – С. 45-46.

© Калашникова О. А., 2010

УДК 391(=161.1)

РУССКИЙ НАРОДНЫЙ КОСТЮМ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Л.А. КОРОБОВА, аспирант
Брянский Государственный Университет

Изучаем особенности народного костюма Брянской области в системе профессионального образования дизайнеров как этнопедагогического компонента. Формируем художественно-эстетические ценности и патриотическое отношение к культурному наследию, развиваем творческое мышление, художественный вкус, стремление к самостоятельному решению художественных и композиционных задач.

Ключевые слова: *ценность народной одежды в процессе обучения и воспитания; формирование этнокультурной компетентности студентов.*

«Уважение к минувшему — вот черта, отличающая образованность от дикости».
А. С. Пушкин

В XXI века стало очевидно, что безвозвратно ушло одно из ярких интереснейших явлений русской национальной художественной культуры, каким является народный костюм.

Народный костюм – значительная область традиционной национальной культуры, формировался как по широте и глубине связей, так и по богатству выражения. Развитие костюма обусловлено социально-экономическими изменениями в жизни народа, религиозными воззрениями, взаимосвязями и контактами с другими национальными культурами. Народная одежда создававшаяся на протяжении многих веков, являются неотъемлемой частью материальной культуры народа. Форма одежды, конструктивное и декоративное решение зависит от климатической принадлежности, уровня развития производительных сил, занятий народа и сложившихся исторических условий. Этим объясняется ценность народной одежды для изучения и применения в процессе обучения и воспитания.

Костюм олицетворяет разнообразные связи человека с миром, в отличие от других видов декоративно-прикладного искусства, связан с целым комплексом предметов, формирующих его ансамбль. Все это в большей степени способствует формированию этнокультурной компетентности студентов.

Народный костюм в своих классических, веками сложившихся формах сконцентрировал вековой опыт народа. Именно поэтому основной смысл и ценность народного костюма, его философия — в демократичности, функциональности, логике форм конструкций, рациональности и целесообразности. Изучение образцов народного творчества в музейных коллекциях страны убеждает, насколько органично в народном костюме соединены утилитарные и эстетические качества. Жизненная основа народного искусства, как и костюма, в том, что оно всегда было обращено к человеку, к его повседневной жизни, что и сделало его понятным.

В народном костюме, как в фокусе, сосредоточены наиболее важные черты и особенности народного сознания, его социальные, нравственные, религиозные представления, для выражения которых использованы художественные средства. В образно-стилистической структуре народного костюма отразились мировосприятие народа, его высокий духовный уровень и материальная культура.

«Каждому народу достается наследство от предыдущих поколений, сделанное их руками, созданное их гениями и талантами. Громадно, обширно наследство русского народа. Веками копилось оно, и вкладывали русские люди в него не только свой труд, но свою душу, свои мечты, надежды, радости и горести. Уходило и терялось многое, время не щадило человека и его творения, но то, что сохранилось, что дошло до нас, открывает нам неповторимый, дивный лик народа-творца, очищенный от всего случайного, наносного, способного исказить истинный смысл созданного им». [3].

Костюм отражает внешний образ человека, выявляет внутреннее содержание его народа, он как бы является психологической, социальной, возрастной и исторической характеристикой человека, которая складывается из познания всего окружения в данную историческую эпоху.

Стремление к красоте было свойственно всем народам еще на ранних этапах развития человеческого общества. Сохраняя национальные традиции, передавая навыки и особенности своего ремесла из поколения в поколение, впитывая в себя новые образные понятия, народные умельцы донесли до наших дней самые яркие образцы национального костюма. При этом формы и конструкции, выработанные с позиции функциональной целесообразности и рациональности, не претерпевали особых изменений.

В настоящее время у специалистов, изучающих историю, этнографию отмечается повышенный интерес к исследованию народной культуры.

Значительное внимание уделяется культуре отдельных регионов, акцентируется внимание на отличительных особенностях «местечковых» костюмов. Не все регионы исследованы одинаково. Территория Брянщины, в силу ряда причин, часто выпадала из внимания исследователей.

До революции Брянский уезд входил в состав Орловской губернии, вследствие чего Брянская область как отдельный регион практически не рассматривалась, местный костюм традиционно рассматривался исследователями как вариант комплексов Орловщины. [7]

Изучение народного костюма определяется как процесс обеспечения эстетического воспитания личности, формируя вкусы, понятия, представления и возможности оценки высокохудожественных произведений, которые отражают действительность, создают удивительно живописный мир по законам красоты. В этой связи особое значение приобретает смысл и ценность народного костюма. Его философия — в его демократичности, широко понятной функциональности, логике форм и конструкций, его рациональности и целесообразности. Народный костюм по праву является неиссякаемым источником, способствующим обогащению современного костюма. Имеет место точка зрения, что научить человека этому невозможно, однако можно совершенствовать творческое начало, приобщение к ценностям народной культуры. Возникновение замысла (идеи) произведения у художника появляется в результате наблюдения и оценки реальной действительности. Работая над новой идеей, формой будущего произведения, художник обращается к различным источникам. Основным таким источником является сама жизнь, все ее проявления [6].

Другим важным назначением обучения народному костюму является то, что он служит своеобразной творческой лабораторией, где студенты ставят и решают различные профессиональные задачи, совершенствуют мастерство, вырабатывают свой стиль, так необходимый им в их дальнейшей самостоятельной деятельности.

Во время учебных занятий студентов необходимо практиковать решение таких задач, где они постоянно находились бы в состоянии поиска требующей работы ума, памяти, воображения, необходимости проявлять инициативу для принятия самостоятельных решений.

Приобщение студентов к формам народного, исторического искусства, предметам, явлениям, образам, обладающим не только наглядностью и контрастностью, а также являющейся в какой-то мере обобщенным образом реальной действительности с национальным колоритом. Формируются исследовательские навыки, идейная убежденность и патриотические чувства, известно, что при воспроизведении ранее виденного предмета наше представление отражает его не во всех деталях, а лишь в наборе наиболее характерных, важных для данного предмета свойств и признаков. Второстепенные свойства и признаки, не имеющие существенного значения,

не несущие образной характеристики при создании новой формы предмета опускаются, отбрасываются. Кроме того, приобщение студентов к анализу существующего и поиску нового материала, творческой трансформации первоисточника способствует развитию творчества. При этом предметы народного искусства уже сами по себе развивают художественный вкус, чувство прекрасного, становится очевидным, что без первичного материала нельзя даже говорить ни о фантазии, ни об ассоциациях, ни о художественном образе. Следует подчеркнуть, что первоисточник нужно понимать, подходить к его изучению с уважением, осмысленно стремиться почувствовать все его богатство — выявить пластику формы, красоту пропорциональных элементов, разнообразие и богатство ритмов, характер цветового построения, фактурное разнообразие и определить важность всего этого в деятельности студентов при изучении народного костюма. [2]

Мы живем в интересное и сложное время, когда на многое начинаем смотреть по-иному, многое заново открываем или переоцениваем. Едва ли не в первую очередь это относится к нашему прошлому, которое, оказывается, мы знаем очень поверхностно.

Именно молодежи нужно сегодня возрождать фольклорную культуру родного края, потому что от нее зависит наше настоящее и будущее.

Особое место в истории занимает национальный костюм, хранителем традиций которого является народ. Костюм тесно связан и с этикой. Законы этики определяют нормы общения людей между собой, обязанности человека по отношению к обществу, к семье. [1].

Сохранение элементов народного костюма дело национальных интересов, непосредственное участие в которых должны принимать не только народные умельцы, но и профессиональные дизайнеры.

Создание костюма — это постоянный поиск разнообразия форм и конструкций. Источники, используемые при этом, могут быть самые различные. Богатейшей кладовой (и в плане форм, и в плане конструкций) для создания современного костюма является исторический костюм, складывавшийся и утверждавшийся веками. В связи с этим для будущего специалиста — необходимо изучение эстетики форм и конструкций костюма в историческом аспекте под определенным, специфическим углом зрения. Здесь особое внимание уделено изучению конструкции.

Не копирование старого, а осмысление его богатства и создание новых, интересных идей

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зайцева В.Д., Козловская Н.Б. Русский крестьянский костюм: Учебно-методическое пособие. Брянск: ВИПКРО, 2000. — 48 с, с илл.
2. Леонтьев А. Н. О формировании способностей// Вопросы психологии, 1960.- №1.-с.8.

3. Мерцалова М.Н. Поэзия народного костюма. — 2-е изд., переработанное, и доп. — М.: Мол.гвардия, 1988. — 224с, ил

4. Михайлов С.М., Михайлова А.С. История дизайна . Учебник для вузов. — Москва; Союз Дизайнеров России, 2004. — 289., ил.

5. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д.Симоненко, М.В.Ретивых. — Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. — Кн.1 — 174 с.

6. Пармов Ф.М. Композиция костюма: Учебник для вузов. — М.: Легпромиздат, 1985. — 264 с., ил.

7. Славянский народный костюм и рушник - Брянск, ГУК "Брянский областной методический центр "Народное творчество", 2005 г. 47 с.

© Коробова Л.А. , 2010

УДК 136.9

УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС, НАПРАВЛЕННЫЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИТАРНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ

О.А. КОШАРНАЯ, канд. пед. наук
МОУ СОШ № 5,

В данной статье рассматривается учебный процесс с позиции гуманитарного образования, где в центре внимания не ученик, а личность изучающая предмет. Выявлены основные ориентиры построения учебного процесса (гуманитарного типа), направленного на субъективное изучение предмета учащимися.

Ключевые слова: гуманитарное образование, гуманитарный опыт, субъект, субъективность, субъективная реальность, смысл, гуманитарное знание, диалогическое отношение.

Современная педагогическая практика все чаще сталкивается с проблемами отчужденности учеников от образования. Учащиеся оказываются за «бортом» учебного процесса и понимания роли образования и значения учения в своей жизни. Как педагогу не вторгаясь в субъективные составляющие личности ученика, направить его сознание на понимание и осмысление своих действий, поступков, мотивов в образовательном процессе.

В теории и практике отечественного образования происходит переход от предметноцентрированной парадигмы к гуманитарной. Основным образовательным ориентиром становится личность, ее собственно

«человеческие» качества, целостность образования, основанном на изучении субъективных способов усвоения (освоения) культуры. Но соответственно должен меняться и сам педагог, по отношению к ученику, образовательному процессу, содержанию и подаче учебного материала. Современный педагог не может не быть диалогичным, толерантным, понимающим. Учебник, учебный материал, урок, слово учителя и ученика – все это информация. Но какая? Включена ли она в систему отношений между участниками образовательного процесса? Тексты, которые предлагаются в школе ученикам, носят, преимущественно, общающе-объяснительный характер. И детям нужно их воспринять и запомнить. Это противоречит принципу гуманитарности.

Гуманитарное образование в контексте гуманитарно-антропологического подхода ориентировано на индивидуального «внутреннего человека», его субъективность (эмоции, переживания, смыслы, оценки, предпочтения и т.д.). Оно предполагает обращение к отношениям конкретного человека. Но именно гуманитарность как принцип «запрета на проектирования личности» (Л.В. Воробьев) и принцип человекосообразности (И.А. Колесникова), не позволяют работать с отношением непосредственно, объектно (вещно) – по аналогии с естественнонаучным методом изучения предмета. В традиционной модели образования отношение нельзя непосредственно «вынуть» из личности и рассмотреть, как объект, но, тем не менее, его можно «почувствовать», «перекодировать», объективировать. Объективирование субъективного и субъективирование объективного составляют сущность процесса гуманитарного образования.

Содержание гуманитарного образования, как мы уже отмечали, включает в себя разные ценности и смыслы. Учебный предмет в таком ракурсе для разных детей выступает как «разный» предмет, в пространстве которого сходятся разные точки зрения. «Если я имею дело с чужими точками зрения, – говорит Г.П. Щедровицкий, – то я всегда должен помнить, что это особое видение объекта, заданное соответствующим набором средств» [3, 79]. И в этом случае нет непосредственного видения объекта как такового, есть видение его всегда через определенный фильтр, через определенные «очки». Именно через такие «очки» воспринимается личностью любая информация, любые объекты и явления. В том числе и содержание учебного предмета.

А как можно осваивать другую культуру? Это можно делать только диалогически. Гуманитарное образование в таком понимании есть образование целостное, собственно-человеческое, индивидуально-личностное, авторское, смыслотворческое, диалогическое. Это в свою очередь запрашивает такие действия как диалог, понимание, поиск смысла.

В основном все предметы в учебном процессе передают знания, мало заботясь не только о развитии внутренних качествах личности, но и о том значимы ли они для субъекта образования. Самое главное для большинства современных педагогов это передача знаний, навыков и тех умений, которые приобретаются во время образовательного процесса, мало заботясь о понимании, и «проживании» личностью полученных знаний. Как поддержать внутренний мир ребенка? Какова роль школьного предмета в его жизни? Какова роль личности педагога в сознании младшего школьника? И способен ли современный педагог «достучаться» и понять внутренний мир ребенка? Все это позволило взглянуть на весь образовательный процесс с гуманитарных позиций, где знания приобретают другое значение.

Любое знание будет считаться «безличным» до тех пор, пока оно не будет включено в систему отношений личности. Размышляя о гуманитарных и «негуманитарных» знаниях Ю.В. Сенько пишет, что теми или иными знания становятся в их отношении к человеку точнее, в отношении человека к знаниям. Чтобы знание о другом, будь то человек или безгласная вещь, стало гуманитарным, оно должно обрести – для меня – личностный смысл [2]. Поэтому на наш взгляд, что бы знания стали значимы для личности, они должны обрести смысл. А смысл они обретут в том случае, если ученик их проживет, прочувствует, поймет и выстроит отношения с предметом, учителем, своей деятельностью. Необходимо учить детей вступать в мир отношений. Гуманитарные знания включают в себя «гуманитарность» как субъективная составляющая. Основу же самой субъективности как непосредственного самобытия человека составляет его способность «встать в практическое отношение к собственной жизнедеятельности» (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев).

Если ученик пришел в школу и включается в работу на уроке, или вообще бездействует, на учителе лежит большая ответственность за его дальнейшее развитие. А поскольку одним из главных «направляющих» на уроке является учитель, как педагог, как старший товарищ, как друг, основная форма работы является – диалог. Диалог между учителем и учеником, диалог между учеником и предметом, темой, работой или не работой на уроке, своим продуктом творчества. Диалог есть единственная форма отношения к человеку – личности, сохраняющая его свободу и незавершенность [1].

Все учебные предметы уникальны по своей сути. Так, например, предметы художественно-эстетического цикла, они не могут оцениваться как, например, математика или русский, правильно или не правильно, отлично или удовлетворительно. Эти предметы формируют духовные, личностные, субъективные качества и ценности ученика. Любые его действия на уроке, это способ выразить свой ответ на запрос учителя.

Любая учебная деятельность ученика на уроке, должна быть наполнена смыслами и пониманием того, что я делаю. Неважно урок ли это математики или пения, любая деятельность на уроке ученика должна носить личный смысл, мотив, анализ своих поступков и действий на уроке. А формирование гуманитарного опыта, позволяет наполнять личность с начальной ступени обучения, такими качествами и потребностями как восприятие и анализ своих действий, поиск смысла, избирательность.

Гуманитарный опыт личности – это совокупность знаний и умений, позволяющих личности ориентироваться в смысловой сфере собеседника и в собственной субъективной реальности. Функция гуманитарного опыта состоит в том, чтобы актуализировать, утверждать, развивать субъективную реальность личности (т.е. систему смыслов). Это можно сделать, лишь вступив в диалог с другой субъективной реальностью. Диалог есть единственная форма отношения к человеку – личности, сохраняющаяся его свободу и незавершенность [1, 6]. Индивид вступает в этот диалог утвердить свои смыслы, однако в ходе диалога, он обновляет, расширяет, изменяет, некоторые свои смыслы и смотрит на них с новой позиции. Поэтому основное назначение диалога и диалогического отношения развивать субъективную реальность. Диалогическое отношение – активная форма в развитии своей субъективной сферы (система смыслов).

Что включает в себя субъективная сфера и субъектность вообще? Субъектность – это многообразие психологических способностей и механизмов, обобщенно представленных в таких психологических реалиях, как разум, чувства, побуждения, воля, способности, характер человека. Иначе говоря, субъектность – есть ... центральная категория психологии человека (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев). Субъективность, та категория, которая выражает сущность внутреннего мира человека, это форма бытия человека, личное отношение к чему-либо, свойственное данному лицу (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев).

Как же в образовательном процессе, увидеть эти субъективные составляющие личности (отношения, переживания, смыслы, эмоции, чувства)? Как подчеркивалось выше, мы формируем гуманитарный опыт, а точнее его элемент – диалогическое отношение. Именно диалогическое отношение к учебному предмету включает в себя субъективные составляющие личности, такие как отношения, переживания, мотивы, смыслы, чувства, потребности. Данное диалогическое отношение, учит (направляет) личность ориентироваться в собственной субъективной реальности, осознавать свою образовательную деятельность и искать индивидуальные способы бытия в культуре.

Диалогическое отношение это элемент гуманитарного опыта, и представляет собой часть субъективной реальности. Субъективная реальность же представляет собой внутренний мир человека, то неуловимое

и невидимое, что зачастую не осознается человеком. Как же педагогу работать с этим неуловимым, невидимым? С диалогическими отношениями нельзя работать непосредственно, как с предметным материалом. Диалогическое отношение к учебному предмету обнаруживает себя в тексте. Текст – это система знаков. Именно в знаке возможно объективирование субъективной реальности. Знак и знаковые системы подробно описаны в разных исследованиях (Р. Барт, А.А. Брудный, Л.С. Выготский, К. Левистресс, Ю.М. Логман, А.Ф. Лосев, К. Леви-Стресс, М.М. Бахтин, А.Ф. Лосев). Формирование диалогического отношения к изучаемому материалу происходит в процессе работы со знаком – в процессе «кодировки» и «перекодировки» знаков. Знак это объективная сторона текста, а диалог, смысл – субъективная. Чтобы сформировалось диалогическое отношение к учебному предмету необходимо представить ученику такую деятельность, в условиях которой он с одной стороны «субъективирует» учебный материал (делает его своим) и объективирует свои переживания (выражает в знаке). Говоря иначе, общий для всех учебный предмет ученик делает «своим», а свои личные переживания по поводу его изучения фиксирует в объективном, существующем знаке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров; Текст подг. Г.С. Берштейн и Л.В. Дерюгина; Примеч. С.С. Аверенцева и С.Г. Бочарова. – 2-е изд. М.: Искусство, 1986. – 445 с.
2. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций/Ю.В. Сенько. М.: Изд. центр «Академия», 2000. –240 с.
3. Щедровицкий, Г.П. Московский методологический кружок: развитие идей и подходов / Г.П. Щедровицкий. М.: Путь, 2004.

© Кошарная О.А., 2010

УДК 165.3

ЛИЧНОСТЬ УЧЕНОГО В НАУЧНОМ ПОЗНАНИИ

Ю.Ю.КУЗЬМИНА, канд. философ. наук
АНО ВПО Алтайская академия экономики и права

Статья посвящена проблемам определения значимости личности ученого для процесса познания, выявлению специфических свойств личности ученого, которые обуславливают характер его деятельности.

Ключевые слова: личность ученого, научное познание, научное творчество, мотивация научной деятельности

Вопросы, связанные с процессом познания, такие как механизм открытий, алгоритмы научного исследования, поиск проблемных неизведанных аспектов действительности, во все времена были весьма актуальными. Особое внимание к личности ученого должно уделяться в настоящее время, когда наука вновь выходит на передовые позиции, а в экономической сфере ставка делается на инновационные технологии.

В настоящее время существует достаточно четкие критерии научного знания. Главным из этих критериев можно назвать объективность. Однако не стоит забывать, что создателем науки как таковой, ее творцом является человек, как известно, обладающий субъективными особенностями. Как влияет субъективная сторона научного процесса, то есть личность ученого, на объективный результат его деятельность – научное знание? Что побуждает ученого к научным изысканиям?

Начало науки Аристотель усматривал в удивлении. Удивление является интеллектуально-эмоциональным состоянием психики. Таких состояний существует много, например, любопытство, испуг перед неизвестным, недоверие, неуверенность. Они до сих пор подробно не исследованы, но уже поверхностный анализ обнаруживает в них, наряду с эмоциональными факторами интеллектуальный элемент, жажду знаний. Ученый в данном контексте всегда является тем человеком, который в наибольшей степени подвержен данным переживаниям, что в свою очередь способствует обостренному восприятию действительности, критическому к ней отношению.

Обобщенное чувство стремления к познанию, истине, новым достижениям в науке возникает на основе развивающегося опыта, интеллектуальных переживаний в связи с личностью человека, с его идейными и частнонаучными убеждениями, что, безусловно, говорит о значимости личности ученого, ее развитости и зрелости не только в научном отношении, но и в этическом, психологическом, социальном смысле. Данные чувства и переживания, как и все эмоциональные реакции, имеют действенный характер, могут заставить ученого преодолеть большие трудности и в процессе искания и установления истины, получения новых экспериментальных данных, решения новых математических, художественных и инженерных задач.

Кроме того, если обратиться к вопросу о внутренней компоненте личности ученого, то здесь обращает на себя внимание тот факт, что, как правило, выбор сферы научных изысканий не бывает случайным, а напрямую зависит от особенностей характера, воспитания и т.д. Уникальный жизненный опыт ученого, приобретенный им за пределами научной деятельности, направляет эту деятельность, делает его предрасположенным к построению определенных видов знания. Примеры данного явления встречаются не только среди ученых, занимающихся

изучением человека, но и в кругу естествоиспытателей. Так, биографы логика Дж.С. Милля отмечают, что он обратился к этой науке, поскольку обрел в ней психологический комфорт, соответствующий его личностному складу: мог вести нелюдимый образ жизни и удовлетворить пристрастие к «сухим формализмам». В философской системе прагматизма У.Джемс свои бытовые прагматические взгляды обобщил в философскую систему[1].

Одним из самых необходимых для каждой умственной деятельности является чувство любознательности, любви к истине. Чувства, возникающие при решении задач, шахматной игре, направляют весь дальнейший ход мыслительной деятельности, определяют сущность и местонахождение искомого в ряду логических операций. Толкование новых открытий в науке и построение гипотез и теорий всегда связано с сомнением в правильности найденного решения. Но по мере подтверждения новой теории все более и более накапливающимися научными наблюдениями, экспериментами, сомнение постепенно сменяется ощущением творческого подъема и восторга. В таких случаях за счет возникающих познавательных чувств растет работоспособность человека, расширяются его творческие возможности. Именно силой необычных чувств можно объяснить действительно поражающую работоспособность некоторых ученых. По мнению И.П. Павлова, «большого напряжения и великой страсти требует наука от человека»[2, с.23]. Более того, многие исследователи феномена научного творчества отмечают особую напряженность работы ученого, порой балансируя на грани бессознательного. Всем известен факт удивительного открытия периодической таблицы химических элементов Д.И. Менделеевым во сне, а ряд исследователей отмечают «ненормальную» одержимость объектом исследования.

Эмоциональное состояние личности ученого определяет формирование созидательных способностей, повышает творческий потенциал исследователя. Чем труднее поставленная задача, тем больше удовольствия, радостных переживаний и творческой энергии приносит ее решение. Познавательные чувства делают приятной и подкрепляют деятельность, связанную с преодолением трудностей на пути к достижению цели, что в свою очередь обеспечивает энергию для работы, необходимую для продвижения познания от имеющегося уже уровня к новым требованиям науки и жизни. Как отмечает К. Бернар, «кто не знал мук неизвестного, тот не поймет наслаждений открытия, которые, конечно, сильнее всех, какие человек может чувствовать... Это похоже на молнию, озарившую нам далекий горизонт, к которому наше ненасытное любопытство устремляется еще с большим жаром. По этой причине в самой науке известное теряет свою привлекательность, а неизвестное всегда полно прелестей»[3, с.64].

Таким образом, открытие новых фактов и явлений, их истолкование с точки зрения уже существующих теорий или создание новой гипотезы для

их объяснения, нахождение новых способов решения задачи или постановки экспериментов – все эти факторы, вызывающие сильные душевные переживания, так или иначе связанные с чувствами, что еще раз подчеркивает значимость личности ученого для науки.

Интересно рассмотрение деятельности ученого с позиции мотива, который его побуждает, так как это также характеризует саму личность ученого. В качестве мотива деятельности могут выступать различные внешние факторы: материальный интерес, честолюбие, практические цели. Но научное творчество характеризуется и наличием внутреннего мотива, который становится главным импульсом для деятельности. Так, Д.И. Менделеев писал: «В том чистом наслаждении, которое доставляет приближение к поставленному гипотезой идеалу, в этом порыве сорвать завесу со скрытой истины и даже в том разноречии, которое в этом отношении существует между разными деятелями, должно видеть наиболее прочные залогов дальнейших научных успехов»[4,с.71]. Таким образом, поисковый мотив имеет определенно личностный характер, так как ученый, осмысливая свой личностный опыт и эмоционально переживая субъект и процесс познания, способен комплексно, всесторонне, нетривиально взглянуть на интересующую его проблему.

Открытие является всегда продуктом научного о творчества. В индивидуальном плане научный поиск может быть результативным лишь в том случае, если субъекту исследования присуща ориентация на новизну, стремление выйти за рамки уже существующих концепций. Но для этого ученый должен обладать творческим интеллектом, на что не раз обращали внимание сами авторы открытия. Следовательно, творческий стиль мышления выступает как условие научной деятельности. Главным фактором творческого начала, несомненно, является гибкость ума, в противоположность ей будет косность мышления, несовместимость с чувством новизны. В личном плане эта косность может порождать неуверенность в себе, в своих силах и способностях, что приводит к устойчивой ориентации на чужое мнение и авторитеты, на традиционные стереотипы в науке[5,с.59]. И наоборот, смелость, независимость, решимость выступить против сформировавшегося в предшествующем опыте шаблона благоприятствует творческим успехам и устремлениям. Разумеется, ученый в этом случае рискует быть непонятым своими коллегами или даже современниками.

Более того, если говорить о творческом начале в науке в широком смысле, то очень часто сами ученые говорили об определенном сходстве творческой закономерности в искусстве и науке, а некоторые из них были не просто талантливыми учеными, но и одаренными в художественном смысле, либо занятия искусством помогали им ее больше раскрыть внутренние задатки. Это в свою очередь еще раз демонстрирует широту

взглядов ученого, многогранность его личности. Так, к примеру известный математик XX века Г.Вейль говорил: «Занятия математикой подобно мифотворчеству, литературе или музыке. Это одна из наиболее присущих человеку областей его творческой деятельности, в которой проявляется его человеческая сущность, стремление к интеллектуальной сфере жизни, выступающей одним из проявлений мировой гармонии»[6,с.11]. Можно вспомнить и знаменитое высказывание А. Эйнштейна о том, что настоящая наука и настоящая музыка требуют однородного мыслительного процесса, а в научном мышлении всегда присутствует элемент поэзии.

В значительной степени возникновение новых научных направлений зависит от неизвестных нам законов и факторов появления значимых личностей. По отношению к таким личностям В.Вернадский иногда употреблял понятия «еретик», «ортодоксальный представитель научной мысли». В научном творчестве, писал он, «всегда должны действовать отдельные личности, в своей жизни или в данный момент возвышающиеся среди среднего уровня» [7, с. 88]. История развития научных идей свидетельствует о том, что отдельный учёный своим открытием фактически менял не только основы научного мировоззрения своего времени, но и весь ход культуры. Скажем, создание Н. И. Лобачевским неевклидовой геометрии изменило мировоззрение эпохи и стиль математического мышления. В этом же направлении размышлял известный французский физик, родоначальник волновой механики Луи де Бройль, К. Э. Циолковский, А. Эйнштейн и многие другие видные ученые[8,с.12]. Каждый учёный – это не только представитель конкретной науки, но и сын своего времени, своей эпохи. Он испытывает на себе влияние всей совокупности материальных и духовных ценностей, его окружающих. Очень важно, чтобы творческий период в жизни учёного, его «естественные склонности» совпадали с предпочтениями общества, с принципами общественного устройства, с государственной политикой и идеологией, наконец, с общей системой ценностей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Юревич А.В. Психологические механизмы научного мышления// Грани научного творчества.- под ред. А.С. Майданова/<http://www.philosophy.ru>.
2. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. Т.1. -М.- Л.: Наука, 1951.
3. Бернар К. Прогресс в физиологических науках. Сб. «Общий положительный вывод положительного метода». -СПб., 1866.-С.64.
4. Цит. По Новикова Л.И. Эстетическое в научном и художественном творчестве. // Художественное и научное творчество. -Л., 1972. -С.71.

5. В.И. Шубин, Ф.Е. Пашков. Культура. Техника. Образование. Учебное пособие для технических университетов.- Днепропетровск,1999.- С.59.

6. Вейль Г. Симметрия. М., 1968. -С.11.

7. Вернадский В. И. Труды по истории науки в России. М., 1988.

8. Мейдер В.Человек в науке: природа творчества./ Здравый смысл.- 2004.-№3.

© Кузьмина Ю.Ю., 2010

УДК 372.8

**МЕТОДЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В КУРСЕ
«МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ» ДЛЯ
СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ИНФОРМАТИКА»**

Л.А. ЛЫСЕНКО, соискатель
Кубанский государственный университет

В статье рассматривается применение методов математического моделирования при подготовке учителей информатики. Дан алгоритм решения задач с экономическим содержанием. Приведены примеры типовых задач.

Ключевые слова: Методы математического моделирование, алгоритм решения задач, развитие словесно-логического мышление.

Одной из главных целей российской высшей школы является обеспечение конкурентоспособности будущих специалистов в различных сферах профессиональной деятельности. Для достижения этой цели многие исследователи обращают особое внимание на необходимость усиления взаимосвязи между теоретической и практической частями изучаемых дисциплин. В этой связи преподавание дисциплины «Моделирование экономических процессов» на втором курсе специальности «Информатика» в Кубанском государственном университете направлено на подготовку специалистов, которые имели бы фундаментальные математические знания и умели их использовать при решении практических задач, связанных с вопросами экономики. Для этого мы акцентируем внимание студентов на понимании внутренней сущности процесса моделирования.

В научной литературе моделирование определяется как «метод исследования объектов и явлений при помощи условных образов, аналогов»[1]. При изучении различных процессов реальности моделирование подразделяется на физическое, виртуальное и математическое.

Физическое моделирование выделяет главные характеристики природного объекта и проводит исследование данных на объекте.

Математическое моделирование представляет собой описание физической модели на языке количественных отношений по законам и правилам математики.

Виртуальное моделирование дает наглядное представление о развитии изучаемых физических моделей, имеющих математическое описание, с помощью компьютерных средств.

При изучении дисциплины «Моделирование экономических процессов» на практических занятиях мы обращаем внимание студентов на то, что при решении задач с экономическим содержанием наиболее часто применяют методы математического моделирования, что способствует развитию словесно-логического мышления. Для этого студентам предлагается разработанный нами алгоритм решения задач методом математического моделирования (см. табл. 1).

Таблица 1.

Алгоритм решения задач методом математического моделирования

	Построение математической модели	Умение
Первый этап	1. Уяснить экономический смысл задачи и сформулировать цель решения. 2. Оценить экономическую ситуацию и определить составляющие достижения поставленной цели. 3. Выбрать приоритетность численных показателей для достижения цели. Построить математическую модель исследуемого процесса, устанавливающую функциональную зависимость между показателями и результатами.	Анализировать Сравнить
второй	Исследование полученной модели	Умение

	4. Осуществить решение математической модели соответствующим методом; Проверить соответствие результатов решение реально существующим показателям хозяйственной деятельности;	Синтезировать Абстрагировать
Третий этап	Анализ результатов исследования	Умение
	5. Проанализировать полученный результат и перевести его с математического на реальный для представления полного ответа; Обозначить сферы использования полученной модели.	Анализировать Синтезировать

Приведем примеры типовых задач, предлагаемых студентам при изучении дисциплины «Моделирование экономических процессов», решение которых осуществляется по данному алгоритму.

Задача 1.

Промышленная группа предприятий (холдинг) выпускает продукцию трех видов, при этом каждое из трех предприятий группы специализируется на выпуске продукции одного вида: первое предприятие специализируется на выпуске продукции первого вида, второе предприятие - продукции второго вида; третье предприятие - продукции третьего вида. Часть выпускаемой продукции потребляется предприятиями холдинга (идет на внутреннее потребление), остальная часть поставляется за его пределы (внешним потребителям, является конечным продуктом). Специалистами управляющей компании получены экономические оценки a_{ij} ($i=1,2,3$; $j=1,2,3$) элементов технологической матрицы A (норм расхода, коэффициентов прямых материальных затрат) и элементов y_i вектора конечной продукции Y .

Требуется определить:

- Коэффициенты полных затрат.
- Вектор валового выпуска.
- Межотраслевые поставки продукции.
- Проверить продуктивность технологической матрицы $A=(a_{ij})$

(матрицы коэффициентов прямых материальных затрат).

е) Построить баланс производства и распределения продукции предприятий холдинга.

Задача 2.

Найти объемы национальных доходов x_1, x_2, x_3, x_4 четырех торгующих стран в сбалансированной системе международной торговли, если структурная матрица торговли этих четырех стран равна

$$A = (a_{ij}),$$

а сумма бюджетов стран не превышает P млн. ден. ед.

Задача 3.

На основании заданных коэффициентов прямых материальных затрат и объемов конечной продукции в межотраслевом балансе для трех отраслей требуется:

- проверить продуктивность матрицы коэффициентов прямых материальных затрат;
- рассчитать коэффициенты полных материальных затрат;
- найти объемы валовой продукции отраслей;
- восстановить схемы межотраслевого материального баланса.

Отрасль	Коэффициенты затрат			Конечная продукция
	1	2	3	
				Y_i
1	a_{11}	a_{12}	a_{13}	b_1
2	a_{21}	a_{22}	a_{23}	b_2
3	a_{31}	a_{32}	a_{33}	b_3

Как было нами отмечено, студенты проявляют мыслительную активность при решении задач данного типа, что способствует формированию у них исследовательских и профессиональных навыков, повышению уровня математической и экономической культуры, а также осознанному пониманию значимости приобретаемых теоретических знаний математики для решения задач, возникающих в реальных ситуациях.

Это, на наш взгляд, и даст студентам специальности «Информатика» гарантию конкурентоспособности в различных сферах профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Математика. Информатика: Энциклопедия.- М.: ЗАО «РОСМЭН – ПРЕСС», 2007.- С.206.

© Лысенко Л.А., 2010

РОЛЬ ВЗАИМОСВЯЗИ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ

ЛЯХ Ю.А., канд. пед. наук

Департамент образования и науки Кемеровской области

В статье обозначена необходимость осуществления межпредметных связей в профильной школе, как дидактического условия повышения качества знаний учащихся и роли обучения в развитии диалектического мышления школьников. Методика поэтапной организации процесса обучения старшеклассников.

Ключевые слова: межпредметные связи; естественно-научный цикл; качество обучения; процесс обучения; проблемное обучение.

Глубокие социальные перемены, происходящие в современном мире и в России, требуют новых подходов к развитию, обновлению и совершенствованию всей системы непрерывного преобразования.

В последнее десятилетие в жизни средней общеобразовательной школы произошли значительные изменения: утвержден базисный учебный план; разработаны Временные государственные образовательные стандарты, новые концепции естественно-научного образования; открываются новые типы учебных заведений (гимназия-школа, лицей, колледж), вводятся различные интегративные курсы.

Активное включение учителя в процесс непрерывного обучения является главным условием развития его творческого потенциала: его компетентности и педагогического учения, его социальной и профессиональной мобильности, его гражданской позиции и профессионально-значимых качеств личности. Большая роль в этом относится межпредметным связям.

На необходимость осуществления межпредметных связей в школе, как дидактического условия повышения качества знаний учащихся и роли обучения в развитии диалектического мышления школьников. Многочисленные исследования показали, что несогласованность программ физики и химии; отсутствие единства интерпретаций понятий законов, теорий общих для цикла естественных дисциплин, а также преемственности в их формировании; слабое отражение в них взаимосвязи между явлениями природы приводит к тому, что знания учащихся по предметам естественно-научного цикла оказываются разрозненными. У них отсутствует научное понимание закономерностей развития окружающего мира, умение комплексно применять знания, полученные ими при изучении основ

естественных наук в школе. В преодолении этих недостатков в условиях традиционно сложившейся системы изучения основ естественных наук в школе большая роль отводится межпредметным связям.

Умения характеризуют способы достижения учащимися конкретной познавательной цели. Решение межпредметных задач требует особых умений: связывать между собой и обобщать предметные знания, видеть объект в единстве его многообразных свойств и отношений, оценивать частное с позиций общего, что обеспечивает процессуальную сторону формирования научного мировоззрения школьников.

В исследованиях термином межпредметные умения обозначаются различные способы деятельности, обеспечивающие межпредметные связи: обобщенные умения мыслительной деятельности, логические операции, общие для всех учебных предметов (анализ, синтез, обобщение); умения творческой деятельности, которые формируются при решении аналогичных по своей структуре действий познавательных задач разного предметного содержания; умения, обслуживающие общие для родственных предметов виды деятельности учащихся - измерительные, конструктивно-технические, измерительно-вычислительные, графические, проекционно-изобразительные и др.; специфические умения оперирования конкретным содержанием, лежащим на стыке смежных учебных предметов — установления исторических причинно-следственных связей при анализе современной экономической географии страны, проведения исторической аналогии с целью объяснения особенностей современного экономико-географического развития. Помимо названных групп, необходимо выделить умения комплексного применения знаний из разных учебных предметов при решении широких межпредметных проблем, выполнении комплексных заданий. Умения комплексной многосторонней характеристики объекта — это наиболее сложный вид умений. Это умения учащихся осуществлять комплексные межпредметные связи. Специфичным для них является познавательное действие широкого переноса предметных знаний и умений в новые условия их комплексного применения. Такие умения в своей содержательной основе опираются на знания из разных учебных предметов и обобщенные идеи, а их операционная сторона имеет сложную структуру действий разной степени обобщенности: конкретно-предметные действия, оперирование конкретным материалом различных предметов, обобщенные действия, характеризующие мыслительную и творческую деятельность и приобретающие специфику в условиях межпредметных связей; действия переноса и установления связей между элементами разнопредметных знаний и умений в деятельности по решению межпредметных задач; действия речевой коммуникации, адаптации терминов, языковых средств различных наук; оценочные действия, отражающие единство познавательного и ценностного отношения учащихся к знаниям из разных

предметов, связываемых в систему на основе мировоззренческих идей. Эта структура модифицируется в зависимости от специфики межпредметных задач.

Проблемное обучение, как и межпредметные связи, усложняют содержание и процесс познавательной деятельности учащихся. Поэтому необходимо постепенное введение как элементов проблемности, так и объема и сложности межпредметных связей. Важно обеспечить рост познавательных умений и учебных успехов, укрепляющих самостоятельность и интерес учащихся к познанию связей между знаниями из разных предметов. Методика организации процесса обучения осуществляется следующими этапами:

- 1) односторонние межпредметные связи на уроках по смежным предметам на основе репродуктивного обучения и элементов проблемности;
- 2) усложнение межпредметных познавательных задач и усиление самостоятельности учащихся в поиске их решения;
- 3) включение двусторонних, а затем и многосторонних связей между предметами путем координации деятельности учителей (выдвижение общих учебных проблем, их поэтапное решение в системе уроков);
- 4) разработка широкой системы в работе учителей, осуществляющих межпредметные связи как в содержании и методах, так и в формах организации обучения (комплексные домашние задания, уроки, семинары, экскурсии, конференции), включая внеклассную работу и расширяя рамки учебной программы.

Для тех учеников, которые не имеют прочной системы знаний, решение межпредметных задач может оказаться непосильным, а их интерес к обучению снизится. Для учащихся с высоким уровнем знаний по предметам опора на межпредметные связи является необходимым условием их дальнейшего развития в процессе обучения. Поэтому в организации творческой деятельности учащихся на основе межпредметных связей ведущее место занимает учебная работа, направленная на усвоение системы предметных знаний и овладение способами их переноса и обобщения. «Научение» учащихся достигается с помощью системы тренировочных самостоятельных работ, отрабатывающих отдельные элементы умений комплексного применения знаний: распознавание межпредметных связей в учебных текстах, в отрывках из научных статей, в первоисточниках отбор фактического предметного материала для подтверждения, доказательства законов диалектики, общенаучных идей, понятий; анализ конкретных примеров (из области биологии, физики, химии, истории) с позиций общих закономерностей, категорий; осознание межпредметного характера познавательных учебных задач; самостоятельная постановка (видение) межпредметных задач, проблем на основе сравнения и анализа научных фактов пограничных предметов (биохимических, физико-химических,

биофизических и т. п.); составление плана для решения межпредметной проблемы и др. Важную роль играют показ образца выполнения таких заданий, проведение установочных бесед, определяющих логику рассуждения, доводящих до осознания последовательность выполняемых действий, дифференцированный подход с учетом познавательных интересов и возможностей учащихся. Необходимы последовательные стадии в формировании умений осуществлять межпредметные связи: I — пробуждение познавательного интереса учащихся к решению межпредметных задач, их распознавание и осознание ими необходимости использовать знания из разных дисциплин; II—отработка отдельных способов творческой деятельности на основе межпредметных связей; III—синтез частных умений в целостное умение комплексного применения знаний при решении межпредметных задач. Основным условием успешного переноса предметных знаний выступают сходство, аналогичность структуры содержательных и процессуальных элементов в серии межпредметных познавательных задач определенного типа. На уроках необходимо побуждать учащихся к самостоятельному решению таких задач с выполнением ими действий по образцу и усвоением обобщенных ориентиров в синтезе знаний.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гузев В. Содержание образования и профильное обучение в старшей школе // Народное образование. 2002. №9. С.113-122.
 2. Орлов В.А. Образовательный стандарт в условиях профильного обучения: проблемы и решения // Профильная школа. 2004. №1. С.15-17.
 3. Орлов О.С. Как составить образовательную программу. М., 1997.
- © Лях Ю.А., 2010

УДК: 54:347

АКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ

А.А. НУРБЕКОВА, канд. биол. наук

ФГОУ ВПО « Уральская государственная академия ветеринарной медицины»

В статье представлен опыт проведения уроков с использованием активных методов и форм обучения. Описываются условия организации таких уроков, их признаки, перечисляются их достоинства.

Ключевые слова: активные методы обучения, химические вечера, химические викторины, творческий поиск, креативность, саморегуляция, самоконтроль.

Известно, что в развитии интереса к дисциплине «Органическая химия» нельзя полностью полагаться на содержание изучаемого материала. Сведения истоков познавательного интереса только в содержательной стороне материала приводит лишь к ситуативной заинтересованности на уроке. Если учащиеся не вовлечены в активную деятельность, то любой содержательный материал вызовет в них созерцательный интерес к предмету, который не будет являться познавательным интересом. Поэтому при формировании познавательных интересов учащихся особое место принадлежит такому эффективному педагогическому средству, как использование активных методов обучения. Разнообразие их видов дополняют и углубляют знания учащихся, а также способствуют поддержанию устойчивого интереса к изучению химии.

Под активными методами обучения понимаются такие способы организации учебного процесса, которые обеспечивают включение учащихся в активное взаимодействие и общение в процессе их познавательной деятельности. Практика российской и зарубежной педагогики располагает широким спектром активных методов обучения. Я предлагаю обратить внимание на ряд активных форм и методов обучения, отмечая при этом факт, что в педагогической литературе один и тот же метод может быть встречен под разными названиями, а также может быть обозначен и как форма.

Исходя из своего опыта преподавания предмета «Органическая химия» в ТАТ УГАВМ, я могу сделать следующий вывод, что гармоничное сочетание уроков с внеклассными занятиями, химическими вечерами, викторинами, деловыми играми занимают лидирующее положение среди активных методов обучения.

Один из действенных способов поддержания у учащихся интереса к предмету — проведение химических вечеров, которые, как правило, вызывают эмоциональный всплеск и надолго запоминаются учащимся зрителям. Их можно проводить как устные журналы с элементами театрализации, обязательно включив демонстрацию занимательных опытов, что усиливает эмоциональную отдачу мероприятия. Содержание активных методов обучения и формы их организации должны быть всегда интересны учащимся. [1]

Урок, подготовленный педагогом совместно со студентами, принесет им полное удовлетворение в том случае, если идея проведения его опирается на потребности самого студента, если находит отклик в его переживаниях, чувствах, положительных эмоциях.

Организации химического вечера содействуют элементы занимательности, которые необходимы для здорового отдыха, хорошего настроения, жизнерадостной деятельности. Но не правильно будет основывать проведение вечера только на принципе занимательности. Химические вечера должны не развлекать студента, а развивать и совершенствовать его личность. [3] Опыт проведения вечеров по химии показывает, что они полезны не только для студентов, но и для преподавателя, так как они помогают ему лучше узнать своих студентов, развивают его организаторские способности, заставляют быть в курсе последних достижений науки и техники, творчески работать над собой. [5]

Чтобы на уроках химии было нескучно, чтобы факты врезались в память, и обучение шло не только на уровне воспроизведения материала, и на уровне логического мышления, анализа разрозненных фактов и объединения их в единую картину, на уроках химии педагогу предоставляется прекрасная возможность проводить викторины. [4] Химическая викторина - один из активных методов обучения, способствующий закреплению и углублению знаний, развитию навыков самостоятельной работы с учебной и научно-популярной литературой. Участвуя в викторинах, студенты осознают место и значимость химии в жизни и деятельности человека. Химическая викторина — один из тех активных методов обучения, который направлен на развитие личности каждого студента, а именно: участвуя в викторине, студент проявляет стремление к саморегуляции; у студента формируется уровень планирования и самоконтроля; ему приходится проявлять системность, креативность и критичность мышления. [2] Получение результатов своей деятельности с комментариями преподавателя и соотнесение их с результатами участников способствует формированию у студента адекватной самооценки и уровня притязаний, а также умение брать на себя ответственность за результаты собственной работы.

Проведение вечеров и викторин дает возможность каждому студенту:

во-первых, продемонстрировать приобретенные ими общеучебные умения и навыки; во-вторых, проявить интеллектуальные способности; в-третьих, раскрыть многогранность своих интересов; а также развить смысловую догадку, обогатить словарный запас, развивать логическое мышление, пробудить интерес к решению нестандартных задач и уметь применять полученные знания на практике.

Таким образом, такие активные методы обучения, как химические вечера и викторины являются неформальным срезом уровня качества и обучения. Они помогают преподавателю выявить: во-первых, одаренных студентов;

во-вторых, наиболее способных учащихся по предмету в целях дальнейшей их поддержки, оказания методической помощи в полном раскрытии их возможностей; в-третьих, интересы и способности учащихся.

Использование только этих активных методов обучения в преподавании недостаточно для преподавателя. Необходим творческий поиск, увлеченность, умение вовлечь в работу учащихся. Педагог, даже самый талантливый, работающий без актива ребят, многого достичь не сумеет. Не все учащиеся могут деятельно помогать преподавателю. Талант педагога и заключается в том, чтобы своевременно выявить таких учащихся, которые бы творчески мыслили и стали любителями химии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексинский В.Н. Занимательные опыты по химии. Пособие для учителей. - М.: Просвещение, 1980.
2. Аликберова Л.Ю., Степин Б.Д. Книга по химии для домашнего чтения. - М.: Химия, 1995.
3. Буцкус 17. Ф. Книга для чтения по органической химии: Пособие для учащихся 10 кл. / Сост. П.Ф. Буцкус. - М.: Просвещение, 1985.
4. Конарев Б.Н. Любознательным о химии. Органическая химия.- М.: 1998.
5. Малышкина В. Занимательная химия. – СПб.: Тригон, 1998.

© Нурбекова А.А., 2010

УДК 141.201

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ В ЗАПАДНОЙ ФИЛОСОФСКОЙ МЫСЛИ

Х.С. ВИЛЬДАНОВ д-р филос. наук
Н.Б. НУРДАВЛЕТОВА

Сибайский институт (филиал) «Башкирский государственный университет»

Анализ теорий ценности, существующих в западной философской литературе, показывает, что насколько сложной может быть их интерпретация. Различия в западных философских направлениях и концепциях предопределяют также и различия в методах исследования. Все концепции ценностей раскрывают понятие «ценность» через субъектно-объектную дуалистическую модель. Подобное субъект-объектное объяснение природы ценностей возникает из-за разделения и противопоставления исследователями самого воспринимающего субъекта и объективной реальности. В данной дихотомии субъект, как главный

элемент данных отношений, в процессе определенной деятельности наделяет для себя предметы, явления объективной реальности ценностным значением.

Ключевые слова: аксиология, ценность, субъект и объект познания, смысл жизни, ценностные ориентации, бихевиоризм.

История западной философии включает в себя значительное разнообразие точек зрения на ценности. В западно-европейской философии разработку теорий ценности начали еще задолго до становления самой науки о ценностях - аксиологии. Данная тематика получила свое освещение в аспекте различных форм философской мысли. Зародившись в античной философской мысли, ценностное мировоззрение развивалось в последующие эпохи вплоть до второй половины XIX в., когда исследование проблем ценности выделилось в особый раздел философии – аксиологию. Аксиологическая проблематика укрепилась благодаря телеологическому анализу Г. Лотце и неокантианству баденской школы. В частности, впервые Г. Лотце выявил своеобразие феномена ценностей, а неокантианцы разграничили научное знание на знание о природе и знание о культуре. При этом философии ими отводится роль науки о ценностях.

Неокантианцы В. Виндельбанд и Г. Риккерт исходили из теории И. Канта. Строго рациональная, логическая аналитическая философия И. Канта, вскрывшая антиномии теоретического разума и поставившая над ним практический разум, волю, категорический императив, оказала большое влияние на формирование аксиологии как науки. Ценности и бытие размещаются Г. Риккертом в разных «плоскостях». По Г. Риккерт, бытие - это эмпирически существующая во времени и пространстве реальность; а ценности - трансцендентная область значений логических, этических и эстетических суждений, истинность которых совершенно не зависит от реальности и подчиняется только требованию всеобщности и общезначимости. Из вышесказанного вытекает, что понятие ценности нельзя получить, изучая психическую жизнь субъекта. Речь идет о том, способен ли или не способен субъект оценить ценность, т.е. признать ли ему или не признать ее. Итак, ценность у Г. Риккерта не может быть понята ни из объекта, ни из субъекта: «Сами ценности, таким образом, не относятся ни к области объектов, ни к области субъектов. Они образуют совершенно самостоятельное царство, лежащее по ту сторону субъекта и объекта»[1]. При этом Г. Риккерт пытается соединить ценности и саму действительность. Это он понимает в двух смыслах. Во-первых, ценность у него соединяется с объектом, образуя при этом блага. Во-вторых, она может также быть связанной с субъектом в акте его оценки. Г. Риккерт настоятельно требует различения этих трех понятий - ценности, блага, оценки. У него ценности, как независимо от действительности существующее царство,

обнаруживаются в благах и оценках и существуют независимо от последних. В подтверждение этого разделения мира на действительность и ценность Г. Риккерт приводит примеры. Вот один из них: действительность картины – это полотно, краски, лак, но они, взятые сами по себе, не включают в себе эстетические ценности.

Следующие, очень распространенные в западной философии теории – психологические, субъективирующие ценность и отвергающие существование абсолютных ценностей. Психологизм в теории ценностей представляет собой учение, утверждающее, что всякий предмет имеет ценность лишь постольку, поскольку он вызывает в душевной жизни субъекта некоторые индивидуально-психические переживания, именно, согласно одним теориям, чувство удовольствия (или неудовольствия), согласно другим – желание, согласно третьим – чувство ценности.

Согласно психологическому учению, утверждающему, что удовольствие есть единственная самоценность, т.е. первоначальная основная ценность, все объективное содержание наших стремлений, желаний, хотений, осуществляемое нашими поступками, есть только средство для того, чтобы достигнуть подлинной цели, а именно переживания удовольствия. Д. Милль, например, обосновывая это учение, рассуждает так: «Ценное само по себе, есть желательное само по себе»; «...таково только удовольствие и отсутствие страданий». Согласно Д. Миллю, только удовольствие и отсутствие страданий есть самоценность. Все другие ценности производны отсюда, именно служат средством для этой ценности. Согласно этой теории, по сути гедонической, объективное содержание поступка есть только средство, а подлинная цель есть субъективное чувство удовольствия действующего лица; средство есть подчиненный цели, сам по себе не ценный элемент поступка.

Р. Перри, Т. Парсонс и другие американские социологи, принадлежащие также к психологическому направлению, выдвинули ценностную концепцию интересов. По их мнению, необходимо выяснение «шкалы ценностей», которой руководствуются в своем поведении члены того или иного общества. Р. Перри определяет ценность как объект интереса, как понятие, которое выражает отношение какой-либо вещи к интересу. «Любой объект, каков бы он ни был, приобретает ценность, когда любой интерес, каков бы он ни был, распространяется на него»[2]. Свой подход к ценностям Р. Перри называет «биоцентрическим» или «психоцентрическим». В зависимости от характера интереса и качества ориентирующего знания, Р. Перри различает ценности как истинные и ложные, развитые и неразвитые, сложные и простые, позитивные и негативные, скрытые и активные. Если интерес относится к наличному переживанию, то ему соответствует экзистенциальная ценность, если к идеальной цели, то ценность также считается идеальной.

В западной аксиологической мысли сформировалось новое направление – бихевиоризм, стремящийся выразить явления сознания и реальности в однородных терминах поведения. Бихевиоризм с точки зрения Д. Дьюи, коренным образом изменяет представление о характере ценности, дает возможность рассматривать ее как эмпирическое явление. Он соглашается с позитивистами в признании отличия оценочных суждений от суждения о фактах. Однако он не согласен с тем, что ценности не признаются эмпирически наблюдаемыми явлениями, а суждения о ценностях – эмпирически проверяемыми. Таким образом, ценность, согласно Д. Дьюи, рождается в ситуации и не может существовать как свойство предметов или явлений независимо от той деятельности людей, в которую вовлечены эти предметы. Согласно Д. Дьюи, суждение о ценности подразумевает исследование всех остальных компонентов ситуации: условий возникновения интереса, объекта его направленности и вероятности появления желаемого исхода. Если все эти факторы учтены правильно, то оценочное суждение окажется истинным. Если логический позитивизм сводил аксиологическую проблематику не к исследованию ценности, а к тому, что люди «говорят» о ней, то у Д. Дьюи ценность выступает лишь как «вывод», сделанный исследователем из интерпретации поведения людей. Ценность оказывается лишь мысленным образованием, инструментом «истолкования» социальной ситуации.

В свое время еще сторонники интуитивизма утверждали, что в сознании, кроме индивидуально-психических переживаний субъекта. При таком понимании строения сознания естественно искать ценности не в субъективном чувстве, вызываемом ею, а глубже, именно идя в направлении к предмету чувства. Так поступил и И. Гейде: для него ценность не находится ни в субъекте, ни в объекте, она есть отношение между субъектом и объектом или, вернее, тем свойством объекта, которое служит одним из членов этого отношения: «ценность», говорит он, «основывается на соотносении с субъектом (абсолютных) свойствах объекта, но состоит не в них, а в отношении приуроченности объекта к особому состоянию субъекта»,[3] именно к чувству удовольствия и органическим ощущениям, из которых складывается чувство ценности. Отсюда следует, что если бы чувства ценности не было, то, по мнению И. Гейде, никакой предмет не имел бы ценности, т.е. не стоял бы в том отношении, которое есть ценность. Из вышесказанного видно, что наличность ценности предполагает сочетание субъекта и объекта, однако свойства объекта суть не ценность, а только основание ценности, также и чувство ценности, переживаемое субъектом, не есть ценность.

В резкой противоположности к И. Гейде стоит учение М. Шелера. М. Шелер вошел в историю философии как основоположник феноменологического направления в аксиологии. М. Шелер – решительный

защитник объективности ценностей. Необходим, правда, особый вид сознания, посредством которого ценности могут быть найдены. Но существование многих ценностей вовсе не связано с психофизической организацией человека и даже вообще не предполагает «Я-эго» или субъекта: ценности существуют во всей природе. Утверждая объективность ценностей, М. Шелер отстаивает также существование абсолютных ценностей.

Также к феноменологическому направлению в аксиологии относится учение о ценностях Н. Гартмана. В общем учении о ценностях Н. Гартмана явно выделяются два вопроса: о «способе бытия» ценностей и о характере познания ценностей. Доказательство объективности познания ценностей Н. Гартман, как субъективный идеалист, ищет на основе феноменологического метода в свидетельстве «феноменов ценностного сознания», в априорно-интуитивном чувстве ценности. Первичное эмоциональное сознание ценностей объявляется единственным опорным пунктом, последней инстанцией достоверности. Подобно тому, как проблема объективности теоретического познания «разрешилась» в критической онтологии Н. Гартмана посредством допущения иррационального единства субъекта и объекта, в ценностном познании постулируется также иррациональная интуиция чувства ценности, которая устанавливает единство между субъектом и идеальной сферой ценностей. Основой философии Н. Гартмана является дуализм ценностей как неизменных принципов и их реальных изменчивых проявлений. Высоко парящие над реальным миром идеальные ценности отрываются от потребностей, интересов.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, мы выделяем в аксиологических концепциях западной философии следующие общие для них моменты:

1. В западно-европейской философии ценность – это философское и социологическое понятие, обозначающее, во-первых, положительную или отрицательную значимость какого-либо объекта, в отличие от его экзистенциальных и качественных характеристик, во-вторых, нормативную, предписательно-оценочную сторону явлений общественного сознания.

2. Базовой для аксиологии является проблема обоснования возможности существования ценностей в структуре бытия в целом и их связи с предметной реальностью. Многообразие трактовок центрального для аксиологии понятия «ценность», обусловленное различиями в решении проблемы соотношения онтологического-гносеологического-социологического, объективного-субъективного, материального-идеального, индивидуального-общественного, рационально-иррационального применительно к характеристике ценностной системы, порождает многообразие аксиологических интерпретаций мира, толкование структуры, положения и роли ценностей в социокультурном пространстве.

3. Исходя из определенной логико-методологической концепции, одни выводят ценностный аспект мира из индивидуально-психических переживаний, другие же из непсихических факторов; одни исследователи считают ценности субъективными, другие – объективными; одни утверждают относительность всех ценностей, другие настаивают на существовании также и абсолютных ценностей; одни говорят, что ценности есть отношение, другие – что ценность есть качество; одни считают ценности идеальными, другие – реальными, третьи – не идеальными, но и не реальными. Как не различны эти теории, каждая из них учитывает какую-либо сторону ценности, раскрывая ее с позиции какой-либо логико-концептуальной заданности.

4. Представители западной философской мысли сходятся в том, что к предметным ценностям они относят: естественное благо и зло, заключенные в природных богатствах и стихийных бедствиях; потребительскую стоимость продуктов труда; социальное благо и зло, содержащиеся в общественных явлениях; прогрессивное или реакционное значение исторических событий; культурное наследие прошлого, выступающее в виде предметов богатства современников; полезный эффект или теоретическое значение научной истины; моральное добро и зло, заключенные в действиях людей. К ценностям сознания относят общественные установки и оценки, императивы и запреты, цели и проекты, выраженные в форме нормативных представлений.

5. Предметные и субъективные ценности являются лишь двумя полюсами ценностного отношения человека к миру; первые выступают как его объекты, а вторые – как выражение того же отношения со стороны субъекта, в которых интересы и потребности переведены на язык идеального, мыслимого и представляемого. Поэтому предметные ценности являются объектами оценки и предписания, а субъективные – способом и критерием этих оценок и предписания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Риккерт Г. Два пути познания // Новые идеи философии. №7. Спб., 1913
2. Дьюи Д. Свобода и культура. London: Overseas publ. Interechange, 1968. 195 с.
3. Кунявский М.Б., Моим В., Попова И.М. Сознание и трудовая деятельность. Киев; Одесса, 1985. 241 с.

© Вильданов Х.С., Нурдаветова Н.Б., 2010

О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «СОЦИОЛОГ МОРАЛЬНЫЙ» И «СОЦИОЛОГ НРАВСТВЕННЫЙ»

С.В. ПУПКОВ, канд. пед. наук

Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

В научных материалах, исходя из различия между моралью и нравственностью, выявляется соотношение между понятиями «социолог моральный» и «социолог нравственный».

Ключевые слова: мораль, нравственность, социолог.

В настоящее время в условиях переоценки значимости гуманитарных наук, соучаствующих в создании новых социальных программ, в осмыслении результатов деятельности человека в целом и деятельности социолога в частности, важным становится решение задачи обеспечения форм взаимосвязи между элементами социальной системы, обусловленных (форм) разделением труда, наличием социальных институтов, институциональными и неинституциональными регуляторами общественных отношений, деятельностью совокупного и индивидуального субъекта. Решение задачи обеспечения связи между элементами социальной системы, поддержания социального порядка требует использования таких подходов к подготовке будущего социолога, которые не только обеспечивают овладение студентами фундаментальными и целостными знаниями о развитии общества, общекультурными и профессиональными компетентностями в соответствии с ГОС ВПО по специальности 020300 «Социология», но и расширяют сферу морального познания социальной деятельности, формируют новый облик социолога – «социолог нравственный», «социолог моральный».

Необходимость формирования социолога нравственного, социолога морального обусловлена, во-первых, тем, что только истина, заключенная в содержании социологической экспертизы, становится отправным моментом для возвращения блага в лоно морали, пространство которой есть пространство отношений между людьми. Общество, жизнь которого строится на основе морали, «неизбежно приведет к формированию человеческой этики, в которой понятие о благе окажется внутри самой морали» [6, 576]. Во-вторых, поиск социологом ответов на такие вопросы, как: «Как люди действуют в разных социальных ситуациях?», «Где и почему между ними возникают противоречия, как их разрешить?» и другие, по критерию отрефлексированных ценностей, совокупность которых и есть мораль, не позволит легализовать один из самых страшных пороков нашего

бытия, каким является «подмена ценностей» [7, 79], не приведет к замене смысла существования индивида достижением исключительно его благополучия.

Искажение же истины в социологической экспертизе, являющееся одной из причин, порождающих кризисную ситуацию в стране, социальную напряженность, по сути, есть не что иное, как «всенародная» поддержка той группы, интересы которой обслуживает социолог.

На современном этапе возникла потребность обращения к поиску резервов в подготовке социологов, где в качестве поля поиска мы выбираем нравственные резервы подготовки будущего социолога. Решению данной задачи предшествует осмысление явлений «социолог нравственный» и «социолог моральный».

Мы выявляем различия между понятиями «социолог нравственный» и «социолог моральный», исходя из различий между терминами «моральный» и «нравственный», являющимися производными от слов «мораль» и «нравственность».

Поставив перед собой такую задачу, мы тем самым вошли в область этической науки, в рамках которой становится возможным выявление различий между понятиями «социолог нравственный» и «социолог моральный».

Суть различий между категориями «мораль» и «нравственность», как подчеркивает В.П. Бездухов, заключается в том, что мораль, имеющая предписательный, рекомендательный характер, есть совокупность норм, принципов, требований, предъявляемых к человеку извне – обществом, коллективом, группой. Нравственность – это субъективная ценностная система человека. Другими словами, это то, что находится в его сознании, что определяет и характеризует его индивидуальную нравственность [2, 166].

В основу различия морали и нравственности Н.Н. Лебедевой положена идея об их различии содержательно и функционально [4, 33-35].

Осмысливая идеи Н.Н. Лебедевой о содержательном различии между моралью и нравственностью, мы солидарны с ученым в том, что мораль предписывает человеку, что он должен подчиниться системе норм, что угрызения совести присущи нравственности, но не морали. Однако мы не разделяем точку зрения ученого относительно того, что мораль «противоречит его (человека. – С.П.) “Я”» [4, 33].

С нашей точки зрения, мораль, если речь идет действительно о морали, не противоречит человеку. Осознавая, что человек далеко не всегда принимает требования и нормы, мы, тем не менее, полагаем, что мораль начинает противоречить человеку тогда, когда он не следует принятым в обществе, группе моральным требованиям, нормам. Следовать моральным требованиям и нормам – значит жить в обществе, среди людей. Мораль на

то и мораль, что она объединяет людей, а не разобщает их. Мораль, если человек действительно моральный, не может противоречить ему.

Подтверждение сказанному мы находим у А.А. Гусейнова, подчеркивающего, что мораль, придавая человеческому обществу изначально самооценный смысл, ответственна за сам факт существования человеческого в человеке. Мораль есть такая нацеленность людей друг на друга, которая мыслится существующей до каких-либо конкретных, многообразно расчлененных отношений между ними и делает возможными сами эти отношения [3, 23].

Соглашаясь с Н.Н. Лебедевой в том, что нравственность связана со свободным целеполаганием человека, что мораль связана с причинностью, с внешней необходимостью, целесообразностью поведения, что это самые жесткие и общеобязательные отношения [4, 33-34], считаем необходимым отметить, что в такой внешней необходимости, целесообразности поведения человека ничего предосудительного нет и быть не может. Мораль тиранична. «Однако это тирания, которую человек должен осуществлять в отношении себя самого» [3, 277].

Отправным моментом для выявления О.К. Поздняковой различий между моралью и нравственностью явилось положение этической науки о том, что долженствование является одной из характеристик морали как особого способа духовно-практического освоения мира, осуществляемого при участии морального сознания. При этом, как справедливо отмечает ученый, мораль не сводится к моральному сознанию, играющему существенную роль в духовно-практическом освоении действительности. Мораль есть объективное, а нравственность есть субъективное. Нравственность – это есть рефлексия человека на себя. Про мораль так сказать нельзя [5, 12].

Осмысление представленных выше точек зрения ученых относительно различий между моралью и нравственностью показывает, что мораль задается человеку извне, а нравственность есть характеристика его личностного «Я».

Если исходить из такого различия между моралью и нравственностью, то мораль, задавая человеку требования, нормы, предписания, является особым способом его ориентации в изменяющемся информационном мире. Нравственность человека есть укорененность в его сознании требований, норм, предписаний морали, придающей ему и другим людям изначально самооценный смысл.

Отношения людей всегда конкретны. Они строятся для определенных целей. И социолог нравственный, и социолог моральный, естественно, выбирают безусловно совершенную цель, что обусловлено природой морали и нравственности. Они никогда не отнесутся к другому человеку только как к средству.

Отношение к другому человеку как к цели и никогда как к средству и является, с нашей точки зрения, безусловно совершенной целью деятельности социолога. При этом в отношении к другому человеку изначально представлена потребность в другом как в своем-другом. Это и есть мораль.

Моральные требования предъявляются человеку обществом, а человек свободен в их принятии и следовании им. Свобода, как независимость в действиях и поступках, становится точкой отсчета для принятия требований морали, существующей в форме долженствования тогда, когда она пронизана полнотой рефлексии. Свобода каждого человека предполагает соотношение им своих интересов с интересами других людей, с их свободой. Сама по себе свобода без самореализации не есть фактор становления человека как человека морального, нравственного. Речь должна идти не просто о свободе «для», но об ответственной свободе, являющейся одним из условий становления социолога нравственного. Социолог нравственный несет ответственность за себя и за свои действия при сборе информации, ее интерпретации и экспертизе. Извлекая пользу для себя с точки зрения успешности деятельности, карьеры, что само по себе необходимо и достойно уважения, он отвечает, в первую очередь, перед собой. Перед другими – в той мере, в какой считает нужным. Речь идет о прагматических устремлениях социолога. Прагматик, как подчеркивает Р.Г. Апресян, способен утверждать в определенном отношении позитивные ценности. Как самостоятельная личность, он независим в оценках и суждениях и близок самой морали [1, 85].

Социолог моральный несет ответственность не только перед собой, но и перед другими, признавая их своими-другими. В морали, как подчеркивает Р.Г. Апресян, человек ответственен за сохранение своей свободы, своего достоинства, своей человечности, за других же – в той мере, в какой он признает их своими-другими [3, 277].

Жизненный успех, материальный достаток, профессиональные результаты социолога морального не утрачивают связи с другими людьми, «перед которыми и за которых человек считает себя ответственным в свободе» [3, 278]. Как следствие, данные явления не получают самостоятельного существования, не ведут к гипертрофии успеха, не порождают расхождения в оценках деятельности социолога, а полезность не замещается добром. Во внутреннем мире социолога морального польза и добро как моральные явления предполагают, а не исключают друг друга.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Апресян Р.Г. Постигание добра. – М.: Молодая гвардия, 1986. – 207 с.

2. Бездухов В.П. Культура и образование // Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя – Самара: СГПУ, 2002. – С. 66-173.

3. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. – М.: Гардарики, 1998. – 472 с.

4. Лебедева Н.Н. Гармонизация педагогической системы ценностного самоопределения старших школьников. – М.: Наука: Флинта, 2005.

5. Позднякова О.К. Теоретические основы формирования нравственного сознания будущего учителя. – М.: МПСИ, 2006. – 168 с.

6. Разин А.В. Этика. – М.: Академический проект, 2003. – 624 с.

7. Сагатовский В.Н. Есть ли выход у человечества? – СПб.: Петрополис, 2000. – 148 с.

© Пупков С.В., 2010

УДК 316.613

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ

О.К. ПОЗДНЯКОВА, д-р пед. наук

С.В. ПУПКОВ, канд. пед. наук

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

В научных материалах обосновывается возможность раскрытия ценностных оснований позиции личности, выявляются нравственные ценности, находящиеся в основаниях ее позиции.

Ключевые слова: позиция, отношение, ценность.

Суть социально-экономических перемен, происходящих в обществе, что выражается в переосмыслении ценностей и норм взаимодействия человека с миром и людьми, заключается в переводе переживаемого ранее неявного в явное, которое, расширяя границы личности, открывает новые каналы познания «Я» среди «Они» в этом многоликом мире. Социально-экономические перемены обусловили вполне закономерное возвращение к Человеку, целью разворачивающейся деятельности которого является другой человек.

Взаимодействие субъектов деятельности, в ходе которого происходит взаимное предъявление себя другому, делает их открытыми перед социумом, перед людьми, перед собой. Открытость субъекта означает, что отношения, реализуемые в его деятельности, имеют целевой характер, а сама цель (другой человек) воспроизводится в процессе деятельности вместе с взаимоотношениями и взаимодействием. Взаимодействие между

субъектами, будучи производным от их совместной деятельности, лично по своей природе, поскольку в нем происходит становление и развитие рефлексивно-ценностного отношения к миру, к людям, к себе. В этих отношениях фиксируется нацеленность человека на другого человека. В своей совокупности отношения образуют содержание позиции личности.

Воспроизводя отношения, индивид привносит в содержание взаимодействия с другими людьми соответствующий его жизненной философии и его ценностям «порядок», который становится средством включения каждого в систему многообразных отношений, ценностно опосредуемых ими при достижении совместно поставленных целей деятельности.

Взаимодействие субъектов деятельности основано на наличии общего основания в содержании деятельности, цель которой не обращена к устанавливаемому конкретным человеком порядку, но все же ориентирует субъектов деятельности на такие ценности, которые определяют то общее, что объединяет людей, поскольку имеют значение для всех. Это общее основание деятельности не предваряет процесса достижения цели, не задает цели, но составляет проблему его (процесса) осознания во всех особенных моментах взаимодействия субъектов. Общее лежит в основании особенной позиции каждого субъекта деятельности.

Позиция личности человека – это совокупность основных его отношений к миру, к людям и к себе. В основаниях этих отношений, раскрывающих связи субъекта с миром и с людьми, находятся ценности, которые иницируют, регулируют и направляют его деятельность, общение, взаимодействие с другими людьми.

Возможность обоснования ценностных оснований позиции личности основывается на том, что в психологическую структуру отношений, согласно взглядам В.Н.Мясищева, входят оценки, [4, 174], критерием которых, с нашей точки зрения, являются ценности

Методологической основой исследования ценностных оснований позиции личности является аксиология как теория ценностей.

Не раскрывая значения категории «ценность», заметим, что в нашей работе речь о ценности в том смысле, как это понимает М.С.Каган: ценность есть отношение к... «Ценность является именно отношением, это «причем специфическое отношение, поскольку она связывает объект не с другим объектом, а с субъектом» [2, 67].

Реализация отношений есть реализация ценностей, однако это ценности, как осознанные смыслы определяют отношения, а не наоборот. Следовательно, речь должна идти о формировании у студентов системы ценностей, которые и будут определять их основные отношения, содержание их позиции.

Подход М.С.Кагана к определению понятия «ценность» вписывается в

объект педагогической науки как процесс целенаправленного включения учащейся молодежи в систему общественных отношений с целью их подготовки к жизни и труду. Это означает, что, организуя деятельность студентов, мы создаем условия для освоения ими системы ценностей. Присвоение ценностей осуществляется в деятельности, то есть во включении студентов в разнообразные отношения (гносеологические, этические, аксиологические, праксеологические и т.д.).

Методологической основой нашего исследования является этика как наука о морали и такой ее раздел, как аксиология. В контексте обоснования ценностных оснований позиции личности особый интерес для нас представляют именно нравственные ценности. Нравственные ценности - это одна из форм проявления моральных отношений в обществе. Под нравственной ценностью понимается, во-первых, нравственное значение личности и ее поступков и, во-вторых, ценностные представления, относящиеся к области морального сознания. При выявлении нравственных ценностей, находящихся в основаниях позиции личности, определяющих ее содержание, следует исходить, что такие ценности должны определять человека экзистенциально, то есть через способ его существования. При выделении экзистенциальных ценностей в качестве тех, которые находятся в основаниях нравственно-ценностной позиции социолога, мы исходим из того, что, как это обосновано М.С. Каганом, эти ценности субъекта-личности есть итог взаимодействия составляющих ее «частичных субъектов»; обретение сознанием смысла жизни – это всегда диалог разных «суб-субъектов» социальной группы. Особенности экзистенциальных ценностей состоят в том, что во всех масштабных проявлениях они являются ценностями интроспективно-диалогическими. Они интегративны. Им присуща интравертная ориентация ценностного сознания (установление субъектом смысла для самого себя); они осознаются и могут быть сформулированы личностью если не для других, то хотя бы для самой себя [2, 126-127].

Развивая мысль М.С. Кагана о требованиях, которым должны отвечать экзистенциальные ценности, скажем, что эти ценности должны имплицитно содержать представление о взаимности, характеризующей специфику нравственного отношения. В таких ценностях взаимность есть чувство ценности другого, развитие которого (чувства) возможно, если человек живет в соответствии с золотым правилом нравственности и ожидает, что другой также живет в соответствии с этим же правилом. По сути, мы имеем дело с обращаемостью золотого правила нравственности, порождающей (обращаемость) взаимность.

В качестве ценностей, находящихся в основаниях позиции личности, характеризующих ее содержание, мы отбираем такие, которые отвечают обоснованным выше требованиям. Таким требованиям, на наш взгляд,

отвечают выделенные Н.Б. Крыловой ценности, условно разделенные ученым на ценности-добродетели: альтруизм, другодоминантность, встреча, терпимость, эмпатия, и ценности жизнедеятельности: самореализация, свобода, интерес, взаимопонимание, сотрудничество, поддержка [3, 43].

Однако в отличие от Н.Б. Крыловой, которая среди ценностей-добродетелей выделила ценность «альтруизм», мы вместо данной ценности выделили ценности «милосердие» и «справедливость», вместо ценности «поддержка» выделили ценность «содействие», а также дополнили предлагаемую Н.Б. Крыловой систему ценностей ценностями «соучастие» и «самостоятельность».

При выделении милосердия и справедливости в качестве ценностей-добродетелей как образующих содержания нравственно-ценностной позиции социолога мы исходили из того, что справедливость и милосердие являются двумя сторонами золотого правила нравственности, обращаемость которого, как это обосновано выше, обуславливает взаимность ценностей.

Идея о том, что справедливость и милосердие являются двумя сторонами золотого правила нравственности, это не новая в науке идея. Анализ научной литературы показывает, что в таком аспекте данный вопрос ставился и решался В.С. Соловьевым, который, разрабатывая общее правило отношений ко всем другим существам – поступай с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой, – расчленил правило на два частных [6, 111-112]. Первое правило отношения к другому отрицательное, а второе – положительное.

Отрицательное правило, которое, согласно В.С. Соловьеву, гласит: «Не делай другому ничего такого, чего себе не хочешь от других» – называется правилом справедливости. Положительное правило: «Делай другому все то, чего сам хотел бы от других» – называется правилом милосердия. Их объединение выражается так: никого не обижай и всем, насколько можешь, помогай. Замена ценности «альтруизм» на ценности «милосердие» и «справедливость» объясняется тем, что «Не делай другому ничего такого, чего себе не хочешь от других» и «Делай другому все то, чего сам хотел бы от других» становится основой взаимности, что вписывается в сущность нравственно-ценностной позиции социолога.

При выделении содействия в качестве ценности жизнедеятельности и соучастия в качестве ценности-добродетели мы опирались на метод категориальных оппозиций В.Н. Сагатовского [5, 72], суть которого заключается в сопоставлении парных категорий и их анализе с точки зрения эвристических возможностей оппозиций. Содействие и соучастие и являются такими оппозициями (парными категориями), которые соответствуют разным уровням взаимодействия субъектов. Содействие и соучастие могут быть рассмотрены как парные категории-оппозиции, поскольку они вплетены в деятельность на различные ее уровнях, а именно

в системах «субъект-объект» (содействие) и «субъект-субъект» (соучастие). Отражая все-таки различные уровни взаимодействия между субъектами деятельности, «они, тем не менее, представлены в деятельностном (содействии) и личностном (соучастии) подходах» [1, 34-35] к формированию позиции студента.

Итак, в основаниях позиции личности находятся такие ценности-добродетели, как милосердие, справедливость, другодоминантность, встреча, терпимость, эмпатия, соучастие, и такие ценности жизнедеятельности, как самореализация, свобода, интерес, взаимопонимание, сотрудничество, содействие, самостоятельность. Данные ценности в своем единстве характеризуют адекватную их содержанию позицию личности как совокупности нравственных и ценностных ее отношений к социальной реальности, к социальной системе, к людям и к себе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бездухов В.П. Гуманистическая направленность учителя. – Самара; СПб.: СамГПУ, 1997. –172 с.
2. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
3. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
4. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
5. Сагатовский В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода // Деятельность. – М.: Политиздат, 1990. – С. 70-82.
6. Соловьев В.С. Оправдание добра: нравственная философия. – М.: Республика, 1996. – 479 с.

© Позднякова О.К., Пупков С.В., 2010

УДК 37.026.7

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Н.А. ПЬЯНОВА, аспирант

Ставропольский государственный педагогический институт,

В статье раскрывается понятие самостоятельной работы, её место в обучении учащихся начальных классов. Раскрываются условия организации самостоятельной работы, описываются требования.

Ключевые слова: *самостоятельная работа; виды самостоятельной работы; организация самостоятельной работы; самоконтроль; самосознание.*

Успешность обучения существенно зависит от условий, которые учитель обеспечивает учащимся учиться активно и самостоятельно. Следовательно, должны быть созданы такие условия, при которых обеспечивалась бы возможность активной роли детей в процессе обучения, систематического упражнения в самостоятельном получении знаний и в систематическом их применении.

В последние годы заметно возрос интерес к самостоятельной работе учащихся начальных классов. Увеличилась роль самостоятельных работ в учебном процессе, яснее обозначились методика и дидактические средства их эффективной организации.

Проблемой формирования самостоятельности у школьников, занимались многие отечественные педагоги и психологи. Эта проблема остается актуальной и на сегодняшний день. Большую роль в развитие теории формирования навыков самостоятельной работы внесли такие педагоги и психологи, как К. Д. Ушинский, А. В. Усова, Б. П. Есипов, М. Н. Скаткин, П. И. Пидкасистый, В.К. Буряк, и др. Актуальность этой проблемы требует дополнительных исследований, разработке, внедрению новых форм и методов в процесс обучения младших школьников.

Понятие самостоятельной работы в настоящее время занимает важное место в системе дидактических понятий, поэтому необходимо определить, к какой категории дидактических понятий оно относится, каково его содержание. Однако дидакты и методисты не пришли к единому мнению по этим вопросам. Одни из них считают самостоятельную работу формой организации учебных занятий, другие относят её к методам обучения. Имеется и такая группа педагогов и методистов, которые рассматривают самостоятельные работы как виды учебной деятельности учащихся, не относят их ни к формам организации учебных занятий, ни к методам обучения.

Мы рассматриваем самостоятельные работы учащихся как методы обучения, посредством которых достигается приобретение учащимися знаний, умений и навыков, а так же решение воспитательных задач (воспитание активности, самостоятельности, настойчивости, воли, свободы выбора и т.д.).

Анализ литературы показывает, что отсутствует также и единое определение самостоятельной работы, раскрывающее её сущность, её основные признаки. Различные авторы в определении самостоятельной работы выделяют различные признаки.

По определению Пидкасистого П.И., [3] *самостоятельная работа*, как дидактическое явление, представляет собой, с одной стороны, учебное задание, то есть то, что должен выполнить ученик, объект его деятельности, с другой – форму проявления соответствующей деятельности: памяти, мышления, творческого воображения при выполнении учеником учебного задания, которое в конечном счете приводит школьника либо к получению совершенно нового, заранее неизвестного ему знания, либо к углублению и расширению сферы действия уже полученных знаний.

Самостоятельная работа, на наш взгляд, наиболее полно определяется А.И. Зимней. По её определению самостоятельная работа представляется как целенаправленная, внутренне мотивированная структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельности. Её выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания. [2]

Во-первых, в данном определении принимаются во внимание психологические детерминанты самостоятельной работы: саморегуляция, самоактивация, самоорганизация, самоконтроль и т.д.

Во-вторых, акцентируется внимание на том, что самостоятельная работа связана с работой школьника в классе и является следствием правильной организации учебно-познавательной деятельности на уроке.

Самостоятельная работа выводит на первый план активность учащихся, а сам учащийся как активная творческая личность является создателем своей культуры, эрудиции и будущей деятельности. Активность личности учащегося проявляется в постановке целей самостоятельной работы, её планировании, определении способов, самоконтроле и оценке результатов. Самостоятельная работа учащихся требует интенсивного мышления, решения различных познавательных задач, ведения записей, осмысливания и запоминания учебной информации.

Большое значение в процессе формирования навыков самостоятельной работы имеет её эффективность. Эффективность самостоятельной работы зависит от множества внешних и внутренних факторов – от содержания и сложности её задач, руководства со стороны старших товарищей, уровня знаний и общего развития обучаемых, их интеллектуальных знаний и умений, мотивов и установок, способов и приёмов учебной деятельности и т.д. Центральным условием эффективности самостоятельной работы учащихся является глубокое осознание её целей и способов, сознание самого себя как личности, которая сама направляет, организует и контролирует процесс учения.

Для того чтобы у учащихся начальных классов сформировать навыки самостоятельной работы требуется творческий подход и подготовка

учителя. Усиление активной умственной деятельности учащихся в процессе их самостоятельной работы достигается при условии, если учитель планомерно организует эту работу и умело ею руководит. Для этого учителю необходимо провести всестороннюю подготовку самостоятельной работы учащихся, при которой учитель руководствуется следующими дидактическими требованиями:

1. Самостоятельную работу учащихся нужно организовывать во всех звеньях учебного процесса, в том числе и в процессе усвоения нового материала. Необходимо обеспечить накопление учащимися не только знаний, но своего рода фонда общих приемов, умений, способов умственного труда, посредством которых усваиваются знания.

2. Учащихся нужно ставить в активную позицию, делать их непосредственными участниками процесса познания. Задания самостоятельной работы должны быть направлены не только на усвоение отдельных фактов, сколько на решение различных проблем. В самостоятельной работе надо научить учащихся видеть и формировать проблемы, самостоятельно решать проблемы, избирательно используя для этого имеющиеся знания, умения и навыки, проверять полученные результаты.

3. Для активизации умственной деятельности учащихся надо давать им работу, требующую сильного умственного напряжения.

Самостоятельную работу надо организовывать так, чтобы учащийся постоянно преодолевал посильные трудности, но чтобы уровень требований, предъявляемых ученику, не был ниже уровня развития его умственных способностей. Работа по развитию умений и навыков самостоятельного умственного труда проводится в системе, основой которой является постепенное увеличение самостоятельности учащихся, осуществляющееся путем усложнения заданий для самостоятельной работы и путем изменения роли и руководства учителя при выполнении учащимися этих заданий.

При выборе заданий для самостоятельной работы учитываются прежде всего возрастные и индивидуальные особенности учащихся. У учащихся, например, младшего школьного возраста еще слабо развиты волевые психические процессы. Их внимание еще не устойчиво. Каждый новый, даже слабый раздражитель может их отвлечь. Учащиеся не могут длительное время сосредоточивать свое внимание на одном и том же действии или предмете. Их нервная система еще слаба, центры коры головного мозга быстро утомляются и не выдерживают длительного напряжения. Нельзя требовать от школьников длительного выполнения однообразной работы. И при отборе заданий учитель должен особенно четко продумать и постараться предвидеть возможности для пробуждения учащихся к активной мыслительной деятельности.

Умение планировать самостоятельные работы, включая различные задания в учебный процесс так, чтобы побуждать учащихся к самостоятельному преодолению трудностей, - это одно из самых существенных условий эффективности самостоятельной работы учащихся. Таким образом, формирование навыков самостоятельной работы требует:

1. Плановность организации самостоятельной работы;
2. Проблемности выдаваемых заданий;
3. Учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
4. Постепенное усложнение заданий.

Любой процесс обучения должен строиться так, чтобы активизировать умственную деятельность учащихся. Учитель начальных классов использует различные методы, приемы и формы работы в обучении младших школьников. Чтобы сформировать навыки самостоятельной работы у учащихся, надо применять на уроке различные типы самостоятельных работ (самостоятельные работы по образцу; самостоятельные работы по решению и составлению задач; работа с учебником; творческие, самостоятельные работы).

Без систематической организации самостоятельных работ школьников нельзя добиться прочного и глубокого усвоения ими понятий, закономерностей, нельзя воспитать желание и умение познать новое, обязательные для самообразования, самосовершенствования. Самостоятельное познание возможно лишь в том случае, если человек знает, как познавать и владеет способами познания. Овладеть же ими без самостоятельной работы нельзя. Поэтому большую роль самостоятельные работы играют в обеспечении овладения специфическими способами познания нового.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вапрян Н.Ф. Руководство самостоятельной работой младших школьников на уроках математики// Нач. шк. 1982, №12.
2. Зимняя И.А. Основы педагогической психологии. – М., 1980.
3. Пидкасистый П.И. Педагогика. – М., 2002.
4. Усова А.В. Беликов В.А. Учись самостоятельно учиться. Челябинск – Магнитогорск. - М.,1997.

© Пьянова Н.А., 2010

УДК 55:502.76

НЕОБХОДИМОСТЬ СВОБОДЫ ДЕЙСТВИЙ ПРИ УПРАВЛЕНИИ ОБЪЕКТАМИ ГЕОЛОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ

Д.А. РУБАН, канд.геол.-мин.наук, PhD

Эффективное управление объектами геологического наследия предполагает наличие широкой свободы действий. Полномочия, делегированные стороне, осуществляющей геоконсервационные мероприятия, должны лимитироваться масштабом стоящей перед ней задач или, иными словами, мерой ее ответственности.

Ключевые слова: объект геологического наследия, геоконсервация, менеджмент, свобода действий, полномочия

Управление объектами геологического наследия (=геологическими памятниками природы), включая осуществление природоохранных и научно-просветительских мероприятий, является задачей геоконсервации. Данное направление интенсивно развивается в течение последних 30 лет. Богатый опыт накоплен в Великобритании, США, Италии, Тайване, Китае и т.д. Не является исключением и Россия, где интерес к проблемам эффективного менеджмента геологических памятников отмечен в последнее десятилетие. Основные принципы практической геоконсервации суммированы в целом ряде работ [1-3], однако многие вопросы, касающиеся, в частности, механизма принятия решений, остаются открытыми. Для получения ответов на них требуется привлечение знаний из таких областей как менеджмент, право, политология и т.д. В настоящей статье делается пробная попытка обсуждения свободы действий при управлении объектами геологического наследия и ее пределов. Хотя правовой аспект при этом не рассматривается, автор полагает, что дальнейшее обсуждение обозначенного вопроса обязательно должно привести к расширению нормативно-правовой базы.

Свободу действий допустимо рассматривать как возможность обоснованного, но в определенной мере субъективного принятия решений при осуществлении функций менеджмента ответственной стороной. В значительной степени это понятие аналогично понятию об административных или управленческих полномочиях (managerial discretion в англоязычной литературе). Существует большое количество разнообразных подходов к их истолкованию (см. обзор в [4]). При рассмотрении геоконсервации представляется целесообразным акцентировать внимание на необходимости свободы действий. В силу многообразия геологической среды и ее динамики, а также явной избыточности нормативно-правового регулирования всех возможных аспектов управления объектами геологического наследия функция принятия решений практически полностью должна быть делегирована ответственной стороне. Последняя, в таком случае, осуществляет 1) выделение/невыделение/игнорирование ситуации, требующей принятия решения, 2) выбор оптимального решения и

3) практическую реализацию принятого решения. Если такую свободу действий не предоставить, то осуществляемый менеджмент далеко не всегда будет эффективным. Предположим, строительство новой автодороги предполагает частичное разрушение существующего объекта геологического наследия, скажем, разреза осадочных пород с остатками древних беспозвоночных организмов - брахиопод. Если попытаться прописать готовое решение в нормативно-правовом акте, то ответственная за геоконсервационные мероприятия сторона будет вынуждена руководствоваться им вне зависимости от особенностей конкретной ситуации. Она будет лишь настаивать на приостановлении строительства или изменении трассы будущей автодороги. Безусловно, в этом случае она тоже сможет проявить некоторую свободу действий, однако последняя не будет адекватна масштабу самой проблемы. Если же ответственная сторона сама может принять решение, то, не исключено, что, оценив характер геологического строения, будет сделан вывод о том, что сооружение автодороги приведет к выходу на поверхность (во врезе) новых слоев с не менее ценными палеонтологическими остатками. В этой связи речь идет именно о необходимости свободы действий, которая позволяет принимать действительно эффективные решения.

В связи со сказанным возникает другой вопрос: как следует лимитировать необходимую свободу действий? Ответ на него, как и в приведенном выше примере, заключается в установлении адекватности между масштабом задач и возможностями принятия решений. Хотя понятие свободы действий несколько шире по отношению к понятию ответственности [4], именно ответственность, которая в геоконсервационной практике имеет достаточно сложную многоуровневую структуру [5], следует рассматривать как своего рода меру необходимости свободы действий. Принимаемые решения, в конечном итоге, должны обеспечивать рациональное сохранение объектов геологического наследия, т.е. исходить из основополагающего принципа ответственного отношения к геологической среде, являющейся частью среды окружающей. Следовательно, свобода действий необходима в пределах, обеспечивающих принятие действительно ответственных решений.

Геоконсервационные мероприятия весьма разнообразны [1-3], а потому ограничимся рассмотрением лишь двух из них. Одно из наиболее принципиальных решений принимается по поводу выделения/невыведения конкретного объекта геологического наследия. Ответственная за идентификацию сторона должна обладать достаточно большой свободой действий. Допустим, имеется местонахождение ископаемых растительных остатков. Безусловно, можно установить некоторый норматив с критериями, которые позволят оценить уникальность данного объекта, степень его сохранности, доступность для научного изучения и просветительских

экскурсий и т.п. [6]. Однако, если ответственная сторона уполномочена лишь строго следовать данным критериям, то велик шанс неоправданно оставить объект без должного статуса. В нашем случае по соседству с этим объектом располагаются и другие, аналогичные ему. При следовании нормативу получится, что все они, кажущиеся обычными даже для небольшой территории, имеют низкий статус, что, в действительности, может оказаться и не так при анализе распространенности подобных объектов в национальном или глобальном масштабе. Если будет сочтено целесообразным причислить лишь один из этих объектов к геологическому наследию, то потребуются другие нормативы, которые уже будут описывать подход к выбору из ряда одинаковых объектов. С другой стороны, полная нелимитированность свободы действий по идентификации вполне может привести как к неоправданному расширению, так и вообще неоднозначности списка геологических памятников. В этой связи свобода действий при идентификации должна оставаться широкой, лимитируясь, тем не менее, аргументацией выделения данных объектов на правовой основе [7] с научным обоснованием, использующим гибкую систему нормативов [6], при сохранении индивидуального подхода к оценке каждого объекта. Здесь важно отметить, что конкретная организация или лицо, ответственное за реализацию геоконсервационных программ в том или ином регионе, никогда не может обладать информацией, достаточной для совершенной оценки уникальности геологических феноменов. Сфера геологических знаний (как абсолютных, так и региональных) достаточно широка, чтобы говорить о невозможности обеспечения полной компетенции. Следовательно, обозначенный лимит должен быть сужен путем обязательного требования к внешним экспертным оценкам. Ставить выделение геологических памятников в полную зависимость от последних, тем не менее, бесперспективно, т.к. экспертные оценки тоже далеко не всегда будут в должной степени компетентны. Важной процедурой видится согласование предложений ответственной стороны и оценок экспертов с выработкой оптимальных решений.

Большая свобода действий должна сопутствовать и проведению собственно охранных мероприятий в пределах объектов геологического наследия, уже получивших свой официальный статус. В частности, план менеджмента каждого объекта предполагает определение частоты мониторинга [1]. Это уже само по себе требует наличия свободы действий. Ответственная сторона, исходя из состояния объекта, его наблюдаемой и предполагаемой динамики, а также собственных возможностей должна обладать правом принятия решения относительно данной частоты. Представляется, что лимит может определять лишь минимальную частоту. Геологическая среда пребывает в постоянной динамике. Предположим, поступила информация о серии оползней или осыпей в районе

расположения объекта. Свобода действий в таком случае важна для изменения схемы мониторинга, в частности, для постановки вопроса о проведении (или, наоборот, непроведении) внеочередной инспекции объекта. Если последняя выявила некоторое повреждение геологического памятника, то ответственная сторона должна обладать возможностью оценить ситуацию в контексте принятия решений, которые не могут быть по определению предусмотрены изначальным планом менеджмента. При оползании или осыпании фрагменты памятника часто оказываются засыпанными. В качестве своего рода готового решения может быть предложена расчистка. Однако есть и альтернатива - например, расширение типа объекта геологического наследия и включение в него инженерно-геологической составляющей. Наличие свободы при выборе оптимального решения является, следовательно, необходимым. Лимитом ее служит целесообразность рекомендаций и их соответствие общим задачам геоконсервации на данной территории. При реализации решения свобода действий не менее важна. Начав расчистку завала, вполне может оказаться, что объект поврежден куда больше, чем предполагалось изначально, или что сама расчистка только активизирует склоновые процессы. В последнем случае ответственная сторона вновь станет перед альтернативой - прекратить расчистку или же продолжить ее, одновременно привлекая технические средства для укрепления склона. В обоих случаях геологический памятник претерпит определенные изменения, оценка которых сама по себе предполагает использование весьма широких полномочий. С другой стороны, свобода действий при реализации принятого решения должна, очевидно, лимитироваться 1) поставленной задачей, 2) планом менеджмента объекта и 3) важностью сохранения представленной в нем информации об уникальных феноменах земной коры.

Таким образом, управление объектами геологического наследия предполагает необходимость свободы действий ответственной стороны. Делегируемые последней полномочия должны иметь достаточно широкие пределы, соизмеримые с масштабом решаемых задач.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Prosser C. et al. Geological conservation: a guide to good practice. Peterborough, English Nature, 2006. 145 p.
2. Лапо А.В. и др. Методические основы изучения геологических памятников природы России // Стратиграфия. Геологическая корреляция. 1993. № 6. С. 75-83.
3. Рубан Д.А. Геоконсервация как метод сохранения геологического наследия России // Отечественная геология. 2006. № 2. С. 78-81.

4. Vaughn J., Otenyo E. Managerial Discretion in Government Decision Making: Beyond the Street Level. Sudbury, Jones and Bartlett Publishers, 2007. 171 p.

5. Рубан Д.А. Многоуровневое разделение ответственности за охрану объектов геологического наследия // Экологическая геология: научно-методические, медицинские и экономико-правовые аспекты. Воронеж, ВГУ, 2009. С. 315-316.

6. Рубан Д.А. Проблемы идентификации геологических памятников // Известия ВУЗов. Геология и разведка. 2009. № 4. С. 72-73.

7. Постановление Правительства РФ № 900 от 26.12.2001 г.

© Рубан Д.А., 2010

УДК 1

ПРОБЛЕМА ТВОРЧЕСТВА В ФИЛОСОФИИ

К.А. ХАЛАТЯН

ГОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт»

В статье автор анализирует понятие «творчество» и динамику развития подходов к исследованию творчества в истории; обосновывает междисциплинарность и многоаспектность этой категории.

Ключевые слова: творчество, деятельность, творческий процесс, творческая деятельность, природа творчества

Проблема творчества волновала человечество с античных времен. Тем не менее, вопрос о том, в чем сущность этого феномена и каковы его особенности, до сих пор остается дискуссионным. Это естественно, поскольку суть явления выяснена далеко не до конца и термин «творчество» раскрывается по-разному в различных областях человекознания в зависимости от специфики дисциплины и теоретических постулатов, в рамках которых он рассматривается. Как отмечает В.Н. Николко, «фундаментальная трудность определения творчества состоит в существовании огромного неупорядоченного числа определений. Коллекция дефиниций насчитывает сотни единиц. Выделяются «деятельностные», «психологические», «процессуальные», «аспектные», «причинные», «иррациональные» определения творчества» [5, с.32]. Данное обстоятельство детерминировано, на наш взгляд, широким понятийный диапазоном трактовок творчества в различных науках, а также феноменологической множественностью форм его проявления. Кроме того, как точно подмечает Е.Л. Яковлева, «творчество как предмет научного

исследования обладает своеобразной спецификой: при попытках строгого научного описания таинственным образом исчезает сам предмет исследования – неуловимый творческий процесс; с другой стороны, попытка приблизиться к сокровенной природе творчества может слишком далеко увести от принятых канонов научности. Многое здесь зависит от того, как исследователь очерчивает свой предмет исследования – что, собственно говоря, понимается под творчеством» [8, с.45].

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что, являясь междисциплинарной, многоаспектной, многоуровневой категорией, творчество – одна из важнейших тем и предмет исследования педагогики, философии, психологии, культурологии, литературы, истории. Как подчеркивают в своей статье Шиянов Е.Н. и Колпачев В.В., специфика творческой деятельности в ее отдельных сферах обуславливает трансформацию проблемы в комплексную, ставит результаты познания феномена творчества в зависимость от участия в этом познании представителей различных отраслей научного знания. По мнению М.Г. Ярошевского, будучи по своей природе системным объектом, творчество адекватно постижимо только в междисциплинарном исследовании [9]. Данный вывод подтверждается динамикой развития подходов к исследованию творчества. Исторически первыми, по мнению ученых, являлись философский подход с его гносеологической и метафизической разновидностями, психологический подход с ответвлениями в сферы естествознания и психологии, интуитивный подход с эстетической и историко-литературной направленностью. Когда возможности данных подходов были исчерпаны, на смену им пришли сначала системный, затем системно-структурный и, наконец, антропологический подходы, не утратившие своей актуальности и в настоящее время [7].

При характеристике проблемы природы творчества, прежде всего, следует подчеркнуть давно зафиксированное в литературе понимание творчества в широком и узком смысле. Творчество в широком смысле слова представляет собой деятельность, в ходе которой формируются вещи и явления, в объективной реальности не существующие, а также развиваются и усвершенствуются уже созданные человеком материальные и духовные произведения. В узком смысле слова, творчество представляет высшую форму универсально понимаемой креативности, требование к человеческому мышлению и действию, связанными с открытием и изобретательством.

Анализ философской литературы свидетельствует о том, что в разные исторические эпохи вопрос о сущности творчества ставился неодинаково – не всегда творчество связывалось с созданием нового продукта.

Так, античные философы сущность творчества, прежде всего художественного, видели в подражании чему-то, в реализации чего-то уже

имеющегося в природе, а его задачами – нравственное совершенствование и продвижение на пути к знанию: «Художник не творит формы и вообще не создает ничего такого, чего не было бы в природе, он лишь подражает красоте Космоса» (Аристотель) [1, с.231].

В античном сознании творчество выступает в двух формах: как божественное – акт рождения (творения) Космоса и как человеческое искусство, ремесло. В частности, такой взгляд на творчество можно найти в трудах Платона, который утверждал: «Все, что вызывает переход из небытия в бытие – творчество, и, следовательно, создание любых произведений искусства и ремесла можно назвать творчеством, а всех создателей их – творцами» [6, с.75]. Этот взгляд лег в основу идеализма, на протяжении многих веков рассматривающего духовное начало первичным по отношению к природе, миру. С этих позиций творчество – это чисто духовная деятельность, не детерминированная ничем внешним по отношению к духу и содержащая свои источники в самой себе.

Во времена Фомы Аквинского творчеству отводилась роль сближения возвышенных религиозных чувств человека, устремленного к божественной сущности, и его разума, обращенного в глубь божественного творения. Творчество соотносилось с пониманием Бога – творца, свободно созидающего мир, и трактовалось как волевой акт, вызывающий бытие из небытия. О человеческом творчестве речь шла лишь в связи с историей: «...именно история есть та сфера, в которой конечные человеческие существа принимают участие в осуществлении божественного замысла о мире. Так как не столько разум, сколько воля и волевой акт веры связывают человека с Богом, приобретает значение личное деяние, индивидуальное решение как форма соучастия в творении мира Богом» [4, с.49].

В эпоху Возрождения усиливается антропологическое звучание понятия «творчество», что явилось большим шагом от культа религиозной основы к культу гения как носителя творческого начала. В это время всё явственнее выступает тенденция рассматривать историю как продукт чисто человеческого творчества. Так, итальянский философ Дж. Вико, например, рассматривает человека именно как творца языка, нравов, обычаев, искусства и философии, то есть, по существу, как творца истории. Собственно в это время зарождается интерес к самому акту творчества, а вместе с тем и к личности художника, возникает та рефлексия по поводу творческого процесса, которая незнакома ни древности, ни средневековью, но столь характерна для эпохи Возрождения.

В эпоху Реформации творчество рассматривается не как эстетическое (творческое) содержание, а как действие, причем акцент делается на предметно-практической, в том числе и хозяйственной деятельности.

В философии Нового времени существуют обе эти тенденции: созерцательная (Б. Спиноза, Д. Бруно и др.) и деятельностная (Ф. Бэкон, Дж.

Локк и др.), с позиции которых творчество выступает как нечто родственное изобретательству.

Завершенная концепция творчества в 18 веке создается представителем немецкой классической философии И. Кантом, который анализирует творческую деятельность в учении о продуктивной способности воображения. Под продуктивной способностью воображения он понимал единство сознательной и бессознательной деятельностей. Именно благодаря И. Канту усилилось предметно-практическое деятельностное видение творчества и стали формироваться понятия «творческий процесс», «творческая деятельность» и т.п.

В ходе общественного развития творчество наполняется новым содержанием, выдвигает новые, более сложные проблемы гносеологического и социально-психологического характера.

В философии конца 19 – начала 20 века данный феномен рассматривается, прежде всего, в его противоположности механистической деятельности. «Творчество, – считали философы того времени (А. Бергсон, Л. Клягес и др.), – есть нечто объективно совершающееся (в природе – в виде процессов рождения, роста, созревания, в сознании – в виде возникновения новых образов и переживаний) в противоположность субъективной технической деятельности конструирования, лишь комбинирующей старое» [3, с.423]. В это же время начинают появляться мысли о «пересотворении» человеческой личности в процессе творческой деятельности.

Так, Н.А. Бердяев писал о том, что благодаря собственной творческой деятельности человек преодолевает такие отрицательные качества личности, как уныние, подавленность, обретая способность к целостному самосозиданию. Он полагал, что творческое становление личности является одновременно и ее духовным становлением, оно благотворно влияет на всего человека, на формирование положительных душевных качеств и его физическое здоровье («О назначении человека», «Самопознание», «Смысл творчества»). «Личное творчество, – по мысли Н.А. Бердяева, – развивает в человеке способность преодолевать себя, выходить за границы уже известного, непрерывно идти по пути духовно-нравственного самосовершенствования и является «искупительным» делом человека» [2, с.167]. Именно такой взгляд на человека как на существо развивающееся, творчески самоопределяющееся и определил возникновение подхода к изучению понятия «творчество» через рассмотрение индивидуально-личностных проявлений субъекта, инициировал появление психологии творчества как одной из областей знания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аристотель. Политика /пер. с греч. Жебелева С.А. С-Пб:

Философское общество, 1911. 466 с.

2. История педагогики. Часть 2. С XVII в. до середины XX в.: Учебное пособие для пед-х университетов / Под ред. А.И. Пискунова. М.: ТЦ «Сфера», 1997.

3. История философии / Под ред. Мареева С.Н. М., 2004. 880с.

4. Лосский Н.О. История русской философии. М., 1991. 560с.

5. Николко В.Н. Творчество как инновационный процесс: (Филос.-онтол. анализ). Симферополь: Таврия, 1990. 189 с.

6. Платон. Апология Сократа // Платон. Собр. соч. в 4 тт.: Т.1. М.: Мысль, 1990.

7. Шапоринский С.А. Обучение и научное познание. М.: Педагогика, 1981. 208 с.

8. Юркевич В.С. Исследовательская работа школьников: противоречия, ограничения, перспективы // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: Сборник статей / Под ред. А.С. Обухова. М.: НИИ школьных технологий, 2006. С. 78- 80.

9. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. М.: МПСИ,Флинт, 1997. 224 с.

© Халатян К.А., 2010

УДК 159.9

ИНТЕРЕСЫ УЧАЩИХСЯ КАК ОСНОВАНИЕ ВЫБОРА ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ

О.Э. ЩУКИНА, ст. преподаватель

Московский государственный областной университет

В статье рассматриваются аспекты предпрофильной подготовки учащихся, особое внимание уделяется изучению интересов подростков как фактора, влияющего на выбор ими профиля обучения

Ключевые слова: *профильное обучение, предпрофильная подготовка, психологическая готовность к выбору профиля обучения, интерес к профессиональной деятельности*

На этапе профильного обучения основная задача школы состоит в воспитании человека, умеющего не только ставить перед собой реальные цели, но и выбирать оптимальные пути их достижения, анализировать результаты деятельности, брать на себя ответственность за принимаемые решения и совершаемые поступки.

Предпрофильная подготовка, начинающаяся за год-два до выбора профиля обучения, имеет целью формирование у подростка адекватной

самооценки и уровня притязаний, развитие способностей, трудовой мотивации, внутренней готовности к осознанному и самостоятельному планированию, корректировке и реализации своих профессиональных планов и интересов.

Формирование готовности к самоопределению возможно при условии сотрудничества со взрослым, от которого ученик ждет достоверной информации (о мире профессий, состоянии на рынке труда, о своих особенностях, способностях и возможностях), на основе которой он сам примет решение.

Задача взрослого (психолога, педагога, классного руководителя) тактично осуществить психолого-педагогическое сопровождение подростка, испытывающего трудности в личностном и профессиональном самоопределении. При этом основное внимание следует уделять не только оценке актуального уровня способностей подростков, а выявлять индивидуальные психологические особенности: особенности темперамента, характера, способностей (как показателей потенциальных возможностей), мотивации учащихся.

Психологическая готовность подростков к выбору профиля обучения зависит от влияния ряда факторов, среди которых наиболее значимыми выступают сформированность личностных ценностей, потребностей и мотивов. Если выбор профиля обучения совпадает с мотивационными, эмоциональными, коммуникативными особенностями подростка он испытывает удовлетворение, демонстрирует успешность обучения, в противном случае, эмоциональная напряженность может привести к конфликтной ситуации, невротизации личности старшеклассника.

Отбор в профильные классы можно рассматривать как разновидность групповой профессиональной консультации, в которой особый акцент делается на мотивационном компоненте, изучаются интересы, склонности, потребности, способности, личностные особенности.

Интерес – это особая форма проявления познавательной потребности. Интерес способствует раскрытию способности, помогает преодолеть препятствия на пути к достижению цели. Интересы различают по содержанию, по глубине, по длительности, по устойчивости. Именно устойчивые интересы делают жизнь человека яркой и насыщенной. При благоприятных условиях интересы развиваются в склонности и позволяют достичь значительных профессиональных достижений.

Интерес рассматривается как один из побудителей развития личности, формирования ее знаний и навыков, способностей и характера. Необходимым признаком интереса является устойчивое положительное эмоциональное отношение личности к объекту, т.к. он тесно связан с ее мыслями, чувствами, потребностями, ценностными ориентациями.

Отсутствие интереса препятствует развитию необходимых способностей и личностных особенностей, тогда как ярко выраженный интерес позволяет достичь успеха даже при скромных задатках и способностях. Когда мотивация обеспечена задатками и способностями, можно говорить о призвании. Такому ученику не нужна помощь в выборе профессии – главное, не мешать ему.

Но изучение профессиональных интересов учащихся осложнено следующими фактами:

во-первых, мотивы наших поступков и чувств не всегда лежат на поверхности, поэтому трудно осознаваемы;

во-вторых, представления школьников о профессиях обычно неполны или искажены недостоверной информацией;

в-третьих, в школьном возрасте интересы неустойчивы;

в-четвертых, большинство методов диагностики профессиональных интересов разработаны двадцать и более лет назад и поэтому с трудом принимаются современными подростками.

Одним из важнейших компонентов профильного обучения является диагностика профессиональных интересов и склонностей. Цель такой диагностики – не только сбор информации об учащихся для принятия обоснованного решения о выборе профиля обучения, но и активизация их профессионального самоопределения.

Проводимое нами исследование подростков 8-9 классов трех образовательных учреждений города Орехово-Зуево Московской области (всего 250 чел.) имело целью выявление сферы их профессиональных интересов и склонностей. Для этого мы использовали методику «Профиль» (автор - Г.В. Резапкина, модификация «Карты интересов» А. Голомштока) [1], которая носит оценочный характер.

На первом этапе диагностики проводится беседа, в ходе которой учащиеся уточняют для себя такие понятия, как «интересы», «склонности», «способности» и др., осознают их значение при выборе профиля обучения. Беседа проводится в течение 10 минут, в качестве примеров приводятся факты биографий знаменитых людей, в том числе и наших современников. Учащиеся 8-9 классов с большим интересом выполняли предложенные задания, поскольку они дают возможность им лучше узнать себя. Их интерес является гарантией достоверности результатов.

Вопросы методики касаются отношения опрашиваемых к различным направлениям деятельности. Максимальное число баллов в колонке бланка ответов указывает на наличие выраженного интереса к предмету или виду деятельности.

Анализ результатов показал, что 16% восьмиклассников и 10% девятиклассников имеют слабый интерес ко всем направлениям деятельности, профессиональные интересы у них еще не сформированы.

Эти ребята требуют к себе особого внимания со стороны школьного психолога, т.к. могут иметь проблемы с самооценкой или низкой мотивацией.

Ярко выраженный интерес к одной-двум сферам профессиональной деятельности выявлен только у 31% восьмиклассников и 35% девятиклассников.

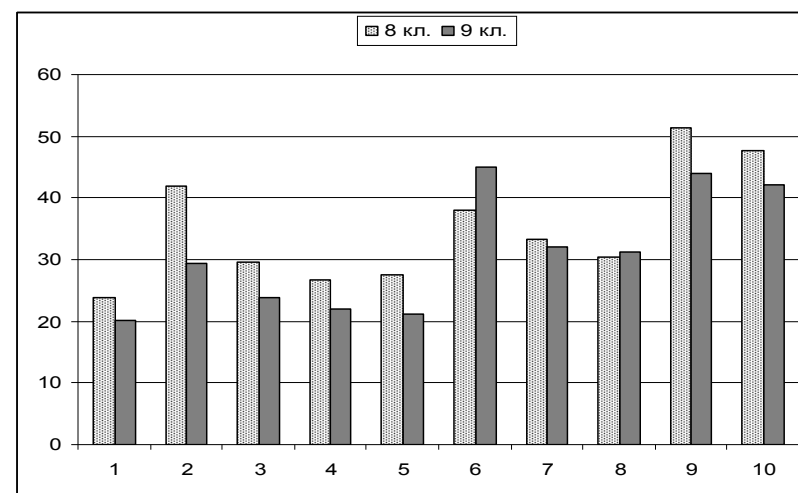
Более половины учащихся 8-9 классов (52,4% и 55% соответственно) проявляют интерес к трем и более сферам деятельности, что также указывает на слабую дифференциацию их профессиональных интересов. Дальнейшая диагностика в условиях индивидуальной профконсультации поможет этим учащимся сузить поле выбора.

Какие же учебные предметы и направления профессиональной деятельности наиболее привлекательны для современных подростков? (рис. 1).

Восьмиклассники проявляют наибольший интерес к таким учебным предметам и сферам профессиональной деятельности как биология и химия (2); предпринимательство и домоводство (9), литература и искусство (6). Активный интерес к спорту (посещение тренировок, подготовка к соревнованиям и участие в них) нашел свое отражение в высоком проценте выбора подростками такой области как «спорт и военное дело» (10).

Подростки проявляют повышенный интерес к внутреннему миру человека, проявлению его нравственных качеств, к поведению в обыденной и общественной жизни, поэтому более 40% девятиклассников предпочитаемой сферой деятельности выбирают литературу и искусство (6), выделяют такие сферы профессиональной деятельности как предпринимательство и домоводство (9); спорт и военное дело (10). Далее следует интерес к истории и политике (7); педагогике и медицине (8).

В формировании интересов подростков большое значение имеют суждение родителей об общественных и политических событиях, их оценка собственной и другой деятельности. Положительное мнение стимулирует, как правило, активность подростков, содействуя формированию познавательных и трудовых интересов.



1 – физика и математика; 2 – химия и биология; 3 – радиотехника и электроника; 4 – механика и конструирование; 5 – география и геология; 6 – литература и искусство; 7 – история и политика; 8 – педагогика и медицина; 9 – предпринимательство и домоводство; 10 – спорт и военное дело.

Рис. 1. Выбор предметов и направлений деятельности учащимися 8-9 классов

Интерес подростков к учебным предметам или видам деятельности имеет ярко выраженные гендерные различия

Девочки-восьмиклассницы в 1,5 раза чаще, чем мальчики выбирают биологию и химию, в 3,5 раза - педагогику и медицину, в 8 раз – литературу и искусство. У мальчиков-восьмиклассников выражены интересы к радиотехнике и электронике, механике и конструированию, в 2 раза ярче выражен интерес к спорту и военному делу.

У девятиклассников интерес к биологии и химии снижается, особенно у мальчиков (почти в 2 раза) в сравнении с восьмым классом. Возможно, это связано с трудностями в изучении предмета. В тоже время к географии и геологии мальчики начинают проявлять повышенный интерес, на фоне снижения его у девочек.

Организуя профильное обучение на старшей ступени школы руководителям ОУ, педагогам, на наш взгляд, необходимо учитывать интересы учащихся, с тем, что бы реализовать личностный подход в обучении, расширить возможности выстраивания обучающимися индивидуальной образовательной траектории, создать оптимальные условия для профессионального самоопределения старшеклассников.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Резапкина Г.В. Отбор в профильные классы. – М.: Генезис, 2006. – 124 с. – (Серия «Психолог в школе»)

© Щукина О.Э., 2010

УДК: 616.89-008.441.33-06:616.36-002

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ БОЛЕЗНИ БОЛЬНЫХ ОПИЙНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ С СОПУТСТВУЮЩИМИ ИНФЕКЦИОННЫМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ.

¹Т.В. ПОДОСИНОВА, аспирант

²Т.С. БУЗИНА, канд.психол.наук

Московский Государственный Медико-Стоматологический
Университет,

В статье отражены особенности эмоционального переживания болезни больных опийной зависимостью, осложненной вирусным гепатитом С и ВИЧ-инфекцией. Полученные данные выявили амбивалентность эмоциональных переживаний больных в отношении опийной зависимости. Дана оценка влиянию сопутствующих инфекционных заболеваний на эмоциональное отношение к болезни.

Ключевые слова: эмоциональное переживание болезни, опийная наркомания, психологические аспекты зависимости.

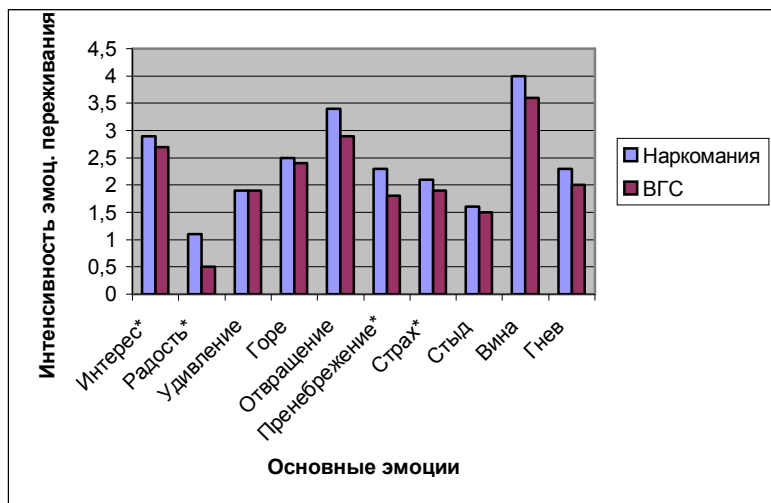
По данным статистики в России 389 тыс. человек употребляют наркотики инъекционным способом, что составляет 70,8% от общего числа зарегистрированных потребителей наркотиков. Отмечается, что употребление инъекционных наркотиков всё больше находит распространение среди детей и подростков. Возраст первой пробы варьирует от 15 до 19 лет, нередко становятся случаи выявления употребления инъекционных наркотиков и среди лиц младше 15 лет. Наибольшая частота случаев заражения вирусным гепатитом С (ВГС) (до 90%) отмечена у потребителей опиатов (героина) и принимает характер сопутствующей эпидемии.[3] В наркологической клинике эффективность терапевтического и реабилитационного процесса напрямую зависит от отношения больного к своему заболеванию, которое определяется так называемой внутренней картиной болезни (ВКБ). В результате формирования ВКБ происходит процесс изменения мотивационной

(смысловой) сферы личности, динамику которой можно определить по эмоциональному отношению больного к своему заболеванию.[1], [2] Распространенность ВГС среди потребителей наркотиков и тяжелый исход этого заболевания требует адекватных профилактических и лечебных мероприятий, что невозможно без осознания самими зависимыми от наркотиков угрозы ВГС. Приверженность к лечению основного заболевания и формирование адекватного отношения к ВГС представляются одним из ключевых моментов решения данной проблемы. Изучение эмоционального уровня отношения к болезни больных опийной зависимостью, осложненной ВГС, явилось целью настоящего исследования.

В исследовании приняло участие 100 пациентов НКБ №17 Г. Москвы, находившиеся на стационарном лечении в период с 2007 по 2009гг. Больные обследовались после купирования абстинентного синдрома на 10-ый – 14-ый день после госпитализации. Из них 40 мужчин составили основную группу исследования (Н+ВГС). Средний возраст группы - 27 лет. Общий стаж употребления наркотиков в среднем 10 лет. У всех были выявлены маркеры ВГС, давность заболевания гепатитом составила в среднем 5 лет. В качестве групп сравнения были взяты 2 группы по 30 человек в каждой. Первую группу сравнения (Н) составили 30 мужчин, больных опийной наркоманией без ВГС. Средней возраст – 26 лет, общий стаж употребления наркотиков в среднем 9 лет. Во вторую группу сравнения вошли 30 мужчин, больных опийной наркоманией с ВГС и ВИЧ-инфекцией (Н+ВГС+ВИЧ). Средний возраст данной группы – 29,6 лет, общий стаж употребления наркотиков в среднем 12,4 года. Давность заболевания гепатитом составила в среднем 8,7лет, ВИЧ-инфекцией – 7,9 лет.

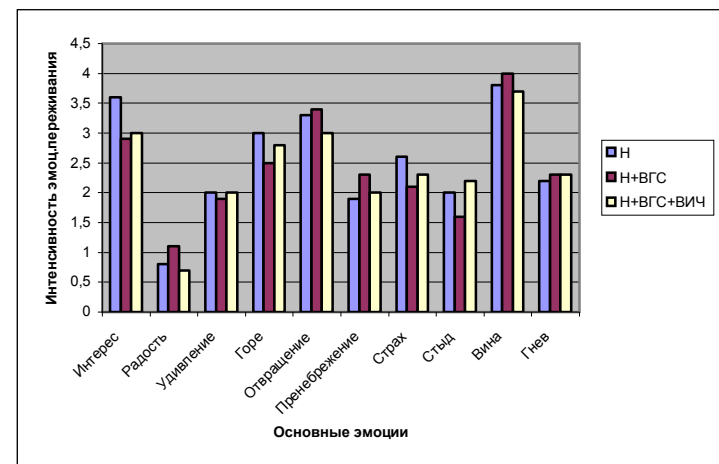
Для оценки эмоционального переживания болезни была использована методика: «Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда (ШДЭ). Больным предъявлялся список эмоций и предлагалось оценить интенсивность собственных переживаний в отношении болезни «наркомания» и ВГС по шкале от 0 до 5. Статистическая обработка проводилась с помощью статистической программы SPSS 16.0.

Результаты исследования показали, что в экспериментальной группе (Н+ВГС) спектр переживаемых эмоций по отношению к заболеванию «наркомания» по всем показателям интенсивнее, чем при описании ВГС, $p = 0,05$. (График 1.) При этом, отмечается сходство между эмоциональными паттернами переживания двух заболеваний. Так, и для «наркомании», и для ВГС основные эмоции, окрашивающие переживание болезней являются: «Вина», «Отвращение», «Интерес», менее интенсивно переживаемые эмоции: «Стыд», «Радость». График 1. Интенсивность эмоционального состояния в связи с заболеванием наркомания и ВГС для группы Н+ВГС



При сравнении полученных показателей по интенсивности переживания заболевания наркомания в трех группах можно отметить, что интенсивность эмоциональной реакции в целом выше у представителей группы Н, чем у группы Н+ВГС и Н+ВГС+ВИЧ. (График 2.) Исключение составили интенсивность переживания основной эмоции «Пренебрежение», «Вина» и «Отвращение», «Радость» в группе Н+ВГС по сравнению с другими исследовательскими группами. Представители группы Н более интенсивнее переживают страх, интерес, горе и менее интенсивнее выражено презрение и радость от переживания данного заболевания, тогда как больные Н+ВГС+ВИЧ наиболее интенсивно переживают «Стыд», по сравнению с представителями других групп, $p=0,05$.

График 2. Интенсивность эмоционального состояния в связи с заболеванием наркомания для трех исследовательских групп.

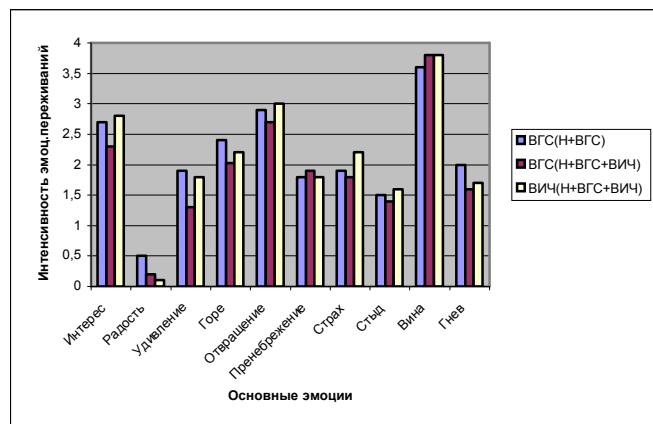


При сравнении суммарных показателей интенсивности эмоционального переживания в группе Н+ВГС+ВИЧ можно отметить, что эмоциональная оценка заболевания наркомания интенсивнее, чем оценка интенсивности переживания ВГС и ВИЧ-инфекции, что так же отмечается в экспериментальной группе. Однако, эмоциональная оценка ВИЧ-инфекции по интенсивности приближается к оценке заболевания наркомания, тогда, как ВГС оценивается больными Н+ВГС+ВИЧ значительно менее выражено, $p=0,05$.

При сравнении интенсивности переживания заболевания ВГС для групп Н+ВГС и Н+ВГС+ВИЧ можно отметить, что интенсивность эмоциональной оценки ВГС у Н+ВГС выше, чем у представителей группы сравнения, $p=0,05$.

В результате сравнения показателей интенсивности переживания заболевания ВГС для двух групп с показателями интенсивности эмоциональной оценки ВИЧ-инфекции (Н+ВГС+ВИЧ) отмечается сходство в эмоциональной оценке ВИЧ-инфекции группы Н+ВГС+ВИЧ и ВГС группы Н+ВГС. (График 3.) Для больных Н+ВГС+ВИЧ эмоциональная оценка ВИЧ-инфекции характеризуется наибольшей выраженностью эмоций «Страх», «Вина», «Отвращение», «Интерес» по сравнению с оценкой ВГС представителями группы Н+ВГС. Представители группы Н+ВГС+ВИЧ описывают эмоциональные переживания в связи с заболеванием ВГС менее интенсивно по сравнению с ВИЧ-инфекцией, демонстрируя более пренебрежительное отношение к болезни (игнорирование проявлений болезни, снижение вреда заболевания и др.).

График 3. Интенсивность эмоционального переживания ВГС и ВИЧ-инфекции в разных группах.



Таким образом, в результате исследования можно сделать следующие выводы: 1. Представители группы Н+ВГС наиболее интенсивно переживают заболевание наркомания, тогда как ВГС рассматривается большими, как неотъемлемая часть основного заболевания; 2. Для представителей группы Н+ВГС характерно более выраженное амбивалентное эмоциональное отношение к заболеванию наркомания, что свидетельствует о большем отрицании болезни по сравнению с группой Н и Н+ВГС+ВИЧ; 3. Независимо от характера инфекционного заболевания (ВИЧ или ВГС) оно оценивается большими опийной наркоманией эмоционально менее выражено, чем собственно наркомания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. М., 1987.
2. Психосоматика: телесность и культура: Учеб. пособие /Под ред. В.В. Николаевой. М., 2009.
3. Ющук Н.Д., Венгеров Ю.Я. Лекции по инфекционным болезням: учебная литература для студентов медицинских ВУЗов. М., 2007.

© Подосинова Т.В., Бузина Т.С., 2010

УДК 136.9

ГЕНДЕРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КРИТЕРИЙ ТРЕБОВАНИЙ К ВЫПУСКНИКУ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Л.П. ОКУЛОВА, канд. пед. наук

Чайковский государственный институт физической культуры

Рассматривается необходимость включения в образовательные стандарты высшей школы третьего поколения гендерной составляющей. Освоение студентами гендерной компетентности позволит в будущем действовать с учетом гендерного равенства.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, гендер.

Образование не описывает состояние, но отражает процесс. Современное высшее образование реализует не только систему подготовки по средствам передачи знаний, умений и навыков, а проводит комплексное образование, направленное на развитие юношей и девушек. Интеграция российского образования в единое европейское образовательное пространство предусматривает обеспечение компетентного подхода формирования требований к выпускнику высшей школы. Если выпускник не может действовать, следовательно, не обладает компетенцией для выполнения поставленной задачи. Компетенции описывают фактическую способность справляться с субъективными и социальными ситуациями и действиями. Выпускник в современной жизни – это действующая фигура, выражающая свои чувства и мышление в социальном контексте с учетом гендерных ролей, статусов и равенства. Равенство означает равные возможности для женщин и мужчин, то есть для мальчиков и девочек, молодых и пожилых людей во всем их многообразии. Хотя стратегия гендерного равенства была принята в 1995 году в Пекине, во многих случаях до сих пор существует разрыв между целями гендерного равенства и социальной реальностью.

Проект содержания стандартов высшего образования третьего поколения регламентируется достижением универсальных и профессиональных компетенций и способствует самоидентификации выпускника в жизненном пространстве. Проблема установления связи между полученными знаниями, умениями, навыками и в последствии способности при равных возможностях мужчин и женщин успешно действовать в различных ситуациях является актуальной. Английский философ Герберт Спенсер сказал: «Великая цель образования не знания, а действия». Получаемый личностью опыт необходим для действий, которые дает образование.

В Послании Президента РФ Федеральному Собранию от 5 ноября 2008 года уделено внимание развитию общекультурных и профессиональных компетенций у обучающихся. Компетенция – это процедура, способствующая преобразованию образования в действие. Компетентность – это применение компетенций в действии. Обучение превращается в системное понимание, не столько получение знаний, сколько взаимодействие между человеком и предметом познания, между преподавателем и учащимся, между теорией и практикой. Устойчивое

развитие системы образования требует утверждения компетенции, в том числе с учетом гендера.

Компетенции в образовании призваны реализовывать принцип обучения для обучаемого с помощью учителя, тренера, консультанта. Подход, акцентирующийся на подготовке специалиста-интеллекта, как результат образования, называется компетентностным. Гендерный подход интерпретируется как культурный и социальный символ. Изучение компетентностного подхода с учетом гендера основано на наличии личных качеств, взглядов, позиций, ценностей, знаний, умений, навыков, способностей, методов работы, жизненного опыта и равном применении их мужчинами и женщинами в деятельности.

В настоящее время гендерная компетентность не относится к числу ключевых составляющих образовательного стандарта. С другой стороны, данная компетенция, безусловно, актуальна и имеет социокультурную значимость. Гендерология должна быть направлена на включение предмета культуры, воспитания и интеллигентности в качестве ключевой компетенции для учащихся в процессе обучения. Гендерология выходит за рамки подхода гендерно-ориентированного обучения, поскольку происходит одновременно на нескольких уровнях и включает в себя гендерно-ориентированные методики преподавания и методологии, гендерные модули, равноправие женщин с мужчинами на основе ситуационных монообразовательных программ. Цель гендерологии заключается с одной стороны, в обучении всех курсов и учебных модулей, с другой стороны, в равноправии мужчин и женщин, чтобы гендерные аспекты учитывались в соответствующих дисциплинах индивидуальным учебным планом не только в вариативной составляющей.

Сегодня становится актуальным проектирование гендерно-компетентностной модели выпускника высшей школы. Данная модель должна включать общекультурные и профессиональные компетенции (знания, умения, навыки, способы деятельности, опыт деятельности); критерии по определению уровня гендерной компетентности обучаемого, которые востребованы в соответствии с требованиями, которые предъявляет соответствующая гендерная культура.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ермаков Д.С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2009.

2. Spencer L.M., Spencer S.M. Competence at work: models for superior performance. New York: John Wiley, 1993.

© Окулова Л.П., 2010

УДК 372.854+004.42'92'921'928

ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕЗЕНТАЦИЙ POWER POINT В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИИ В 8 КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

И.Н.РЫБИНА, ст. преподаватель, канд. техн. наук
И.В.ГОРА, студентка химического факультета
Южный Федеральный Университет

В статье рассмотрены возможности использования программы Microsoft Office Power Point в процессе обучения химии в 8 классах средней школы. Представлен опыт использования в ходе педагогической практики электронных презентаций на темы "Знаки химических элементов", "Периодическая система химических элементов Д.И.Менделеева и строение атома" и "Ионная химическая связь" для классов с углубленным изучением химии.

Ключевые слова: обучение химии, средняя школа, информационные технологии, электронные презентации, программа Power Point, контроль знаний, лекция.

Приоритетной задачей школы является формирование активной личности, обладающей общечеловеческой и информационной культурой, широким кругозором, мышлением, аналитическими и логическими способностями. В то же время информационные технологии все больше проникают во все сферы деятельности человека. Сейчас сложно представить себе профессионала, не владеющего компьютером как средством решения определенных задач в работе с информацией. Эти технологии используются не только отдельными профессионалами. В последние годы важным направлением развития школьного образования стало использование новых информационных технологий. Компьютерные технологии прочно вошли в школьную жизнь, они активно применяются при обучении как учителями, так и учащимися, а частности, на уроках химии. Наиболее результативным способом учебной деятельности, который приводит к наилучшей оптимизации и эффективности процесса перевода знаний учителя на уровень восприятия ученика, становится грамотное сочетание традиционных методов обучения с информационными технологиями, основополагающим элементом которых является компьютер [1].

Процесс внедрения информационных технологий в обучение школьников достаточно сложен и требует фундаментального осмысления. Применяя компьютер в школе, необходимо следить за тем, чтобы ученик не превратился в автомат, который умеет мыслить и работать только по предложенному ему кем-то алгоритму. Для решения этой проблемы

необходимо наряду и информационными методами применять и традиционные. Используя различные технологии обучения, можно приучить учащихся к различным способам восприятия материала: чтение учебника, прослушивание объяснение учителя, просмотр информации с экрана монитора и т.д. Таким образом, при планировании уроков необходимо найти оптимальное сочетание инновационных информационных технологий с другими, более традиционными средствами обучения [2-4].

Во время прохождения педагогической практики в муниципальном образовательном учреждении Веселовская средняя образовательная школа №1 Ростовской области к урокам по химии для учащихся восьмого класса с нагрузкой три часа в неделю были разработаны и продемонстрированы презентации по темам: “Знаки химических элементов”, “Периодическая система химических элементов Д.И.Менделеева и строение атома” и “Ионная химическая связь”. Для создания презентаций использовалась программа Microsoft Office Power Point [2, 4]. Материал излагался в соответствии с учебником химии для восьмого класса Габриэляна О.С. [5].

Презентация “Знаки химических элементов” была создана с целью

1. ИЗ ПЕРЕЧИСЛЕННЫХ ХИМИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ ВЫБЕРИТЕ ВСЕ :

I вариант : металлы II вариант : неметаллы

Al, S, P, K, Mn, C, Cu, N, Ag, Ba, Cl, Si

ЗАПИШИТЕ РУССКОЕ НАЗВАНИЕ И ПРОИЗНОШЕНИЕ ХИМИЧЕСКОГО ЗНАКА

контроля усвоения учащимися прошедшей темы и последующего повторения изученного материала. На рисунке представлен один из слайдов данной презентации, которая (как и все последующие) демонстрировалась с помощью проектора на экран. Учащиеся по ходу презентации должны были проставить ответы в заранее подготовленных карточках, также изготовленных с помощью

компьютера. Общее время демонстрации составило 15 минут. Затем все задания были повторно выполнены совместно с учащимися на доске. Таким способом удалось одновременно провести повторение темы и проконтролировать степень усвоения материала учащимися. Ребята продемонстрировали хорошие знания. Из 24 человек, выполнявших данную работу, оценку “отлично” получили 7 человек, “хорошо” - 10 человек, “удовлетворительно” - 6 человек и только один ученик не справился с работой.

Презентация “Периодическая система химических элементов Д.И.Менделеева и строение атома” (один из слайдов которой приводится на

Таблица Лотара Юлиуса Мейера (1864г.)



				Li	Be
C	N	O	F	Na	Mg
Si	P	S	Cl	K	Ca
	As	Se	Br	Rb	Sr
Sn	Sb	Te	I	Cs	Ba
Pb	Bi		Po		

* + расположил химические элементы в порядке возрастания атомных масс

рисунке) сопровождала лекцию, содержащую большое количество нового интересного материала, который не предназначался для заучивания, а скорее являлся мотивационным фактором, повышающим интерес учащихся к предмету. Презентация помогла более наглядно и структурировано познакомить учеников с историей одного из гениальных открытий и основополагающих законов природы, понимание сути которого имеет очень важное значение для всего последующего процесса обучения предмету. Лекция длилась 35 минут, затем 10 минут проводилось обсуждение с учениками прочитанного материала по заранее подготовленному плану. Ребятам заинтересовала данная тема, им было предложено самостоятельно поискать информацию об ученых, о которых они узнали на уроке, и их научных работах в качестве дополнительного домашнего задания на оценку. Большой интерес учеников к данной теме появился благодаря именно такому красочному и наглядному способу представления материала.

Презентация “Ионная химическая связь” также сопровождала объяснение нового материала. С самого начала ученики познакомились с планом урока, что позволило заранее представить структуру всего урока в целом. В процессе изучения новой темы требовалось вспомнить некоторые понятия, изученные ранее. Эти вопросы были заранее выведены на отдельный слайд. При изучении новой темы необходимо было ознакомиться с некоторыми определениями и схемой образования ионной связи. Данная информация была представлена в наглядной форме и была удобной для восприятия ее учащимися, что подтверждает рисунок. Такой способ подачи материала позволил сэкономить время, сделать урок более динамичным. Удобным было и то, что в любой момент можно было вернуться к слайду с нужной информацией. Время демонстрации презентации составило 30 минут, остальное время на доске ученики по изученному алгоритму составляли схемы образования связей у других ионных веществ на доске.

Рассмотрим схему образования ионной связи на примере хлорида натрия (поваренной соли).



Такое превращение атомов в ионы происходит всегда при взаимодействии атомов типичных металлов и типичных неметаллов.

При изучении новой темы необходимо было ознакомиться с некоторыми определениями и схемой образования ионной связи. Данная информация была представлена в наглядной форме и была удобной для восприятия ее учащимися, что подтверждает рисунок. Такой способ подачи материала позволил сэкономить время, сделать урок более динамичным. Удобным было и то, что в любой момент можно было вернуться к слайду с нужной информацией. Время демонстрации презентации составило 30 минут, остальное время на доске ученики по изученному алгоритму составляли схемы образования связей у других ионных веществ на доске.

Применение современных информационных технологий в обучении существенно дополняет традиционные взгляды на методику преподавания химии, структуру и организацию учебной деятельности, делает изучение предмета более интересным, содержательным, зрелищным, что очень важно для методики преподавания естественных дисциплин в школе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Купатадзе К.Т., Сванидзе А.С., Каматадзе И.Н. Об использовании

компьютера в учебном процессе. Химия в школе. 2001. №7. С.55-56

2. Сажнева Т.В., Середа А.В. Особенности методики использования компьютерных презентаций на уроках химии. <http://ito.edu.ru/2006/Rostov/II/2/II-2-23.html>

3. Фельдман И.Д. Создание и использование тематических компьютерных презентаций. Химия в школе. 2005. №7. С.36-37.

4. Бикбулатов Р.Р. Создание электронных презентаций для использования на уроках химии (<http://chem.goruo.kostanay.kz/4/11.doc>).

5. Габриэлян О.С, Лысова Г.Г. Химия. 8 класс: учеб. общеобразоват. учреждений/ 6-е изд., испр. М.: Дрофа, 2006. 368с.

© Рыбина И.Н., Гора И.В., 2010

УДК 811.161.1 : 378

ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

А.В.КОРЕНЕВА

Мурманский государственный технический университет,

В статье рассматривается вопрос об обучении видам речевой деятельности в курсе «Русский язык и культура речи». Доказывается, что говорение, чтение, письмо и слушание должны совершенствоваться во взаимосвязи. При этом следует учитывать закреплённость видов речевой деятельности за будущей профессией обучаемых.

Ключевые слова: речевая деятельность, продуктивные виды речевой деятельности, рецептивные виды речевой деятельности, профессионально-коммуникативная компетенция, взаимосвязанное обучение.

В высшей школе непреложной основой сильных мотивационных ориентаций у студентов является будущая профессиональная деятельность, поэтому для большинства из них личностно-значимая цель обучения курсу «Русский язык и культура речи» - формирование профессионально-коммуникативной компетенции, которая понимается нами как способность и реальная готовность к речевому общению в профессионально значимых коммуникативных ситуациях, владение различными видами речевой деятельности в профессиональной сфере общения. Такое определение профессионально-коммуникативной компетенции делает принципиально

важным для нашей методики развитие у студентов видов речевой деятельности.

Рассмотрим вопрос о том, каким видам речевой деятельности следует обучать в курсе «Русский язык и культура речи» и как организовать это обучение. Известны четыре вида речевой деятельности: говорение, слушание, письмо и чтение. Ученые классифицируют их по различным основаниям. Наиболее известны две классификации [4, с. 189]. В основе первой лежит форма видов речевой деятельности: устная (говорение и слушание) и письменная (письмо и чтение). В основе второй классификации лежат функции видов. Выделяют продуктивные виды, создающие текст (говорение и письмо) и рецептивные виды, воспринимающие текст (слушание и чтение).

По словам Н.И. Формановской, виды речевой деятельности, составляющие систему нашего «языкового существования», распределяются в потоке жизни неравномерно. Ученый, ссылаясь на международные исследования в этой области, указывает, что современный средний человек на чтение и письмо затрачивает 20% времени, а на слушание и говорение – 80%. [5, с. 12]. Существуют и другие, более конкретные, варианты распределения времени, которое мы посвящаем различным видам речевой деятельности. Один из таких вариантов, предложенный в книге М. Беркли-Ален «Забытое искусство слушать» [1], изображен на рис.1.

Рисунок 1



Перед нами, разумеется, усредненные данные. В различных сферах профессиональной деятельности эти процентные соотношения сохраняются далеко не всегда. В одних профессиях преобладают устные виды речевой деятельности (говорение и/или слушание), в других – письменные (письмо и/или чтение). Появились даже выражения «говорящие» профессии, «пишущие» профессии, которые в последние годы активно стали употребляться в учебной и методической литературе. К представителям первых относятся, например, бухгалтеры, финансисты, документоведы, ко вторым – юристы, маркетологи, менеджеры, теологи. Различная степень востребованности говорения, письма, слушания и чтения в конкретных

профессиях делает необходимым в процессе обучения курсу «Русский язык и культура речи» акцентировать внимание будущих специалистов на профессионально значимых для них видах речевой деятельности.

Сказанное отнюдь не означает, что мы ограничиваемся в обучении 1-2 видами речевой деятельности. Наоборот, считаем принципиально важным для формирования профессионально-коммуникативной компетенции студентов-нефилологов развивать у них все виды речевой деятельности, особенно рецептивные. Последнее уточнение не случайно и требует некоторых разъяснений методического характера. Если навыкам говорения и письма всегда уделялось достаточное внимание на уроках русского языка (говорилось о развитии устной и письменной речи учащихся), то рецептивные виды долгое время не были предметом специального рассмотрения. Обучение слушанию не проводилось вовсе. Считалось, что оно актуально только для уроков иностранного языка, а умение слушать родную речь уже сформировано у ребенка к моменту его поступления в школу и не нуждается в специальном развитии. Обучение чтению постоянно велось лишь в начальной школе. В среднем, а особенно в старшем звене систематическая и целенаправленная работа по совершенствованию умения воспринимать письменную информацию не осуществлялась. Позитивные изменения произошли лишь в последнее десятилетие. Во-первых, задача обучения всем видам речевой деятельности нашла отражение в Государственном образовательном стандарте. Во-вторых, появились учебно-методические комплексы (УМК), которые целенаправленно решают эту задачу (см. УМК под научной редакцией М.М.Разумовской и П.А.Леканта и УМК, созданный С.И.Львовой). В-третьих, успешность решения этой задачи, а именно уровень сформированности умений не только создавать собственную речь, но и воспринимать чужую речь проверяется в ходе ЕГЭ. Тем не менее, до сих пор в школьной практике формированию коммуникативных знаний и умений в области чтения и слушания отводится незначительное количество учебного времени (об этом свидетельствуют, например, опросы учителей-словесников Мурманской области, ежегодно проводимые автором на курсах в Мурманском областном институте повышения квалификации работников образования и культуры).

Похожая ситуация характерна и для методики преподавания речеведческих дисциплин в высшей школе. Так, анализ Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, программ и учебников по вузовскому курсу «Русский язык и культура речи» свидетельствует, что преимущественное внимание уделяется развитию продуктивных видов речевой деятельности. Существование подобной тенденции, на наш взгляд, неоправданной, все-таки имеет свои причины. Считается, что процесс порождения речи на родном языке труднее, чем процесс ее восприятия. Вот что отмечает по этому поводу Г.М. Левина,

сопоставляя в своем докторском исследовании иностранца и носителя языка в роли продуцента или реципиента: «Если продуцировать текст может даже начинающий изучать иностранный язык (разумеется, используя минимальный арсенал лексических и грамматических средств, которые, однако, позволяют ему более-менее понятно выразить свою мысль), то в случае восприятия дискурса, порождаемого носителем языка, иностранец совершенно не в состоянии разобраться в обилии лексических единиц, сложных грамматических конструкций... и т.д.» [2, с. 62]. Если продуцентом или реципиентом является носитель языка, картина меняется на противоположную: «Для носителя языка конструирование текста предполагает большее число мыслительных операций и, соответственно, большую трудность, чем его интерпретация. Этот тезис может подтвердить любой школьник, пишущий сочинение, любой студент, работающий над дипломом... Да и вообще любому грамотному человеку знакомы «муки творчества», когда хочется выбрать наиболее точный и образный вариант выражения своей мысли» [2, с. 62]. Итак, по мысли исследователя, слушать и читать на родном языке легче, чем говорить и писать. Однако анализ коммуникативных неудач носителей языка позволяет сделать вывод, что это лишь кажущаяся легкость, что у носителей языка существуют серьезные проблемы в восприятии устной и письменной информации.

Так, проведенная нами проверка сформированности умения воспринимать устное высказывание показала, что степень усвоения звучащего текста у большинства студентов не превышает 60% информации, некоторые из них усвоили только 20-30% содержания. Проверка полноты, точности и глубины понимания звучащего текста выявила низкий уровень зрелости аудирования. Результаты воспроизведения реципиентами исходного текста показывают, что его структурно-смысловые части переданы студентами не в полном объеме. Около 40% испытуемых неточно воспроизвели структуру, содержание, языковое оформление исходного текста. Невысок уровень культуры слушания. Больше половины студентов (57%) не смогли выбрать адекватные речевой ситуации приемы слушания. Почти треть студентов не владеют правилами аудирования: 24,7% респондентов лишь иногда соблюдают в ходе общения правила эффективного слушания; 5,1% отвечавших никогда их не применяют.

Вот почему считаем необходимым в процессе изучения курса «Русский язык и культура речи» не только совершенствовать коммуникативные знания и умения, связанные с говорением и письмом (именно на это нацеливает преподавателей Госстандарт высшего профессионального образования), но и включить в содержание обучения в качестве дидактических единиц такие виды речевой деятельности, как чтение и слушание.

Кроме того, следует учитывать что в реальном общении виды речевой деятельности выступают в тесном взаимодействии. Их взаимозависимость наблюдается и в учебном процессе: на занятиях по любому предмету в той или иной мере применяются все виды речевой деятельности. Сказанное обуславливает закономерность и необходимость обучения видам речевой деятельности в их единстве. А.А.Леонтьев по этому поводу замечает: «Едва ли правильно совершенно отдельно и бессвязно «работать над чтением» или «письмом», как и над устной речью и аудированием. В голове ученика они неразрывны и все равно соединятся, как бы мы их ни преподавали» [3, с. 188].

Итак, формируя профессионально-коммуникативную компетенцию студентов-нефилологов на занятиях вузовского курса «Русский язык и культура речи», мы осуществляем комплексное и взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности, акцентируя при этом внимание на тех видах, которые профессионально значимы для той или иной специальности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Беркли-Ален М. Забытое искусство слушать. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 256 с.
2. Левина Г.М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу как одной из составляющих профессионального образования в российских технических вузах; дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 2004. – 369 с.
3. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – с. 141 – 242.
4. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. - Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 312 с.
5. Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Высш. шк., 1989. - 159 с.

© Коренева А.В., 2010

УДК 378:001.891-057.36

ВОЕННО-НАУЧНАЯ РАБОТА КУРСАНТОВ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

**С.В. ВЕРЕТИН, адъюнкт
Л.А. ВЕРЕТИНА, лаборант**

Ульяновское высшее военно-техническое училище (военный институт)

В статье рассмотрены задачи и формы военно-научной работы курсантов и её роль в формировании профессиональной компетентности будущего военного специалиста

Ключевые слова: *военно-научная работа, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность.*

В соответствии с новой образовательной парадигмой независимо от специализации и характера работы любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности и т.д. Все эти составляющие образования формируются, в том числе и в процессе военно-научной работы курсантов.

Военно-научная работа курсантов осуществляется в общей системе научной работы высшего военно-учебного заведения и должна быть тесно увязана с образовательным процессом и плановыми научными исследованиями [1].

К основным задачам военно-научной работы курсантов можно отнести: формирование у курсантов интереса к военно-научному творчеству, обучение методике и способам самостоятельного решения научно-технических задач и навыкам работы в научных коллективах;

развитие творческого мышления и самостоятельности, углубление и закрепление полученных при обучении знаний;

выявление наиболее одаренных и талантливых курсантов, использование их творческого и интеллектуального потенциала для решения актуальных задач военной науки;

подготовка из числа наиболее способных и успевающих курсантов резерва научно-педагогических и научных кадров [1].

Военно-научная работа курсантов в военном вузе подразделяется на два типа: проводимая в учебное и во внеучебное время. В учебное время данная работа осуществляется параллельно с изучением дисциплин, предусмотренных учебным планом, как правило, курсантами, успешно обучающимися по индивидуальным планам под руководством преподавателя. Основная задача - отработка курсантом навыков самостоятельной теоретической и экспериментальной работы, овладение методологией и методами научных исследований. Овладев методами научного исследования, будущий специалист приобретает комплекс профессиональных умений, способствующих развитию его творческого потенциала.

В отличие от традиционных занятий курсант играет роль не пассивного объекта внешнего педагогического воздействия, а становится активным субъектом познавательного процесса.

Военно-научная работа, проводимая в учебное время, предусматривает:

- реферирование (конспектирование, аннотирование, составление тезисов) научных изданий, подготовка обзоров по новинкам литературы;
- выступление с научными докладами и сообщениями на семинарах;
- выполнение лабораторных, курсовых работ (проектов, задач), выпускных квалификационных работ, других видов учебных занятий, имеющих исследовательский характер [1].

Военно-научная работа курсантов, выполняемая во внеучебное время, включает:

- работу в военно-научных кружках, создаваемых при кафедрах;
- участие в НИР по кафедральным темам;
- выступление с докладами и сообщениями на научно-теоретических и научно-практических конференциях;
- участие во внутривузовских, межвузовских, региональных и республиканских всероссийских олимпиадах и конкурсах выставках научных работ;
- подготовка публикаций по результатам проведенных исследований;
- разработка и изготовление схем, таблиц, слайдов, фильмов, наглядным пособий для учебного процесса и др. [2].

Формами реализации военно-научной работы выступают:

- участие в выполнении плановых научных работ вуза, в том числе по хозяйственным договорам;
- моделирование физических, социальных, познавательных процессов и боевых действий;
- выполнение заданий исследовательского характера в период стажировки и практики;
- разработка научных докладов, сообщений и рефератов по актуальным вопросам военной науки, военной проблематике гуманитарных, естественных и технических наук и выступление с ними на заседаниях военно-научных кружков, научных семинарах и конференциях;
- подготовка научных статей, а также рецензий и аннотации на изданную литературу по различным аспектам военной науки;
- участие в изобретательской и рационализаторской работе, разработка и создание технических средств обучения, воспитания и контроля, действующих стендов и макетов;
- участие в конкурсах на лучшие научные работы, выполненные в вузах [1].

При подготовке к докладу или выступлению курсант получает опыт систематизации и обобщения материала, приобретает навыки научного

творчества и, наконец, овладевает очень важным искусством аргументированной полемики. Кроме того, выступление с докладом и публикация материала позволяет приобрести общественное признание в среде профессионалов и, что также очень важно авторские права на результаты научного творчества.

Уникальность этого направления работы определяется и тем, что она позволяет обучающемуся выйти на уровень самостоятельного мышления, настроиться на исследовательскую деятельность, приобрести полезные навыки общения с рецензентами и редакторами.

Но все же основная форма организации военно-научной работы – военно-научное общество курсантов при кафедре. Главным содержанием его деятельности является выполнение во внеучебное время научных исследований по определенной кафедрами тематике. Научным руководителем кружка назначается преподаватель кафедры. Он руководит исследовательской работой курсантов, обеспечивает подготовку ими научных докладов и сообщений, организует их заслушивание и обсуждение на заседании кружка, представление лучших работ на конкурсы и конференции и т.д.

Участие в научной работе кафедры позволяет курсантам реализовать творческий потенциал в процессе учебы в вузе. Их вклад в научно-исследовательскую деятельность кафедры может выражаться в самых разнообразных формах: выполнение курсовых и дипломных проектов в форме НИР; производственные практики в форме участия в НИР; участие в проведении диссертационных исследований адъюнктов кафедры и др. [3].

Результаты военно-научной работы курсантов отражаются в ежегодных отчетах кафедр и научных подразделений по научной работе, а основные достижения – в отчете о работе вуза за учебный год.

Результаты исследований курсантов при выполнении плановой научно-исследовательской работы вуза помещаются в отчет по научной работе. Курсанты включаются в список ее исполнителей и на них распространяются все авторские права, в том числе право на вознаграждение.

Решением начальника кафедры отдельные научные работы курсантов могут быть зачтены в качестве курсовых работ (проектов, задач), а их авторы, могут освобождаться от сдачи экзамена (зачета) по соответствующей учебной дисциплине с выставлением оценки «отлично» («зачтено»).

Выпускники высшего военно-учебного заведения, выполнившие за период обучения ряд научных работ, включенных в отчеты по научным работам, опубликованных в печати или получивших высокую оценку на конкурсах, могут назначаться для прохождения военной службы в научно-исследовательские организации Министерства обороны. Научные работы

лауреатов конкурсов на лучшую научную работу могут быть приняты в качестве рефератов при поступлении в адъюнктуру.

Таким образом, военно-научная работа курсантов способствует реализации современных требований, предъявляемых к профессиональной подготовке будущего специалиста. Эту работу следует рассматривать в качестве средства достижения интегрированного результата образования, обеспечивающего сохранение и развитие творческого потенциала специалистов, их способности не только адаптироваться к динамически меняющимся условиям социума, но и вносить свой вклад в создание нового, готовности к непрерывному профессиональному совершенствованию и саморазвитию.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Приказ Министра обороны РФ № 80 от 12.03.03 г. «Об утверждении Руководства по организации работы высшего военно-учебного заведения Министерства обороны Российской Федерации» // Российская газета. – 2003. – 12 апреля (№ 70).

2. Киселев, А.Ф. Образовательный потенциал России. Состояние и развитие: учебное пособие / А.Ф. Киселев, Ф.Я. Савельев, Б.А. Сазонов. - М. : МГПУ, 2004. - 236с.

3. Резник, С.Д. Управление кафедрой: Учебник. 2-е изд., перераб. и доп. / С.Д. Резник – М. : ИНФА М, 2006. - 635с.

© Веретин С.В., Веретина Л.А., 2010

УДК 371(47)

ОБЩЕСТВЕННАЯ ЭКСПЕРТИЗА КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.И. ПУДЕНКО, канд. пед. наук, доцент

П. А. ЧЕЛОВЕКОВ, аспирант

Учреждение Российской академии образования «Институт управления образованием»

Выявлены различия между профессиональной и общественной экспертизой в образовании. Обосновано выделение цепочки «результаты-процессы-условия» как объекты экспертизы качества образования, где предметом общественной экспертизы выступают ценностно-смысловые характеристики. Предложены принципы общественной экспертизы и подходы ее организации.

Ключевые слова: качество общего образования, общественная экспертиза, общее образование, государственно-общественное управление

образованием.

Общественная экспертиза рассматривается в настоящее время как одно из наиболее актуальных и перспективных направлений расширения общественного участия в управлении общим образованием. При этом чаще всего общественной ее считают только на основании того, что к проведению экспертного оценивания привлекаются представители общественности. Однако, на наш взгляд, не только и не столько сами характеристики экспертов (прежде всего, их обособленность от профессионально-педагогических цеховых интересов и мнений) отличают общественную экспертизу от профессиональной. Речь идет о совокупности специфических признаков.

Для того, чтобы выявить эту специфику **общественной** экспертизы необходимо, прежде всего, уточнить наше понимание сущности самой экспертизы.

К сожалению, в практике управления образованием очень часто смешиваются несколько понятий, близких по смыслу, но имеющих, тем не менее, существенные различия – это «оценка», «диагностика» и «экспертиза».

С технологической точки зрения оценка предполагает обязательное наличие некоторой нормы, стандарта, четких требований, относительно которых производится оценивание и формулируется вывод. Кроме того, важна используемая шкала, по которой фиксируется состояние оцениваемого предмета, а также сама процедура оценивания, способная повлиять на величину погрешности при проведении оценки. Диагностика нацелена на максимальную объективность результатов оценки за счет применения валидных, надежных и максимально формализованных методик, устранения субъективного фактора. Поэтому для качественной диагностики требуется в первую очередь соответствующая технико-методическая оснащенность исследователя.

Экспертиза же, напротив, обеспечивается именно за счет фактора субъектности. В научной литературе отмечается, что экспертиза как метод предполагает ориентацию, прежде всего, на компетентность и опыт специалиста-эксперта, личность которого и является главным «инструментом» исследования. Именно в методической, технологической плоскости лежит главное отличие экспертизы от диагностики. Если последняя предполагает стремление к максимальной объективности результатов путем методической нивелировки личности исследователя, то первая органично включает субъективное мнение эксперта, обусловленное его профессиональной интуицией и осмыслением всей совокупности разнообразных сведений, полученных им из самых различных источников [1]. Важно, что результат экспертизы – это субъективное, но

квалифицированное мнение, и не вывод об отклонении от некоторой нормы, а, прежде всего, новое видение ситуации, которое позволяет лучше понять проблему.

Таким образом, мы исходим из определения экспертизы как метода исследования, используемого в качественно неопределенных, проблемных, многозначных ситуациях и опирающегося на компетентность, личностный опыт и позицию эксперта. Экспертиза необходима лишь там, где ситуация не может быть однозначно определена при помощи существующих норм (нет норм) или существует много разных норм, идей, точек зрения, позволяющих по-разному трактовать ее суть [2].

Отсюда понятно, насколько важной является личность эксперта – его компетентность, опыт и личностная позиция. Все это в полной мере относится и к общественной экспертизе. Включение представителей общественности в управление образованием в качестве экспертов означает, прежде всего, признание их субъективных позиций значимыми наравне с профессиональной педагогической позицией, необходимость выявления особенностей их экспертной позиции, определение круга вопросов, по которым эта позиция и экспертное мнение могут быть действительно квалифицированными.

Специфика образования состоит в том, что его качество оценивается потребителями образовательных услуг по-разному в зависимости от тех требований, которые у них имеются. Непосредственными потребителями являются обучающиеся и воспитанники. Однако, поскольку образование есть общественное благо и от его результатов существенно зависят темпы и уровень развития государства и общества, а также отдельных его институтов и социально-экономических структур, число опосредованных потребителей трудно четко обозначить, по меньшей мере к ним можно отнести – родителей, основные институты государства (армию, правоохранительную систему, органы власти и управления и др.), общественные институты, работодателей, науку, культуру, религиозные конфессии и др. И у каждого из этих потребителей есть свои требования к системе образования и представления о его качестве.

Чем выше качество предлагаемого образования, тем более высокие требования в своей совокупности оно удовлетворяет и обеспечивает выпускнику возможность более широкой адаптации в современном мире, в разных социально-экономических условиях и его самореализации как субъекта деятельности.

С точки зрения теории управления понятие качества образования выступает как объект управления и неизбежно является более широким. С позиций управления качество любых результатов непосредственно определяется характеристиками обеспечивающих их процессов. Поэтому система управления может влиять на уровень качества результатов

образования только через различные изменения в образовательных программах и образовательных процессах, в условиях их реализации. Таким образом, при управлении качеством образования объектом должна выступать вся цепочка: **результаты – процессы – условия** [3].

Понимание общественной экспертизы не просто как исследования, а как гуманитарного исследования приводит к выводам о том, что получаемые в итоге оценки и выводы относительно состояния и качества общего образования, прежде всего, раскрывают это качество с ценностно-смысловой позиции (отражающей социальную функцию образования), а не с содержательно-технологической (отражающей профессиональный взгляд на образовательный процесс современной педагогической теории и практики). Это следует из того, что различия социальных позиций относятся именно к ценностным аспектам образования. Кроме того, представители общественности квалифицированно могут судить о том, насколько школа или система образования того или иного уровня способны выполнять свою социальную функцию, насколько они ориентированы на личность каждого ребенка.

Исходя из этого, можно предполагать, что объектами общественной экспертизы должны выступать в первую очередь результаты, процессы и условия образования, значимые для сохранения нравственного и физического здоровья детей, их безопасности, готовности к продолжению образования и выбору профессии, для иных социально значимых ценностей.

Общественная экспертиза вносит именно гуманитарную, человеческую составляющую в оценку, которая проявляется через специфическую экспертную позицию. Если профессиональная экспертиза скорее пытается ответить на вопрос: соответствуют ли неким педагогическим нормам, стандартам, эталонам имеющиеся результаты, процессы, условия образования (и в этом отношении она приближается к диагностике), то главный смысл общественной экспертизы – эти «мерки» выявить, предъявить и использовать в оценке ситуации с максимально полным охватом точек зрения разных социальных групп и институтов.

Таким образом, можно утверждать, что для профессиональной педагогической экспертизы очень важно наличие нормативных требований (научных, методических, административных) и инструментов, методик анализа и оценки. Для общественной экспертизы важно обеспечить представительство разных позиций, что позволяет сформировать более адекватное, целостное видение ситуации. Общественная экспертиза тем и сложна, что она сплетается из позиций разных экспертов, имеющих разные ценностные основания и критерии, разные интересы в сфере образования. Преодолеть эту сложность возможно за счет соблюдения определенных

принципов проведения экспертизы, процедур и методик сбора информации и ее анализа.

Совокупность основных принципов, на которых должна строиться общественная экспертиза в сфере общего образования, включает: выделение собственного предмета экспертизы, включенность в целостный цикл экспертного оценивания, необходимое разнообразие экспертных позиций, ответственность эксперта, открытость и гласность результатов, оптимальная технологичность экспертных процедур и др.

Анализ опыта реализации общественной экспертизы в общем образовании показал, что традиционное включение представителей общественности в реализацию экспертно-аналитических функций лишь в качестве исполнителей приводит к низкой эффективности этой работы. Сформулированные на профессиональном языке критерии и показатели оценки, их содержательное наполнение исключительно педагогическим смыслом делает невозможным проведение подлинно общественной экспертизы. Необходима специально организованная совместная деятельность общественных экспертов по выработке и оформлению своих экспертных позиций и их переводу в критерии и показатели оценки в зависимости от целей экспертизы. Наиболее эффективным вариантом является тот, при котором субъектами экспертной деятельности на всех этапах ее планирования и реализации (от постановки целей и до экспертного заключения) выступают представители референтных социальных групп и институтов – родительского сообщества, общественных организаций, сферы науки, культуры, религий, национальных общин, местного сообщества и др.

Основной источник информации, которая затем анализируется и оценивается экспертами, - это наблюдение, диалог с участниками образовательного процесса (беседа, опрос), которые позволяют выявить ценностно-смысловые основания фактов и событий, и которые невозможно получить из документов и результатов различных педагогических измерений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.
2. Иванов Д.А. Экспертиза в образовании: краткое содержание основных понятий, терминов и подходов. Учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов – М.: АПК и ПРО, 2003. – 28 с.
3. Пуденко Т.И. Модернизация муниципальных систем управления образованием: проблемы и направления преобразований / Т.И. Пуденко //Сб. научн. трудов. Выпуск П.- М., Институт управления образованием РАО, 2003

© Пуденко Т.И., Человеков П. А., 2010

УДК 371(47)

СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ ОБЩЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ПОНЯТИЕ И ТЕХНОЛОГИИ

Т.И. ПУДЕНКО, канд. пед. наук, доцент

Учреждение Российской академии образования «Институт управления образованием»

Анализируется понятие социального заказа образованию, обосновывается необходимость его использования как вне рыночного механизма предъявления запросов к образованию, конкретизируется представление о субъектах и объектах социального заказа, предлагаются технологические подходы к его формированию.

Ключевые слова: *общее образование, социальный заказ, механизмы управления образованием, образовательные потребности.*

Одна из особенностей современного состояния российского образования состоит в том, что объективно произошло существенное расширение общественных запросов к образованию, вызванное социально-экономическими реформами в России, становлением рыночных отношений, сменой социальных потребностей и моделей социально-экономического поведения.

Идет активный поиск механизмов, обеспечивающих наращивание и более эффективное использование возможностей образовательной системы для максимального удовлетворения разнообразных требований к системе образования для повышения его качества. Поскольку образование есть общественное благо и его результаты используются в различных государственных и социально-экономических структурах, необходимо учитывать не только запросы самих обучающихся, но и опосредованных потребителей образовательных результатов – родителей, государство и его основные институты (армию, правоохранительную систему, органы власти и управления и др.), общественные институты, работодателей, науку, культуру, религиозные конфессии и др. Причем у каждого из этих потребителей есть свои требования к системе образования и представления о его качестве.

Становление рыночных отношений во всех сферах трудовой деятельности привело к тому, что возможности удовлетворения образовательных запросов за счет платных образовательных услуг приобретают все больший размах, в том числе и в сфере общего образования. Однако мобилизация частных средств в систему образования сдерживается низкими доходами основной массы российских семей. Кроме

того, сфера образования в принципе не может быть зоной действия исключительно рыночных механизмов управления, при которых предложение образовательных услуг целиком формировалось бы под влиянием платежеспособного спроса потребителей. В этой связи социальный заказ как механизм внеэкономического предъявления общественных потребностей в сфере образования, способен выполнять роль более универсального регулятора, приводящего в соответствие потребности и возможности с учетом специфики социальной природы образования.

Нарастающее внимание к проблеме социального заказа системе образования наблюдается уже с середины 90-х годов прошлого века, что нашло отражение не только в научной литературе [1,2,3], но и в официальных документах по модернизации российского образования. Уровень обеспечения социального заказа выступает сегодня определяющим критерием и показателем качества образовательной деятельности учреждений и систем общего образования, а также показателем эффективности управления качеством образования. Однако внимание исследователей к этой проблеме в последнее время явно снизилось, хотя ее нельзя рассматривать как успешно решенную.

Прежде всего, до сих пор понятие социального заказа нельзя считать установившимся. В самом общем виде он рассматривается всеми как совокупность требований социума (общества) к системе образования. Различия касаются, в основном, представлений о том, что может являться объектом социального заказа, и кто выступает в качестве его субъекта. Особенно дискуссионным является вопрос о соотношении понятий государственного и социального заказов.

В российскую педагогическую и управленческую практику термин "социальный заказ" вошел с началом социально-экономической реформы в середине 80-х годов и стал особенно популярным в 90-е годы, когда этот термин стал употребляться в качестве альтернативы термину "государственный заказ" для того, чтобы подчеркнуть новые условия образования, при которых вместо одного заказчика образовательных услуг и образовательных результатов в лице государства появились граждане и социальные общности со своими интересами и потребностями в сфере образования.

Будучи исторически оправданным, этот подход к толкованию социального заказа является, на наш взгляд, достаточно узким и не вполне соответствует более общим понятиям. Поскольку общество представляет собой совокупность индивидов, социальных групп и организаций и складывающихся между ними отношений, поэтому и социальный заказ системе образования складывается из образовательных потребностей отдельных индивидов, социальных групп и социальных институтов. Состав основных субъектов, предъявляющих требования образованию,

соответствует исторически конкретной социальной структуре общества. Однако одним из основных социальных институтов любого современного общества является государство. Поэтому, строго говоря, государственный заказ является частью социального заказа.

Что касается объектов социального заказа, то здесь наблюдаются еще большие различия в понимании. Чаще всего о социальном заказе говорят как о совокупности требований к содержанию и результатам образования, то есть, собственно, об образовательных потребностях. Однако, по сути это понятие охватывает *потребности в сфере образования*.

С позиций системного анализа следует считать, что объектами социального заказа могут выступать все элементы образовательной системы – цели образования, результаты, содержание и набор образовательных программ, педагогические технологии, образовательные модели, условия протекания образовательного процесса и т.д. Причем для разных категорий заказчиков могут быть более значимыми те или иные элементы системы.

Если исходить из понимания социального заказа как совокупности требований к системе образования разных социальных заказчиков, то возникает проблема согласования этих требований, поскольку они во многом противоречивы. Более того, часть социальных заказчиков не может сформулировать в силу разных причин свой заказ системе образования. Различные социальные группы и институты формулируют его разным языком – это могут быть квалификационные требования, концептуальные представления о результатах обучения и воспитания или о самом процессе образования, либо четкие нормы и стандарты образования. Все это необходимо перевести в согласованное непротиворечивое представление, которое может использоваться как основа для планирования, контроля, оценки, принятия управленческих решений относительно функционирования и развития системы образования.

На наш взгляд, то, что можно в конечном виде представить как социальный заказ системе образования или образовательному учреждению, строго говоря, *выявить* невозможно. Можно выявить требования и ожидания отдельных социальных заказчиков – индивидов, групп и социальных институтов. Однако целостный социальный заказ, который может быть положен в основу развития системы образования определенного уровня или образовательного учреждения, не есть сумма этих требований, он именно формируется, основываясь на тех запросах, которые должны быть выявлены, учтены и систематизированы в соответствии с некоторыми принципами и технологиями. Кроме того, интересы эффективного управления диктуют необходимость выявления той части социального заказа, которая в силу разных причин не предъявлена или пока не актуализирована, но может оказаться важной с точки зрения перспектив развития системы образования. Термин «формирование» уместен еще и

потому, что подчеркивает другой значимый аспект проблемы – обеспечить опережающее воздействие на образовательные потребности и спрос со стороны основных социальных заказчиков, аналогично тому, как в экономике часто предложение само формирует спрос.

Технологический аспект формирования социального заказа конкретной системе общего образования существенно зависит от теоретических представлений, которыми обладают руководители и сотрудники школы и органов управления образованием, а также от имеющегося у практиков инструментария решения подобных задач.

Для того, чтобы сформированный социальный заказ мог в дальнейшем использоваться как средство планирования развития системы, он должен обладать следующими качествами: *адресностью* (соотнесен с определенным элементом системы, по отношению к которому выявляются требования); *субъектностью* (соотнесен с определенными социальными группами); *конкретностью* (представлен в виде измеримых, контролируемых требований); *актуальностью* (ориентирован на наиболее значимые в настоящее время потребности социальных групп); *прогностичностью* (отражает тенденции развития системы образования); *согласованностью* (увязывает разносторонние интересы в соответствии с определенными значимыми критериями); *реалистичностью* (включает потребности, для реализации которых существуют возможности).

Выявление запросов социальных заказчиков к системе образования может осуществляться с использованием методического обеспечения маркетинговых исследований [4], как наиболее близких к решаемым задачам, а именно: методики структурирования и сегментирования потребителей различных продуктов и услуг, а также выявления их конкретных предпочтений по характеристикам продукции; разные методы проведения опросов (анкетирование и интервьюирование), а также методы прогнозирования изменений в потребностях и характеристиках рынка (экспертное прогнозирование, экстраполирование, аналитическое моделирование).

Методики проведения экспертных опросов, в том числе с целью прогнозирования, достаточно разработаны и описаны в литературе, однако конкретная процедура получения экспертного прогноза должна быть подготовлена и проработана самостоятельно. Это касается не только состава экспертов, но и подбора вопросов, определению последовательности действий по получению индивидуальных и обобщенных экспертных оценок, итогового сведения информации.

Обеспечение согласованности можно добиться в процессе структурирования полученной информации, а также особой формы представления социального заказа [3], при которой он будет включать, как минимум, три блока: 1 – актуальный реализуемый блок; 2 – перспективный

реализуемый блок; 3 – не реализуемый блок. Критериями, по которым будет проводиться разделение, могут выступать ранг социального заказчика (по его влиянию на результаты решения проблемы), актуальность и реалистичность предъявляемых требований. Поскольку в основе такого разделения на блоки находятся, прежде всего, ограничения по возможностям, то границы могут быть достаточно прозрачными и обеспечивать переход конкретных запросов из одного блока в другой при изменении ресурсной базы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лазарев В.С. Системное развитие школы. – М.: Педагогическое общество, 2002. – 351 с.
2. Андреев А.Л. Общество и образование: социокультурный профиль России// Педагогика, № 3, 2002. – с.20-25
3. Пуденко Т.И. Социальный заказ муниципальной системе общего образования//«Менеджмент в образовании», № 3, 2003 г. – с. 27-41
4. Зиновьева И.В. Образовательный маркетинг в профессиональном учебном заведении. – М.: Издательский центр АПО, 2001. – 53 с.

© Пуденко Т.И., 2010

УДК 371.04

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОГО СОЗНАНИЯ В РАМКАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В. А. СУХОМЛИНСКОГО

Л. Р. АВАНЕСЯН, соискатель

Владимирский государственный гуманитарный университет

В статье рассматриваются педагогические идеи В. А. Сухомлинского, широко известного учёного и педагога прошлого столетия, в свете формирования гражданского сознания у подрастающего поколения.

Ключевые слова: семья, школа, воспитание, гражданин, Отечество.

Новая история нашей страны насчитывает почти два десятилетия. Изменения произошли не только в политической и экономической сферах, но и в таких областях, как семья, образование и воспитание.

Трансформация многих прежних целей и задач общества выявила целый пласт проблем. Одна из них, по нашему мнению, является особо злободневной и требует принятия самых срочных мер по её решению: на фоне возросшей роли образования воспитательная деятельность социальных институтов оказалась ослабленной, второстепенной.

В нашей стране принята государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы» (далее - Программа). Реализация Программы основывается на деятельности институтов государственной власти. Вместе с тем, принятая программа воспитания, обращает внимание общественности на важность и необходимость работы в этом направлении с привлечением СМИ, научных и творческих союзов, различных общественных организаций и государственных структур.

Одним из решений проблематики формирования патриотизма в современных условиях, формирования гражданского сознания, прежде всего, у подрастающего поколения, мы считаем обращение к педагогическому наследию известного учёного прошлого века В. А. Сухомлинского.

«Дело не только в том, что он педагогический мыслитель всемирного масштаба. Главное заключается в ином - В. А. Сухомлинского невозможно изъять из отечественной педагогической традиции. Нам ещё предстоит в полной мере осмыслить оставленное павлышским учителем нравственно-интеллектуальное наследие, которое вобрало ведущие тенденции развития педагогики будущего» [1; 261-262].

«Сердцевиной человека» называл В. А. Сухомлинский любовь к Отечеству. Она закладывается с самого детства, связанная с глубокими чувственными переживаниями ребёнка. Воспитывая ребёнка сегодня, мы воспитываем завтрашнего полноправного члена нашего общества, гражданина нашей страны. Привить *чувство* гражданства, взрастить его в ребёнке – задача взрослых, сопровождающих детей по жизни. Сначала это родители и другие родные в окружении ребёнка, затем, по мере вхождения его в макросоциум, воспитатели, учителя, ведущие секций или кружков и т.д.

Большое значение имеет, *какой* взрослый находится рядом с ребёнком, насколько он осознаёт важность и непрерывность воспитательного процесса, насколько готов к нему.

«Воспитание гражданина-патриота – это гармония разума, мысли, идей, чувств, духовных порывов, поступков. Это и воспитание убеждений, и воспитание сердца...», - писал В. А. Сухомлинский [2; 16].

«Воспитание сердца». Прежде всего, педагог обращал внимание на *отношение* ребёнка к родителям, к старшим членам семьи, напоминая, что из любви к родителям развивается чувство любви к ближнему, к своему народу, к своей стране.

Через приобщение к истории Отечества, познание его героического прошлого происходит постижение человеком истины: *Отечество превыше всего*. Мудрейшей, и в то время, азбучной истиной, по В. А.

Сухомлинскому, является долг перед Отечеством, верность Отечеству [Там же; 18].

Как же формируется это чувство - гражданское сознание?

«Исполняя свой долг перед людьми – сначала перед отцом и матерью, потом перед товарищами и коллективом, дальше перед всеми соотечественниками, перед обществом, - пишет Учитель, - человек приобретает важнейшую идейно-нравственную черту – гордость гражданина» [Там же; 37].

Воспитание в школе под руководством В. А. Сухомлинского было направлено на формирование у воспитанников высоконравственных черт: чувства причастности и долга, чувства личного достоинства, гражданского видения мира как основы возникновения гражданского сознания. Формирование сознания и чувства Родины происходило также путём знакомства школьников с судьбой родного села, их дедов и прадедов. Учитель подчёркивает, что «рассказы о героях учат детей видеть мир глазами патриотов», что героическое объединяет, помогает осознать, что у всех нас есть общее, единое, священное – Родина [3].

Большое значение придавал В. А. Сухомлинский личности учителя, отмечая, что он должен быть высоким профессионалом, с безграничной любовью к людям, способным зажечь и увлечь за собой воспитанников. Слово учителя – тонкий и острый инструмент, которым должен владеть профессионал.

Сам В. А. Сухомлинский говорил на нескольких языках, наизусть знал «Евгения Онегина» и «Кому на Руси жить хорошо», «Мёртвые души» и «Слепому музыканта», «Записки охотника» и «Степь», много страниц Толстого и Достоевского, добрую половину стихов Тютчева и Никитина...

«Моральная подготовка к воинскому долгу начинается с дружбы, верности, честности, непримиримости к злу, готовности защищать свои убеждения», - писал В. А. Сухомлинский [3; 254]. Для воспитания этих чувств коллективом школы были созданы *Законы дружбы* (не оставлять друга в беде; верить в друга; уметь отдавать духовные силы и заботу и т.д.), *Правила воспитания мужества*, которые В. А. Сухомлинский стремился сделать «внутренними законами личности» (собери все силы своего духа, чтобы невозможное сделать возможным; умей презирать недостойное (малодушие, подлость, хамство), умей властвовать над своими слабостями и др.), *Десять нельзя* (нельзя бездельничать, когда все вокруг трудятся, нельзя делать то, что осуждают старшие...) – этические правила, не утратившие своей актуальности и поныне. [Там же].

Труд – один из важных факторов воспитания. В Павлышской школе под руководством В. А. Сухомлинского бескорыстный труд на благо общества начинался на пришкольном участке, в теплице, в саду. Педагог видел важную воспитательную задачу в том, чтобы активное взаимодействие с

природой стало частью жизни его воспитанников, вошло в их духовный мир. «Красной нитью всего нравственного, гражданского, патриотического воспитания» называл он осознание ребёнком ценности природы, её плодородия, а саму природу считал источником труда и «миром детской мысли» [4; 29].

Разгадка феномена В. А. Сухомлинского проста. Он уважал в каждом своём маленьком питомце Личность, завтрашнего полноправного гражданина страны, мужа, отца, соиздателя.

Огромная любовь к детям, к своему труду практически стёрла грань между работой и жизнью Учителя, чья квартира находилась в здании школы. Каждое утро педагог выходил на школьное крыльцо встречать своих воспитанников. Он считал главным в своём труде – познание человека. Всё творчество учёного посвящено этому исследованию.

Открыв для себя В. А. Сухомлинского, заинтересованный родитель сможет лучше понять своего ребёнка, а равнодушный учитель найдет много полезного, применимого в сегодняшней практике гражданского воспитания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Богуславский М. Василий Александрович Сухомлинский: цели и смыслы воспитания // Народное образование. – 2008. - № 9. – С. 261-266.
2. Сухомлинский В. А. Родина в сердце (Сост.: А. И. Сухомлинская, Л. В. Голованов; фотоочерк А. А. Кулешова. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 175 с., ил.
3. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / Сост. О. В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с. – (Б-ка учителя).
4. Сухомлинский В. А. Школа и природа / В. А. Сухомлинский // Педагогика. – 2007. - № 8. – С. 28-37.

© Аванесян Л. Р., 2010

УДК 128

СМЫСЛ ЖИЗНИ – ВЕЧНАЯ ПРОБЛЕМА ФИЛОСОФИИ

А.Х. АХМЕДЬЯНОВА, аспирант-соискатель

Сибайский институт (филиал) «Башкирский государственный университет»

В данной статье изложены размышления над вечной проблемой человечества – что такое смысл жизни. Онто-гносеологическую сущность смысла жизни изучали, и по сей день изучают многие науки, в том числе и

философия, но до сих пор нет однозначного ответа на этот вопрос. И автор статьи, кратко анализируя взгляды философов различных эпох, считает, что представление о смысле жизни у каждого человека своё, и познание данной категории возможно через призму духовного бытия, а утрата его (смысла жизни) равносильна смерти.

Ключевые слова: *смысл жизни, самоактуализация, методы познания, цель жизни, самосовершенствование, нирвана, страдание, смысл бытия, судьба человека, мировоззренческие установки, Добродетель, духовная субстанция.*

С тех пор как мы научились говорить, мы начали думать о своем бытии. Особенно на протяжении всей истории человечество искало ответ на вопрос, который и сейчас не дает покоя, что такое «смысл жизни». Отсюда возникают еще два вопроса: От чего зависит смысл человеческой жизни? И есть ли вообще в человеческой жизни смысл? То есть понятие «смысл жизни» является актуальной проблемой философии как основы осознания бытия самой жизни человеком-человечеством, особенно в наши дни, когда мы в современном мире живем под знаком нестабильности, кризиса и неудовлетворенности материальными благами. Именно последнее понятие (материальные блага) приводит каждого из нас к потере своей духовной сущности, а значит, и смысла жизни. Поэтому актуальность философской категории «смысл жизни» заключается на сегодняшний день в «осознании и видении» своего смысла жизни через призму духовной субстанции, которая является основой осмысления смысла жизни, где главный смысл порождается не значением вещей в бытии, а жизненными понятиями – цель, добро, нравственность, ценность, дух, вера, надежда, любовь, творить благо для окружающих, гармония макро (Вселенная)- и микрокосмоса (Человек), восхищение, радость, страдание, переживание и т.п., которые есть суть жизни, а иметь «суть жизни» - значит, найти самого себя в этом мире.

Несмотря на вышеизложенные рассуждения о смысле жизни и нахождении этого смысла, невозможно найти абсолютно истинного ответа в решении данной проблемы, так как каждый человек должен пережить что-то в жизни, или достичь чего-то, или к нему должно прийти какое-то озарение, чтобы осознать смысл жизни, и лишь тогда он сможет вывести свою гипотезу, теорию или вывод, что для него есть смысл жизни.

Однако нужно запомнить, что само понятие «смысл жизни» имеет одну философскую интерпретацию – это есть процесс самоактуализации в бытии как духовной личности с целью и сутью жизни, в результате этого процесса человек должен оказаться внутри самого ракурса, названного «смыслом жизни». Этот процесс осознания смысла жизни интересовал философов различных периодов истории. И ими были разработаны методы познания онтологической и аксиологической сущности смысла жизни, которые

носили своеобразный характер: восточные философы брали за основу смысла жизни духовное начало, а западная философия в основном оперировала материальными категориями бытия. Но каждая идея философов о смысле жизни является уникальной, так как дает нам альтернативный путь-метод в поиске своего смысла в этой жизни.

Мы в данной статье должны дать краткий анализ некоторых идей, учений и высказываний мудрецов Востока и Запада для того, чтобы однозначно установить мудрое утверждение, что постичь и прикоснуться к такому понятию как «смысл жизни» возможно лишь в процессе «приближения человека к высшему духовному началу – Дэ – «быть Добродетелем» по отношению и служению окружающему миру и обществу.

Первыми философскими взглядами на проблему смысла человеческого существования можно считать выводы, сложившиеся в древневосточной философии. Так, например, по Конфуцию, главной целью человеческого существования является «созидание идеального, совершенного общества — «Поднебесной империи», что позволяет достигнуть гармонии между людьми и Небом» [1]. По данному учению человек сможет познать смысл жизни, если поставит перед собой цель жизни, а исполнение цели возможно лишь через самосовершенствование. Основатель Даосизма Лао-цзы, в отличие от Конфуция, призывал не вмешиваться в процесс жизни, не заниматься её обустройством, улучшением, исправлением. По Лао-цзы, «всё сущее должно быть предоставлено самому себе, а человек должен придерживаться принципа «недеяния» (*у вэй*) ...Вселенная порождена великим Дао, всеобщим Законом и Абсолютом, выражающим универсальное единство мира и являющимся источником гармонии и равновесия, поэтому всё в мире должно оставаться таким, каким оно есть в своём естественном состоянии» [2]. Смысл человеческой жизни, по Лао-цзы, состоит в познании Дао, следовании ему и слиянии с ним. Для этого человек должен отвлечься от мира форм и красок, от ненужных волнений мысли, духа и целей. Главные добродетели человека, согласно этому мудрецу, — любовь, умеренность и смирение.

В Индии также сложились своеобразные взгляды на «смысл жизни» человечества. Так, согласно учению Будды, «доминирующим, неотъемлемым свойством жизни каждого человека является страдание (*дукха*), а смысл и высшая цель жизни состоит в прекращении страдания. Источником страдания являются человеческие желания. Прекратить страдание считается возможным только по достижении особого принципиально невыразимого состояния — просветления (*нирваны* — состояния полного отсутствия желаний, а значит и страданий)» [3]. С точки зрения буддизма южной традиции (Тхеравада), «смысл жизни состоит в изучении собственного сознания, повышении степени осознанности, достижении естественного состояния ума и, в конечном итоге, в полном

прекращении бытия в обычном понимании этого слова (то есть в достижении *нирваны*)» [4]. Буддизм северной традиции (Махаяна) полагает свою мотивацию более возвышенной по сравнению с прочими традициями. Обеты Махаяны обязуют практикующего не уходить в *нирвану*, пока все существа не достигнут просветления. И именно в Махаяне наличествует представление о том, что просветления можно достичь не только за счёт практики, но и путём праведной жизни в мире. Некоторые школы тибетского буддизма определяют себя как самостоятельное направление; это течение его последователи называют Ваджраяной. Несмотря на различие в некоторых формальных моментах, принципиально формулировка цели существования в Ваджраяне неотличима от принятой в Махаяне. То есть основной путь постижения смысла жизни в китайской и индийской философии – это обращение к себе, к своей духовной сущности, образно говоря, отречение от материальных благ и соблазнов.

Античная философия сформировала также основные западноевропейские подходы к выделению человека в качестве отдельной и специальной философской проблемы, и определила его как самостоятельную ценность, признав за ним право на активность и инициативу перед объективным миропорядком, следовательно, утвердила идею, что весь мир в руках каждого из нас. И то, каким будет смысл бытия, зависит только от наших деяний и поступков.

Религиозную окраску смыслу жизни придало Христианство: «Смысл жизни — в спасении души... онтологически самостоятельным бытием является только Бог, все «тварное» существует и осмысливается только в непрерывной связи с Творцом. Однако не всё в этом мире имеет смысл — есть бессмысленные, иррациональные поступки» [5]. Христианская религия утверждает, что «примером такого поступка является предательство Иуды или его самоубийство» [6]. Таким образом, христианство учит, что один поступок может обесмыслить всю жизнь. Обратный процесс — возвращение к реальности и осмысление бессмысленной жизни, возможен только при невидимом личном присутствии Творца, и называется это покаянием. Способность к покаянию (переосмыслению своей жизни) связана с телесностью человека, её нет у ангелов и бесов. Христа апостол евангелист Иоанн называет «Словом», что схоже с античным Логосом. Христос — это воплотившийся смысл всего мира, София, «Премудрость Божия». Именно «Он наполнил смыслом этот мир в момент Сотворения Мира и, что самое важное, восстановил уже утраченный смысл каждой человеческой жизни через Своё воскресение из мёртвых» [7], то есть только в свете воскресения Христова человеческая жизнь обретает свою непреходящую ценность. Только после воскресения Христова возможны истинный прогресс и развитие. Таким образом, смысл жизни в

Христианстве — это сам Иисус Христос. (Иисус сказал ему: «Я есмь путь и истина и жизнь» [8]).

Интересным являются (лично для автора данной статьи) работы философов-экзистенциалистов XX века — А. Камю («Миф о Сизифе»), Жан-Поль Сартра («Тошнота»), М. Хайдеггера («Разговор на проселочной дороге»), К. Ясперса («Смысл и назначение истории»). Прочитав некоторых из них: так датский философ XIX века Сёрен Обю Кьеркегор утверждал, что «смысл жизни полон абсурда, и человек должен создавать свои собственные ценности в равнодушном мире»; а согласно Жан-Поль Сартру, «существование приходит до сущности», «человек прежде всего существует, наталкивается на себя, чувствует себя в мире, а затем определяет себя...нет никакой человеческой природы, поскольку нет никакого Бога, чтобы иметь её замысел» [9], из данных цитат следует вывод, что нет никакой предопределённой человеческой природы или первичной оценки, кроме той, что человек привносит в мир; люди могут быть оценены или определены по их действиям и выборам — «жизнь до того, как мы её проживём, — ничто, но это от вас зависит придать ей смысл» [10]. Таким образом, и экзистенциалисты, и восточные мудрецы, и вся Западная и Восточная философия, что бы ни утверждали, и как бы не пытались использовать различные методы в интерпретации «что такое смысл жизни и как познать этот смысл», во всех мировоззренческих концепциях лежит одна суть — все в наших руках. П. Коэльо писал, что «Жизнь — это загадка, которую надо уметь принять и не мучить себя постоянным вопросом: «В чем смысл жизни?» Лучше самим наполнить жизнь смыслом и важными для вас вещами...ведь цель жизни — это жизнь» [11]. Следовательно, почти все концепции смысла жизни выходят за пределы науки, вторгаясь в область или ценностей, или убеждений, или веры. Жизнь — это единство рационального и иррационального, логического и чувственного, воли, инстинктов. Представление о смысле жизни зависит от мировоззренческих установок. Оно изменяется от человека к человеку, от ситуации к ситуации. От выбора смысла жизни зависит судьба человека и общества, в котором он живёт. При этом крайности вредны и опасны: плохо, когда смысл жизни человека бесполезен или вреден для общества; ещё хуже, если общество навязывает человеку смысл, коверкающий его жизнь. Оба эти варианта неконкурентоспособны и не имеют будущего.

Таким образом, делая краткий обзор религиозно-философских исканий человечества о смысле жизни, мы убедились, что человечество на протяжении всей своей истории приближалось к пониманию близости человека к высшему духовному началу. И ведущие мыслители всех времен — от брахманов до современных философов понимали, что человек сможет познать смысл жизни, если сумеет прикоснуться к духовности и стать Добродетелем, но и сегодня этот акт остается актуальным и невозможным,

поэтому проблема категории бытия «смысла жизни» будет оставаться вечной в философии до тех пор, пока мы не осознаем, что смысл жизни это онто-гносеологический и аксиологический путь, основанный на духовной субстанции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ушков А.М. Китайско-конфуцианский культурный ареал. Запад и Восток: Традиции и современность. — М., 1993. — С. 4-7.
2. Там же.
3. Философия: Учебник для Вузов/под ред. В.Н. Лавриненко. — М: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. — С. 35-36.
4. Там же.
5. Асмус В.Ф. Античная философия. — М.: Высшая школа, 1976. — С. 112.
6. В.Н. Лавриненко. Указ. соч. — С. 79-80.
7. Там же.
8. Там же.
9. Там же. — С. 147-148.
10. Там же.
11. Там же. — С. 306.

© Ахмедьянова А.Х., 2010

УДК 371.7.

НОВЫЙ ПОДХОД К СОХРАНЕНИЮ И УКРЕПЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ

Л. В. БАУКИНА, зам. директора по научной работе
МОБУ Гимназия №14 г. Белорецк

Существующие в настоящее время проблемы укрепления здоровья учащихся в условиях общеобразовательных учреждений требуют создания качественно нового подхода. В статье обоснована актуальность рефлексивно-культурологического подхода как стратегии сохранения и укрепления здоровья учащихся в условиях общеобразовательных учреждений.

Ключевые слова: *здоровье, здоровый образ жизни, рефлексивно-культурологический подход к укреплению здоровья,*

Социально-экономические изменения в обществе, происходящие в последние годы, негативно влияют на духовное и физическое здоровье подрастающего поколения. В последнее время многими исследователями

отмечено снижение уровня здоровья детского населения. Так, по данным государственной отчетности и территориальных служб Роспотребнадзора, за последнее десятилетие общая заболеваемость детей в возрасте от 1 года до 14 лет возросла в полтора раза и достигла 187 тыс. на 100 тысяч детей. А ведь несомненно, что от состояния здоровья людей зависит уровень экономики, качество жизни людей, национальная безопасность. Причинами снижения здоровья детей являются падение уровня жизни большинства российских семей, ухудшение качества пищевых продуктов, недостаточный уровень медицинского обслуживания, низкая культура здорового образа жизни родителей. Но наряду с социально-экономическими причинами роста заболеваемости детей снижению здоровья способствует и образовательный процесс. Исследователи Вайнер Э.Н. [2], Базелюк Н.Н. [1] поднимают проблемы интенсификации учебного процесса, нарушения гигиенических требований к условиям обучения, недостаточной двигательной активности в условиях общеобразовательных учреждений, низкой мотивации к здоровому образу жизни.

Проведенное мною анкетирование учащихся школ города Белорецка также выявило существенные проблемы отношения к сохранению и укреплению здоровья. Опрос проводился анонимно. Рассчитан на самозаполнение. В опросе приняло участие 904 учащихся 2-11 классов школ города. Независимо от субъективной оценки здоровья практически все учащиеся (95% среди 2-4 классов, 81% 5-7 классов, 85% старшеклассников) считают, что важно быть здоровым, остальные 5% 2-4 классов и 8% среди учащихся 5-11 классов затруднились ответить. По результатам анкеты выявлены факторы риска плохого здоровья учащихся. Многие школьники не регулярно питаются в течение дня (3 и менее раз в день – более 58% учащихся 2-4 классов). Другим фактором риска являются вредные привычки: уже 13,6% учащихся 2-4 классов, 8% учащихся 5-7 классов, и 54% старшеклассников пробовали курить, 77% учащихся 2-4 классов, 22,6% учащихся 5-7 классов пробовали различные спиртные напитки, почти половина (46%) опрошенных учащихся 8-11 классов пьют пиво регулярно 1 раз в неделю, 6% опрошенных – вино. Настораживает, что уже 4% младших школьников не считают курение, наркотики, алкоголь вредными для здоровья. Проведенное анкетирование показало, что о вреде алкоголя совсем не беседуют с детьми – 9,8% родителей учащихся 5-7 классов и 22% учащихся 8-11 классов, о вреде наркотиков – 19,3% в 5-7 классах и 24% в 8-11 классах, Всего 19% родителей объясняют учащимся 5-7 классов пользу физической активности. Учащимся были предложены вопросы по планированию работы по сохранению здоровья в образовательном учреждении. 100% младших школьников считают необходимыми уроки здоровья. 38,6% учащихся 5-7 классов и 50%

учащихся 8-11 классов считают, что школе нужна программа здорового образа жизни.

Следует отметить, что сохранение и укрепление здоровья в пределах общеобразовательных учреждений имеет свои особенности [3, 6, 10]. Учеными достаточно хорошо освещены вопросы формирования, укрепления, сохранения здоровья школьников, предложены различные решения проблемы создания здоровьесберегающей среды учреждений [4, 5, 7]. Этими авторами предложены различные модели формирования осознанного отношения к собственному здоровью.

К сожалению, отсутствуют работы, связывающие воедино формирование культуры здорового образа жизни учащихся, укрепление здоровья на основе собственного опыта учащихся и осознании ими проблемы укрепления здоровья.

На сегодняшний день имеются объективные противоречия между: повышением требований общества к уровню здоровья детей и отсутствием культуры здоровья, умения анализировать свою деятельность по сохранению и укреплению здоровья, необходимостью разработки качественно нового подхода к укреплению здоровья и отсутствием научных разработок по данному вопросу, пониманием проблемы снижения здоровья и отсутствием культуры здорового образа жизни у большинства педагогов, учащихся и их родителей, наличием мотивации к ведению здорового образа жизни и отсутствием опыта самоанализа деятельности по укреплению собственного здоровья.

Сформулированные противоречия обуславливают актуальность создания нового подхода к укреплению здоровья учащихся в условиях общеобразовательных учреждений, основанного на культурологическом и рефлексивном аспектах. Рассмотрим каждый аспект отдельно. Чтобы изменить отношение к здоровому образу жизни, все усилия участников образовательного процесса должны быть направлены на формирование культуры здорового образа жизни [8]. При этом большое значение имеет то, какие формы отношений к здоровью и здоровому образу жизни будут переданы ребенку. На важность этого культурологического аспекта указывает Новолодская Е.Г. [9]. Большое значение имеет активное участие самого обучающегося в освоении культуры здоровья через формирование опыта здоровьесбережения, который приобретается через развитие саморегуляции учащегося (от внешнего контроля к внутреннему самоконтролю), становление активной жизненной позиции на основе воспитания и самовоспитания. Данные положения являются основными составляющими рефлексивного подхода. И культурологический и рефлексивный подход неразрывно связаны между собой. Речь в данном случае идет о совершенно новом подходе к укреплению здоровья учащихся – рефлексивно культурологическом. Уточняя данное понятие, можно

сказать, что рефлексивно-культурологический подход к укреплению здоровья заключается в отслеживании целей, процесса, результатов своей деятельности по сохранению и укреплению здоровья, а также осознание внутренних изменений по формированию культуры здоровья, которые происходят в результате его укрепления. В качестве критериев для определения эффективности реализации нового рефлексивно-культурологического подхода как стратегии укрепления здоровья учащихся мною предложены следующие: когнитивный, мотивационный, деятельностный, рефлексивный, результативный критерии. Для оценки когнитивного критерия определены показатели: знания о здоровье и здоровом образе жизни, знания о влиянии двигательной активности на здоровье человека, знания о вредных привычках и их влиянии на здоровье человека. Уровень мотивации учащихся к выбору здорового образа жизни выбран в качестве показателя для оценки мотивационного критерия. Деятельностный критерий предлагаю оценивать по умению противостоять вредным привычкам, умению вести здоровый образ жизни. Рефлексивный критерий оценивает уровень культуры своего здоровья. Результативный критерий включает в себя оценку уровня заболеваемости учащихся, состояние физического здоровья, уровень умственной работоспособности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Базелюк Н.Н. Социально-философские проблемы здорового образа жизни и индивидуального (валеологического) здоровья. Автореф. дис. канд. пед. наук. – Москва, 2008.- 29 с.
2. Вайнер Э.Н. Реформа школьного образования и проблема здоровья учащихся//Валеология. – 2002. - №1. – с. 13-15.
3. Вишневский В.А. Теория и технология построения внутришкольной системы оздоровления в специфический условиях природной и социальной среды. Автореф. дис. докт.. пед. наук. – Москва, 2006.- 19 с.
4. Гаджиев Р.Д. Взаимодействие семьи и школы в формировании здорового образа жизни младших школьников. Автореф. дис. канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2007. – 26 с.
5. Дрибинский П.Л. Педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью у детей младшего и среднего школьного возраста. Автореф. дис. канд. пед. наук. – Смоленск, 2009. – 21 с.
6. Ермакова М.А. Формирование индивидуального опыта здоровьесбережения у учащихся в образовательной среде школы. Автореф. дис. канд. пед. наук. – Самара, 2008.– 24 с.
7. Макарова Н.М. Педагогические условия развития опыта самопознания старшеклассников как основы укрепления их здоровья. Автореф. дис. канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2006. – 23 с.

8. Никитюк Н.Ф. Проблема укрепления здоровья молодежи в аспекте системы образования// Вестник Оренбургского государственного университета. – 2002. - №2. – с. 163-165.

9. Новолодская Е.Г. Основные аспекты организации креативной образовательной среды// Плюс ДО и ПОСЛЕ. – 2008. - №4. – с.1-5.

10. Рылова Н.Т. Организационно-педагогические условия создания здоровьесберегающей среды образовательных учреждений. Автореф. дис. канд. пед. наук. – Кемерово, 2007. – 22 с.

© Баукина Л. В., 2010

УДК 37.011.31-051

ФАКТОРЫ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ

Т.В.БЕЛОВА, канд.пед.наук

Ишимский государственный педагогический институт им. П.П.Ершова

В статье рассматриваются факторы, влияющие на формирование положительной профессиональной адаптации педагога, проанализированы потребности, которые более всего беспокоят педагогов и поэтому могут выступать как основные мотивы его поведения в сфере педагогического труда.

Ключевые слова: *адаптация начинающих педагогов, факторы профессиональной адаптации.*

Изменения в жизни современного общества России повлекли за собой ряд сложнейших проблем, затронувших молодежь в целом и выпускников педагогических вузов в частности.

Актуальность проблемы адаптации начинающих учителей определяется рядом противоречий, среди которых следует выделить противоречия социально-педагогического уровня, заключающиеся в том, что в современных условиях особенно остро стоит вопрос о высококвалифицированных, оснащенных передовой психолого-педагогической наукой кадрах, и в то же время нежеланием выпускников работать в школах или из-за невысокого социально-педагогического уровня их положения, или в связи с возникающими трудностями их адаптации при переходе от процесса профессионального образования к практической деятельности в качестве учителя начальной школы.

Становление личности учителя – сложное и многогранное явление педагогической действительности, проявляющееся в ее длительном характере (данные показывают, что первые пять лет работы можно

рассматривать как этап профессиональной адаптации) и требующее разносторонних подходов к его изучению.

Что же влияет на процесс адаптации, можно ли им управлять, какие факторы доминируют, от чего зависит безболезненность этого процесса?

Анализ научной педагогической и психологической литературы, а также результаты исследования состояния адаптации начинающих учителей общеобразовательных школ г. Ишима позволили выявить факторы, определяющие успешность профессиональной адаптации молодых учителей на современном этапе развития школы.

По результатам опроса, бесед, самооценки и оценки учителей-наставников мы получили достаточно обоснованную типологию факторов, способствующих адаптации молодого учителя. Все ответы были сгруппированы в соответствии с выделенными факторами. Среди совокупности факторов первостепенное значение имеют профессионально-педагогические качества молодого учителя.

Наши экспериментальные исследования показали, что процесс адаптации во многом зависит от уровня подготовленности учителя:

- его интеллектуальных качеств, выражающихся в объеме и содержании знаний, необходимых для педагогической деятельности, познавательной информации, качеств речи: темп речи, тембр, громкость, дикция, интонация;

- воздействия речи на чувства учащихся, построение речи, интеллигентности, выражающейся в общей культуре, высоком уровне нравственного воспитания, направленном на формирование у воспитанников нравственных идеалов и норм поведения;

- педагогической эрудиции, выступающей в качестве синтеза знаний, опыта, возможностей и способностей учителя, в устойчивом интересе к проблемам обучения и воспитания;

- педагогических умений и навыков, выражающихся в умении проанализировать и спроектировать учебный процесс;

- умения доносить до учащихся мысль с помощью вербальных и невербальных способов;

- особенностей устной речи педагога как одного из основных видов его коммуникативной деятельности.

Когда говорят о личностных качествах педагога, речь идет не о профессиональных знаниях, умениях, навыках, а именно о качествах, характеризующих проявление в деятельности потребностно-мотивационной, когнитивной, эмоционально-волевой сфер личности педагога, его способностях, характере и комплексных психических образованиях, влияющих на протекание педагогического процесса, особенности поведения и т.д.

Личностные качества учителя являются решающим фактором успешной адаптации молодого учителя: без высоко развитой личности,

яркой индивидуальности педагога вряд ли можно надеяться на эффективность протекания адаптации.

Точный компонентный «состав» потенциала личности определить невозможно. Однако, ориентируясь на проявления личностного потенциала в педагогической деятельности, можно предположить, что значительными являются его интеллектуальные качества, общая культура, эрудиция, высокая нравственность, творческие способности, эстетические качества, чувство юмора, открытость и искренность в общении – все то, что позволяет понимать учеников, находить с ними общий язык, оказывать влияние.

В направленности на самореализацию в педагогической деятельности наиболее важными качествами являются содержание и характер профессиональных установок, ценностей, «погруженность» в педагогическую профессию, отождествление себя с нею [1].

На второе место мы поставили фактор - «повышение престижа личности учителя». Под престижем личности учителя понимают, как правило, степень уважения учителя окружающими: администрацией, коллегами, учащимися и их родителями.

Безусловно, творческая работа (каковой и является педагогическая деятельность) несовместима с отсутствием возможностей быть самостоятельным, инициативным, с мелочной опекой и порой неумелым контролем администрации.

В этом факторе можно выделить следующие моменты: предоставление большей самостоятельности, уважение к учителю, благожелательное, непредвзятое отношение администрации, дружный коллектив, атмосферу взаимопомощи и творчества.

90 % опрошенных указали на то, что коллеги встретили их тепло, радушно, приветливо, доброжелательно.

На первый взгляд, 10 % в сравнении с 90 % - это немного. Но это свидетельствует о том, что 1/10 молодых учителей с первых дней пребывания в школе, на работе, к которой они шли 5 лет, переживают обиду, разочарование, растерянность, неудовлетворенность, настороженность. Это, несомненно, может явиться определенным тормозом в адаптации молодого специалиста.

Как видим, успешная адаптация молодого специалиста в значительной степени зависит от педагогического коллектива, в котором ему приходится работать. От того, как принят новичок педагогическим коллективом школы, зависит многое, и прежде всего – его отношение к делу.

Обратимся к суждениям молодых учителей о коллективе, который им нравится и в котором бы адаптация проходила более успешно. В общем виде «это коллектив, в котором берут на себя шефство над молодыми учителями», «каждый на своем месте», «все равны по своим правам и обязанностям», «где царит деловая обстановка».

Все начинающие учителя выделяют и коллективистические качества, такие как «взаимная поддержка», «солидарность», а также гуманистическую настроенность: «нравится коллектив, в котором доброжелательно относятся к молодым учителям», «где отношения построены на доверии, дружелюбии, взаимопомощи и поддержке».

Наконец, в поле зрения молодых учителей оказываются черты, отражающие специфику морального регулирования: «нравится коллектив, основанный на принципиальных отношениях», «хороший коллектив – это коллектив, искренне заинтересованный в общем успехе». Одним словом, весь коллектив должен быть заинтересован тем, чтобы каждый стал профессионалом.

Отношение к новичку со стороны коллектива и его руководителя – важный вопрос, требующий внимания. Потребность в достижениях, уровень притязаний, самооценка – все эти важнейшие факторы профессиональной адаптации поддаются управлению, главным рычагом которого служит психологически выверенное сочетание санкций за неудачу и награды за успех.

Наставничество имеет также важное значение. Все учителя убеждены, что и в школе, и в институте, и там, где начинают работать, должны быть очень хорошие учителя-наставники.

По этому поводу А.С. Макаренко говорил: «Со мной работали десятки молодых педагогов. Я убедился, что как бы человек успешно ни кончил педагогический вуз, как бы он ни был талантлив, а если не будет учиться на опыте, никогда не будет хорошим педагогом. Я сам учился у более старших педагогов, и у меня многие учились. Наставничество помогает реализовать приближение молодых к профессиональному мастерству» [2, с. 268].

Наставничество нужно подавляющему большинству молодых учителей, но оно требует создания условий, при которых молодой учитель смог бы ознакомиться с широким кругом педагогического опыта, чтобы, встречаясь с недостатками и слабостями в деятельности отдельных учителей, ориентироваться в этом негативном опыте. Лучше всего, когда молодой специалист знакомится с наставником в деле: бывает на его уроках, присутствует на внеклассных занятиях, знакомится с созданными им дидактическими материалами и т.д.

Благоприятное воздействие на профессиональную адаптацию молодых учителей оказывают творческие связи педагогических институтов и органов народного образования. Преподаватели кафедр оказывают молодым учителям практическую помощь, привлекают их к исследовательской и научно-методической работе.

Кроме того, стажировка – важный, зачастую решающий этап адаптации молодого учителя к новым условиям жизни, в ходе которого интенсивно формируются специальные умения и навыки, складывается индивидуальный

стиль деятельности, накапливается опыт в многообразных формах педагогического сотрудничества.

На четвертом месте – увеличение бюджета свободного времени учителя. Как правило, недостаток свободного времени – одна из главных причин непривлекательности педагогической профессии.

Исходя из вышеизложенного, мы пришли к выводу о том, что особенность педагогической адаптации проявляется в ее длительном характере (сроком до 5 лет), что связано с включением в педагогический процесс множества факторов.

Как видно, адаптация молодого учителя зависит от профессионально-педагогических и личностных качеств молодого учителя, начинающие и опытные учителя выделяют фактор «повышение престижа учителя и улучшение материально-бытовых условий», а также от педагогического коллектива, в котором начинают работать молодые учителя, от педагогов-наставников, администрации школы, от бюджета свободного времени учителя.

Все выделенные факторы, на наш взгляд, обеспечивают успешность адаптации молодым учителям в образовательном учреждении.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М.: Просвещение, 1991. – 260 с.
2. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. – М.: Педагогика, 1972. – 438 с.

© Белова Т.В., 2010

УДК 316.354: 351/354

ПОНЯТИЕ ОБЩЕСТВЕННОЙ АКТИВНОСТИ В СОЦИОЛОГИИ.

Н.А. БОБРОВ, аспирант

Сахалинский Государственный Университет

В статье рассматриваются такие понятия как социальная активность, общественная активность и активизм, даются их определения. Обозначается значимость изучения данных феноменов. Дается примерная систематизированная классификация общественной активности по различным критериям, а также выделяются побудительные факторы активизма и условия способствующие самоорганизации.

Ключевые слова: общественная активность, общественный активизм, социальная активность, характер и факторы общественной активности.

Как известно построение социального, демократического государства, обеспечивающего повышение качества жизни, реализацию прав и свобод граждан невозможно без активного участия самих граждан. [3] Социальная активность индивидов и групп становится важным ресурсом общественных преобразований, поэтому данный феномен привлекает все большее внимания ученых социологов. Часто понятия общественной и социальной активности используют как синонимы.

Само понятие социальной активности зачастую достаточно широко трактуется. Так можно выделить следующее определение, социальная активность это мера социальной преобразующей деятельности акторов, основанной на осознании внутренней необходимости действий, цели которых определяются общественными потребностями, при этом различаются три основных вида социальной активности: трудовая, общественно-политическая и познавательно-творческая. [1, с. 29] Собственно социологов, в первую очередь интересует общественная деятельность, которую также часто обозначают понятием социальный активизм. Под ним в свою очередь понимается добровольная, инициативная, целенаправленная деятельность индивидов и их групп, ориентированная на социальные преобразования, участие в решении социальных проблем. Социальный активизм как деятельность, направленная на достижение общественных интересов и целей, является неотъемлемой частью жизни общества.

Проблема гражданской (общественной) активности изучалась еще в эпоху Просвещения, когда философы отмечали, что действенная демократия требует развитого духа гражданственности, т.е. в своих действиях человек должен руководствоваться не только собственными краткосрочными интересами, но иметь в виду также общее благо. Эту способность руководствоваться общественными интересами, как считал Р.Патнэм, развивает участие в работе добровольных ассоциаций. [8] Участие в деятельности общественных организаций способствует установлению между гражданами отношений, основанных на доверии.

Теме социальной активности индивидов и групп посвятили свои работы многие известные ученые. Функциональные особенности гражданского общества как неотъемлемого атрибута демократии рассматривали такие ученые как Р. Дарендорф, Ю. Хабермас. [11] Разработке парадигм коллективного действия и теории мобилизации ресурсов посвятили свои работы Дж Мак-Картти, М. Залд, М. Ольсен, А. Смит и Дж.С. Милль. Теоретические основы теории социального действия заложил М. Вебер, который понимал социологию как всеобъемлющую науку о социальном действии. Современные российские ученые развивают теоретические основы исследования гражданской активности, заложенные известными

зарубежными авторами: Т. Гарром, М. Диани, Н. Смелзером, Ч. Тили, А. Турэнном. Их работы концептуализируют природу и структуру коллективных действий, анализируют факторы их возникновения и задают направления исследований.

Говоря об общественной активности, следует выделить различные ее виды на основании следующих критериев. [1]

1. Продолжительность активности.

а) Регулярная активность – осуществляется через создание общественных организаций, движений, долгосрочных инициатив.

б) Ситуативная активность - появляется при возникновении проблемы или общественной инициативы, длится менее года.

2. Источник активности:

а) Иницируемая извне. Инициатива осуществления деятельности принадлежит субъектам, не относящимся к населению (власть, бизнес, и др.) и с целями, не совпадающими с инициированной деятельности.

б) Иницируемая изнутри. Инициатором активности является население, общественность. Цели инициаторов совпадают с целями осуществляемой деятельности.

в) Взаимная инициация. Объективно назревшая идея, которая понимается и органами власти и населением. Встречное движение. Взаимодействие. Цели инициаторов прозрачны и понятны друг другу.

3. Цели и характер действий

а) Иждивенческая активность – жалобы и прошения, направленные на то, чтобы другие (власть, бизнес и т.п.) решили проблемы жителей.

б) Протестная активность – возникает из желания жителей противодействовать действиям и планам властей, почти не задумываясь об альтернативных планах. Такая активность развивается в формах пикетов, митингов, коллективных жалоб, перекрытий дорог, согласованного бойкота выборов улицей, микрорайоном, протестного голосования на выборах.

в) Конструктивная активность – инициативы, попытки корректировки действий властей и предприятий для создания более благоприятных условий жизнедеятельности территории. Партнерское взаимодействие властей и населения..

г) Фиктивно-демонстративная активность осуществляется при использовании населения в качестве статистов для реализации рекламных или политических проектов.

В Российской социологической практике были проведены два знаковых крупномасштабных исследования [1, 10] посвященных особенностям гражданского общества в РФ, проанализировав результаты которых можно сделать следующие выводы.

На социальную активность населения влияет уровень информированности граждан. Низка информированность о формах участия

населения в местном самоуправлении – более половины населения не знает никаких форм; как низкая оценена осведомленность жителей о местной жизни и как крайне низкая – информированность о деятельности местной власти. Не способствует повышению социальной активности граждан отсутствие поддержки инициатив жителей со стороны местных властей.

Кроме этого, учеными была выявлена зависимость социального активизма от местных социо-культурных условий, социально-исторической памяти.

Как побудительные факторы к общественной работе были выделены [4]:

- Моральный: желание сделать добро людям; ощущение своей нужности людям; личная ответственность на базе доверия и солидарности; моральное удовлетворение.

- Меркантильный: полезные связи и знакомства; повышение квалификации и/или профессиональный рост; возможность улучшить материальное положение; повысить свой социальный статус.

- Активистский: реализация своих идей; доступ к информации; удовлетворение от участия в общественной жизни.

Условия, способствующие самоорганизации:

- Наличие лидера, который, с одной стороны, «свой», член местного сообщества, и потому пользуется доверием, а с другой стороны – обладатель уникальных знаний о деятельности кредитных кооперативов и о внешней институциональной среде.

- Наличие ядра кооператива – ресурсной группы (сравнительно более образованных, материально обеспеченных, социально активных людей).

- Сочетание элементов базового доверия, характерных для первичной группы лично знакомых людей, и корпоративной солидарности, основанной на общем интересе.

Проблематика протестной общественной активности достаточно широка. Ряд исследователей, анализируя динамику протестной активности, делают достаточно определенный вывод, что ее подъемы/спады связаны не только с состоянием массового сознания, но и с состоянием элитных групп. Для подъема протестной активности необходимы, по крайней мере, два условия – достаточно высокий уровень социального недовольства и относительная слабость правящей, властвующей элиты.

Подводя итог, можно сказать, что важнейшим аспектом социальной активности является ее реализация на местном уровне, и в таком случае общественная активность – совокупность форм деятельности и инициатив граждан, сознательно ориентированных, прежде всего, на решение местных проблем и задач. Социальная активность развивается под воздействием политических, общественных и личных интересов местного (муниципального) сообщества и самих граждан.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Гидденс Э. Устроение общества: очерк теории структуризации/Э. Гидденс. – М.: Академический Проект, 2005. – 484с.
2. Голенкова З.Т. Гражданское общество в России/З.Т. Голенкова // Социологические исследования.- 1997 -№ 3.- С. 25-27.
3. Гражданское общество современной России. Социологические зарисовки с натуры. / Отв. ред.Е.С .Петренко. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2008. - 392 с.
4. Гудков Л.Д. Общество – это другие //Гражданское общество в России: настоящее и будущее [Электронный ресурс]: М.: Горбачев - Фонд, 2007. С. 20-25. Режим доступа: www.isras.ru.
5. Заславская Т.И. Социетальная трансформация российского общества/Т.И. Заславская.- М.: Дело, 2002. – 435с.
6. Патнэм Р. Чтобы демократия сработала/Р. Патнэм.- М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1996. –198с.
7. Патрушев С.Г. Результатом становления и критерием развития гражданского общества является гражданин. // Гражданское общество: настоящее и будущее [Электронный ресурс]: М.: Горбачев-Фонд, 2007. С. 35-40.
8. Социология гражданского общества: избранные наблюдения [Электронный ресурс]:-по материалам исследований ФОМ в 2003–2008 гг.- fom.ru.
9. Условия повышения социальной активности граждан в решении местных проблем: аналитический отчет о проведении количественного и качественного исследования [Электронный ресурс]:- данные Всероссийского Совета местного самоуправления.- Режим доступа: www.vsmsinfo.ru
10. Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия/Ю. Хабермас //Вестник.- 1993.- №4.-С. 23-28.

© Бобров Н.А., 2010

УДК 316.662.22

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПРЕСТИЖА

Т.А. БОНДАРЕНКО, канд. психол. наук, доцент

Академия управления МВД России

Рассматриваются подходы в зарубежной социологии к изучению престижа: стратификационный, функциональный и информационный, теория конфликта. Приводятся результаты исследований отечественных социологов.

Ключевые слова: *престиж, стратификация, репутация, ранг, информационный ресурс.*

В научный оборот понятие «престиж» было введено английскими учеными в 1911 году в связи с изучением дифференцированных оценок различных видов труда. В настоящее время под престижем понимают феномен духовной жизни общества, выражающий необходимость ее иерархизации через ориентированность индивидуального поведения на эталонные символы, статусы, ценности, мотивы, что базируется на выработанной в ходе социоантропогенеза потребности огромных масс людей в иллюзорной мифологической сопряженности их идеалов.

Существование феномена социального престижа обнаруживается в оценивании людей, ранжирующих объекты социального престижа, а также в действиях, в которых они проявляют свои предпочтения. Необходимо отметить, что существует несколько подходов к изучению данного феномена. Начиная с конца XIX - начала XX века в их рамках проведено большое количество исследований, которые достаточно широко представлены в работах социологов. Мы остановимся только на тех из них, которые опубликованы за последние 15 лет. При этом мы будем учитывать работы тех авторов, которые являются основоположниками направлений.

Стратификационный подход в социологии основывается на положении о том, что люди располагаются иерархически в некотором измерении неравенства. По оценке М. Вебера, в основе статусных групп лежит разделяемое всеми количество социально приписываемого престижа. К факторам стратификации он относит богатство, престиж, власть[3]. Последующие исследователи дополнительно вводили свои критерии. Так, Э. Гидденс выделяет такие, как гендер, возраст, религиозная принадлежность или военный ранг[4]. П. Бурдьё под материальным показателем понимает общий объем капитала, включающий совокупность ресурсов и власти, которыми можно реально воспользоваться: экономический, культурный и социальный капитал[2].

Функциональный подход основывается на признании такого условия престижности, как функциональная значимость социоэкономической группы, профессии. Выделяется тенденция к иерархическому упорядочению по критерию уважения, называемое престижем (Т. Парсонс)[7]. Согласно данной концепции, неравенство способствует выстраиванию лестницы профессий с учетом большой важности видов деятельности в обществе. «Репутационная» теория определяет классовую принадлежность людей исходя из оценки их статуса другими членами общности репутации. В американских сообществах представлены две системы изучения и измерения социального статуса: 1) «Evaluated Participation» - оцениваемое участие; 2) Index of Status Characteristics – индекс статусных оценок. Первая

позволяет определить социально-классовую группу, с социальных позиций которой индивид действительно осуществляет свое участие в жизни сообщества. Вторая оценивает социально-экономические характеристики, которые считается: играют роль в определении того, каким будет социально-классовое участие и на каком уровне оно будет происходить; отчасти сами детерминируются уровнем социального участия[8]. Р. Крекел вводит релевантные неравенству измерения действия: богатство, знания, отдельные ассоциации и ранги. Они характеризуют не только индивидуально неравное положение, но и потенциал власти (капитал, технологии и др.)[12]

С позиции теории конфликта сущность неравенства является результатом положения, когда люди, под чьим контролем находятся общественные ценности, имеют возможность извлекать для себя выгоды. Структурно неравное распределение исходных мобилизационных средств – денег, знания, принадлежности к ассоциациям – усиливает групповые, классовые, национальные выигрыши или проигрыши. При этом отмечается, что при рыночной экономике пользование ресурсами окружающей среды с помощью частного права, институционализируется (К. Крамер)[11].

Информационный подход, возникший в начале XXI века, базируется на информационной стратификации общества. Так, М. Кастельс полагает, что информационная эпоха породила системный капитализм, при котором отсутствует класс капиталистов. За функционирование капитализма теперь несет ответственность ориентированный на сети экспертный «информационный» труд[10]. Аналогичной точки зрения придерживается и Г. Шиллер, отмечающий, что классовое неравенство или любая имущественная иерархия в обществе в информационную эпоху превращается в важный фактор. В таком обществе на первый план выходит платежеспособность как фактор, определяющий создание и доступ к информации[13].

Рассмотрев подходы зарубежных ученых, перейдем к работам российских социологов. В конце XX – начале XXI века в России произошла социальная поляризация групп и слоев населения, что вызвало большое количество социологических исследований по данному вопросу. Отмечается изменение в характере воспроизводства стратификационной иерархии, представляющей собой переплетение все еще доминирующей сословной иерархии, определяемой рангами во властной структуре и элементов классовой дифференциации, задаваемой владением собственностью и различиями по месту на рынке труда (О.И. Шкаратан)[9], профиль современной социальной структуры представляет собой пирамиду с острой верушкой, узким средним слоем и широким основанием (С.А. Батуренко)[1], огромный разрыв между зажиточными и бедствующими слоями граждан (Т.И. Заславская, В.А. Ядов, Н.П. Попов)[6], резкое

изменение социальной базы средних слоев, которую к началу проведения реформ представляли массовые отряды гуманитарной интеллигенции, инженерно-технических работников, квалифицированных рабочих (З.Т. Голенкова, Ю.В. Голиусова, Е.Д. Игитшанян, И.М. Орехова)[5].

Резюмируя вышесказанное, отметим следующее. Престиж ранжирует позиции, соотнося их с господствующей системой ценностей, придает занимающим их лицам более «высокое» или «низкое» положение». Основным при этом выступают социальные факторы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Батуренко С.А. Исследования социальной стратификации современного российского общества: методологические подходы, критерии, профили и динамика социальной стратификации // Вестник Московского университета. Серия 18. 2007. № 3.
2. Бурдые П. Различение: социальная критика суждения: Западная экономическая социология: Хрестоматия современной классики / Сост. В.В. Радаев. М.: РОССПЭН, 2004.
3. Вебер М. Избранное: Протестантская этика и дух капитализма. 2-е изд., доп. и испр. М.: РОССПЭН, 2006.
4. Гидденс Э. Социология / Пер. с англ. К. Бердсолл. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Едиториал УРСС, 2005.
5. Голенкова З.Т., Голиусова Ю.В., Игитшанян Е.Д., Орехова И.М. Социально-профессиональный портрет российского среднего класса // Вестник РАН. Т. 78. № 4. 2008.
6. Заславская Т.И., Ядов В.А. Социальные трансформации в России в эпоху глобальных изменений // Социологический журнал. № 4. 2008; Попов Н.П. Бедность не порок? // Вестник РАН. Т. 78. № 8. 2008.
7. Парсонс Т. О социальных системах / Под ред. В.Ф. Чесноковой, С.А. Белановского. М.: Академический проект, 2002.
8. Уорнер У.Л., Микер М., Иллз К. Измерение социального класса и классового положения индивидов // Социальная реальность. 2008. № 8-10 (30).
9. Шкаратан О.И. Социально-экономическое неравенство и его воспроизводство в современной России: Монография. М.: ОЛМА, 2009.
10. Castells M. Materials for an Exploratory Theory of the Network Society // British Journal of Sociology. № 51 (1). 2000.
11. Kramer K. Umwelt und soziale Ungleich // Leviathan. Wiesbaden. Yg. 35. № 3. 2007.
12. rekel R. Politische Soziologie der sozialen Ungleich. Frankfurt a.M.: N.Y.: Campus, 2004.

13. Schiller H.I. Living in the Number One Country: Reflections from a Critic of American Empire. New York: Seven Stories Press, 2000.

© Бондаренко Т.А., 2010

УДК 37.013

К ПРОБЛЕМЕ КРИТЕРИАЛЬНОГО АНАЛИЗА КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

А.Н.БУТОРИНА

Поморский государственный университет имени М.В.Ломоносова

В статье раскрываются понятия «критерий», «возрастной подход» в деятельности социального педагога. Представлена одна из возможностей критериального анализа качества деятельности социального педагога с точки зрения возрастного подхода (на примере младшего подросткового возраста).

Ключевые слова: *Критерий, социально-педагогический критерий качества, возрастной подход, социальный педагог.*

Динамичное становление личности школьника в современных условиях, осмысление закономерностей его развития оценивается сегодня как актуальная социально-педагогическая задача. Реализация возрастного подхода в обучении и воспитании школьников является особенно важной, потому что на данном этапе развития образования наметился «антропологический поворот» в мировоззренческой ориентации государства и общества, особое значение приобрело включение целостного человекознания в педагогический процесс. Также на данном этапе развития образования особое звучание приобрела проблема выявления качества деятельности учителя, педагога-психолога, социального педагога. Социальному педагогу, как специалисту, появившемуся в наших учебных заведениях относительно недавно (специальность официально зарегистрирована в 1991 г.), необходима объективная информация о результатах своей деятельности. Цель данной статьи: представить критериальный анализ качества социально-педагогической деятельности с младшими подростками с точки зрения возрастного подхода.

К определению понятия «критерий» обращались В.И.Загвязинский, В.М.Полонский, Е.В.Ширшов. Критерий, с точки зрения В.И.Загвязинского, - обобщённый показатель [1, с.77]. В.М.Полонский определяет критерий как «мерило оценки, признак, правило, на основании которого производится выбор поля измерения, оценка научной и практической деятельности» [2,

с.158]. Е.В.Ширшов говорит о том, что критерий – это «отличительный признак, на основании которого даётся оценка какого-либо явления, действий, идей» [3, с.95]. В нашей статье критерий будем понимать как показатель, на основании которого производится оценка деятельности социального педагога.

Возрастной подход в деятельности социального педагога можно охарактеризовать в логике следующих понятий: понимание возраста как особого сочетания внутренних и внешних факторов развития; учёт и использование закономерностей развития личности (физических, психических, социальных); целенаправленное создание условий для развития человека. На наш взгляд, возрастной подход в деятельности социального педагога в процессе социального воспитания будет осуществляться через: понимание и учёт возрастных особенностей, особенностей развития личности в данный возрастной период; создание условий для социализации и развития ребёнка.

В деятельности социального педагога в качестве ключевого критерия выступает интегративный социально-педагогический критерий, который будет носить комплексный характер, и включать в себя, на наш взгляд, следующие подкритерии: образовательный, психологический и социальный.

Образовательный критерий качества реализации возрастного подхода в социально-педагогической деятельности будет включать в себя:

- оптимизацию учебной деятельности и познавательных процессов, вовлечённость учащихся в творческую исследовательскую деятельность (Ю.К.Бабанский, В.Г.Бочарова, Г.И.Щукина), уровень овладения деятельностью, в частности учебной (успешность деятельности) (В.Г.Бочарова, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин);

- отсутствие правонарушений, отклоняющегося поведения, неконфликтность (М.А.Галагузова, А.А.Реан, Д.И.Фельдштейн);

- широту и устойчивость интересов, познавательные мотивы (В.К.Вилюнас, А.К.Дусавицкий, Е.П.Ильин, А.К.Маркова, Г.А.Цукерман, Г.Н.Филонов).

Психологический критерий качества с точки зрения возрастного подхода будет заключаться в следующем:

- в оптимизации возрастного развития, то есть учёте тех возрастных особенностей, возможностей, «пружин» развития, которые будут способствовать более полному и развитию ребёнка, сообразно его возможностям (М.Р.Битянова, Л.Колберг, Д.Б.Эльконин, Э.Эриксон);

- в сохранении психического и физического здоровья, понижении уровня тревожности (Е.П.Ильин, И.А.Новикова, А.М.Прихожан).

Социальный критерий качества с точки зрения возрастного подхода будет включать в себя:

- наличие оптимальных социальных контактов, развитие социальных качеств личности, активность, отзывчивость, успешную адаптацию к микросреде (Г.А.Андреева, А.Г.Асмолов, А.В.Мудрик, Д.И.Фельдштейн, Г.Н.Филонов);

- возможность выстроить нравственные, гуманные отношения с миром и собой, возможность сделать выбор, самореализоваться (А.Г.Маслоу, А.В. Мудрик, Г.Н.Филонов);

- решённость возрастных проблем младших подростков (И.В.Дубровина, Р.В.Овчарова, К.Н.Поливанова, С.А.Расчётина, Л.А.Регуш).

Таким образом, выделив данную структуру интегрального социально-педагогического критерия качества реализации возрастного подхода в социально-педагогической деятельности по решению проблем младших подростков, мы можем осуществлять комплексный критериальный анализ результативности деятельности социального педагога. Мы полагаем, что комплексный социально-педагогический критерий качества возрастного подхода в деятельности социального педагога с младшими подростками может быть изучен на основании диагностики показателей возрастного развития ребёнка и по степени решения актуальных индивидуально-возрастных проблем младшего подростка в основных социальных сферах взаимодействия с миром.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Загвязинский В.И. Методология и методы психолога – педагогического исследования /Р.Атаханов. – М.: Академия, 2007. – 208 с.
2. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М., 2004. – 512 с.
3. Ширшов Е.В. Информационно – педагогические технологии: ключевые понятия: словарь /Е.В. Ширшов; Под ред. Т.С. Буториной. – Ростов – н/Д., 2006. – 256 с

© Буторина А.Н., 2010

УДК 378.115

ДИНАМИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

О.Н. МОВЧАН, студент

И.С. БУШЕНЁВА, канд.пед.наук

ГОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт,

Значение выполненного исследования заключается в том, что обнаружены некоторые общие закономерности ценностных ориентаций современного студента и, тем самым, расширило наши представления о значимости различных аспектов личности и деятельности студентов. Представляется важным и то, что в качестве объекта исследования является личность студента и его сфера жизнедеятельности, которая не достаточно изучена исследователями.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, особенности и динамика ценностных ориентаций, мотивация.*

Целью нашего исследования был анализ динамики ценностно-мотивационной сферы студентов в период обучения в педвузе. В первую очередь наш интерес определяется тем, что формирование ценностных ориентаций является неотъемлемой частью развития личности человека. В переходные, кризисные периоды развития возникают новые ценностные ориентации, новые потребности и интересы, а на их основе перестраиваются и качества личности, характерные для предшествующего периода. Таким образом, ценностные ориентации выступают в качестве личностнообразующей системы и связаны с развитием самосознания, осознания положения собственного «Я» в системе общественных отношений. Ценностные ориентации относятся к важнейшим компонентам структуры личности, по степени сформированности которых можно судить об уровне сформированности личности.

В связи с тем, что ценностно-мотивационная сфера бесспорно имеет огромное значение в формировании и развитии личности индивида, в регуляции его поведения и деятельности, нам кажется, что выбор цели нашего исследования не требует дальнейших обсуждений.

В качестве диагностического инструмента для выявления доминирующих жизненных целей и жизненных сфер деятельности студентов нами был взят Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) [5]. Опросник позволяет выявить иерархию ценностных ориентаций человека и преобладающие сферы его жизнедеятельности. Методика ОТеЦ позволяет диагностировать следующие ценностные ориентации личности: собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности. Опросник также позволяет определить степень значимости для индивида той или иной жизненной сферы, в рамках которой он пытается себя реализовать. Это: сфера профессиональной жизни, сфера обучения и образования, сфера семейной жизни, сфера общественной жизни, сфера увлечений.

Нас интересовали различия в ценностях студентов разных факультетов, а также динамика ценностей студентов за годы обучения в университете.

Естественно, что социальная ситуация развития личности первокурсника и третькурсника неодинакова и ценностные ориентации как динамическая личностная структура претерпевают значительные изменения за годы учебы в педвузе. Таким образом, перед нами встали две задачи:

- 1) определить специфические особенности ценностных ориентаций студентов разных факультетов;
- 2) выявить динамику ценностных ориентаций студентов каждого факультета на протяжении их обучения в педвузе.

Для решения этих задач нами были отобраны 3 факультета: историко-филологический, факультет искусств и психолого-педагогический факультет. Всем студентам, было предложено ответить на вопросы методики ОТеЦ (30 вопросов). Нас интересовали только высокие оценки по всем изучаемым шкалам (7 - 10), т.к. они дают нам представление о доминировании той или иной ценности. Мы считаем более целесообразным использовать процентное отношение высоких оценок по каждой шкале к общему числу студентов этой группы.

Анализ полученных результатов позволил нам дать ответ на два вопроса, поставленных в начале нашего исследования:

1. Каковы особенности ценностных ориентаций студентов отдельных факультетов?
2. Как изменяются ценностные ориентации студентов от первого курса к третьему?

Для того чтобы ответить на первый вопрос, мы проанализировали полученные результаты с точки зрения общих тенденций, характерных для ценностных ориентаций студентов всех факультетов. Что же объединяет ценности студентов трех выбранных нами факультетов?

1. Для всех факультетов характерно большое число студентов, получивших высокий балл по показателю «высокое материальное положение» (от 73% до 62%). Это означает, что материальное благосостояние оказывается для студентов основанием для развития чувства собственной значимости и положительного отношения к себе. Заинтересованность студентов в высоком уровне материального благосостояния объясняется высокими потребностями этого возраста и низкой социальной защищенностью студентов.

2. Для студентов всех факультетов характерна высокая потребность в достижениях (от 98% до 60%), т.е. стремление к достижению осязаемых и конкретных результатов в любом виде деятельности. Эта потребность объясняется самим характером учебной деятельности студентов.

3. Большое количество студентов (от 79% до 60%) имеет высокую потребность в сохранении собственной индивидуальности, что свидетельствует об их стремлении к независимости от других и желании

сохранить неповторимость, своеобразие собственной личности, своих взглядов и убеждений.

4. Вопреки нашим ожиданиям, немногие студенты ставят удовлетворение своих духовных потребностей выше материальных (от 13% до 55%).

5. Наиболее значимыми сферами жизнедеятельности для всех студентов являются сфера обучения и сфера увлечений, причем на двух факультетах из трех сфера увлечений превалирует над сферой обучения (психолого-педагогический и факультет искусств).

6. Профессиональная же сфера для большинства студентов еще не имеет того значения, какое для них имеют сферы обучения и увлечений. Студенты редко задумываются о своем завтрашнем дне, профессиональная жизнь является для них явно чем-то непривлекательным и неизвестным. Их гораздо больше устраивает беззаботная и более привычная студенческая жизнь, в которой учеба соперничает с их любимыми занятиями.

Особенных различий в ценностных ориентациях студентов отдельных факультетов мы не обнаружили, все различия касаются динамики ценностных ориентаций первого курса к третьему.

Для анализа динамики ценностных ориентаций студентов мы проранжировали все ценности и жизненные сферы по их значимости для студентов каждого курса. Ранговые места от 1 до 8 для ЦО и от 1 до 5 для жизненных сфер, где 1 - наиболее значимая ценность.

Проанализировав результаты, мы пришли к следующим выводам о динамике ЦО студентов педвуза от первого курса к третьему.

1. Стремление к высокому материальному положению у всех студентов имеет тенденцию к повышению и к старшим курсам переходит со 2 - 3 места на 1-е. Первокурсники, вчерашние школьники, гораздо терпимее относятся к материальной зависимости от родителей. Студенты же старших курсов имеют более высокие потребности, стремятся быть независимыми от родителей, заводят собственную семью.

2. Наиболее значимая ценность всех первокурсников - потребность в достижениях (у всех на 1-м месте). Эта потребность имеет тенденцию к снижению (на 2 - 3 место), оставаясь, однако, одной из наиболее значимых в структуре ЦО студентов.

3. На третьем по значимости месте для первокурсников стоит потребность в сохранении собственной индивидуальности, которая к 3 курсу занимает уже второе место в структуре ценностей студентов, т.е. стремление к неповторимости и индивидуальности имеет тенденцию к увеличению в процессе обучения и взросления студентов.

4. Аналогично со стремлением к развитию себя. У большинства студентов значимость этой потребности к 3 курсу возрастает и выходит на 3-е место.

5. На протяжении обучения в вузе увеличивается стремление студентов к завоеванию авторитета, признания, поддержанию собственного престижа. Эта потребность выходит к 3 курсу на 4-е место и объясняется процессом изменения социального статуса выпускников по сравнению с первокурсниками (кроме того, многие старшекурсники начинают работать, заводят собственную семью).

6. Стремление к активным социальным контактам, креативность и духовное удовлетворение имеют небольшое значение для большинства студентов.

7. Выявлено повышение значимости сферы профессиональной жизни для всех студентов от 1 курса к 3-му. Однако, несмотря на это, профессиональная жизнь все еще остается чуть ли не на последнем по значимости месте для большинства студентов. Исключение составляет лишь психолого-педагогический факультет, где к выпускному курсу профессиональная жизнь выходит на 1 место по значимости по сравнению с остальными сферами жизнедеятельности.

8. Сфера обучения является наиболее значимой для студентов историко-филологического факультета (1 место как на 1, так и на 3 курсе). Для студентов факультета искусств обучение стоит на 2 месте, уступая сфере увлечений. А на психолого-педагогическом факультете происходит снижение значимости обучения к третьему курсу.

9. Интерес к семейной жизни, не являясь преобладающим, имеет тенденцию к росту с 1 курса к старшим, что, на наш взгляд, совершенно естественно и связано со стремлением к образованию собственной семьи.

10. Что касается сферы увлечений, то она по-прежнему занимает одно из важнейших мест в жизни студентов (1-2).

Все результаты, полученные в ходе нашего исследования, являются, естественно, отражением частных проблем Ставропольского государственного педагогического института и не могут быть перенесены на всю категорию студентов, но нам кажется, что мы обнаружили некоторые общие закономерности динамики ценностных ориентаций современного студента. Работа по изучению различных аспектов личности и деятельности студентов будет продолжаться, результаты нашего исследования будут полезны для написания психологического портрета современного студента педагогического вуза.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси. М., Кн.1, 2. 1982.
2. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. МГУ, 1990.
4. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности /Под ред. В.А. Ядова. Л., 1979.

5. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей / И.Г. Сенин. Ярославль, 1991.

© Мовчан О.Н., Бушенёва И.С., 2010

УДК 378.3

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОРА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ

И.Б. БУЯНОВА, канд. пед. наук

*Мордовский государственный педагогический институт имени
М.Е. Евсевьева*

В статье представлены результаты экспериментального исследования одного из аспектов адаптации первокурсников – уровня социальной активности в учебе и жизнедеятельности вуза. Особое внимание уделяется рассмотрению таких показателей, как активность в учебной и внеучебной деятельности.

Ключевые слова: адаптация, социальная активность, учебная деятельность, внеучебная деятельность.

Изменившиеся социально-экономические условия жизни в нашей стране в значительной мере повлияли на профессиональную подготовку специалистов различных сфер трудовой деятельности, в том числе и на подготовку будущих учителей. Обучение студентов в вузе находится в самой тесной связи с процессом освоения молодежью совокупности ролей и форм деятельности студенчества. Этот процесс приобщения личности к определенным видам деятельности, присущим студенчеству, которое происходит в данной социальной среде, называется адаптацией. Иными словами, адаптация есть не что иное, как усвоение личностью социального опыта той среды, к которой она принадлежит.

Успешность протекания процесса адаптации студентов во многом зависит от уровня их социальной активности в учебе и жизнедеятельности вуза. Степень активности будущих специалистов проявляется в усвоении вузовских правил и норм, особенностях поведения в учебной группе, в интересе и активности в учебной и внеучебной деятельности.

Основными показателями степени активности студентов в учебной деятельности являются текущая успеваемость, работоспособность, посещаемость занятий, библиотек, включенность в работу на занятиях и собственно интерес к учебе и участию в научно-исследовательской работе института.

Проведенный нами опрос показал, что у большинства студентов (50,3%) успеваемость сохранилась на уровне школьной, при этом их учебная активность увеличилась. К сожалению не менее внушительна и группа студентов, у которых успеваемость немного и значительно снизилась (соответственно 31,7% и 12,1%). Из этой группы 23,6% отметили, что затрачивают на учебу меньше, чем в школе, 15% затрачивают на нее столько же времени, а 9,7% усилили прилежание. Лишь небольшое число студентов (5,9%) отметили, что их успеваемость повысилась вследствие того, что прилагают в вузе усилий значительно больше, чем в школе.

Попытка установить связь между изменением успеваемости студентов и отношением их к условиям вузовского обучения показала, что студенты, сохранившие успеваемость на уровне школьной, меньше отмечают значимость ослабления контроля и увеличения объема самостоятельной работы. К этой категории опрошенных ближе всего группа студентов, у которых успеваемость в институте в сравнении со школой повысилась.

Наиболее значимым фактором, отрицательно сказывающимся на работоспособности и успеваемости студентов, выступает неумение организовывать свою личную работу. На него указали 54,2% опрошенных. Вторым по значимости фактором является большой объем учебного материала (32,5%). На недостаточно высокий уровень учебных занятий указали 7,1% респондентов; на недифференцированный подход с точки зрения способностей и имеющихся знаний – 6,2%.

Вместе с тем подавляющее большинство студентов (89,9%) не испытывает в вузе снижения умственной работоспособности. Сравнительно небольшая группа опрошенных испытывают снижение работоспособности во время сессии (18,3%). При попытке обнаружить связь между снижением умственной работоспособности и изменением успеваемости студентов выявилось, что студенты, не испытывавшие снижения работоспособности, сохранили (35,4%) и даже повысили (4,8%) успеваемость. Но и среди этой группы 34,9% отметили, что их успеваемость немного снизилась, а у 6,1% - значительно снизилась. Среди тех, кто иногда (при подготовке к экзаменам по особенно трудным дисциплинам) испытывает снижение работоспособности, только 27,6% сохранили успеваемость; 16,6% - повысили ее, а 52,8% указали на снижение успеваемости, причем 13,3% - на значительное снижение. Примерно также распределились по критерию успеваемости студенты, которые всегда испытывают снижение работоспособности во время сессии (в выборке малочисленная группа – 9,7%), с той разницей, что среди них несколько больше тех, у кого успеваемость значительно снизилась (18,5%).

Наконец, студенты, постоянно испытывающие снижение умственной работоспособности (самая малочисленная группа в выборке – 4,7%), в большинстве своем (71,2%) указали на снижение успеваемости, а 32,1% из

них – на значительное снижение. Только 5,6% этой категории указали, что сохранили школьный уровень успеваемости, а 3,4% повысили его.

Кроме того, опрос показал, что процесс приспособления к вузовским условиям обучения более успешно протекает у способных и хорошо успевающих студентов. Достигающие высокой успеваемости без особых усилий в большинстве своем уже на первом курсе преодолевают трудности освоения вузовской среды. На это указали 44,8% студентов этой группы. 24,5% из этой же категории опрошенных осваиваются с организацией учебно-воспитательного процесса в вузе на втором курсе. Напротив, многие студенты с посредственной успеваемостью продолжают испытывать дискомфорт, связанный с обучением в институте до четвертого курса. Это свидетельствует о заметной связи между характером протекания адаптации и уровнем успеваемости студентов: затянувшаяся адаптация отрицательно сказывается на успеваемости.

Не менее важным показателем активности студентов в жизнедеятельности вуза является их включенность в учебный процесс. Данный аспект изучался в ходе анкетирования обучающихся на 1-3 курсах. Результаты исследования позволили зафиксировать, что значительная часть студентов включается в процесс учебной деятельности ближе к концу семестра (48,4%) или во время зачетно-экзаменационной сессии (19,4%). 17,3% респондентов осознают необходимость планомерной работы только ближе к середине семестра. И лишь 12,1% студентов включаются в процесс учебной деятельности через 2-3 недели после начала семестра, а 2,4% опрошенных – одновременно с началом семестра. Вследствие этого только 14,5% будущих специалистов систематически занимаются в течение учебного семестра. Остальные же студенты занимаются либо время от времени (65,7%), либо во время экзаменационной сессии (19,4%). Подобное положение определяется различным отношением студентов к учебе в целом.

Так, 20,8% первокурсников проявляют активный интерес к обучению в институте; несколько ниже этот показатель у студентов второго (17,1%) и третьего (10,7%) курсов. Немного меньший, но все же ярко выраженный интерес к учебе проявляют 24,6% студентов первого курса, 20,2% студентов второго курса и 15,3% третьекурсников. Индифферентность по отношению к учебе наблюдается у 49,5%, 52,9% и 60,7% студентов 1-3 курсов соответственно. Пренебрежительное отношение к учебе выявлено у 5,1% первокурсников, 9,8% студентов второго курса, 13,3% студентов третьего курса.

Нами также было проведено исследование бюджета времени студентов, которое показало, что их рабочий день достаточно уплотнен и в совокупности с аудиторными занятиями составляет 7-8 часов. Однако при этом обнаруживается очень большой «разброс» в рабочем времени, определяемый различным отношением к учебе. Так, при одинаковом

времени аудиторных занятий (с 8.30 до 13.45) на всех факультетах и курсах степень их посещаемости различна. 0,3% первокурсников, 1,7% студентов второго курса и 2,9% студентов третьего курса отметили, что практически постоянно пропускают учебные занятия. Часто пропускают занятия 5,7%, 8,1%, 11,4% опрошенных студентов первого, второго и третьего курсов соответственно. Наибольшее число респондентов (89,2% студентов первого курса, 88,3% второкурсников и 85% студентов третьего курса) отметили, что случаи прогула занятий иногда имеют место в процессе обучения в вузе. Лишь 4,8% первокурсников, 1,9% и 0,7% обучающихся на втором и третьем курсах заявили о том, что никогда не пропускали занятия в институте.

Неодинаковы и причины, по которым студенты 1-3 курсов пропускают занятия. Так, в качестве основных причин первокурсники называют недостаточную подготовленность к занятию (84,6%), плохое самочувствие, болезнь (6,7%), личные проблемы (3,4%), лень, отсутствие желания учиться (5,3%). Более серьезны причины, указываемые студентами второго и третьего курсов: отсутствие интереса к профессии или к предмету (61,8%), необходимость дополнительного заработка (15,1%), не устраивают личные качества преподавателя (12,7%), болезнь (6,2%), проблемы личного характера (4,2%).

Полученные результаты позволяют говорить о том, что наибольшей дисциплинированностью относительно посещения занятий отличаются студенты первого курса, имеющие в целом положительное отношение к обучению в вузе. Менее дисциплинированы в этом отношении студенты третьего курса.

Значимым показателем активности будущих специалистов в учебе и жизнедеятельности вуза может выступать и посещаемость ими библиотек и других отделов вуза (методических кабинетов, компьютерных классов). Результаты проведенного нами исследования позволили зафиксировать, что студенты, проявляющие высокий и стабильный интерес к обучению в институте регулярно посещают вышеперечисленные отделы вуза. Эту позицию отметили 37,3% второкурсников и 26% студентов третьего курса. Значительно ниже процент регулярной посещаемости библиотек наблюдается у первокурсников, имеющих активный интерес к учебе (16,9%). Во многом такое положение объясняется тем, что студенты первого курса не в полной мере владеют необходимыми навыками работы в библиотеке.

Материалы нашего исследования свидетельствуют о том, что невысокая степень активности студентов в процессе учебной деятельности, естественно, сказывается и на их отношении к участию в жизнедеятельности вуза в целом.

В этой связи интересны данные, полученные в результате изучения степени активности будущих специалистов во внеучебной деятельности.

Так, 67,1% студентов первого курса, 57,2% второкурсников и 40,6% студентов третьего курса вовсе не участвовали во внеучебной работе вуза. 37,1%, 39,1%, 51,7% студентов 1-3 курсов соответственно признают, что участвуют во внеучебной работе недостаточно активно и лишь 1,2% первокурсников, 3,7% обучающихся на втором курсе и 7,7% студентов третьего курса жалуются на перегруженность общественной работой. Все это объективно повышает значимость внеучебной работы, актуализирует ее соответствующую переориентацию.

В целом, результаты, полученные в ходе изучения особенностей социальной активности студентов в вузе ставят на повестку дня вопрос о необходимости решения задач профессионального воспитания в русле организованной, целенаправленной, интенсивной деятельности.

© Буянова И.Б., 2010

УДК 136.9

КУЛЬТУРА ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

А. Н. ВЕРЯСКИНА, канд. философ. наук

Волго-Вятская академия государственной службы,

Современная социокультурная ситуация вносит коррективы в понимание направленности, целей и результатов педагогического процесса развития личности. Технологии учебно – творческой деятельности становятся педагогическим фактором формирования культуры жизненного самоопределения человека.

Ключевые слова: *культура жизненного самоопределения, педагогический процесс, компетентность человека, творческий стиль деятельности, технологии формирования значимых качеств личности.*

Актуальной проблемой сегодня остается разработка государственной стратегии воспитания детей и молодежи в соответствии с их потребностями и общественными запросами, поиск ориентиров самоопределения человека в социуме, оказывающих влияние на все компоненты педагогического процесса (цели, содержание, организационно - управленческий комплекс, критерии эффективности).

Современные социокультурные трансформации, непосредственно затрагивающие сферу жизненного самоопределения индивида, понимаются и оцениваются неоднозначно. Так, в целом ряде работ подчеркивается, что глобализация, порождающая «сверхупорядоченность», «сверхсистематизированность», «гомогенизацию» мира, унификацию и

стандартизацию деятельности и мышления народов, приводит человека к ощущению «культурного одиночества», потери личного статуса, расхождения в социотехнических системах, превращения из субъекта деятельности в ее фактор.

С другой стороны, современная ситуация позволяет расширить представления о сфере жизненного самоопределения индивида за счет самостоятельного поиска ответа на вопрос «кто я?», выбора вариантов соответствия между переживанием причастности к общей системе ценностей и собственной самореализацией, готовности нести ответственность за последствия выбранного «способа быть».

Наблюдаемая смена отношения к направленности, целям и результатам педагогического процесса является следствием непростых процессов модернизации российского общества и интеграции отечественной культуры в мировую. Как известно, мировая образовательная практика сегодня связывает результаты образования с компетентностью человека, предполагающей формирование опыта решения значимых для личности проблем с использованием имеющегося в культуре и социуме опыта и осмыслением собственного опыта обучаемых [1].

Необходимой составляющей компетентности личности является высокий профессиональный и культурный уровень, проявление творческой активности. Для обозначения устойчивого единства способов и средств деятельности, обеспечивающих ее творческий характер и целостность, используется понятие «творческий стиль деятельности».

Творческий стиль деятельности может сформироваться только в условиях противоречия между устойчивыми особенностями деятельности, представляющими собой элемент социального опыта, и новыми, изменившимися условиями в различных сферах жизнедеятельности личности: труде, познании, общении. Среди педагогических условий формирования творческого стиля деятельности можно выделить гуманизацию и гуманитаризацию образования; усиление роли теоретического знания, пригодного для применения в самых разнообразных ситуациях; проблематизацию содержания образования; технологизацию образовательного процесса; диалогизацию учебного взаимодействия; рефлексивную позицию учащихся и преподавателей в процессе обучения [5].

Актуальной проблемой становится поиск соответствующих данным критериям технологий обучения. Специалисты обращают внимание на разработку и реализацию интеллектуальных игр, проективного обучения, совместной продуктивной деятельности (СПД), дистанционного Интернет – обучения, медиаобразования и других технологий формирования социально и профессионально значимых качеств личности [2; 3; 4; 6.].

Диапазон используемых форм и методов необычайно широк, но суть их одна: при решении поставленных в них задач создается что-то новое, развивается умение сопоставлять и анализировать, находить связи и зависимости, комбинировать, выделять в совокупности элементов, связей, отношений конкретной области науки и практики проблему, требующую решения, определять желаемый конечный результат, осуществлять выбор путей и средств его достижения.

Способность «видеть» проблему тесно связана с умением находить познавательные противоречия и фиксировать их в логической форме. Это противоречия между сущностью и явлениями, формой и содержанием, теорией и фактами, между предметом и стилем мышления, между различными сосуществующими теориями, между новыми идеями и устоявшимися парадигмами.

Одним из источников становления творческой направленности студента является развитие его учебного самосознания посредством процессов рефлексии. Новые технологии направлены на выработку собственной позиции в условиях «полипозиционного общения» (В. Я. Ляудис); обеспечивают реальные возможности для высказывания и сопоставления различных позиций и мнений: размышляющих, утверждающих, отрицающих, аналитических, критических, приглашающих к сотрудничеству; позволяют также решить проблему обезличенности знаний, помогают реализовать лично – ориентированную модель образования в ходе диалогического взаимодействия студента и преподавателя.

Таким образом, учебно – творческая деятельность становится в настоящее время одним из необходимых условий жизненного самоопределения человека и, следовательно, развития его личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баскаев, Р. М. О тенденциях изменений в образовании и переход к компетентностному подходу/Р. М. Баскаев // Инновации в образовании. – 2007. - №1. – С.10-11.
2. Клименко, Т. К. Традиции и инновации в педагогическом образовании /Т. К. Клименко // Инновации в образовании. – 2007. - №3. – С.13-20.
3. Крук, В. И., Колмогорова, Е. В., Шабанов, А. Г. Особенности производства и потребления учебной информации в системах дистанционного обучения на базе интернет – технологий /В. И. Крук, Е. В. Колмогорова, А. Г. Шабанов // Инновации в образовании. – 2007. - №1. – С.83-94.
4. Мандель, Р. Интеллектуальные игры: развитие профессионально значимых качеств у будущих специалистов гуманитарной сферы /Р. Мандель // Инновации в образовании. – 2007. - №2. – С.36-47.

5. Посталюк, Н. Ю. Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект /Н. Ю. Посталюк. - Казань: Издательство Казанского университета, 1989. - С.67-69.

6. Федоров, А. В. Развитие медиаобразования на современном этапе /А. В. Федоров // Инновации в образовании. – 2007. - №3. – С.40-51.

© Верякина А. Н., 2010

УДК 136.9

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С МУЗЕЕМ, КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е.П. ТАШКИНОВА, воспитатель

Негосударственное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад «№ 201 ОАО «РЖД»

В статье рассматриваются актуальные для современного времени вопросы сотрудничества дошкольных учреждений с музеем, его воздействие на духовно-нравственное, гражданское и патриотическое воспитание подрастающего поколения.

Ключевые слова: *сотрудничество, музей, музейная педагогика, духовно-нравственное воспитание, социокультурный опыт поколений.*

Сведения об окружающем мире, общественных явлениях ребенок черпает в процессе участия в разнообразных видах деятельности, общении со сверстниками и взрослыми, из радио-и телепередачах, наблюдений за окружающей жизнью и событиями. Полученная информация может носить как положительные, так и искаженные сведения о нравственных нормах. Направить ребенка на познание истинных человеческих ценностей – важная задача педагогов и родителей. В этой связи посещение музея детьми имеет огромное значение.

Работа с дошкольниками, пожалуй, наиболее трудна для современных музеев, ориентированных более на школу и вузы. Между тем дошкольное образование постепенно и последовательно расширяет сферу сотрудничества с музеями. На современном этапе встает вопрос создания музейной среды в самих дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ). Ранее это, как правило, были этнографические уголки и выставки репродукций, называемые "малыми Третьяковскими галереями". Но содержание музейной среды в дошкольных учреждениях может быть расширено. Использование методик и приемов, форм музейной педагогики в дошкольных учреждениях обусловлено расширением средств педагогического воздействия на дошкольников, формирующих у детей

более полное представлений об окружающем мире, способствующих умственному развитию и социальной отзывчивости малышей.

Музейная среда и музейная деятельность - это те механизмы, которые активизируют культурогенную память индивида, делая его наследником многовековой культуры, социализируя личность, расширяя познавательные горизонты.

Особую роль в приобщении личности ребёнка к социокультурному опыту поколений играет Железнодорожный музей Абаканского отделения Красноярской железной дороги. Музей функционирует с 2003 года, основатель музея Чекчурин Валентин Семёнович.

Посещения железнодорожного музея служат знакомству детей с работой железнодорожного транспорта в наши дни, железнодорожной техникой прошлого: в музее представлена уникальная коллекция рельс, инструменты, применявшиеся для измерения ширины железнодорожной колеи, сигнальные фонари и путевой инвентарь. Дети знакомятся с историей строительства железной дороги, имеют возможность увидеть какой она была в прошлом, рассматривая представленные экспонаты.

Например, посещая экспозицию «История становления Абаканского отделения Красноярской железной дороги», старшие дошкольники могут узнать о значении Транссиба для России, о том, в каких тяжелейших условиях шло строительство железнодорожной магистрали Абакан – Тайшет – трассы мужества. В суровые дни войны, трое изыскателей А.М. Кошурников, А.Д. Журавлёв, К.А. Стофато отправились срочно наметить трассу железной дороги через Саяны. Отважные изыскатели не вернулись, но остался дневник начальника экспедиции с подробным описанием водной характеристики реки Кизир, геологическое строение намечаемой трассы, образцы пород, чертежи трасс, по дневнику можно узнать о судьбе Кошурникова и его товарищей, до последних минут жизни оставшихся верными служебному долгу

Трудно переоценить воздействие в духовно – патриотическом воспитании детей раздела музея, посвящённого Великой Отечественной войне. Здесь представлены награды, документы, фотографии и личные вещи героев войны и труда, а также подлинные письма участников войны. В преддверии 65 летия победы в Великой Отечественной войне в музее подобраны уникальные материалы, и в этом году как никогда актуально станет посещение этого зала.

Рассматривая другие экспозиции музея, ребёнок видит знакомые фотографии родственников - работников локомотивного депо, вагонного депо, дистанции электроснабжения, железнодорожной милиции, а также тех, кто трудится в социальной сфере: ДК «Железнодорожник», железнодорожной больнице и др. Исключительно важное место в совместной работе детского сада и музея занимают занятия – экскурсии, но

помимо этого в выставочном зале музея оформляются стационарные выставки, посвящённые памятным датам и юбилейным событиям. Воспитанники детского сада имеют возможность самим принять активное участие в оформлении экспозиций музея. В 2007 году в рамках проведения празднования 170 - летия Российским железным дорогам, дети детского сада совместно с родителями, педагогами учреждения подготовили экспозицию «Железная дорога – глазами детей», были участниками концерта для ветеранов железнодорожного транспорта.

Посещение любого музея: исторического, художественного, краеведческого, литературного требует отдельной подготовки детей, тем более музея железнодорожного транспорта, который относят к музею техническому. Во время проведения предварительной работы воспитатели руководствуются дидактическими принципами: систематичности, последовательности, доступности передачи знаний, наглядности, эмоциональности; подбирают средства и источники информации. В детском саду проводится предварительная работа, направленная на эмоциональную подготовку, так как известно, что информация успешнее усваивается ребёнком, если имеет яркую эмоциональную окраску. Первое посещение дошкольниками музея, как правило, сопровождается предварительной беседой, способствующей уточнению и систематизации представлений о его назначении, правил поведения (или постановки познавательных вопросов), формированию интереса и чувства ожидания встречи с ним.

В процессе экскурсии дошкольники быстро утомляются, начинают отвлекаться. Данные проявления связаны с возрастными возможностями детей, и организационными моментами. Музейными педагогами используется методы осязания, двигательные разрядки, малоподвижные имитационные игры.

При подготовке ребёнка к восприятию музейных экспозиций необходимо познакомить детей с правилами поведения в музее. Наиболее интересно эти знания усваиваются, если будут представлены в игровой форме: картинки – вопросы, занимательные упражнения, кроссворды. Затем, перед посещением музея, идёт строгий отбор содержания экскурсии, которое адаптируется для дошкольников, определяется цель предстоящего похода в музей. В роли экскурсоводов иногда выступают педагоги, так как они, опираясь на свои знания и опыт, уделяют особое внимание не только содержанию экскурсии, но и разнообразию приёмов.

Такая форма как взаимодействие с железнодорожным музеем служит сближению двух культурно-образовательных учреждений, большему взаимопониманию и заинтересованностью в друг друге, что в конечном счете положительно отражается результативности нашего общего дела – деле профессионального воспитания подрастающего поколения.

Музей является «посредником», который помогает детям восстанавливать связи между прошлым, настоящим и будущим. Это особо значимо в наше время, когда обретение исторического наследия, культуры прошлых веков становится одной из главных задач в социальном, нравственном воспитании молодого поколения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Петрова В.И., Стульник Г.Д. Нравственное воспитание в детском саду. М.: Мозаика – Синтез, 2007.
2. Рыжова Н.А. Мини-музей в детском саду. – М.: Линка – Пресс, 2008. 256с., илл.
3. Тарабарина Т.И. Детям о времени. Пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1996.

© Ташкинова Е.П., 2010

УДК-371

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Н.А. БЕЛОКОНЬ, аспирант

Армавирский государственный педагогический университет

В статье представлены результаты исследования, направленного на изучение взаимодействия образовательного учреждения и семьи, учителей и родителей в воспитании.

Ключевые слова: семья, образовательное учреждение, социализация, школа.

Анализ современного состояния воспитательной работы в Краснодарском и Ставропольском крае показывает, что идея взаимопроникновения национальных культур в едином многонациональном пространстве региона является основополагающей. В регионе как в едином социуме проживают представители многих национальностей. По образному выражению Н.О. Лосского, как аромат ландыша, голубой цвет, гармоничные звуки могут наполнять одно и то же пространство и сочетаться воедино, не утрачивая своей определенности, так и творения различных национальных культур могут проникать друг в друга и образовывать высшее единство.

Н.О. Лосский – русский философ отрицательно относился к концепции локальных культур, а являлся сторонником их взаимопроникновения, обогащения, выступал против национальной ограниченности [1].

Ключевую роль здесь призвана сыграть система образования, являющаяся важнейшим идеологическим институтом, который через изучение гуманитарных и общественных наук обеспечивает освоение национальной культуры. Одним из устойчивых механизмов сохранения социальной стабильности региона является формирование целостной системы воспитания подрастающего поколения через координацию работы таких социальных институтов как школа и семья.

Проблема взаимодействия образовательного учреждения и семьи, учителей и родителей в воспитании ребенка остро стоит перед современным российским обществом. Современные социологические исследования констатируют резкое падение духовности детей и молодежи. В числе причин называют и такие, которые связаны с педагогической запущенностью детей в семье, негативным влиянием окружающей среды на ребенка. В связи с этим, нами был проведен опрос 58 учителей и воспитателей г. Армавира, целью которого было выявить мнение респондентов о причинах педагогической запущенности современных детей в регионе. Так, 70% (41 чел.) респондентов главной причиной педагогической запущенности детей считают самоустраненность семьи от воспитания ребенка.

Аналогичный опрос был задан 72 родителям. В результате, 80,5% (58 чел.) респондентов обвиняют образовательные учреждения, школьных педагогов в растущей тенденции педагогической запущенности детей.

Мы понимаем, что позиция родителей в данном случае демонстрирует их активную «потребительскую психологию», в основе которой положено марксистское представление о человеке и обществе, согласно которому институт семьи является временным, преходящим явлением. Его появление было продиктовано потребностями общества и по мере изменения общества семья, как таковая, – может отмереть. Право на воспитание детей принадлежит, в первую очередь, государству. Обязанность же родителей – заботиться о детях и воспитывать их, ориентируясь на цели и задачи, поставленные государством.

От продуктивного взаимодействия зависит эффективность воспитательного процесса, как в семье, так и в образовательном учреждении. Анализ широкой педагогической практики взаимодействия образовательного учреждения и семьи позволил Л.И. Маленковой [2] выявить три основных типа отношений «педагог-родитель»:

1. Родители полностью, всецело принимают и понимают образовательное учреждение. В этой ситуации родители, как правило, полностью принимают все требования, способствуют их выполнению детьми, исповедуют доброжелательное отношение к образовательному учреждению, воспитателям, которое передается детям, с удовольствием помогают в организации образовательного процесса. Данную категорию

родителей отличает открытое, оптимистическое отношение к воспитателям, образовательному процессу. Эту же позицию занимают и дети, которые перенимают от родителей гуманное отношение, открытость к людям.

2. Родители ребенка принимают нейтральность, а порой и равнодушие к образовательному учреждению. Это объясняется позицией родителей: «я занимаюсь своим делом, а школа – своим»; «педагоги лучше знают, как надо воспитывать» и др. К этой же группе семей относятся и родители, воспитанием детей не занимающиеся (по разным причинам). Представители данной категории семей принимают все, что исходит от образовательного учреждения, не вмешиваются в ход образовательного процесса, не мешают, но и не оказывают существенной помощи. При этом процесс семейного воспитания либо пускают на самотек, либо строят по собственному усмотрению, руководствуясь своей жизненной и педагогической позицией, своими методами и приемами (часто заимствованными от своих родителей). Однако такое равновесие долго продолжаться не может, потому что при отсутствии взаимопонимания и взаимодействия школы и семьи ребенок чаще всего попадает в своеобразные «педагогические ножницы»: содержание и методика воспитания семьи и образовательного учреждения входят в противоречие, которое усугубляется по мере роста ребенка, его перехода из одной возрастной группы в другую, развития его критериев оценки жизненной позиции.

3. Неприязненные, конфликтные, противоречивые отношения родителей и воспитателей. При этом первые занимают следующую позицию: «педагоги не понимают моего ребенка», «учителя с предубеждением относятся к моему сыну (дочери)» и др. В подобных ситуациях возможна различная степень непонимания, противоречивости отношений, противостояния и даже противодействия двух сторон: скрытые и явные конфликты, жалобы в высшие инстанции, объектом которых становится ребенок. В данной ситуации нарушается нормальный ход образовательного процесса в образовательном учреждении.

Анализ показал, что лишь первая группа родителей способна к конструктивному, системному взаимодействию с образовательным учреждением, учителем школы. Две другие группы родителей, которые можно условно назвать как «уклоняющиеся» и «противодействующие», не относятся к числу стремящихся активно, последовательно и конструктивно взаимодействовать с педагогами в вопросах воспитания ребенка. Проведенный анализ практики работы образовательных учреждений показал, что родители не всегда готовы к оптимальному взаимодействию с педагогами образовательного учреждения. Это позволяет конкретизировать, что в практике взаимодействия педагогов и родителей ребенка не всегда присутствует взаимопонимание как система чувств и взаимоотношений, позволяющая согласованно достигнуть целей совместной деятельности или

общения, максимально способствуя соблюдению доверия и интересов, предоставляя возможность для самораскрытия способностей каждого.

В регионах в последние годы резко возросла трудовая миграция взрослого населения, основная причина которой кроется в экономическом факторе: спаде производства в местах «оседлости» населения, снижении уровня жизни, что приводит к необходимости выезжать одному или сразу двум родителям за пределы населенного пункта – места постоянного проживания. Это позволяет семьям решать свои экономические проблемы. Однако одновременно происходит своеобразная трансформация института семьи: дети остаются под присмотром дедушек, бабушек или других родственников, а социализация детей испытывает существенные изменения.

Нами было проведено исследование детей поселка Равнинный (население поселка состоит из представителей 23 национальностей; в местной школе студенты Армавирского государственного педагогического университета регулярно проходят педагогическую практику) Новоалександровского района Ставропольского края, родители которых путем вахтового метода или ежедневно ездят на работу за пределы района. Обработка полученных материалов показала, что часть детей в возрасте до 7 лет переживает кризис разлуки с выезжающими на работу за границы поселка родителями (12% детей сталкиваются с долговременными эмоциональными и поведенческими трудностями; 40% - испытывают кратковременный эмоциональный кризис; 10% - имеют проблемы с поведением). 10-11-летние дети испытывают психологические, социальные проблемы. Старшие дети выполняют те обязанности, которые раньше брали на себя родители («присматривают» за своими младшими братьями/сестрами), поэтому у них возникают «проблемы» в школьной жизни.

Дальнейшая обработка полученных материалов показала, что разлука детей с работающими за пределами населенного пункта родителями становится острой социально-педагогической проблемой, возникают трудности социализации у детей таких родителей: нарушается процесс и результат становления личности и интеграции в существующее общество, усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта, развития человека во взаимодействии с окружающим его миром, приспособления к общественным нормам (Л.В. Мардахаев [3], А.А. Реан и Я.Л. Коломинский [7], А.В. Мудрик [5, 6], В.А. Мижериков [4] и др.).

Целью первичной социализации выступает формирование у ребенка привязанности к другим людям, которая проявляется в доверии, желании делать им приятное и доброе. Общаясь с родителями, братьями и сестрами, дети постепенно познают общество и одновременно учатся функционировать в нем как полноценные личности. Как только в семье

происходит кризисные ситуации, к которым относится и отъезд родителей на работу за пределы населенного пункта проживания, нарушаются и ее функции. Семья в этом случае не может удовлетворительно выполнять функции, что приводит к функциональным нарушениям или дисфункциям. Разлука (или недостаточное общение) с родителями является одним из обстоятельств, влияющих на дисфункциональность семьи. В этом случае нарушается исполнение многих функций, в том числе социализация детей.

Вот почему при большом многообразии обязанностей работа школы с семьей должна быть направлена на повышение педагогической компетентности родителей, чтобы поднять ее субъектность в воспитании собственных детей.

Однако на сегодняшний день отмечается тенденция неготовности, как родителей, так и педагогов к современному взаимодействию между собой в вопросах воспитания детей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра //Социальная философия: Хрестоматия. Ч.2. М.: Высш.шк., 1994. 352 с.
2. Маленкова Л.И. Педагоги, родители, дети (методическое пособие для воспитателей, классных руководителей). М.: Изд-во Педагогическое общество России, 2000. 304 с.
3. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогика. М.: Академия, 2002.
4. Мижериков В.А. Психолого-педагогический словарь. М.: Академия, Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
5. Мудрик А.В. Социализация человека. М.: Академия, 2006.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов /Под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2000. 200 с.
7. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 1999.

© Белоконь Н.А., 2010

УДК 371.4

СОЗДАНИЕ ВНУТРЕННЕГО ПРАВОВОГО ПРОСТРАНСТВА ГИМНАЗИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Е.В. ВЛАДИМИРОВА, соискатель
Курганский государственный университет

Статья посвящена вопросам формирования правовой культуры школьников путем создания внутришкольного правового пространства по типу демократической республики. В ней отражены данные экспериментальной работы автора над диссертационным исследованием по педагогике.

Ключевые слова: *правовая культура, внутришкольное правовое пространство, управляющие советы школы, школьная республика, президент республики.*

Последние годы в России ознаменовались стремительными изменениями во многих сферах общества, трансформируется общественное сознание, пересматривается система ценностей, провозглашается курс на формирование правового государства и гражданского общества. Страна вступила на путь модернизации социально-экономических и правовых отношений, формирования нового типа правовой системы, отвечающей новым требованиям и реалиям. Признание естественных прав человека, обновление законодательства требует изменения подходов к формированию правовой культуры молодежи. Общество должно создать условия для знакомства каждого с основными правами и обязанностями, научить реализовывать и защищать их в рамках закона, подготовить к самостоятельному решению жизненно важных правовых проблем. Педагоги, занимающиеся проблемами правового становления личности, справедливо полагают, что именно школа может помочь в осуществлении этих задач, став идеальным местом обучения и воспитания в духе демократии, основанной на равенстве, уважении, терпимости, поиске мирных решений конфликтов разного уровня [1,3, 4].

Эффективная организация процесса формирования правоправовой культуры личности предполагает проектирование школьной жизни таким образом, чтобы в условиях школьного сообщества, построенного как демократическое государство, были «востребованы гражданские качества и умения школьников, чтобы возникла ситуативная гражданская активность, побуждающая обращаться к совместно принятым нормам, законам и поступать в соответствии с ними» [5, 100].

Основными средствами деятельности педагогического, ученического и родительского коллективов в данной области являются:

- проектирование школьного сообщества как демократического государства;
- освоение учащимися и учителями основных элементов технологии создания правового пространства школы, вовлечение их в создание и принятие норм внутришкольной жизни;
- инициация создания школьных законов и процедуры их подготовки, обсуждения и принятия;

- выборы органов школьного самоуправления и организация их эффективного функционирования;
- знакомство учащихся в реальной жизни с правовыми методами и процедурами, принятыми в общественно-политической деятельности;
- приобретение практического опыта осмысленного участия в общественно-политической деятельности на уровне школы и города.

Внутришкольное пространство тесно связано с внешней средой, «неструктурированность которой, разобщенность, снижает ценности и возможности образования и воспитания подрастающего поколения» [2, 35]. Отсюда вытекает необходимость солидаризации усилий всех сил общества и их консолидация в целях повышения правовой культуры школьников. В школах и гимназиях города Кургана с сентября 2006 года начали создаваться управляющие советы и республиканские органы. Сущность первых состояла в отборе заинтересованных лиц, имеющих желание и возможность принять участие в формировании внутришкольного правового пространства. В качестве членов советов школ привлекались педагоги, учащиеся и их родители. Организация советов являлась первой ступенькой для создания школьных республик, с выбором президента из числа учеников. На начальном этапе во всех экспериментальных школах было проведено анкетирование с целью выявления результатов работы существующих школьных органов управления. Данные анкетирования свидетельствуют, что около 26 процентов учащихся не знакомы с уставом школы, со своими правами и обязанностями, в то время как 81 процент заинтересован в подобных знаниях и имеет желание, чтобы с ними были ознакомлены их родители.

С сентября по декабрь шла большая работа по созданию нормативно-правовой базы для переустройства организационно-управленческой деятельности на принципах коллегиальности, самоуправления и придания управлению государственно-общественного характера. Было разработано Положение об управляющем совете школ и внесены предложения по изменению и дополнению новой редакции Устава школы. Шла подготовка к выборам в управляющие советы. В октябре прошло обсуждение кандидатур на классных, родительских собраниях и педагогическом совете, а в ноябре были проведены выборы на разных уровнях. В декабре прошли общешкольные конференции на которых были внесены изменения в Устав и утверждены кандидатуры в управляющий совет. В марте и апреле была проведена презентация для учащихся. Целью было знакомство всех членов школьного сообщества с новой формой школьного управления, с целями и задачами управляющих советов, а также подготовка к выборам президентов школьных республик.

2007-2008 учебный год был посвящен выявлению ресурсов школьного правового пространства, качество которого, как и качество работы школы,

определяется адекватностью и широтой поставленных целей, их соответствием внешним требованиям – требованиям государства и общества и тому образовательному заказу, который заявлен родителями, учащимися и педагогами, а также способностью образовательно-воспитательной системы достичь заявленных целей.

Был разработан проект «Школа – демократическая республика», в рамках которого проведен фестиваль презентаций «Ты и твои права» на базе МОУ «Гимназия № 57». Цель проекта была информационной: знакомство учащихся с основными положениями нового Устава, своими правами и обязанностями. Завершением фестиваля стали выборы президента гимназии. Каждый кандидат представлял свой проект развития школьной республики, защищал его. Далее проект проходил общее обсуждение, а лучшие – выносились на заседание управленческого совета. В результате был избран президент и разработан состав правовых институтов гимназии, в которые вошли управленческий совет, конфликтная комиссия, консультационно-правовые группы, внутришкольная система информации. Для каждого института определялся круг деятельности, правовой статус, возможности.

В то же время, школы начали успешно устанавливать партнерские отношения с представителями власти по месту жительства, общественными организациями, родителями учеников, включились в посильную социально-правовую деятельность: акции «Сделаем наш город чище», «Подари радость ребенку-инвалиду» и др.

Таким образом, работа по созданию внутришкольного правового пространства неизбежно выводит учащихся за тесные рамки образовательной системы, способствует формированию таких качеств личности, как толерантность, патриотизм, уважение прав и свобод человека, осознание себя, как личности, социально-политическая активность и других, являющихся компонентами сложного интегративного качества личности – правовой культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Боев, В. М. Правовая информированность и формирование правовой культуры личности: Дис... канд. юрид. наук. – СПб., 1993. – 199 с.
2. Болотина, Т.В. Обучение школьников правам ребенка// Основы государства и права.– 1999. – № 24. – С. 34-40.
3. Болотина, Т.В. Организация обучения правам человека в основной школе// Право в школе.– 2004.– № 21.– С.40-49.
4. Певцова, Е. А. Формирование правовой активности субъектов образовательного права (о новых подходах в правовом обучении)// Преподавание истории и обществознания в школе. – 2003. – №8.– С. 27-35.

5. Элиасберг, Н. И. Педагогический коллектив школы – субъект инновационной системы правового образования. Монография. – СПб: Санкт-Петербургский гос. ун-т пед. мастерства, 1998. – 172 с.

© Владимирова Е.В., 2010

УДК 136.9

ВНЕШНИЙ ВИД. ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ИМИДЖА

Т.Г. ДОВЖЕНОК, ассистент

Магнитогорский государственный университет

Ключевые слова: *внешний вид, имидж, персональная привлекательность*

В последнее время, будь то в профессиональной деятельности, в повседневной жизни, большое внимание стало уделяться не только профессионально важным качествам, но и внешнему виду личности. Ее манере поведения, стилю общения и другим составляющим его образа. Имидж – это облик личности, в котором наиболее ощутимо проявляются те качества, благодаря которым достигается эффект персональной привлекательности; это репутация семьи, субъекта, государственного или общественного учреждения, региона или страны в целом.

Внешний вид является одним из основных компонентов имиджа, способствующих его формированию.

Под внешним видом понимается «визитная карточка» личности, неотделимая от черт характера и внутреннего мира (З. с.61).

Особенно важны первые мгновения общения. Первое суждение окружающие выносят именно исходя из того, как человек выглядит. Возможно одежда, которую носит человек не делает его столь же легко узнаваемым, однако, тем не менее, говорит о многом.

Выбор, который делает человек, создавая собственный имидж, формирует определенное мнение о том, что он сам о себе думает (1).

Внешний вид имеет большое значение в формировании имиджа. Посредством одежды, как языка общения, достигается желаемый результат коммуникации. В процессе общения одежда выполняет следующие функции (2. с.60): выражает личность, воздействует на наблюдателя или на собеседника и передает информацию. Презентационная функция — одежды «говорит» собеседнику о внутреннем мире владельца, о его личности, о его характере, темпераменте, способностях, вкусе и т.д.

Регуляторная функция. Одежда воздействует на людей, вызывая у них те или иные реакции. Она задает границы нашего общения. Говорит о том,

что можно, а чего нельзя по отношению к ее владельцу. Например определенная одежда женщины может либо способствовать более смелому ухаживанию со стороны мужчины либо вообще, оттолкнуть от общения с этой женщиной.

Информационная функция. Одежда передает информацию о том, кто перед нами: пол, социальное положение и профессия человека.

Еще не менее важная информация, которую несет одежда это выражение радости и грусти, выражение хорошего и пониженного настроения, как знак тревожности, мужественности, смелости, свободы, деловитости, демократизма, может быть знаком согласия или сочувствия, уважения и т.д. Одежда может быть знаком привлечения внимания, демонстрировать призыв и приглашение; задавать различную степень интимности, способствовать установлению оптимальной дистанции в общении между людьми. Одежда может поддерживать внимание собеседника и быть источником социальной информации.

Имидж может изменяться в зависимости от ситуации. В жизни каждый человек играет разные роли – дочери, жены, студентки, преподавателя, отца, начальника, подчиненного, представителя той или иной профессии. Одежда, как театральная костюм, помогает человеку разделить сцены его жизни. Например, профессиональная одежда дает настрой на его активную работу, облегчая тем самым исполнение реальной роли. Но если человек остается в этой одежде после работы, то его настрой не способствует внутреннему комфорту, домашнему, семейному состоянию.

Неправильно выбранный костюм в той или иной ситуации может отдалить человека от достижения его жизненных целей: помешать устройству на работу, так как внешний вид не понравился работодателю; помешать достижению желаемого социального положения; помешать личной жизни (сыграв роль «бизнес-леди» вместо «привлекательной девушки» можно упустить свою «судьбу»).

В визуальном восприятии образа человека цвет является центральным компонентом. Восприятие цвета одежды – это не просто его видение. Это важный компонент имиджа.

Во-первых, цвет воздействует на организм наблюдателя или собеседника, вызывая определенные физиологические реакции, влияет на его работу в целом, и жизнедеятельность отдельных органов, в частности.

Во-вторых, цвет вызывает некоторый эмоциональный эффект (эмоциональную окраску настроения или самочувствия) у всех его воспринимающих.

В-третьих, цвет воспринимается ассоциативно. Т.е. когда человек смотрит на какой-либо цвет, он произвольно связывает его с чем-то окрашенным в этот цвет.

И конечно же важным является символическое восприятие цвета, использование или восприятие его как знак и символ чего-либо (26. с.76).

Немаловажную роль в подборе одежды играет ее форма, которая также является одной из составляющих внешнего образа, а значит и имиджа.

В исследовании Е. А. Петровой, с целью выяснения суждений о человеке по форме его одежды, экспериментально показано, что контур одежды влияет на интерпретацию личности носящего ее человека. Независимо от пола и возраста испытуемых по геометрической форме одежды можно представить и описать характер, пристрастия, внешний вид, действия, эмоции, описать возраст, социальную роль и статус человека (2. с.90).

Таким образом, внешний вид человека является неотъемлемым компонентом его имиджа и образа в целом. Воспринимаемый образ складывается в сознании человека в первую очередь через отражаемый внешний вид. Именно в данном случае уместна поговорка «По одежке встречают – провожают по уму».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Браун Л. Имидж – путь к успеху – СПб.: Питер, 2000. – 192 с.: ил. – (Серия «Сам себе психолог»).
2. Одежда и общение // Сорины, сёстры. Истоки имиджа или одежда женщины в азбуке общения. - М., 1999. - Гл. 1. - С. 8 - 59.
3. Петрова Е. (д-р психологических наук). Красноречивый язык одежды / Елена; Елена Петрова; фото В. Ахломова, Натальи Окорочковой // Будь здоров!. - 2007. - N 1. - С. 60-63. - Ил.: 3 фот.
4. Почепцов Г.Г. Имиджелогия. 2-е изд./ Почепцов Г.Г. - М.: «Рефл-бук»; Киев: «Ваклер», 2004. - 576 с.4.
5. Шепель В.М. Имиджелогия: Секреты личного обаяния / Шепель В.М. – 2-е изд. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 382 с.

© Довженок Т.Г., 2010

УДК 37(092)Волков

ПЕДАГОГ-МУЗЫКАНТ ИВАН ИВАНОВИЧ ВОЛКОВ

И.Н.СУЕТИН, аспирант

Ульяновский государственный университет

Башкирский государственный университет

В статье описана творческая и педагогическая деятельность известного Симбирского композитора, музыкального педагога И.И.Волкова,

внесшего значимый вклад в развитие культуры и музыкального профессионального образования Симбирской губернии.

Ключевые слова: педагогика, история, музыкальное образование.

Иван Иванович Волков родился в 1887 году в Симбирске. В 18 лет он уезжает в Петербург получать образование. Кроме музыкальных способностей он обладал еще и художественными, поэтому стоял перед выбором при поступлении в учебное заведение. Академии художеств он предпочел Придворную певческую капеллу, студентом которой он становится в 1905 году. За годы учебы он проявил себя с положительной стороны и успешно окончил это учебное заведение в 1910 году под руководством известных русских композиторов и педагогов Н.А. Римского-Корсакова и А.К. Лядова. В последующие годы он посвятил себя творчеству, сочиняя музыкальные произведения. Также И.И.Волков являлся организатором многочисленных концертов. Занимаясь работой в этом направлении, он надеялся не только развить и углубить свое дарование, но также услышать свои сочинения в соответствующем исполнении и закрепить их путем издательства в музыкальном мире [3].

Музыкантом-педагогом И.И. Волков становится со второй половины своей жизни, когда возвратился в Симбирск. В это время при Губернском отделе народного образования создаются подотделы, занимающиеся образовательной и просветительской деятельностью среди детей и взрослого населения. И.И. Волков начинает заведовать музыкальной секцией подотдела. В мае 1918 года, с разрешения Губернского отдела народного образования в Симбирске была открыта народная консерватория. В Госархиве Ульяновской области хранится подшивка документов, озаглавленная «Переписка ГубОНО с Симбирской народной консерваторией». Из документов можно узнать, что «... открытием в Симбирске народной консерватории имело в виду предоставить возможность широким слоям городского населения и пролетариату, в особенности за доступную плату получать серьезное музыкальное образование». Вместе с И.И. Волковым, организатором консерватории стал композитор А.В. Абутков. В этом учебном заведении с первых дней его существования преподавались: пение, фортепиано, скрипка, виолончель, элементарная теория гармонии, сольфеджио, обязательное фортепиано, история музыки, эстетика и духовные инструменты. Первыми преподавателями консерватории вместе с И.И. Волковым стали известные симбирские педагоги, музыканты и певцы Г.Г. Карпова, Н.Н. Манвелова, А.И. Граф, Н.В. Коротнева, Е.М. Савелова-Созентович, Е.К. Гельд и др. Уже в марте 1919 года в ней обучалось 200 учеников и еще 200 подали заявления о приеме [2].

И.И. Волков являлся преподавателем по классу композиции в старейшем в городе чувашском педагогическом училище. В 1920 году оно преобразуется в чувашский институт народного образования (ИНО). При нем открываются женские педагогические курсы. В учебном плане ИНО значительное место было отведено музыке [1].

Педагогическая деятельность не приносила Волкову достаточно средств. Получив после смерти отца небольшое наследство он открыл музыкальный магазин в Симбирске. Для него магазин служил средством для обеспечения минимальных жизненных потребностей. Торговля велась на комиссионных началах. Этот магазин был самым крупным не только в городе, но и во всей Симбирской губернии [4].

В мае 1922 года был проведен вечер из произведений Симбирского композитора И.И. Волкова в честь 25-летия его творческой деятельности. А 6 августа педагог-музыкант скончался. На вечере памяти исполнялись его произведения – хоровые, сольные, ансамбли. Как отмечалось в газете: «...этот вечер и памятник талантливому человеку и цель сбором от концерта оказать помощь его семье. Многие ученики его и знакомые не откажутся помянуть хорошего, честного, талантливого труженика» [3].

Таким образом, имя талантливого педагога-музыканта ушло в историю.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Музыкальная культура Симбирска-Ульяновска. XX век. / И.А. Каторгина. – Ульяновск: Издательство УлГУ, 2005. – 512 с.
2. Сквоикова Е.Г. Наше музыкальное наследство. / Е.Г. Сквоикова, С.Б. Петров. – Ульяновск, 1992. – 78 с.
3. Смерть Человека – обывателем // Экономический путь. - 1922. - 9 авг.
4. Ястребов А.В. Воспоминания. Рукопись ч.5, с.5-7.

© Суетин И.Н., 2010

УДК 159.9:001.12/.18

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВА РАЗВИТИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Ю.А. ВОЛОДИНА, канд. психол. наук

Брянский госуниверситет им. акад. И.Г. Петровского

В статье рассматривается проблема исследования пространства развития в психологической науке. Акцентировано внимание на изучении психологического пространства, представлена классификация

пространств и основные направления исследования психологического пространства личности.

Ключевые слова: *пространство развития, психологическое пространство, психологическое пространство развития личности.*

Проблема изучения «пространств» человеческой жизни в последнее время приобретает все большую актуальность в психологической науке. Накопленные знания позволяют психологам рассматривать всевозможные пространства (субъективное и объективное, психосемантическое, жизненное, психологическое, социальное, образовательное и др.) в контексте сближения современного естественнонаучного и гуманитарного знания.

Тем не менее, существующее многообразие теоретических подходов к изучению пространства человеческой жизни (акмеологический, субъектный, онтологический, системно-функциональный, деятельностный и др.), а также недостаточная дифференциация понятий «пространство», «сфера» «среда», «область», «мир», «зона ... развития», «поле», «дистанция» создают сложности при определении структуры пространства, критериев его сформированности, и подводят к проблеме формирования границ психологического пространства.

Понятие «пространство» наиболее всего разработано в физике и схоластике. Данный термин, как отмечает Д.П. Козолупенко, является абстрактным, отвлеченным, так как предполагает, что существует нечто однородное, протяженное, непрерывное, бесконечное, связанное со временем, поддающееся описанию и структурированию (т.е. «мерное») [2, 131].

Представления о пространстве, как указывает в своих исследованиях О.Н. Манолова, изменялись по направлению «к многозначности, многополярности, континуальности – от простейших номинативных схем к выявлению открытых динамических систем, синергетических взаимодействий неустойчивых и переходных процессов, явлений самоорганизации, флуктуации, бифуркации, неустойчивости» [3, 56]. Однако ни одна наука (философия, физика, математика и др.) до сих пор не пришла к общему мнению по поводу единого определения пространства.

В гуманитарных науках трактовка данного термина несколько отличается от представленной выше.

С точки зрения философии пространство, наряду со временем, одна из форм существования материи, характеризующая ее протяженность, структурность, существование и взаимодействие элементов во всех материальных системах. Пространство не влияет на протекание физических процессов и не подвергается влиянию. Свойства пространства делят на

метрические (протяженность и длительность) и топологические (размерность, непрерывность, связность и др.) [3, 56].

В социологии – пространство понимается как субъект-объектное взаимодействие природы и общества.

Для психологии, как отмечает Э.Ф. Зеер, эвристичность понятия «пространство» заключается в том, что оно позволяет объединить разнокачественные социально-психологические явления, не имеющие общего логического основания. Упорядочение осуществляется для решения определенной проблемы на основе смыслового взаимодействия конструкторов, детерминирующих развитие друг друга [1, 80].

В пространстве психического физические законы оказываются достаточно условными, пространство перестает быть физической величиной или математической моделью, оно имеет содержание, границы, уровни, расширяется или сужается, может быть социально и субъективно [3, 57].

Таким образом, наполнение понятия «пространство» точным психологическим содержанием приобретает большое значение в современной науке.

Попытки обоснования пространства как психологической категории берут свое начало, как показала С.К. Нартова-Бочавер, с работ в области этологии (наука об инстинктивных основах поведения животных и птиц), биологии, психологии среды. В XVII веке Дж. Реем было впервые обосновано понятие «территориальность» как пространственной категории при изучении поведения соловья.

Научное изучение пространства человеческой жизни было предпринято Р. Соммером, который впервые использовал понятие «личное пространство» к поведению человека. Он рассматривал личное пространство как стабильное образование на определенной территории, имеющее невидимые пространственные «оболочки». Примерно в то же время Р. Баркер выдвинул концепцию «места поведения», согласно которой дети поступают по-разному в различных условиях, и ведут себя идентично на одной и той же территории.

Понятия внутреннего мира (пространства) широко употребляются в работах У. Джемса («Я» как пространство физического, социального и духовного в личности); К. Юнга (связь и взаимопревращения ментального и материального, внешнего и внутреннего в человеческой жизнедеятельности); А.Адлера («индивидуальное жизненное пространство»); К.Левина (жизненное пространство как система всех реально существующих для человека фактов), Э.Эриксона (среда как внешний, объективный мир и среда как мир, существующий в человеке).

Пространственные представления в отечественной психологии вначале отражали субъект-объектные взаимодействия человека, затем пространство

стало рассматриваться так же, как среда, порождающая взаимодействие людей.

В отечественной науке утверждается, что среда (пространство) является источником психического развития человека, которое осуществляется в процессе интериоризации, присвоения внешнего и перевода его в содержание внутреннего мира (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев).

С.Л. Рубинштейн выделял два основных способа существования человека и его отношения к жизни: 1) жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек, здесь человек весь внутри жизни; главной особенностью такого бытия является невозможность рефлексии отношений внутри того пространства, в котором находится человек; 2) способ существования связан с появлением рефлексии, которая как бы «приостанавливает, прерывает непрерывный процесс жизни и выводит мысленно за ее пределы» [5].

При этом встает проблема выбора определенной сферы внешнего пространства, его переконструирования, переосмысления и включения во внутреннее пространство личности.

На основе этого О.Н. Манолова выделяет особое пространство психической реальности, в котором разворачивается все многообразие психической жизни индивида, субъекта, личности [3, 58].

Современная психологическая наука подходит к проблеме изучения пространств человеческой жизни с различных сторон. Обобщение психологических исследований позволяет классифицировать изучаемые пространства следующим образом:

- 1) по сфере существования (социальное, культурно-историческое, профессиональное, пространство межкультурных отношений, сетевое пространство);
- 2) по отношению к человеку (внешнее и внутреннее, объективное и субъективное);
- 3) по целям (пространство развития, образовательное, воспитывающее, жизненный мир);
- 4) по временным характеристикам (прошлое, настоящее, будущее);
- 5) по отношению к психологическим категориям (физическое, духовно-нравственное, ментальное, экзистенциальное);
- 6) по степени формирования личности (личное (личностное), деятельностное, индивидуальное);
- 7) по протяженности и объему (мегапространство, макропространство, микропространство);
- 8) по возрастным критериям (пространство ребенка, пространство дошкольника, пространство младшего школьника, пространство подростка, пространство юноши, пространство взрослого);

9) по способу взаимодействия (пространство непосредственного общения, пространство опосредованного общения);

10) по способу ощущения пространства человеком (реальное и виртуальное; функциональное и структурированное);

11) по виду творчества (мифопоэтическое, художественное, и др.).

Признаки, положенные в основу классификации пространств определяют и разновариантность их структур, что отражается в определении границ того или иного пространства и критериев, позволяющих расширять или сужать данные границы.

Основы изучения психологического пространства были заложены в трудах зарубежных (Г. Когена, П. Наторпа, К. Штумпфа, В. Вундт, Г. Шпета и др.) и отечественных ученых (С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Г.И. Челпанова, Л.М. Лопатина и др.).

О.Н. Манолова дает наиболее общее определение психологического пространства как образа, своеобразной ментальной, семиотической карты психической реальности в ее топологии. Это система ориентиров, выделенных и обозначенных категориями, понятиями, конструктами, с помощью которых человек определяет координаты событий, явлений, их значение, «величину», вес, тождественность по отношению друг к другу. Эта система ориентиров позволяет человеку определить собственные границы, собственное место и значение среди других людей, событий, явлений бытия. Выбор наименьшего элемента психологического пространства обусловлен репрезентативным алфавитом субъекта, теоретической моделью [3, 58].

В связи с этим, представляется возможным рассмотреть категорию «пространства» с психологической точки зрения относительно трех измерений по отношению к человеку: то, что находится вне человека (за границами его знаний, внешний мир); то, что имеет отношение к человеческой жизни (то, что находится в пределах знаний человека, или то, что он не знает, но может узнать, зона развития и саморазвития); те знания, которые человек непосредственно использует в своей жизнедеятельности (то, что составляет его личность, индивидуальность, внутреннее психологическое поле).

Наибольшее внимание психологическая наука в последние годы уделяет изучению пространства развития (акмеологического пространства), психологического пространства личности и проектированию образовательной среды.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход // Образование и наука. – 2003. - №5. – С. 79-90

2. Козолупенко Д.П. Мифопоэтическое восприятие пространства // Мир психологии, 2009. – №1. – С.131-139

3. Манолова О.Н. Пространство активности субъекта как акмеологический ресурс // Мир психологии, 2009. – №1. – С.56-64

4. Нартова-Бочавер С.К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение // Психологический журнал, 2003. – №6. – С.27-36

5. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М., 1973. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.myworld.ru

© Володина Ю.А., 2010

УДК821.512.145-3

ПРОБЛЕМА СВОБОДЫ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ТАТАРСКОЙ ПРОЗЕ

**Ф.И.ГАБИДУЛЛИНА, канд. филолог.наук,доцент
Р.А. МИНГАЗОВА,ст.препод.**

Елабужский государственный педагогический университет

В статье рассматривается проблема свободы личности в творчестве известного татарского писателя Факиля Сафина. Эта проблема проходит красной нитью через все творчество писателя. Для анализа взяты самые популярные произведения: «Последняя осень» и «Обманчивый рассвет».

Ключевые слова: *проблема, личность, герой, повесть, роман, социализм, тоталитаризм, образ, концепция.*

Демократические изменения в стране в середине 80-х годов существенно изменили направление развития литературы. На первый план вышла личность человека, отражающего происходящие в обществе изменения в своем духовном мире и сознании, в психологии и поведении.

Проблема свободы личности, изображение формирования человека, как личности, взаимоотношения личности и общества проходит красной нитью через все творчество Факиля Сафина.

В повести «Последняя осень» (1989) в центре внимания — тоталитаризм, его влияние на личность человека. Демократия, породившая плюрализм мнений, позволила разносторонне осветить этот феномен. Повести и романы последних лет раскрыли сущность идеологии государства разных эпох. Ф. Сафин раскрывает идеологию советской эпохи через деревенскую жизнь, через правдивый показ сущности образа председателя колхоза Т. Заманова. Прозаиком были выявлены причины страха, подчинения, неспособности бороться за свое благополучие, подавленности одних и тирании, стремления

к физическому и духовному насилию других. Отсюда и герои, отличающиеся моральными, этическими и психологическими качествами.

Главный герой произведения, как упоминалось выше, председатель колхоза 1945-1970-х годов. Он оценивается с точки зрения «делового героя». С этой позиции повесть можно сравнить с произведениями В. Нуруллина «Переходя мост», Б. Камалова «Колокольчики души», написанными в 70-е годы прошлого века. Как и в вышеперечисленных повестях, в произведении Ф. Сафина главный герой — один из влиятельных людей в своем районе: он член партии областного комитета, депутат Верховного Совета РСФСР, ответственный руководитель, благодаря ему колхоз стал передовым не только в районе, но и в республике. Заметим, это только внешняя сторона проблемы. Прозаик, поставивший перед собой цель раскрыть сущность идеологии советского периода, не ограничивается показом лишь этой стороны. Все внимание раскрытия образа направлено на Заманова, как на личность. И проявляется она, прежде всего, в отношении его к другим героям: рабочим, односельчанам, женщинам (в особенности, к жене Зулхидже, к любовнице Рахиле), сыну, а также к жизни, к работе. Заманов воспринимает социалистическую действительность как искусственную. Будучи сыном врага народа, он на своих плечах ощутил несправедливые законы социалистического общества. Придерживаясь советов старика Байраша, Заманов превращается в совершенно нового, озлобленного человека, противоположного своим родителям, отвечающего запросам эпохи. Он никого и ничего не боится, он тщеславен, жесток и беспощаден. По его мнению, он единственный и неповторимый хозяин деревни, выше всех и всего, «сила, которую невозможно победить» [1;7]. Все остальные — его подчиненные, рабы, «тени» [4;52]. В свою очередь раб должен беспрекословно подчиняться хозяину, делать все, что он прикажет. Такое отношение к окружающим приносит Заманову большое удовлетворение. Но и он, в свою очередь, должен чем-либо платить за такое «счастье» — при осуществлении канонов социалистического общества он вынужден лицемерить, играть. Успешное использование автором приема игры помогает осветить те стороны жизни, которые воспринимаются как нечто нормальное, но в действительности являются абсурдом. Именно благодаря игре раскрывается сущность Заманова. Вся его жизнь — игра: он играет судьбами людей, притворяется. Возьмем, к примеру, его частную жизнь. Любовь — это стремление сделать любимого человека счастливым. Для Заманова же, любить — значит сделать счастливым самого себя. Для него в любви, как и в жизни, нет никаких ограничений. Для удовлетворения своих грязных целей он способен на все. Заманов всю жизнь изменяет жене, впоследствии Зулхиджа заболевает, умирает. Рахилу, по его мнению, «единственную свою любовь», он жестоко насилует, держа в страхе, заставляет подчиняться. Эти женщины ненавидят его. Получается, что его

любовь искусственная. Строительство новых домов, дорог только на определенных улицах, где обычно проезжает начальство, подача поддельных данных в район; план женитьбы сына на своей любовнице под предлогом его спасения от «грязи», в котором сын живет, — все это отображение его фальшивой жизни. Как отмечает критик Н.Гамбар, «если социализм был построен на фальши, то Заманов искусный воплотитель его идеалов в жизнь» [8;8]. Такого человека, наделенного типичными для советского общества образами жизни качествами, как искусственность, изменчивость, невозможно спасти. Заманов — человек, который из жертвы советского общества превратился в преданного представителя социалистической системы, сказать точнее, в раба этой системы. По мнению Ф.Сафина, низменный герой низменного общества, относящийся безразлично к прошлому, настоящему, будущему своего народа, не может выполнять функцию героя эпохи. Через образ Т.Заманова автор оценивает социалистическое общество, как систему, убивающую человека, как личность, путем насилия (как физического, так и умственного), подчинения и унижения.

Образу Т. Заманова противопоставляется образ директора школы К. Сабирова. Это герой, который не боится высказать свое мнение, свою точку зрения. Он — единственный человек, который способен возразить председателю, а, следовательно, и всей социалистической системе. Выступая за свободу слова и личности, он входит в конфликт с начальством и тем самым приносит себя в жертву. Единственный способ избавиться от сильной личности — уволить, оклеветать, сделать так, чтобы он исчез. Именно эти меры и принимает общество в отношении К. Сабирова. Даже при этом он сохраняет свою гордость, серьезность, прямоту. Использование им на уроках истории примеров из Корана, воспитание детей в национальном духе выражает его глубокое уважение к исламской религии, к духовным традициям и обычаям, национальным корням родного народа. Автор показывает его как сильного героя, способного противостоять негативному влиянию среды, бороться за справедливость, за уважение человека как личности.

Несколько иначе раскрыта тема тоталитаризма, его влияние на личность в произведении Ф.Сафина «Обманчивый рассвет» (2002). В центре романа-трилогии — судьба исторической личности татарского народа Ахмедсафы Давлетьярова, оказавшегося жертвой социалистической системы, сталинских репрессий. Автор, раскрывая жизненный путь татарского деятеля, политика — его детство, годы учебы, его деятельность, как бы в ином ракурсе пересматривает всю советскую историю татарского народа. Ахмедсафа Давлетьяров — энергичный, полный высоких идей, душевной энергии, активный, глубоко веривший в идеалы социализма человек. Стремление учиться, служить своему народу, вера в светлое будущее

призывают его быть в гуще всех событий того времени. В отличие от «положительного героя» — персонажа, распространенного в татарской литературе в 1945-1970-е годы, А. Давлетьяров — не схематичная фигура. Свой ум, широту натуры, работоспособность он проявляет в остроконфликтных ситуациях, достоверно отображающих реальную жизнь. Но вместе с тем, это — герой не без недостатков. Видя обман, беззаконие, страдание народа, Ахмедсафа сомневается в своих поступках, сочувствует, переживает, понимает, что они глубоко ошибались, но он уже не в силах ничего изменить. Р. Мустафин, оценивая героя этого произведения, пишет: «А. Давлетьяров — не искусственный, а настоящий герой, которого породила сама эпоха» [5;148].

Жизнь А. Давлетьярова, оборвавшаяся в 32 года — одна из многих, переживших ужас тоталитаризма. Попытки, проводимые над заключенными в тюремных камерах — страшные кадры прошлого, натуралистические описания в романе Ф.Сафина живыми красками предстают перед глазами. Выбор автором реального человека героем своего романа, основанного на реальных событиях, ещё более усиливает трагический пафос произведения. Автор показывает на примере А. Давлетьярова, как путем насилия можно покорить даже сильную натуру.

Война в Чечне 90-х годов XX века принесла народу бесчисленные страдания. Тысячи убитых людей, десятки тысяч искалеченных судеб. Сколько молодых людей, прошедших через эту жестокую войну, навсегда сохранили в своих душах отметины злобы, неверия в добро, благородство [3;22]. Таковы герои романа «На вершине высокой горы» (1999) — Шафкат и Раушания.

Шафкат — обычный деревенский парень, переживший ужас Чеченской войны, испытывавший на своих плечах все трудности армейской жизни: издевательства со стороны своих же лейтенантов, таких, как Хасистов, сержантов, как Головастики; ложь, лицемерие. Будучи честным, справедливым, мужественным человеком, Шафкат не может относиться равнодушно к тому, что происходит на службе: выполнившие все приказы Хасистова солдаты терпят незаслуженные ругань и побои от сержанта. Пожалев, в первую очередь, лежавших на земле без сил сослуживцев, «он ударил Хасистова так, что тот теряет сознание» [7;120]. Своим сильным характером, отзывчивостью, прямоотой Шафкат заслуживает уважение сослуживцев.

Не менее ярок и значителен образ жены Шафката — Раушании. Увидев по телевизору своего мужа в заложниках у чеченцев, молодая жена уезжает на его поиски. Пройдя тяжелый путь, увидев тысячи трупов, искалеченных судеб, она находит мужа, спасшегося чудом от смерти. С помощью образов Шафката и Раушании, через изображение борьбы героев за их собственное счастье, автор делает вывод, что любовь побеждает все трудности.

Анализ особенностей духовного мира героев, как известно, может стать ключом к наиболее глубокому пониманию личности любого автора. О том, что автор раскрывается ярче всего через своих героев, говорит М. Бахтин: «Автор — единственная активная формирующая энергия не в психологически конципированном сознании, а в устойчиво значимом культурном продукте, и активная реакция его дана в обусловленной ею структуре активного видения героя как целого, в структуре его образа, ритме его обнаружения, в интонативной структуре и в выборе смысловых моментов» [2,10]

В данной статье рассмотрен внутренний мир, духовный облик только главных героев, воспринимающих окружающую действительность по-своему. Герои разнятся своими взглядами на жизнь, идеалами, принципами. Ф.Сафина по-настоящему волнует все то, что происходит вокруг. Творческие искания известного писателя нашли отражение в попытке создать концепцию современного героя, что, безусловно является определённым вкладом в развитие современной татарской литературы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Амак Ф.* Последняя осень: повесть, рассказы. Казань: Тат. кит. Нэшр. - 1998.
2. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества М., 1979.
3. *Вагапова Л.Н.* Воплощение героев в современной татарской драматургии. // Язык и литература в поликультурном пространстве: Мат.-лы межрегион. науч.-практ. конф. Вып. 2. Бирск. 2005.
4. *Загидуллина Д.* На новой волне (традиции и новое в татарской прозе 1980— 2000-х годов). Казань: Магариф, 2006.
5. *Мустафин Р.* Перемены на стыке эпох//Казан Утлары.- 2004.- №5.
6. *Салихов Р.Г.* Герой и эпоха (Концепция героя в татарском литературоведении). Казань: Мастер Лайн, 1999.
7. *Сафин Ф.* На вершине высокой горы: Роман. Казань: Тат. кит. нэшр. 1998.
8. *Сафин Ф.* Обманчивый рассвет: Роман-трилогия. Казань: Тат. кит. нэшр. 2003.

© Габидуллина Ф.И., Мингазова Р.А., 2010

УДК 159.923.2

ФОРМИРОВАНИЕ АССЕРТИВНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГА ВО ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

¹М.В. ГАВРИЛОВА, студент
²Е.В. ГУНИНА, канд.психол.наук

¹Чебоксарский университет (филиал) «Российский государственный социальный университет»

² ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

В статье рассматривается вопрос о формировании асертивности как профессионально важного качества психолога во время обучения в вузе. Представлено экспериментальное исследование данной темы, в результате которого было определено, что особенностями формирования асертивности выступают обучение психологических дисциплин в вузе и возраст личности.

Ключевые слова: профессионально важное качество психолога, асертивность.

Личность в процессе своего развития занимается различными видами деятельности, но особое место занимает профессиональная. Именно в ней человек вступает в социальные отношения, развивает личностные характеристики, которые определяют структуру важных профессиональных качеств какой-либо профессии.

В последнее время количество образовательных учреждений, в которых готовят специалистов по психологии, заметно увеличилось. Это обусловлено тем, что происходит рост потребностей в получении психологической помощи, так как у людей расширился спектр психологических проблем. В итоге профессия психолога приобретает высокую ценность для общества.

Профессиональная деятельность психолога направлена на оказание психологической помощи конкретному человеку или целой группой людей в трудных жизненных ситуациях. Эффективность его работы зависит от профессиональных знаний и личностных качеств. Не имея соответствующих личностных качеств в профессиональной деятельности, но обладающий большим багажом знаний о своей профессии, психолог все равно считается специалистом не может.

Изучением вопроса о профессиональных качествах психолога занимались в зарубежной психологии такие ученые, как Л. М. Бэчтолд, Э.Э. Вернер, Р. Б. Кеттелл, Дж. Е. Древал и др. Ими был получен психологический портрет эффективного психолога. Они определили, что психолог – это личность с творческим мышлением, склонная к самоанализу, любящая работать в одиночестве, независимая и самоуверенная, но всегда готовая воспользоваться новыми возможностями для приобретения нового опыта, эмоционально устойчивая, наделена развитым чувством самоконтроля, не привержена стандартам, обладает гибким мышлением и легко адаптируется [2].

В отечественной психологии раскрытием данной проблемы посвящены работы Н. В. Бачманова, Н. А. Стафурина, В. М. Молоканов и др.

Третьяков В. П., Лебедева А.А. выделяют такие профессионально важные качества, как ответственность, требование к актуальности и осознанность [4].

Н.А. Аминов, М.В. Молоканов считают, что психолог должен обладать коммуникативными и проективными (сила воздействия на поведение других людей) умения и антропоцентрическая направленность (интегральная чувствительность к объекту, процессу и результату психологической деятельности) [2].

О.Г. Кукосян определил такие личностные качества, как выдержка, самообладание, воля, терпимость, объективность и искренность [5]. Н.В. Бачманова, Н.А. Стафурина основным профессионально важным качеством психолога называют талант общения, в структуре которого выделяют: умение полно и правильно воспринимать человека (наблюдательность, быстрая ориентация в ситуации и т.д.); умение понимать внутренние свойства и особенности человека (интуиция); умение к сопереживанию (эмпатия, сочувствие, доброта), умение анализировать свое поведение (рефлексия); умение управлять самим собой и процессом общения (самоконтроль) [2].

Эффективное выполнение профессиональной деятельности невозможно, если психолог не уверен в себе, то есть не асертивен.

С. Бишоп определяет асертивность, как утверждение своей личности, когда человек умеет выражать свою позицию уверенно и твердо, не позволяя другим людям манипулировать собой [1]. Анализ литературы показал, что такое понимание асертивности является не полным. Асертивность необходимо рассматривать с позиции теории эго-состояний Э. Берна, так как асертивный человек воспринимает и ведет себя, как взрослый, и так же относится к объекту взаимодействия.

В данной работе асертивность рассматривается как важное профессиональное качество психолога.

Анализ ряда исследований показал, что изучение асертивности как профессионально важного качества психолога нет. Этим определилась актуальность данного исследования, цель которой заключается в том, чтобы проследить за формированием асертивности как профессионального качества психолога во время обучения в вузе.

Задачей исследования является определение особенностей формирования асертивности, как профессионально важного качества психолога во время обучения в вузе.

В исследовании использованы методики: тест «Асертивны ли вы?» и тест «Транзактный анализ общения» Э. Берна.

Первая методика позволяет выявить параметры ассертивности. Параметр «А» говорит о том, что человек имеет некоторое представление об ассертивности, но не слишком пользуется ею в жизни в силу своего недовольства собой и окружающими. Параметр «Б» указывает, что человек способен действовать ассертивно, но порой попытки поступать ассертивно выливаются в агрессивность. Параметр «В» показывает, что человек оценивает себя реалистично, знает чего он хочет и чего не хочет и может это четко сформулировать. Он достигает желаемой цели, не причиняя вреда окружающим.

Вторая методика дает возможность определить какое эго-состояние свойственно личности: Ребенок, Взрослый или Родитель. Человек, находящийся в эго-состоянии Ребенок не заботится о реакции окружающих людей. Ему свойственно спонтанность, игривость, нетерпимость, эгоистичность во взаимоотношениях с людьми. Эго-состояние Взрослый определяется тем, что человек объективно оценивает ситуацию и себя в ней, обладает чувством ответственности, в меру импульсивен. Он активно и последовательно отстаивает свои интересы, открыто заявляет о своих целях и намерениях, уважая при этом окружающих. Для человека в состоянии Родителя характерна категоричность в суждениях и действиях, возможно излишнее проявление самоуверенности при взаимодействии с людьми. Он часто говорит без сомнения то, что думает или знает, не заботясь о последствиях своих слов и действий.

Исследование ассертивности проводилось на базе филиала Российского государственного социального университета в г. Чебоксары. В исследовании принимали участие студенты 1-5 курсов, обучающиеся по специальности «Психология», в составе 99 человек. Возраст респондентов от 17 до 23 лет.

В ходе проведенного исследования по тесту «Ассертивны ли вы?» получены следующие результаты (Таблица 1).

Таблица 1

Результаты теста «Ассертивны ли вы?».

Параметры	Курс									
	I		II		III		IV		V	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
А	5	33,3	4	21,1	4	25	2	12,5	1	6,2
Б	9	60	14	73,7	12	75	14	87,5	15	93,8
В	1	6,7	1	5,2	0	0	0	0	0	0

Из таблицы 1 видно, что независимо от сроков обучения у студентов доминирует параметр «Б». Также можно проследить за его динамикой: способность к ассертивности увеличивается в процессе обучения психологических дисциплин на 1,6 единиц. Параметры «А» с переходом на

следующий курс уменьшаются. Параметр «В» с III по V курсы вовсе отсутствует.

Результаты теста «Транзактный анализ общения» Э. Берна представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты теста «Транзактный анализ общения»

Эго-состояние	Курс									
	I		II		III		IV		V	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Ребенок	7	46,7	9	47,4	7	43,8	6	37,5	1	6,3
Взрослый	7	46,7	9	47,4	7	43,8	10	62,5	14	87,4
Родитель	1	6,6	1	5,2	2	12,4	0	0	1	6,3

Таблица 2 показывает, что на IV и V курсах доминирует эго-состояние Взрослый. Также уменьшается эго-состояние Ребенка: на I курсе – 46,7% (7), а на V курсе снижается до 6,3% (1). Состояние Родителя остается примерно на одном и том же уровне, хотя на III курсе резко возрастает.

Таким образом, на формирование ассертивности влияет изучение психологических дисциплин в течение пяти лет, а также изменение позиций с Ребенка на Взрослого, что свидетельствует о взрослении личности. Ассертивность как профессиональное качество психолога предполагает наличие отношений с окружающими людьми на уровне Взрослый – Взрослый, активное и последовательное отстаивание своих прав, не попирая при этом прав другого человека.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бишоп С. Как сделать все по-своему. – СПб.: Питер, 2003.
2. Серый А.В. Осмысленное отношение к профессиональной деятельности как условие развития профессионально-значимых качества психологов-практиков // Вестник Кемеровского государственного университета. – №2 (22). – 2005. – С. 160-164.
3. Степанов С.С. Мифы и тупики поп-психологии. – Дубна.: Феникс+, 2006. – 232с.
4. Третьяков В.П., Лебедева А.А. Формирование профессионально-важных качеств психолога-консультанта в процессе обучения // Вестник Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. – 2005. – С. 400-401.
5. Кукосян О.Г. К вопросу профессиональных качества личности психолога-практика [электронный ресурс] // Научная онлайн-библиотека «Порталус»: [сайт]. [2005]. URL:

УДК 136.9

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Е.А. ГАВРИЛЮК, старший преподаватель

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова

В статье рассматриваются особенности личности педагогически запущенных детей дошкольного возраста, степени педагогической запущенности, организация деятельности социального педагога с данной категорией детей в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: диагностика, дошкольный возраст, коррекция, педагогическая запущенность, социальный педагог.

Общество всегда уделяет особое внимание проблеме поведения людей, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам, так как для общества опасно распространение преступной идеологии, ведущей к эрозии моральных ценностей и нравственной деградации значительных слоёв населения. Педагогическая запущенность является одной из самых распространенных девиаций развития детей и подростков, связанных с особенностями ситуации их развития и обусловленных психологическими и педагогическими причинами.

В российской педагогической энциклопедии понятие "педагогическая запущенность" рассматривается, как устойчивое отклонение от нормы в нравственном сознании и поведении детей и подростков, обусловленные отрицательным влиянием среды и ошибками воспитания [4].

Особенности личности педагогически запущенного ребенка характеризуется не развитостью свойств субъекта общения, деятельности и самосознания и соответствующей им неадекватной активностью во взаимодействии с окружением. Субъективно эти особенности личности переживаются запущенным ребенком как особый образ «Я» и выражаются в неадекватной самооценке и неудовлетворенности. Главное противоречие запущенного ребенка заключается в его стремлении к принятию и признанию. Они менее социально приспособлены, отличаются не доверчивостью, чрезмерной обидчивостью и слабой интуицией в

межличностных отношениях, в их поведении часто наблюдаются негативизм, упрямство, эгоцентризм. У них плохое внимание, быстрая утомляемость. Они остро реагируют на неудачи, не уверены в себе, отличаются неустойчивым настроением, трудно адаптируются к новым условиям.

Основными компонентами педагогической запущенности детей дошкольного возраста являются: 1. Неуспешность в ролевой игре и других видах деятельности. Дети не хотят с ними играть, доверять им роль организатора или лидера в игре. Большинство педагогически запущенных детей никогда не претендуют на роль организатора, а довольствуются простым исполнением приказов и просьб других. Потому педагогически запущенные дети отдают предпочтение предметным играм, в которых недостатки не становятся настолько ощутимыми.

2. Неумелое, неправильное поведение, связанное с недоразвитием нравственных качеств. Большинство педагогически запущенных детей правильно оценивают хорошие и плохие поступки детей и взрослых, могут элементарно объяснить причину недовольства взрослых и сверстников. Но у педагогически запущенных детей существует большой разрыв между их сознанием и поведением. Ребенок перенимает образцы поведения у взрослых, не осознанно подражает им, а предлагаемые правила поведения, требования к нему воспринимает формально. Следовательно, нравственное развитие таких детей подчинено общим возрастным закономерностям, но под влиянием негативных факторов у них могут наблюдаться и противоположные тенденции в развитии как положительных, так и отрицательных качеств.

Критериями при определении степени педагогической запущенности выступают: характер динамики запущенности; выраженность признаков запущенности; общая необразованность; уровень средней адаптации (семья, детский сад); уровень овладения социально значимой деятельностью (ролевая игра).

Выделяют следующие степени педагогической запущенности:

1. Латентная (легкая) степень запущенности характеризуется количественной динамикой, незначительными, трудно отличающимися от возрастных проявлений (кризисов) отклонениями в социальном и нравственном развитии ребенка. В нем как личности преобладают положительные свойства; отрицательные качества однородны по своему составу, так как вызываются влиянием какого-то одного доминирующего отрицательного фактора, чаще всего семейного; степень проявления признаков запущенности слабая и средняя, характер проявления эпизодический ситуативный. Ребенок хорошо чувствует себя в семье и пытается адаптироваться в группе сверстников.

2. Начальная (средняя) степень - это углубление отклонений в социальном и нравственном развитии ребенка.

3. Выраженная степень запущенности - количественная динамика переходит в качественную. Положительные свойства личности, не подкрепляемые в процессе совместной деятельности и общения со взрослыми и сверстниками, теряют свою глубину, проявляются все слабее. Признаки запущенности, демонстрируемые как внешние симптомы поведения, наоборот, приобретают более зримый характер. Они формируются уже под влиянием ряда факторов, проявляются разнопланово, в определенных ситуациях. Явно обнаруживается несостоятельность ребенка в качестве субъекта деятельности, в силу которой он постепенно выталкивается из формальных детских общностей. Ухудшаются его отношения в семье. [1]

Преодоление педагогической запущенности детей дошкольного возраста возможно только при объединении усилий, распределении функций и координации воспитательных воздействий детского сада и семьи. В современных условиях и педагоги, и родители могут действовать эффективно и в то же время самостоятельно, лишь включаясь в процесс воспитания, сотрудничая и взаимодействуя друг с другом. Но чаще всего такое взаимодействие невозможно. Большинство педагогически запущенных детей растут в неблагополучных семьях, в которых отсутствуют единые требования к ребенку, семьи с неустойчивым или отрицательным психологическим микроклиматом, семьи с очень низким уровнем педагогической культуры, допускающие массу ошибок в воспитательной работе с детьми, или не уделяющие воспитанию детей необходимого внимания, времени, сил, строящие ее безграмотно, неправильно. Благополучная семья должна быть для педагога не только объектом изучения, но и воздействия.

Деятельность социального педагога с педагогически запущенными детьми строится в двух направлениях: анализирующее и корректирующее. Целью анализирующего направления является выявление, диагностика проблем личностного и социального развития личности ребенка.

Коррекционное направление реализуется в процессе разработки и применения программы индивидуально-групповой работы.

Для диагностики проблем личностного и социального развития детей социальный педагог работает с ребенком, воспитателем, родителями с целью выяснения ситуации, в которой находится ребенок, изучает его индивидуальные особенности, выявляя его интересы и потребности, трудности и проблемы, конфликтные ситуации, отклонения в поведении, определяет их причины, отслеживает истоки возникновения конфликтных ситуаций; исследует условия и особенности отношений микросреды жизнедеятельности ребенка. Социальный педагог использует в работе

следующие диагностические методики: социальный паспорт личности ребенка (выявление причин и условий социальной адаптации, детско-родительских отношений, бытовых условий и т.д.); дневник наблюдения педагогически запущенного ребенка; комплексная экспресс-диагностика педагогической запущенности детей (Р.В. Овчарова) (определение уровня деформации и характера дисгармоний различных сторон, качеств и свойств личности, выявление путей и способов их профилактики и коррекции; прогнозирование дальнейшего развития ребенка); модифицированный опросник (выявление отношения к себе, к окружающему миру, планов на будущее). [3]

На основе полученных результатов диагностики, выявив степень запущенности, возрастные, индивидуальные особенности педагогически запущенного, реализуется коррекционная программа, направленная на:

1. Изменение условий семейного воспитания ребенка (повышение психолого-педагогической грамотности родителей, культуры взаимоотношений; активное включение родителей в воспитательный процесс; индивидуальные консультации, помощь родителям в воспитании; контроль над организацией режима ребенка; меры по устранению нарушений семейного воспитания).

2. Совершенствование воспитательно-образовательной работы с группой (гуманизация межличностных отношений в детском коллективе; взаимодействие педагогов и родителей в педагогическом процессе).

3. Помощь ребенку в личностном росте (организация комплексного обследования ребенка и оказание ему необходимой помощи; индивидуальная работа по сглаживанию недостатков интеллектуальной, нравственной, эмоционально-волевой сфер; включение ребенка в активную деятельность; руководство общением ребенка со сверстниками на основе опоры на положительные качества личности; работа по формированию мотивации достижения).

Итак, взаимодействие, сотрудничество детского сада и семьи по предупреждению педагогической запущенности детей должно быть направлено на устранение причин и последствий неправильного воспитания. Для этого социальному педагогу, воспитателю необходимо тщательно проводить предупредительную работу, в процессе которой идет усиленное развитие положительных свойств личности ребенка и торможение развития отрицательных; в процессе работы по преодолению педагогической запущенности детей должны быть устранены причины ее вызывающие и стимулирующие ее развитие. Социальному педагогу и воспитателю необходимо активизировать включение родителей в воспитательный процесс путем специальных поручений, советов, заданий, а также более рационально построить воспитательную и образовательную работы с детьми в группе

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алемаскин, М.А., Морозова, Т.А. Особенности воспитательной работы с педагогически запущенными учащимися в средних профтехучилищах: Метод, рекомендации / Гос. ком. СССР по ПТО. - М., 1986.
2. Мудрик, А.В. Социальная педагогика/ А.В. Мудрик. - М., 1999.
3. Овчарова, Р.В. Взаимодействие семьи, детского сада и школы в предупреждении и преодолении педагогически запущенных детей / Р.В. Овчарова. - Архангельск, 1995.
4. Российская педагогическая энциклопедия - т.2 / Под ред. В.В. Давыдова - М., 1993.

© Гаврилюк Е.А., 2010

УДК 136.9

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАФО – МОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Т.П. ГАВРИЛЮК, воспитатель

Негосударственное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 204 ОАО «РЖД»

В статье обозначена проблема необходимости формирования графо – моторных навыков у детей – логопатов в дошкольном возрасте. Описана организация коррекционной работы с детьми данной группы по подготовке руки к письму.

Ключевые слова: *координированность, графо - моторный навык кинестетический и кинетический анализатор, дети – логопаты.*

«История письма ребенка начинается значительно раньше того момента, когда учитель впервые вкладывает ему в руки карандаш и показывает, как надо писать буквы», считал известный русский психолог Л.С. Выготский. [1]

Очень часто мы спешим, усаживая ребенка за прописи. А ребенок чрезмерно старается и огорчается, видя, что не оправдывает ваших надежд. Или, что еще хуже, начинает бояться школы и всего, что с ней связано. Лучший способ подготовить руку ребенка к письму - игра. Почему же так важно подготовить руку ребенка к письму?

Сегодня, при поступлении в школу, ребенок должен обладать не только достаточно высоким уровнем восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, но и хорошо развитой ручной моторикой.

Старший дошкольный возраст 6 - 7 лет является сензитивным периодом для развития кисти руки. В этом возрасте, организуя различные виды деятельности, систематически применяя тренировочные упражнения, можно достичь хороших результатов в развитии моторики кисти: координированности, точности и гибкости. [4] Проблема формирования графических навыков у детей требует постоянного внимания педагога, так как это не просто двигательный акт, а сложный психофизиологический процесс, который обеспечивается совместной работой ряда анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного, кинетического и кинестетического. Графо - моторный навык - это тонкокоординированные движения руки, позволяющие перекодировать образ фонемы (звучащая буква) в графический знак (графему). Правильно сформированный графо - моторный навык позволяет в дальнейшем, писать буквы четко, красиво, разборчиво, быстро. Процесс овладения навыком письма подчиняется закономерностям формирования любого двигательного навыка. Чем богаче двигательный опыт ребенка, тем легче формируются двигательные навыки. Исследования развития движений рук ребенка представляют интерес не только для педагогов и психологов, но и для других специалистов: философов, языковедов, историков, биологов и т.д., так как руки, обладая многообразием функций, являются специфическим человеческим органом. Успешность формирования графо - моторных навыков у старших дошкольников во многом определяется созданием гигиенических условий: правильного подбора мебели, удобства ее для письма, должного уровня освещенности рабочих мест и разумного планирования коррекционных занятий, игр и игровых упражнений. Большую группу детей, испытывающих трудности в овладении графо-моторными навыками составляют дошкольники с речевыми нарушениями, так как для них характерно отставание в развитии двигательной сферы. Незрелость моторных функций проявляется в скованности и неловкости движений пальцев и кистей рук. Движения нечеткие, недостаточно скоординированы. Многосторонние исследования моторной сферы дошкольников с речевыми расстройствами также проводили Т.С. Овчинникова и М.М. Кольцова. [3]

Изучив педагогическую литературу по работе с детьми-логопатами и проведя глубокий анализ прочитанного, мы пришли к выводу, что работу по подготовке руки к письму необходимо начинать задолго до поступления ребёнка в школу. Конечно, обучение письму – задача школы. Но многие из необходимых навыков и умений ребёнок может усвоить до того, как перед ним встанет школьная задача – учиться писать. И тогда обучение письму не будет доставлять первокласснику особые неприятности.

Начиная со старшей группы развитие мелкой моторики, становится составной частью большой работы по подготовке к обучению письму.

Важно, чтобы к этому моменту, ребенок был подготовлен к усвоению новых двигательных навыков, в частности, навыку письма.

Мы знаем, что письмо - это особая форма речи, при которой ее элементы фиксируются на бумаге (или других материалах) путем начертания графических символов (графем), соответствующих элементам устной речи. Написание палочек, крючочков, элементов букв для дошкольников – скучное, утомительное занятие. Более легкий способ подготовки руки к письму – это рисование орнаментов по клеткам и штриховка. Постепенно ребенок начинает осваивать работу в тетради по подготовке руки к письму. Нельзя забывать и о гигиенических требованиях во время письма. Процесс подготовки дошкольников к обучению письму не должен быть механической тренировкой. Это должна быть система осознанной, творческой работы каждого ребенка под руководством и при помощи взрослых. Организация работы по формированию графо - моторных навыков в старшем дошкольном возрасте проходит в несколько этапов:

I. Овладение технической стороной письма и элементарными графическими умениями.

II Закрепление графического образа буквы и умение писать их.

I этап работы осуществляется в старшей группе, II этап – в подготовительной к школе группе. [2] Далее разрабатывается система коррекционных занятий по формированию графо – моторных навыков, подбираются дидактические игры на развитие мелкой моторики, на закрепление графического образа буквы, пальчиковые игры, и т.д.

В старшей группе происходит знакомство детей с гигиеническими правилами при письме, правильной посадкой во время письма, положением листа, кисти руки, пишущего инструмента. Занятия разрабатываются в соответствии с тематическим планированием, каждое из которых содержит:

- массаж ладоней и пальцев шариками су-джок или грецкими орехами;
- выполнение графических упражнений: нарисуй морские волны, обведи ягоды;
- обязательным элементом занятий является пальчиковые игры: («Зима», «Машины помощники», «Апельсин» и т.д.) в ходе которых у детей вырабатывается ловкость, умение управлять своими движениями, концентрировать внимание;
- динамические паузы, так как у детей данной группы нет устойчивого внимания и усидчивости;
- игры на развитие мелкой моторики – выкладывание различных предметов из гороха, палочек, проволоки, игра «Золушка», «Паутина» «Волшебный аквариум» и т.д.
- Упражнения для профилактики зрения, офтальмотренаж.

Занятия по ручному труду: с бумагой, природным материалом, лепка, аппликация, вышивание, бисероплетение также способствуют развитию графо – моторных навыков.

В подготовительной к школе группе работа направлена на закрепление печатных букв алфавита и умение писать их в тетради.

Детям в процессе освоения письменной речи приходится овладевать принципиально новыми навыками: а) символическим обозначением звуков речи, т.е. фонем, б) моделированием звуковой структуры слова с помощью графических символов, в) графо - моторными операциями. С детьми логопедической группы, в начале занятия необходимо проводить игры на закрепление звукового анализа слова. Такие речевые игры, как: «Назови первый звук», «Светофор», «Поймай звук» и т.д. позволяют детям успешнее овладеть анализом и синтезом звуков и без особого труда перейти к следующему этапу письма. С помощью кассы букв детям предлагается найти соответствующий звуку, графический знак. Так, постепенно начинается работа с новой буквой (графемой). Образ буквы дети должны найти в окружающих предметах (определяют, на что похожа буква), выделить элементы в букве, определить их количество и расположение. Затем показать букву на себе крупными движениями рук, ног и тела («Азбука телодвижения»), сконструировать с помощью пальцев «Пальчиковый алфавит». Так происходит поэтапное усвоение печатных букв, дети учатся графически изображать их в тетради.

В разных видах деятельности с детьми можно проводить следующие дидактические игры и игровые упражнения по ознакомлению детей с буквами русского алфавита:

- «Буква в разных нарядах», «Техники» («ремонт» сломанных букв), «Распутай буквы», «Узнай букву», «Веселый художник»
- Моделирование букв из: проволоки, спичек, фасоли, выкладывание буквы на пластилиновой основе из семян, пшена, риса, гороха;
- Тестоластика (буквы из теста), ниткография;
- Магнитный конструктор;
- Рисование букв палочкой на песке, мелом на доске, стереть написанную букву мокрым пальцем;
- Выкладывание букв из веточек, камней, пуговиц и т.д.;
- Штриховка букв, вырезывание букв из бумаги.
- Копирование слов, предложений в тетради.
- Рисование буквы в воздухе.
- Печатание буквы в тетради в клетку по слабо очерченному контуру и точкам;
- «Пальчиковый алфавит»

- Упражнения, подготавливающие руку к написанию элементов школьного шрифта: «Клубочки», «Волны», «Дорожки» «Парашютисты» и др.

- Письмо буквы «в воздухе» также хорошо развивает мышцы кисти, закрепляет умение держать правильно ручку, укрепляет двигательную, а если сопровождается объяснением, слуховую и зрительную память.

Таким образом, организация работы по формированию графо - моторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями должна строиться с учетом возрастных особенностей и индивидуальных возможностей каждого ребенка. При умелом руководстве педагога в разных видах деятельности у детей развиваются: точность движений руки, ловкость пальцев, сила кисти, т.е. именно те качества, которые будут необходимы для успешного обучения в школе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский [Текст]: Избранные психологические исследования. - М.: Изд-во академии пед. наук РСФСР, 1956. - С. 72-95.

2. Занятия со старшими дошкольниками: формирование графических навыков и временных представлений [Текст] / Сост. В.В. Москаленко. – Волгоград: Учитель, 2009. – 216 с.

3. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка [Текст] / М.М. Кольцова. – М.: Просвещение, 1973. – 273 с.

4. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе [Текст] / Е.Е.Кравцова. - М.: Просвещение, 1991. – 135 с.

© Гаврилюк Т.П., 2010

УДК 377

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

О.В. БЕЛЬТЮКОВА, преподаватель
ГОУ СПО «Кировский медицинский колледж»

Статья посвящена актуальной проблеме развития социальной активности личности в образовательном учреждении с позиции герменевтического подхода. Именно такая личность способна самостоятельно воспринимать и оценивать новую информацию, принимать решения, генерировать новые профессиональные идеи.

Ключевые слова: социальная активность, герменевтический подход, личность, образование.

Происходящие в современном обществе радикальные изменения, его высокий динамизм, техническое переоборудование общественного производства, внедрение новых технологий поставили среднее профессиональное образование перед необходимостью развития социальной активности личности, способной самостоятельно воспринимать и оценивать новую информацию, принимать решения, генерировать новые профессиональные идеи. Только такая личность может вывести наше общество на новые рубежи развития.

Социальная активность личности как способность преобразовывать себя и мир в соответствии с системой жизненных установок обретается человеком под влиянием множества факторов, как стихийных, так и целенаправленных. Однако, как показал опрос студентов Кировского медицинского колледжа, не все они оказались способны к проявлению социальной активности: 70% опрошенных не считают себя социально активными личностями, т.е. мало заинтересованы в самостоятельной деятельности, живут лишь в ожидании поручений. Но, в тоже время 54% из них хотели бы стать такими. Следовательно, существует необходимость переосмысления имеющихся в теории и практике обучения новых подходов, реализация которых позволит обеспечить развитие социальной активности личности студентов. Решение указанной задачи лежит на путях формирования самостоятельности мышления, навыков действий, обеспечивающих высвобождение сознания для постижения смысла учебных задач, умений осуществлять творческо-исследовательскую деятельность, что связано, прежде всего, с обращением к духовной сфере студентов.

Именно социальная активность, основанная на смысловой интерпретации опыта предшествующих поколений, собственного опыта, уверенность в своих силах, самостоятельность, оригинальность выполнения заданий становятся показателями ценностного культурного развития и саморазвития личности обучающегося.

Б. Гершунский в работе «Философия образования для XXI века» определяет главную задачу обучения и воспитания как герменевтическую, поскольку результатом образования должно быть понимание, которое считается единственным способом постижения истины в естественно-научном и особенно в гуманитарном знании. Так как понимание, чувствование и интуиция являются также и основными инструментами познания жизни как целостности, именно эти качества и следует развивать[2].

Методологической основой решения проблем образования, связанного с формированием новых типов осмысления и способов преобразования действительности, может выступать философски осмысленная на протяже-

нии столетий концепция герменевтического подхода, объединяющая мир и человека в их целостности.

Герменевтика - область философии, представляющая собой теорию и практику интерпретации (истолкования) и понимания смысла текстов: от смысла текста какого-либо литературного или другого источника до смысла всемирной истории как текста бытия человека.

Развитие конкретно - герменевтической философии образования, помогает обеспечить его природосообразность. Это связано с тем, что философски обдуманное, построенное и наполненное образование является той средой бытия человека, которая насыщена смыслом.

Предлагая методологию прочтения текста, герменевтика опирается на категориальный аппарат, в котором особое место занимают понятия «интерпретация» и «понимание». Создателем, духовным «отцом» теории интерпретации выступил немецкий философ, теолог, филолог Фридрих Шлейермахер (1768— 1834). Выражением объективной стороны понимания является грамматическая, субъективной — психологическая интерпретация.

Понимание есть взаимобытие этих двух моментов. Выявив две стороны в процессе познания, Шлейермахер сформулировал основную цель герменевтического метода: «Понять автора и его труд лучше, чем он его понимал» [6].

Герменевтическая методология преодолевает отчужденность опредмеченности своими процедурами переживания, оговаривания, вчувствования и т.д. В герменевтическом истолковании преодолевается разъединенность субъекта и объекта, являющаяся базисом методологии познания уже не одно столетие [5].

Следовательно, герменевтический подход обладает большим потенциалом для образовательного процесса на современном этапе. В.В.Давыдов писал: «Во все исторические эпохи подлинное образование стремится воспитать в человеке личность, способную к творческим целям и смелым поступкам» [3]. Задача медицинского образования в контексте герменевтического знания связана с проблемой развития социальной активности личности, ее творческого потенциала, способности адекватно реагировать на изменяющийся мир и преобразовывать его (воздействовать на него через свою деятельность)

А.П. Аристова указывает, что «активность познания человека предполагает преобразующее отношение субъекта к окружающим его явлениям, предметам. Сами по себе действия субъекта без наличия этого именно преобразовательного отношения не могут приниматься за показатель активности» [1]. В самом деле, в каком бы аспекте мы ни рассматривали активность, сущность ее сводится к усвоению знаний, формированию навыков и умений путем смыслообразующей деятельности, преобразовательного отношения к объектам познания.

Таким образом, только активная, эмоционально окрашенная деятельность, в которую студент вкладывает всю душу, полностью реализовывая свои возможности, выражая себя, будет приносить удовлетворение, станет источником энергии и вдохновения. Вот почему, как отмечает И. П. Подластый, важна не столько деятельность сама по себе, сколько активность личности, в этой деятельности проявляющаяся [5]. Перенесение акцента на понимание с помощью герменевтических методов познания позволит студентам свободно ориентироваться в условиях интенсивного потока информации, будет способствовать развитию социальной активности, усилит профессиональную направленность и компетентность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аристова Л.П. Активность учения школьника. – М., 1968.
 2. Гершунский Б. Философия образования для XXI в. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М., 1998.
 3. Давыдов В.В. Теория развития развивающего обучения. – М., 1996.
 4. Подластый И.П. Педагогика: Учеб. Пособие для высш. пед. учеб. заведений. – М., 1996.
 5. Соколов Б.Г. Герменевтика метафизики. – СПб., 1998.
 6. Кузнецов В. Герменевтика и гуманитарное познание. – М., 1991.
- © Бельтюкова О.В., 2010

УДК 37:001.12/.18

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

Г.В.ГОВЯДИНА, преподаватель
Рязанский институт управления и права

В настоящей статье рассматриваются проблемы глобального влияния интернета на эффективность обучения студентов. Это влияние может быть как положительным, так и отрицательным. Последнее практически не привлекало внимание исследователей.

Использование интернета студентами снижает эффективность их самостоятельной работы, за счет скачивания готовых рефератов. Предлагается разрабатывать задания для самостоятельной работы таким образом, чтобы механическое использование интернета было невозможным.

Ключевые слова: Педагогика, интернет, эффективность образования, информационные технологии.

В настоящее время Интернет становится важным фактором информационного взаимодействия, той реальностью, игнорировать которую уже не представляется возможным.

Информатизация образования является одним из важнейших направлений реализации современной образовательной парадигмы. Умение в полной мере использовать возможности информационных технологий в профессиональной деятельности становится одним из важнейших качеств современного специалиста.

Совершенствование компьютеров продолжает способствовать созданию новых технологий в различных сферах научной и практической деятельности. Одной из таких сфер стало образование, являясь само по себе мощной информационной сферой, образование быстро откликнулось на возможности современной техники.

Современный этап развития образования характеризуется массовым внедрением информационных и телекоммуникационных технологий в деятельность всех участников образовательного процесса. Информатизация является одним из основных факторов, заставляющих образование совершенствоваться. Развиваются содержание и методы обучения, меняется роль педагога, который постепенно превращается из транслятора знаний в организатора деятельности обучаемых по приобретению новых знаний, умений и навыков. Существенным средством информатизации выступают образовательные информационные ресурсы сети Интернет.

Применение услуг, предоставляемых глобальной информационно-коммуникационной сетью Интернет в педагогическом процессе, несомненно, можно назвать инновационной технологией. Но для того, чтобы правильно применять весь спектр открывшихся возможностей, необходимо правильно представлять себе дидактические свойства, достоинства и ограничения новой технологии.

Целенаправленное ее использование уже служило темой многочисленных исследований [1, 2, 3].

В современных условиях общество ставит перед образованием задачу предоставить каждому человеку свободный открытый доступ к образованию на протяжении всей его жизни, с учетом его интересов, способностей и потребностей. При этом нужно обеспечить его подготовку к жизни в условиях быстрой смены информационных потоков, к возможной смене профессии, к активной, самостоятельной деятельности, к общению с людьми, принадлежащими к различным социокультурным обществам, к быстрой адаптации в новых условиях деятельности.

Необходимость обучения и переобучения уже в ближайшем будущем большого количества работников различных специальностей повлекла за собой появление такой новой формы образования как дистанционное обучение.

Дистанционное обучение, организованное на базе компьютерных телекоммуникаций, занимает большое место, как в российской, так и в зарубежной системе образования. Практически во всех ведущих вузах России существуют кафедры дистанционного обучения, с 1996 года действует общегосударственная программа развития системы дистанционного обучения.

Сегодня выпускник должен продемонстрировать не только хорошие профессиональные знания в избранной им области деятельности, но и иметь достаточное фундаментальное образование, чтобы быть способным построить на этом фундаменте новое конкретное знание в соответствии с новыми условиями.

В современной глобальной информационной среде фактически стирается грань между обычным и дистанционным образованием, да и само дистанционное образование приобретает новые черты, связанные с полным использованием сервисов и возможностей Интернет. Использование элементов дистанционного образования в обычном образовании позволяет сделать учебный процесс более гибким, способствовать всестороннему развитию специалиста, особенно, на этапе формирования его профессионального кредо.

Применение компьютерной техники помогает сделать не только образование, но и преподавание более эффективным, оно не только развивает познавательные способности учащихся: внимание, воображение, память, логическое мышление, но и улучшает восприятие мира. Однако все это касается в первую очередь методической стороны, и не рассматривает стихийное влияние современных информационных технологий на образовательный процесс [2].

Мы становимся свидетелями реформирования системы высшего образования. Все большее внимание уделяется самостоятельной работе, особенно развитие навыков самостоятельного поиска при выполнении рефератов, курсовых и других исследовательских работ.

В этой связи привлекает внимание вопрос стихийного использования студентами возможностей Интернет.

На наш взгляд на этом этапе информационно-образовательного процесса явно вырисовывается негативная сторона внедрения информационных технологий в образование.

В своей практической деятельности, часто сталкиваясь с ситуацией, где студенты для подготовки к предстоящему контролю знаний, вместо нескольких часов за книгой, проводят несколько минут за компьютером «во

всемирной сети», и используют, хуже того, скачивают уже готовые работы, не вникая при этом, ни в одно использованное слово. Возникает вопрос, а дает ли такое образование возможность студенту мыслить, выражать свои эмоции, анализировать ситуацию со своей точки зрения.

То есть у студентов, да и у школьников, появляется возможность формального выполнения всех требований, без реальной работы по усвоению материала. Это в свою очередь снижает качество знаний. Каким образом «такое образование» будет способствовать умению ставить цели, генерировать идеи, находить смыслы, изыскивать решения в сложных, подчас неадекватных тому или иному предмету, ситуациях, т.е. в ситуациях исполненных неопределенности?

В учебном процессе педагог и обучаемый должны играть творческую роль. Важно избегать натаскивания студентов на решение определенного типа задач, а уметь развивать их мышление. Студент должен научиться разбираться не только в смоделированных, но и реальных процессах [1].

Взятый из «сети» готовый материал по необходимой работе, опытному преподавателю не сложно отличить от «обмозгованного» самим студентом. Таким образом, чтобы уйти от этой нависшей над образованием актуальной проблемой, мы считаем, необходимо использовать вариативность – генерацию индивидуальных заданий, а главным образом формулировать вопрос или задание таким образом, чтобы у студентов присутствовала необходимость анализировать, сопоставлять, уметь комментировать ситуацию, делать свои выводы, учиться мыслить логически. Такого же результата можно достичь, если использовать исключительно письменный метод контроля (предполагается выполнять исследовательскую работу в рукописном виде). Все это поможет отбирать учебный материал, выбирать формы представления учебного материала, предметной компетентности.

На данный момент в образовательных учреждениях активно создаются и используются базы электронных учебников. Они являются одним из эффективных средств информатизации педагогического образования, обеспечивающих возможность использовать их в подготовке при выполнении рефератов, курсовых и других работ. Было бы большим подспорьем рекомендовать использовать именно их в подготовке различных исследовательских работ. Что упростит работу при вводе больших объемов информации, а так же даст возможность проникнуться в проделанную работу, не давая тем самым бездумно скачивать учебный материал.

Негативные последствия внедрения сети в нашу жизнь активно обсуждаются СМИ. Однако в научной литературе этот вопрос практически не рассматривается, что способствует дальнейшему безразличию к стихийному неправильному использованию Интернет-ресурсов. Преувеличивать значение Интернет-технологий в учебном процессе тоже не стоит, так как перекос образовательной системы в одном направлении

уменьшает её стабильность и ухудшает эффективность. Мера и сбалансированность во всём – залог успешной учебно-воспитательной работы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ефимов В.Ф. Использование информационно-коммуникативных технологий в начальном образовании школьников // Начальная школа. - 2009. - № 2. - С. 38.
2. Златопольский Д. Зал компьютерных тренажеров. Использование новых информационных технологий в обучении // Учитель. - 1998. - № 2. - С. 69.
3. Синенко В.Я. Организационно-педагогические и методические проблемы информатизации начального образования // Сибирский учитель. - 2002. - № 6. - С. 14.
4. Трояновский В.М. Автоматизированный контроль знаний о системе взаимосвязанных понятий // Информатика и образование. - 2002. - № 3. - С. 54.

© Говядина Г.В., 2010

УДК 37

ИДЕИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ РУССО Ж.-Ж., ПЕСТАЛОЦЦИ И. Г., ОУЭНА Р.

А. Р. ГУБАЙДУЛЛИН, студент

*«Стерлитамакская государственная педагогическая академия имени
Зайнаб Бишшевой»*

В статье рассказывается об основных положениях, составляющих взгляды и идеи трудового воспитания Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г., Оуэна Р., а также ключевых моментах их применения на современном этапе.

Ключевые слова: *труд, воспитание, трудовое воспитание, человек, школьник, современная школа.*

На сегодня наиболее остро встаёт вопрос о том, как вновь возродить систему трудового воспитания в нашей стране. Это связано с тем, что современное поколение старается выбрать иной путь развития и обойти взаимодействие и влияние тех людей, которые поддерживают трудовое воспитание.

Как правило, трудовое воспитание ребенка начинается с формирования в семье и школе элементарных представлений о труде, трудовых обязанностях, умениях и навыках.

Несомненно, трудовое воспитание должно строиться по определённым принципам, основополагаться на уже известных мыслях, обоснованных идеях, без применения которых нарушается органичное единство осуществления трудового воспитания. Поэтому становится актуальным использование идей трудового воспитания Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г., Оуэна Р.

Идеями трудового воспитания занимались такие учёные, как Ахияров К. Ш., Болдырев Н. И., Гончаров Н. К., Дьюи Дж., Иванович К. А., Кершенштейнер Г., Крупская Н. К., Макаренко А. С., Оуэн Р., Песталоцци И. Г., Руссо Ж.-Ж., Сухомлинский В. А., Ушинский К. Д., Шацкий Т. С.

Передовые представители педагогической мысли видели в труде большую преобразующую силу, которая обеспечивает прогрессивное развитие как общества в целом, так и каждого человека в отдельности.

Существует огромное количество определений к понятиям труд, воспитание, трудовое воспитание, опираясь на которые человек начинает накапливать первоначальное представление об изучаемом. Мы выбрали и привели те из них, которые являются наиболее распространёнными. Необходимо понять, что из себя представляет воспитание.

Воспитание - это социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека [4].

Труд есть сознательная, целесообразная, созидательная физическая или интеллектуальная деятельность человека, направленная на удовлетворение его материальных и духовных потребностей, развивающая его физические и духовные сущностные силы [5].

Трудовое воспитание есть процесс организации и стимулирования трудовой деятельности учащихся и формирования у них добросовестного отношения к выполняемой работе, проявлению творчества [6].

Важной точкой осмысления идей трудового воспитания зарубежных учёных является потребность рассмотреть, изучить и провести анализ наиболее известных теоретических положений, существующих в созданных ими произведениях.

Воспитание – есть искусство, то почти невозможно, чтобы оно было успешным, потому что совпадение вещей, необходимое для его успешности, не зависит от человека.

Основными положениями трудового воспитания Руссо Ж.-Ж. являются: во-первых, труд есть неизбежная обязанность человека в общественном состоянии; во-вторых, в труде главное не талант, а знание ремесла; в-третьих, свободный человек – человек, владеющий совокупностью разных видов ремесленных профессий; в-четвёртых, проявление воспитателями

изобретательности в выработке приёмов и методов трудового воспитания; в-пятых, труд - воспитательное средство, а вместе с тем и общественная обязанность свободного человека, наличие самостоятельности ребёнком в познании труда.

Песталоцци выделяет следующие положения теории трудового воспитания: во-первых, трудовое воспитание является частью теории элементарного образования; во-вторых, разностороннее и гармоничное развитие всех природных сил и способностей человека; в-третьих, формирование и развитие человека несёт в себе воспитывающее значение трудового воспитания; в-четвёртых, на основе труда возможно развитие духовных сил человека; в-пятых, гармоничное развитие личности предполагает развитие ума, сердца и руки, а также соединение производительного труда с обучением.

Основные положения трудового воспитания Оуэна Р. включают в себя: во-первых, построение промышленной системы, основанной на 3 ложных началах: детальное разделение труда, соперничество, получение прибыли; во-вторых, сочетание обучения с сельскохозяйственным и промышленным трудом; в-третьих, труд – важный фактор, способствующий физическому, умственному и нравственному развитию; в-четвёртых, трудовое воспитание должно способствовать максимальному развитию самостоятельности и инициативы учащегося; в-пятых, труд есть создание правильных взаимоотношений между детьми и взрослыми.

Современная модель развития образования охватывает не только школьное и внешкольное дополнительное образование детей, но и неформальное образование детей и взрослых, включая обучение без отрыва от работы, образование в семье, общинное развитие, информационно-образовательную деятельность средств массовой информации.

Творческая трудовая деятельность школьников, организуемая как эффективная среда и пространство их трудовой социализации и индивидуализации, понимается как процесс, участвуя в котором учащиеся имеют возможность наблюдать, измерять, сравнивать, размышлять, моделировать, рефлексировать, строить собственные производственные отношения [1].

Привычка к труду в производственной обстановке сначала в условиях учебной мастерской, а затем учебно-производственного комбината и далее непосредственно на предприятии, школьники накапливают знания о производстве и трудовых отношениях, приобретают понятия о нормах и правилах трудовой деятельности, о рабочей чести, ответственном отношении к труду и общественной собственности [3].

Важнейшим видом деятельности, оказывающим наибольшее воздействие на личность школьника и на его нравственное развитие, является общественно полезная деятельность, в ходе которой учащиеся

вступают в многообразные отношения друг с другом и со взрослыми (с производственными коллективами), осознают свою социальную значимость [2].

Современная школа должна растить, обучать и воспитывать подрастающее поколение с максимальным использованием идей трудового воспитания Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г., Оуэна Р., посредством которых будет происходить развитие и становление полноценной личности.

Хорошо организованное трудовое воспитание на основе идей должно подготовить человека к трем главным ролям в жизни – гражданина, работника, семьянина.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ахияров К.Ш. Подготовка сельских школьников к труду. – Пермь: Перм. книж. изд-во, 1978. – 109 с.
2. Ахияров К.Ш. Трудовая политехническая подготовка учащихся сельских школ. – Уфа: Башк. книж. изд-во, 1974. – 240 с.
3. Батышев С.Я. Производственная педагогика. — М.: Машиностроение, 1976. – 687 с.
4. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: учебное пособие. – Казань: КГТУ, 2004. – 212 с.
5. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. — 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Юрайт-М, 2001. – 607 с.
6. Харламов И.Ф. Педагогика: учебное пособие. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Гардарики, 2003. – 603 с.

© Губайдуллин А. Р., 2010

УДК 136.9

ГУМАНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Т.Э. ЗАЙЧИКОВА, воспитатель

Негосударственное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 201 ОАО «РЖД»

В данной статье затронуты проблемы гуманизации российского образования в условиях современного общества. Статья рекомендована широкому кругу читателей, так как затрагивает не только проблемы образования, но и социальные аспекты жизни молодого поколения людей.

Ключевые слова: образование, гуманизация, общество, информационные технологии, личность, преступность.

За прошедшие годы, изменения, произошедшие в нашей стране, затронули все стороны жизни каждого человека. Реформы поставили все с ног на голову, изменилась страна, изменились ее граждане. Общество вступило в новую эпоху - эпоху информационных технологий. Рухнули старые догмы и принципы, на которых строилось социалистическое общество, воспитание как овладение системой идеалов было выброшено за борт. В стране настала эпоха капитализма. А с ним пришли и социальные проблемы общества. К традиционно широко распространенному алкоголизму в условиях трансформации Российского общества добавились наркомания, токсикомания, возросшая преступность среди детей и подростков, самоубийства. Подростковая наркомания стала частью субкультуры молодежи и стилем жизни. Это реальность, в которой живут наши дети. С каждым годом все больше и больше становится беспризорных детей. Находясь на острие социальных противоречий, дети и подростки стали самыми незащищенными членами нашего общества. А судьба отдельной личности, так же как и судьба государства прямо зависит от системы образования. Мы рассматриваем образование как процесс целенаправленного, педагогически организованного духовного, интеллектуального и физического развития человека. Главное в этом процессе - становление личности. Личности успешной, живущей в гармонии с собой, окружающим миром, социумом. С 1997года – воспитание такой личности стало одним из приоритетных направлений в деятельности Министерства Образования, органов управления Образования Субъектов Российской Федерации. Это нашло подтверждение в основополагающих государственных документах – Национальной доктрине Образования, в которой четко определен социальный заказ государства: воспитание человека образованного, нравственного, предприимчивого, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способного к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию, обладающего чувством ответственности за судьбу страны.

К сожалению, современному этапу жизни нашей страны свойственны бедность и обездоленность, безработица, конфликты и усугубление неравенства и социальной несправедливости. Люди страдают из-за неопределенности и тревоги за будущее, стрессов, потери человеческого в человеке. В процессе расширения технологической активности в мире, ее проникновение во все сферы человеческой деятельности стали предъявляться повышенные требования к профессиональной подготовке человека, в ущерб духовности. Человек стал рассматриваться в качестве элемента единой технологической цепи, обеспечивающей воспроизводство материальных ценностей. Поэтому общество видит единственной альтернативой технологическому вызову – гуманистическую ориентацию, объявляющую человека высшей ценностью на Земле.

Гуманистический подход вовсе не отрицает роль науки, техники и технологии в развитии человечества. Проблема простирается на поиск способов решения. Гуманистическая педагогика рассматривает образование как процесс, в центре которого стоит личность ребенка. Признание самоценности личности, ее права на индивидуальное развитие, создание условий для ее творческой самореализации в процессе обучения - все это определяет гуманистический подход к образованию. Ведь воспитание подрастающего поколения гораздо важнее вооружения ее знаниями, не обусловленными, какими либо нравственными качествами. Вся история человечества является примером того, как образованные люди занимались порабощением и уничтожением других людей и целых государств. Гуманно – личностная педагогика основана на постулатах классической философии и педагогики. Она уходит корнями в далекое прошлое, когда не было телевизоров, компьютеров и интернета. К сожалению, система образования сегодня далека от реалий современного мира. В частности она не учитывает того, что происходит с ребенком вне образовательных учреждений.

Известно, что определяющую роль в развитии личности играют образцы для подражания. Наиболее значимы модели поведения, преподносимые средствами массовой информации. Сегодня образцом для подражания является западная модель поведения. В ней отсутствует патриотизм, желание создать семью, вырастить детей, помочь другим людям, уважение к старикам, умение радоваться не только пиву и жвачке, но и общению с культурой. Прививается норма, где жизнь человека ничего не стоит, где нет любви и нравственных идеалов, а есть лишь физиологические инстинкты. Образ, который идеализируется - это образ негуманного человека, стремящегося лишь к материальному обогащению. Под влиянием компьютерного общения – интернета, кинопродукции происходит утрата вековых традиций. Внедряясь в детское сознание экран, конструирует новую мораль, трансформируя ценностные ориентации ребенка. Это приводит к изменению детского сознания в сторону его разрушения. В мир детства входят принципы взрослых: прагматизм, цинизм, жестокость. На этом фоне уже с детского возраста формируется неадекватная самооценка у молодых людей, приводящая к повышенной тревожности, неврозам, формированию комплексов неполноценности, агрессии к внешнему миру.

Таким образом, есть государственный заказ на личность гуманную, духовно - ориентированную на преобразование общества и культуры, насыщенную образцами прекрасного. В связи с этим в современной педагогике был взят курс на гуманизацию образования: построение образовательного процесса на основе личностно - ориентированного подхода, учета жизненных целей и ценностей детей, индивидуальных особенностей. Любые знания, умения, черты личности должны быть сформированы или изменены лишь в результате собственной активности

человека. Но образовательные учреждения нельзя отделить от общества, нельзя изолировать и оградить ребенка от внешнего мира. И поэтому, каким бы гуманистическим не было образование, какими бы прекрасными не были педагоги, развивающие духовный и нравственный потенциал ребенка, как бы они не старались построить процесс образования на понимании целостности природы каждого человека, его уникальности. Заказ государства не может быть выполнен. До тех пор, пока с экранов телевизоров будет идти насилие, жестокость, агрессия, пока будут легкодоступны наркотики, сигареты и спиртное – мы не сумеем воспитать нравственного человека. Нельзя гуманизировать образование и ждать, что общество станет гуманным. Сложившаяся ситуация в России разрушительная и парадоксальная по своей сути. В таких условиях нестабильности невозможно удовлетворить потребности общества. Как писал В.А.Сухомлинский: «Жить в обществе – это значит уметь поступиться своими радостями во имя благополучия, покоя других людей»[4]. Когда человечество примет эти постулаты за истину, тогда образование сможет выполнить свое предназначение – воспитать духовную личность, направленную на самореализацию в различных сферах труда, познания и общения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- 1 Глейзер Г.Д. Новая Россия: общее образование и образующееся общество // Педагогика. 2000. №6. С.3-12.
2. Зуев Д.Д. Какой должна быть педагогика XXI в.? // Педагогика. 2003. №10. С.97-100.
3. Савина Н.Н. Проблемы подростковой преступности в России // Педагогика. 2007. №1. С.33-39.
4. Умом и сердцем: Мысли о воспитании. / Под ред. В.Я. Грибенко. – М.: Политиздат, 1986.-368с.
- 5.Чепурных Е. Программа воспитания: итоги реализации // Народное образование. 2002. С.13-16.

© Зайчикова Т.Э., 2010

УДК 378.1

ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ – ВЫПУСКНИКОВ ГОУ ВПО В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

ДАВЛЕТБАЕВА З.К., канд. психол. наук, доцент
Сибайский институт (филиал) Башкирский государственный университет

В настоящее время, в связи с глобальными и стремительными социально-экономическими изменениями в обществе, остро встает проблема трудоустройства молодых специалистов. 12 ноября 2009 года Президент Российской Федерации Д.А. Медведев выступил с Посланием к Федеральному Собранию, где он отметил, что в стране официально зарегистрировано около полутора миллиона безработных. Исходя из этого, поднятая проблема социально-психологической адаптации выпускников в современных условиях рынка труда является одной из важных составляющих поднятой проблемы.

Ключевые слова: *социально-педагогическая адаптация, психология, психологическая служба, молодые специалисты.*

В широком понимании, социально-психологическая адаптация выпускников это интегративный показатель состояния молодого человека, отражающий его возможность максимально эффективно реализовать собственный профессионально-личностный потенциал в быстро изменяющихся условиях современного рынка труда. В узком же плане, это способность специалиста ориентироваться в вопросах современной инфраструктуры, тактического планирования своей карьеры на ближайшие годы, способность презентации профессиональных знаний и умений, построения собственной жизненной перспективы, реализации внутреннего потенциала, а также сплав таких качеств, как гибкость поведения, коммуникабельность, социальная смелость.

Главной задачей социально-психологической адаптации выпускников является организация в ВУЗе психологического сопровождения карьерного становления студентов и выпускников на всех этапах обучения: прежде всего, это повышение социально-психологической, информационной и правовой компетентности в вопросах поиска работы, трудоустройства, построения индивидуального маршрута профессионального и личностного развития.

Современная жизнь намного сложнее ситуаций, предусмотренных учебно-методическими разработками. Поэтому необходимо научить студентов комплексному использованию известных поисковых способов, методов, средств и техник. При этом важным является не механический, жесткий подход, а гибкая реакция, рассчитанная на возможность применения различных вариантов. Специалисту нужно быть готовым к постоянным изменениям условий и, следовательно, профессиональных средств работы, быть готовым не только к изменениям методов, но даже к отказу от принятой технологии. Современный рынок всегда эволюционирует, поэтому надо научиться постоянно не только воспринимать, но и предчувствовать возможные изменения в содержании и

условии работы, быть способным их упреждать и не давать разрастаться негативным тенденциям, а, напротив, содействовать положительным результатам.

Наряду с четко отлаженной работой трудоустройства выпускников и проведением соответствующих мониторингов, в Сибайском институте в рамках данного направления проводится широкомасштабная деятельность. Особое место придается мотивационной готовности студентов к будущей профессии, и, начиная с первого курса, кураторы, преподаватели направляют внимание студентов на поиск возможного места работы или сферы, в которой будет занят будущей специалист. Это важный аспект, так как студент не только планирует место будущей работы, но и становится более ответственным в учебе, формируется потребность в саморазвитии, способствующий возможности профессионального роста студента.

Сегодня на рынке труда особенно ценен специалист, обладающий не только хорошей теоретической подготовкой, но и знающий профессию «изнутри», имеющий опыт работы. Организация в институте непрерывной производственной практики, это одна из новых форм подготовки специалистов, в ходе которого у студента появляется стремление к профессионализации. Немаловажным фактором является возможность, проявить себя с положительной стороны быть приглашенным на работу по месту практики.

Положительным моментом является и получение дополнительных специализаций в рамках определенной специальности. Например, в рамках специальности «Педагогика и психология» кафедра психологии реализует такие специализации как «Психология управления» и «Практическая психология».

Так, обучение по специализации «Психология управления» позволяет студентам познакомиться с психологическими основами менеджмента, управления человеческими ресурсами и организационной культуры, освоить методы психодиагностики в кадровом менеджменте и технологии профотбора, научиться разрабатывать программы аттестации, адаптации, развития и планирования карьеры персонала в организации, получить навыки разрешения конфликтов и осуществления посредничества, а также познакомиться с технологиями управленческого консультирования и методами сохранения профессионального здоровья и долголетия.

В современных социально-экономических условиях появились принципиально новые профессии и специальности сервисной сферы, этот важный аспект учитывает факультет дополнительного образования. Для студентов организованы курсы профессиональной подготовки различных направлений.

Используются и трансферные услуги по получению студентами второго образования на условиях параллельного обучения, что даст возможность в

более короткие сроки с минимальными затратами получить возможность в более короткие сроки с минимальными затратами получить возможность быстрого карьерного роста и дополнительную защищенность на рынке труда.

При кафедре психологии СИ БашГУ функционирует психологическая служба, где психологи оказывают квалифицированную помощь в трудоустройстве, помогают в проектировании карьеры выпускника, способствуют успешной социально-психологической адаптации в современных условиях рынка труда. С первых дней обучения студента преподаватели ВУЗа, обеспечивают индивидуальный подход к каждому студенту. Таким образом, обеспечивается психологическое сопровождение студентов, которое продолжается и после окончания учебы в ВУЗе. Кураторы поддерживают постоянную связь с выпускниками, организовываются встречи с выпускниками. Такая связь необходима и с психологической точки зрения: поддерживается научно-профессиональная идентичность специалистов. Все вышеперечисленные мероприятия расширяют профессиональный кругозор и возможности достойного выхода студента на рынок труда.

© Давлетбаева З.К., 2010

УДК 378

ПРОЛЕМЫ ВХОЖДЕНИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МИРОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Л.Г. ДАВЛЕТОВА, студент

Е.П. ЛЮБЕНКОВА, канд.экон.наук, доцент

Ставропольский государственный педагогический институт

В статье рассматриваются особенности российской системы образования как составляющей мировой образовательной системы и проблемы ее вхождения в мировое образовательное пространство

Ключевые слова: *Образование, мировое образовательное пространство, глобальная стратегия образования, образовательная система*

Образование является социальным институтом, через который передаются и воплощаются культурные базовые ценности и цели развития общества. Содержание образования черпается и пополняется из наследия культуры и науки, а также из жизни и практики человека.

Образование становится необходимым и важным фактором развития как отдельных сфер (экономики, политики, культуры), так и всего общества.

Мир объединяет усилия в сфере образования, стремясь воспитать гражданина мира и всей планеты. Интенсивно развивается мировое образовательное пространство. В мировом сообществе высказываются требования формирования глобальной стратегии образования человека.

Для мирового образования характерны важные тенденции, особенно ярко проявляющиеся в конце XX – начале XXI вв.

Первая тенденция – это повсеместная ориентация большинства стран на переход от элитного образования к высококачественному образованию для всех.

Вторая тенденция заключается в углублении межгосударственного сотрудничества в области образования. Активность развития данного процесса зависит от потенциала национальной системы образования и от равных условий партнерства государств и отдельных участников.

Третья тенденция предполагает существенное увеличение в мировом образовании гуманитарной составляющей в целом, а также за счет введения новых человекоориентированных научных и учебных дисциплин: политологии, социологии, эргономики, экономики.

Формированию единого мирового образовательного пространства способствует развитие дистанционных форм обучения. Системы дистанционного обучения основаны на использовании компьютерной сети и спутниковой связи. Они позволяют решать образовательные задачи в масштабах целых континентов. Так реализуется проект единой Европейской обучающей среды. В мире функционируют глобальные системы дистанционного обучения: «Глобальный лекционный зал», «Университет мира», обеспечивая обмен информацией в оперативном режиме.

В решении проблем мирового образования особое значение приобретают крупные проекты и программы, поскольку они с необходимостью предполагают участие различных образовательных систем.

Мировое образование полиструктурно: для него характерны пространственная (территориальная) и организационная структуры [3]. Пространственная структура мирового образования воплощает территориальные и статистические пропорции в развитии национальной системы каждой страны, отдельных регионов и континентов, глобального взаимодействия между системами образования отдельных стран и регионов.

Мировое образовательное пространство объединяет национальные образовательные системы разного типа и уровня, отличающиеся в постановке целей и задач, по своему качественному состоянию.

К концу XX века выделяются регионы, в которых по ряду экономических, политических, социальных причин нарушаются последовательность образовательных и интеграционных процессов. К таким регионам относятся арабские страны, Восточная Европа и страны бывшего СССР.

В странах Восточной Европы и бывшего СССР в связи с политической нестабильностью, экономическим кризисом и общественной дезинтеграцией наблюдается спад в развитии образования. Последнее финансируется по остаточному принципу при тенденции к диверсификации источников финансирования средней и высшей школы. Влияние США и других стран привело к поэтапному переходу высшей школы на многоуровневую систему образования [4].

Система образования может рассматриваться в масштабах всей страны, на уровне отдельного региона (области, края, республики), города и отдельного района.

Функционирование любой образовательной системы подчинено той или иной цели. Образовательные цели – это сознательно определенные ожидаемые результаты, которых стремится достичь данное общество, страна, государство с помощью сложившейся системы образования в целом в настоящее время и в ближайшем будущем [3]. Эти цели социально зависимы от различных условий: от характера общества, от государственной образовательной политики, от уровня развития и воспитания граждан в стране. В современных условиях при отборе целей учитываются как социальный запрос государства и общества, так и цели отдельного человека, желающего получить образование.

В процессе постановки целей и задач для конкретных образовательных систем, необходимо уточнение социального заказа в рамках всей системы образования страны.

Система образования в России – непрерывно развивающаяся система.

В России с 1917 года по настоящее время образование претерпело ряд изменений: от системы, обеспечивающей грамотностью каждого гражданина Советской России, к системе обязательного начального образования, восьмилетнего и обязательного среднего образования и далее вплоть до реформ 1980–90 годов. С 1991 г. в России в рамках закона «Об образовании» принято обязательное девятилетнее образование, а с 1998 года Россия переходит к системе двенадцатилетнего образования. С 1991 года в России стали возрождаться гимназии, лицеи, частные школы, появились новые образовательные системы.

Система образования в России осуществила «перестройку», основывающуюся на стремление к демократизации. В 1980-90-е годы в России сформировалось массовое инновационное движение в области школьного образования. Оно проявилось в поисках нового: моделей школы, содержания образования, образовательных технологий.

Образовательный процесс имеет диалектический характер. Развитие образовательного процесса возможно как через разрешение противоречий, так и эволюционным путем – через совершенствование сложившейся образовательной системы. В качестве главного противоречия

образовательного процесса выступает противоречие между социальным требованием к образованности человека и его уровнем образования, качеством и типом образования.

Основания для развития образования – это новые концепции и модели образования на уровне государства или конкретного региона и отдельных образовательных учреждений; новые государственные образовательные стандарты; нормативно-правовые документы; новые источники, механизмы и формы финансирования; новые системы подготовки и переподготовки специалистов для образовательной сферы.

В 1970–80-е годы перед отечественной системой образования ставилась задача подготовки творческого, интеллектуального и духовно развитого человека. В 90-е годы приоритет отдается подготовке предприимчивого коммуникабельного человека. В настоящее время образование тесно связано с политическими и экономическими факторами.

В России за последние двести лет сформировалась уникальная система школьного и высшего образования. К началу XXI века она насчитывает свыше 900 вузов всех форм собственности (федеральные, региональные и частные). Число российских преподавателей составляет 25% от численности преподавателей вузов всего мира. В среднем по стране на одного учителя государственной общеобразовательной школы приходится 14 учащихся, частной школы – 4 человека, на одного преподавателя государственного вуза – 11 человек [3].

Проблемы и направления развития российской системы образования на современном этапе тесно переплетаются с тенденциями развития глобального мирового образовательного пространства.

Современное образование развивается в разных направлениях и характеризуется следующими свойствами: гуманизация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многоуровневость, компьютеризация, информатизация, непрерывность.

Для мирового образовательного пространства характерны такие свойства, как динамичность, интернациональность и разная плотность связей между составляющими и концентрации образовательных систем.

В мировой системе образования XX–XXI вв. можно выделить определенные глобальные тенденции:

1) стремление к демократической системе образования, то есть доступность образования всему населению страны и преемственность его ступеней и уровней, предоставление автономности и самостоятельности учебным заведениям;

2) обеспечение права на образование всем желающим (возможность и равные шансы для каждого человека получить образование в учебном заведении любого типа);

3) значительное влияние социально-экономических факторов на получение образования;

4) разрастание рынка образовательных услуг;

5) в сфере управления образованием поиск компромисса между жесткой централизацией и полной автономией;

6) образование становится приоритетным объектом финансирования в развитых странах мира;

7) поиск дополнительных ресурсов для образования.

В мире известны разные модели образования. Поиск новых моделей образования продолжается, и этот процесс непрерывен.

В условиях радикального изменения идеологических воззрений, социально-экономических представлений именно образование выполняет стабилизирующую функцию и способствует адаптации человека к новым жизненным условиям.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Конституция Российской Федерации (принята на всенародном голосовании 12 декабря 1993г.) // Справочно-правовая система «Гарант».

2. Габричидзе Б.Н., Чернявский А.Г. Конституционное право России. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К⁰», 2004.

3. Ескина Л.Б. Основные направления и тенденции развития правовой реформы в современной России // <http://www.strategy-spb.ru>.

4. Лапаева В.В. Политическая партия: понятие и цели // http://www.slon-party.ru/reading/articles/party_idea.html.

© Давлетова Л.Г., Любенкова Е.П., 2010

УДК 37 (410)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ ИММИГРАНТОВ ЗА РУБЕЖОМ

М.В. ДАНИЛОВА, канд. пед. наук

Владимирский государственный гуманитарный университет

В статье представлен сравнительный анализ различных программ педагогической поддержки учащихся-иммигрантов в США, Канаде и Великобритании. Рассматриваются особенности обучения государственным языкам стран.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, учащиеся-иммигранты, билингвальное обучение, иммерсия.

Прогнозы развития Российской Федерации в контексте расширяющихся миграционных процессов, актуализируют проблемы поиска научно-обоснованных путей интеграции мигрантов в новые социокультурные условия средствами образования. Анализ зарубежного опыта в ракурсе данной проблемы нацелен на рефлексии и означает важность сохранения альтернативы и диалога. Опыт США, Канады и Великобритании представляется значимым в силу ряда факторов, обусловленных историческим, социально-экономическим и этнокультурным развитием стран.

Необходимо отметить, что характерной чертой образовательной политики США, Канады и Великобритании является относительная самостоятельность администраций местного уровня в выборе необходимых педагогических программ, технологий и методик поддержки учащихся-иммигрантов.

Образование в США относится к сфере компетенции штата и местных органов власти. На федеральном уровне с 1984 г. на основании Чрезвычайного закона об образовании иммигрантов (Emergency Immigrant Education Act) выделяются средства на образовательные нужды детей данной категории, рожденных за пределами США и проживающих в стране 3 года и меньше. Текущие Чрезвычайные программы образования иммигрантов (Emergency Immigrant Education Program – EIEP) предлагают гранты образовательным агентствам штатов для распределения среди местных агентств образования при условии наличия в школьном округе не менее 3% или 500 учащихся-иммигрантов. В школах или районных управлениях расположены специальные информационные центры для родителей, которые регистрируют, проводят оценку знаний учащихся и записывают их в образовательные программы, устраивают родительские собрания. В центрах проводятся консультации, предоставляются специальные справочники на родном языке иммигрантов о системе образования США, правилах поступления в колледж, программах школьного округа штата [3].

В Канаде образование является прерогативой провинциальных правительств. Многообразие типов школ и школьных районов на начальном и среднем уровнях, различные методы обучения, ориентированные на развитие навыков коммуникации и аналитического мышления, - все это вызывает ряд сложностей в процессе адаптации детей иммигрантов к учебно-воспитательному процессу. Чтобы облегчить переход учащихся и их родителей к новой школьной системе предоставляются услуги договорных работников (settlement workers) и мультикультурных служащих-посредников (multicultural liaison workers), с которыми можно обсудить любые школьные проблемы. Многие из них знают родной язык иммигрантов. В школах применяется тьюторское сопровождение (наставничество) в реализации

индивидуальной образовательной программы, как по английскому или французскому языкам, так по естественным и гуманитарным дисциплинам.

В Великобритании руководство деятельностью школ принадлежит местным органам управления образования, которые на основании Планов образовательного развития (Educating Development Plans) разрабатывают стратегии обучения детей иммигрантов. На местных уровнях поощряется развитие социально-правовых и педагогических технологий и методик, которые сводятся к предоставлению семьям информации о процедурах приема в школы и консультированию на первоначальном этапе; оказанию помощи прибывшим в середине учебного года; привлечению для работы в школах педагогов-переводчиков, знающих национальные особенности «новичков».

Для успешного овладения учебным содержанием в США существуют программы для новичков (newcomer programs), специально предназначенные для учащихся – недавних иммигрантов. Программы отличаются по структуре, учебному плану, периоду обучения, языку преподавания. Отдельные проекты функционируют уже в течение 10 лет, а некоторые постоянно изменяются в связи с насущными проблемами учеников. Программы для новичков-иммигрантов не являются результатом политики федеральных властей или штата; они направлены на удовлетворение местных образовательных потребностей [3].

На базе школ Великобритании существует ряд инициатив, целью которых является оказание содействия детям иммигрантов в адаптации к новым социокультурным условиям: программы пасторской поддержки (Pastoral Support Programmes – PSP), наставничество (mentoring), консультирование (counseling). Программы пасторской поддержки подразумевают составление банка данных об ученике с целью координации действий для его успешного включения в образовательный процесс. Типичными чертами программы являются: обращение за помощью к внешним организациям: службе образовательных успехов (Education Welfare Service), молодежным и общественным организациям, социальным службам; рассмотрение образовательных потребностей учащегося; анализ его отклонений в поведении; обращение к личному образовательному плану (Personal Educating Plans – PEPs), который составляется с учетом интересов и особенностей ученика; оказание предпочтения поддержке, а не наказанию; связь с родителями. Наставничество основывается на ролевом моделировании, в качестве модели в котором выступает старший по возрасту ученик, студент или преподаватель. Принципом данной инициативы является индивидуальный подход к подопечному, который осуществляется путем обсуждения и оказания содействия в решении образовательных и психологических проблем. Консультирование предполагает проведение педагогом, владеющим соответствующими

методиками, индивидуальных и групповых тренингов, поскольку некоторые дети иммигрантов нуждаются в более постоянном контроле и поддержке. Первоочередными задачами являются отработка различных социальных навыков (позитивного взаимодействия, решения конфликтных ситуаций), формирование социально-психологической устойчивости, корректировка самооценки [2].

Большое значение в процессе интеграции учащихся-иммигрантов в систему образования зарубежных стран отводится изучению государственного языка.

В США большинство педагогических моделей обучения учеников, говорящих не на английском языке, представляют собой компенсирующие программы. Билингвальное обучение (сочетание двух языков – родного и английского) является широко применяемым подходом в образовательном процессе. Программы и методики билингвального обучения вариативны.

Наиболее распространенным является переходный двуязычный образовательный подход (transitional bilingual education approach). Он подразумевает изучение предметов на родном языке, одновременно овладевая навыками английского языка как второго. Как только ученики достигают определенного уровня, их переводят в обычный класс. Родной язык используется как переходный к английскому, поэтому период пребывания в программе ограничен тремя годами. Развивающее или поддерживающее билингвальное обучение (developmental / maintenance bilingual education) – это модель, предполагающая прохождение учебной программы на родном языке, при этом изучая английский язык как второй. Разница заключается в отсутствии ограничения пребывания в программе. Методика двустороннего билингвального обучения (two-way bilingual education) рассчитана на совместное обучение англоязычных учеников и тех, для кого английский не является родным. Цель – развить двуязычные навыки, академическую успеваемость и позитивное кросс-культурное взаимодействие между учениками [1].

Школьные округа могут предлагать одну, несколько или комбинацию перечисленных программ. Во многих районах двуязычное обучение сочетается с занятиями «Английский язык как второй» (English as a second language), предполагающими преподавание всех предметов на английском. Как показал анализ, разнообразие языковых программ зависит от этнодемографического состава учащихся и образовательных ресурсов школьных округов. В некоторых районах ученики зачисляются в классы общего потока, проучившись один или два семестра, в то время как учащиеся школ других округов, остаются в программах «Английский язык как второй» намного дольше.

Программы обучения общеобразовательным предметам на иностранном языке получили в Канаде название программ погружения (immersion), что

отражает их основную особенность: максимально продолжительный контакт с иностранным языком, буквально «погружение» в язык, способствующее его более быстрому и глубокому усвоению. Программы погружения представлены во всех провинциях Канады в различных вариантах и варьируются в зависимости от возраста учащихся, а также количества учебных предметов, преподающихся на иностранном языке. Преподавание иностранных языков в школе ведется с точки зрения необходимости сохранения языка и культуры, а также интеграции новых иммигрантов в образовательную систему Канады. Как показал анализ в ходе проведения работы в процессе языковой подготовки детей иммигрантов и их поддержки в учебно-воспитательном процессе значительная роль отводится различным службам и агентствам.

В школах Великобритании применяется программа билингвального обучения – английский язык как дополнительный (English as an Additional Language – EAL). Методическая литература для учителей представлена разнообразными технологиями, ролевыми и деловыми играми, способствующими развитию у школьников навыков владения английским языком при изучении различных предметов, правильного понимания человеческих различий, толерантности, умений утверждать плюрализм и личностную индивидуальность в обществе.

Несомненно, исследование проблем педагогической поддержки учащихся-иммигрантов вплетается в социально-исторический контекст развития зарубежных стран, в конкретные социокультурные условия их существования. Несмотря на это прослеживаются характерные тенденции, позволяющие определить приоритеты в построении учебно-воспитательного процесса, направленные на успешное вхождение детей иммигрантов в социум.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Academic success for English language learners: strategies for K-12 mainstream teachers / Ed. by P.A. Richard-Amato, M.A. Snow. – Longman, 2005. – 539 p.
2. Educating asylum seeking and refugee children. Guidance on the education of asylum seeking and refugee children / Ed. by J. Rutter. – London: DfES, 2002. – 49 p.
3. Данилова М.В. Интеграция детей иммигрантов в поликультурное образовательное пространство США и Великобритании: история и современность. – М.: МАНПО, 2008. – 183 с.

© Данилова М.В., 2010

УДК 378

ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫЙ ПЕРИОД

И.Ю. ДАНИЛОВА, старший преподаватель
Альметьевский государственный нефтяной институт

В статье поднимается проблема регионализации образования, рассматриваются основные концептуальные положения развития регионального образования в современных условиях.

Ключевые слова: *региональная система образования, региональное образовательное пространство, региональная образовательная политика, национально-региональный компонент содержания образования.*

Понятие «региональная система образования» представляет собой целостную, завершённую структуру взаимосвязанных элементов, выполняющих образовательные функции и формирующуюся под влиянием определенных социально-политических условий

Анализ научно-педагогической литературы позволяет выделить основные концепции развития регионального образования. Первое концептуальное направление составляют теории, ориентированные на изучение особенностей регионального характера образовательной системы: географического положения, климатических условий, наличия определенных экономических ресурсов, определяющих характер развития региона и определенные образовательные потребности. (Л.М. Андрухина, Ю.Е. Шабалин, О.А. Леонова, Т.В. Иванова, М. Груздев) Данные концепции ориентированы в большей степени на региональный и краеведческий аспект развития образовательной системы, чем на национальные ее особенности. Необходимость регионализации образования Т.В. Иванова связывает с эффективным использованием имеющихся ресурсов конкретного района, что должно способствовать оптимизации его развития и в качестве основных детерминант развития региональной образовательной политики выделяет: особенности состава населения, условия его образования и профессиональной подготовки, своеобразие экономического развития региона, его научно-образовательных потребностей, условия деятельности образовательных учреждений и характер их взаимодействия [4]. Наибольшую значимость в исследованиях данного вида приобретают термины «региональное образовательное пространство» и основные его характеристики: географическое положение, особенности ландшафта, удаленность от центра, транспортная доступность, расчлененность пространства, особенности формирования основных образовательных

структур [3]; и «региональный образ жизни», содержащий особенности жизненного пути человека, ценности, способы его жизнедеятельности, отображающиеся в образовании специфическим региональным заказом, раскрывающийся в онтологическом, аксиологическом и праксиологическом единстве [5].

Второе концептуальное направление составляют теории, ориентированные в большей степени на национальные особенности развития региона, тесно связанные с этническим составом населения и уникальностью историко-культурного развития региона. Данное концептуальное направление представлено теориями, ориентированными на развитие национально-регионального компонента содержания образования и теориями развития национального образования и национальной культуры народов региона. «Национально-региональный компонент содержания образования является наиболее вариативной и динамично развивающейся частью учебного плана и формируется на основе: учета специфики конкретного региона; принципа местной инициативы и развития инноваций в образовании; самостоятельности региональных субъектов, определяемой рамками Законов РФ и РТ «Об образовании»; выработки и реализации региональных образовательных стандартов» [2]. Над оформлением данной концепции работали ученые В.М.Возница, М.И.Лахтина, В.Г.Гайфуллин, Т.А.Резяпова, Е.Г.Демьянова, В.И.Порошин, обозначившие место национально-регионального компонента в региональной системе образования, его функции, принципы, методы отбора его содержания.

Дидактическая модель регионального содержания школьного естественно-научного образования была создана В.М.Возницей, где краеведческий принцип выделяется как основа организации всех видов учебно-познавательной деятельности учащихся и реализуется через «краеведческую деятельность учащихся при непосредственном их взаимодействии с изучаемыми объектами и явлениями на местности или через краеведческий подход к содержанию программных тем, при котором осуществляется органическая связь представлений, полученных при непосредственном восприятии, с научно-теоретическими знаниями» [1].

Данная концепция представлена также теориями развития национального образования (М.С.Кантор, Д.С.Ткаченко, Х.Х.Хакимов, Ф.М.Султанов, Л.Р.Муртазина, А.Г.Мухаметшин, М.Г.Гатауллина) и национальной культуры как основных факторов национально-регионального развития. (Е.В.Махова, Л.Ш.Сулейманова, Ф.Ф.Харисов, Ф.Г.Ялалов, Г.Ф.Хасанова, Я.И.Ханбиков).

На основе концепции национального образования формируются различные модели создания национальной школы. Пример построения модели национальной гимназии и реализацию ее на практике можно проследить в исследовании Ф.Г.Ялалова. По его замыслу, концептуальная

модель национальной гимназии реализует две ведущие идеи, согласно которым национальная гимназия является учебным заведением, осуществляющим этноориентированное образование, и школой нового типа, реализующей принципы личностно-ориентированного образования. «В качестве генеральной цели национального гимназического образования принято формирование человека национальной культуры» [8]. Большинство гимназий в Татарстане работает над основной идеей национальной школы – формированием человека национальной культуры.

Третье концептуальное направление представляют модели развития регионального образования, в которых представлен анализ функционирования системы образования на уровне региона через решение организационных и управленческих проблем, реализацию приоритетных направлений региональной образовательной политики. Данное направление представлено работами В.Г.Новикова, И.В.Самохина, В.Б.Помелова, Н.А.Лоншаковой, Н.Ф.Ефремовой, А.А.Шогенова, Д.С.Ягафаровой. Приоритетной задачей развития системы регионального образования В.Г.Новиков считает необходимость совершенствования нормативно-правового регулирования процесса образования и четкость определения полномочий различных уровней управления. К основным вопросам федеральной политики в сфере образования В.Г.Новиков относит: формирование и осуществление федеральной политики в сфере образования, предполагающее разработку и реализацию федеральных программ; формирование системы управления образовательными учреждениями, включающей в себя создание федеральных государственных, ведомственных органов управления образованием, независимой системы государственной службы; назначение руководителей этих органов, реорганизацию и ликвидацию образовательных учреждений федерального подчинения; правовое регулирование деятельности образовательных учреждений и управление ими, обеспечивающее установление порядка создания, организации и ликвидации образовательных учреждений, их аттестацию, разработку и утверждение типовых положений об образовательных учреждениях, контроль за исполнением федерального законодательства; финансовое регулирование обеспечения деятельности образовательных учреждений, информационное и научно-методическое обеспечение системы образования, разработку примерных учебных планов и программ курсов, организацию федеральной системы подготовки и переподготовки педагогических и управленческих кадров [6]. По мнению В.Б.Помелова, важнейшим аспектом регионализации образования является региональная образовательная политика, приоритетными направлениями которой должны являться: «формирование сбалансированного, конструктивного, динамично развивающегося типа региональной образовательной и воспитательной политики; создание и

реализация региональных образовательных и воспитательных программ; развития регионального компонента содержания образовательного и воспитательного процесса; совершенствование работы региональных инновационных и традиционных образовательных учреждений; учет национально-этнического аспекта при разработке и осуществлении региональной просвещенческой политики» [7]. Ученые выделяют ряд проблем управления современным региональным образованием: низкая целенаправленность управления образованием, запаздывающие механизмы управления в принятии решений программно-методического, кадрового и материально-технического обеспечения, низкая эффективность контроля за исполнением решений, неотлаженность процедур горизонтальной координации связей между подразделениями; на основе понимания данных проблем выделяет в качестве основных направлений следующие: усиление ориентации на развитие, повышение целенаправленности, системности и гибкости управления, переход от реактивного к опережающему управлению, демократизация управления, необходимость формирования новой управленческой культуры всех субъектов федерального и регионального управления образованием.

В современных условиях вхождения России в общемировое образовательное пространство возникает необходимость поддержания конкурентоспособности регионального образования, и вследствие этого, конструктивная реализация основных концептуальных направлений регионального образования с учетом возможных проявлений региональных особенностей и опорой на их положительные характеристики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Возница В.М. Теоретические и технологические аспекты регионализации содержания школьного естественно-научного образования: на примере содержания географического образования. Дисс...канд.пед.наук. – Мурманск, 2004. – С. 53.
2. Гайфуллин В.Г. Национально-региональный компонент стандарта образования. Татарский вариант.- Казань: «Изд-во Тат.гос.гум. ин-та», 2000.-119 с.
3. Груздев М. Оптимизация образовательного пространства российской провинции на основе политики регионального развития. // Народное образование. – 2004. -№1. – С.76-90.
4. Иванова Т.В. Регионализация профессионального образования хормейстеров в вузах Прикамья. Дисс...канд.пед. наук. – Екатеринбург: Уральский гос.пед.университет, 2007. – С.14.
5. Леонова О.А. Понятие «образовательное пространство» и его региональная интерпретация. // Педагогика. – 2008. - №6.- С.36-41.

6. Новиков В.Г. Социальная эффективность управления региональной системой образования. Дисс...д-ра соц.наук. – Тюмень: Тюменский гос.нефтегаз. ун-т, 2004. – С.165.

7. Помелов В.Б. Региональные особенности развития народного образования в российской провинции со второй половины 19 века по октябрь 1917 года (На материалах Вятской губернии и сравнительном анализе проблемы в соседних с ней регионах). Дисс... д-ра пед.наук. – М., 1998. – С.41.

8. Ялалов Ф.Г. Гимназическое образование народов России. – Казань: Магариф, 2002. – С.92.

© Данилова И.Ю., 2010

УДК 378

СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: СИТУАТИВНЫЕ ЗАДАЧИ

А. В. ДУБАКОВ, ст. преподаватель

ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»

В статье автор рассматривает процесс формирования коммуникативной компетентности будущего учителя. Анализируются педагогические возможности ситуативных задач в контексте формируемой компетентности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность будущего учителя, ситуативные задачи.

К профессиям типа «человек – человек», среди которых основополагающей является педагогическая, предъявляются особые требования. Очевидно, что будущий учитель должен обладать компетентностью в общении, без наличия которой полученное образование не будет качественным, а педагогическая деятельность успешной.

Прежде чем перейти к анализу ситуативных задач в контексте формирования коммуникативной компетентности будущего учителя, остановимся на ее определении.

В структуру коммуникативной компетентности будущего учителя должны входить компоненты, необходимые для осуществления дальнейшей педагогической деятельности. В связи с этим при определении феномена мы опираемся на точки зрения Дж. Равена, Е. В. Челпановой [3],[5] и др. В данном ключе, раскрывая коммуникативную компетентность будущего учителя, целесообразно выделить лингвистический, социально-

психологический и рефлексивный компоненты, состоящие из знаний, умений, качеств и представленные соответствующими компетентностями.

Необходимость наличия в составе коммуникативной компетентности лингвистического компонента, вызвана тем, что будущий учитель должен владеть профессиональной речью, уметь выстраивать речевые высказывания в соответствии со всеми языковыми нормами, передавать различную учебную информацию. Правильность, логичность, образность речи влияет на эмоциональный фон занятия, интерес к изучаемому материалу, его восприятие.

Лингвистическая компетентность - это совокупность знаний, умений и качеств, определяющих продуктивный информационный обмен, ведение диалога и монолога с учетом соблюдения основных правил нормативности языка.

Необходимость включения в состав коммуникативной компетентности социально-психологического компонента вызвана тем, что педагогическая деятельность представляет собой постоянное взаимодействие участников образовательного процесса. Соответственно, ее успех или неуспех определяется умениями будущего учителя находить контакт с учащимися, устанавливать доверительные и благожелательные отношения, улаживать возникающие конфликты.

Социально-психологическая компетентность - это совокупность знаний, умений и качеств, позволяющих преодолевать коммуникативные барьеры, возникающие в педагогической деятельности.

Рефлексивный компонент коммуникативной компетентности будущего учителя определяет умения учителя дать объективную оценку собственному уровню коммуникативной компетентности, понять, как его воспринимают дети, другие люди, те, с кем учитель взаимодействует в процессе педагогического общения. Рефлексивный компонент коммуникативной компетентности определяет умения учителя объективно оценивать, корректировать и прогнозировать обогащение своего коммуникативного опыта.

Анализ выше сказанного позволяет говорить о том, что коммуникативная компетентность будущего учителя – это интегративное качество личности, имеющее сложную системную организацию и выступающее как совокупность, взаимодействие и взаимопроникновение лингвистического, социально-психологического и рефлексивного компонентов, степень сформированности которых отражает готовность будущего педагога эффективно осуществлять конструктивную передачу и восприятие информации, диалог, монолог и перцепцию с учетом соблюдения основных правил, педагогическое взаимодействие и обогащать свой коммуникативный опыт на основе рефлексивных способностей.

Формирование коммуникативной компетентности будущих учителей является тем соответствующим ресурсом, реализация которого будет способствовать их профессионально-личностному развитию. В качестве средства формирования коммуникативной компетентности будущего учителя мы рассматриваем ситуативные задачи.

Т. О. Болтынская дает определение ситуативной задачи. Мы, разделяя позицию исследователя, считаем, что ситуативная задача – это «объект мыслительной деятельности, содержащий вопросную ситуацию, включающий в себя условие, функциональные зависимости и требования к принятию решения» [1, С.4]. Решение ситуативных педагогических задач направлено на повышение качества подготовки будущих специалистов, на более глубокое осознание усвоения студентами знаний по многим учебным дисциплинам (дошкольной и общей педагогики, философии, психологии и др.). Ситуативные задачи как особый прием изучения педагогики дают возможность: 1) активизировать познавательную деятельность студентов; 2) организовать их самостоятельную работу; 3) систематизировать психолого-педагогическую теорию; 4) помочь в формировании умственных и практических профессиональных умений; 5) способствуют развитию нестандартного мышления, творческого подхода к тем проблемам, которые постоянно выдвигаются повседневной школьной практикой, самой жизнью [2, С.3 – 5].

В контексте данного исследования ситуативные задачи отражают учебно-воспитательные ситуации в области коммуникативной компетентности, с которыми студенты могут столкнуться в будущей педагогической деятельности. Решение ситуативных задач позволяет будущим учителям получать новые знания о коммуникативной компетентности, обогащать, усваивать и закреплять полученные знания, корректировать имеющиеся знания, умения, устанавливать взаимосвязь между знанием и конкретной ситуацией. В практическом плане решение ситуативных задач направлено на формирование коммуникативных умений и качеств. Анализ ситуации, которая заключена в задаче, позволяет студентам увидеть себя в роли учителя, приобрести минимальный опыт нахождения педагогически целесообразных решений с позиции коммуникативной компетентности, что в дальнейшем помогает оперативно и обоснованно ориентироваться в подобных реальных ситуациях. Ситуативные задачи являются соединительным звеном теории с практикой. В данном случае прослеживается взаимозависимость формирования коммуникативной компетентности будущего учителя и ситуативных задач. Коммуникативная компетентность будущего учителя, включает знания, умения и качества, реализуемые в решении ситуативных задач, которые являются сферой их приложения.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что будущий учитель должен обладать органичной совокупностью знаний, умений и качеств, входящих в состав коммуникативной компетентности. Целостный результат может быть получен только тогда, когда средство, привлекаемое для его достижения, представлено в качестве единого целого, а не отдельных элементов, что можно сказать и о ситуативной задаче. Поэтому мы рассматриваем не изолированные ситуативные задачи, а прежде всего их комплекс, в состав которого включили: мотивационные, дискурсивно-педагогические, творческие рефлексивно - пиктографические, гностико-эвристические ситуативные задачи.

1) Мотивационные ситуативные задачи направлены на формирование у студентов педвуза мотивов достижения коммуникативной компетентности, развитие интереса к педагогической деятельности, создание мотивационной среды в процессе решения мотивационных ситуативных задач.

2) Дискурсивно-педагогические ситуативные задачи ориентированы на развитие культуры речевого общения, культуры поведения, умений диалогического общения, формирование стиля индивидуальной коммуникативной деятельности, приемов общения, способностей к паттернированию, эмпатии.

3) Творческие рефлексивно-пиктографические ситуативные задачи [4] направлены на осознание особенностей коммуникативной компетентности и ее компонентных составляющих; рефлексия собственных действий в контексте определенной ситуации позволяет объективно оценивать, корректировать и постоянно обогащать свой коммуникативный опыт.

4) Гностико-эвристические ситуативные задачи позволяют развивать критическое мышление, умения выходить из комплексных, неоднозначных коммуникативных ситуаций с опорой на логику и интуицию.

Совокупность данных ситуативных задач обладает характерными признаками ситуативной педагогической задачи. Важно заметить, что сообразно логике построения комплекса, ситуативные задачи систематизированы согласно лингвистическому, социально-психологическому и рефлексивному компонентам коммуникативной компетентности будущего учителя. В процессе формирования коммуникативной компетентности будущего учителя каждая задача функциональна.

Студенты решали ситуативные задачи в рамках специально разработанного спецкурса «Коммуникативная компетентность учителя», на семинарских занятиях дисциплин «Введение в педагогическую деятельность и общие основы педагогики», «Теория обучения, теория воспитания». Решение задач осуществлялось коллективно и индивидуально. В процессе коллективного решения применялись интерактивные методы обучения –

целенаправленно организовывались различные дискуссии, круглые столы на основе ситуативных задач, разыгрывались педагогические ситуации.

При предъявлении ситуативных задач мы остановились не только на устных описаниях их условия, использовании «досье ситуаций», но и применении мультимедийных презентаций, видеозаписей реальных ситуаций из школьной практики, киноэпизодов художественных и документальных фильмов.

Применение комплекса ситуативных задач в качестве средства формирования коммуникативной компетентности будущих учителей показало наличие положительной динамики в уровне сформированности коммуникативной компетентности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1) Болтянская, Т. О. Ситуативные задачи как средство формирования финансово-экономического мышления студентов техникума: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - Екатеринбург, 2006.

2) Петроченко, Г. Г. Ситуативные задачи в педагогике: учеб. пособие / Г. Г. Петроченко. – Мн.: Университетское, 1990. – 224 с.

3) Равен, Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М.: КОГИТО – ЦЕНТР, 2002. – 288 с.

4) Сайгушев, Н. Я. Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя: монография / Н. Я. Сайгушев. – М., Магнитогорск: МПГУ; МаГУ, 2002. – 273 с.

5) Челпанова, Е. В. Педагогические средства актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – Екатеринбург, 2005.

© Дубаков А. В., 2010

УДК 316.37

СЕМЬЯ КАК МИКРОМОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ТЕОРИИ П.А. СОРОКИНА

Э.М. ДУМНОВА, канд. философ. наук,
Новосибирский гуманитарный институт

В данной статье приводится анализ позиционирования семьи в теории социального взаимодействия, разработанной П.А.Сорокиным, где семья рассматривается как социальная группа, выступающая в качестве микромоделей общества, в основе функционирования, которой лежит социальное взаимодействие.

Ключевые слова: семья, взаимодействие, социальная система, микромодель, социальная субъектность

Функционирование социальной системы основано на социальном взаимодействии, в связи с этим исследование социального взаимодействия и его закономерностей представляет одну из важнейших сфер исследования теоретической социологии. Кроме того, актуальность данной темы обусловлена процессом усложнения структуры общества, в связи с этим социальное взаимодействие тоже претерпевает трансформацию, обретая новые формы и содержание. Рефлексия социального взаимодействия в социальной философии находит свое выражение в частности в преломлении его на конкретные социальные группы. Проблематика социального взаимодействия органически вошла в ведущие социологические теории XX века, среди которых особое место занимает теория социального взаимодействия, разработанная П.А.Сорокиным.

Социальное взаимодействие П.А. Сорокин определяет следующим образом: *«Явление взаимодействия людей дано тогда, когда а) психические переживания или б) внешние акты, с) либо то и другое одного (одних) из людей представляет функцию существования и состояния (психического и физического) другого или других индивидов. Иными словами, когда изменение психических переживаний или внешних актов одного индивида вызывается психическими переживаниями и внешними актами другого (других), когда между теми и другими существует функциональная связь, тогда мы говорим, что эти индивиды взаимодействуют»*[1]. Причем психические переживания опосредуют внешние действия индивидов, особенно при сознательных актах, т.е. смысл и содержание актов задаются характером данных психических переживаний. По мнению П.А. Сорокина, любой анализ сложных общественных явлений и построение концептуальной модели общества следует начинать с поиска простейшей «социальной клетки», малой модели (по аналогии с массой в физике, или клеткой организма в биологии) сложного «общественного организма», которая позволила бы фиксировать основные свойства явлений данного рода. Поскольку рассмотрение индивида самого по себе, в качестве простейшего элемента, не позволяет получить ни той целостности, что называется «обществом», ни общественного явления, постольку П.А. Сорокин признает неудовлетворительными попытки сторонников «органической школы» представить индивида лишь в качестве элемента социального организма. По этой же причине он отвергает и постулирование общества как суммы или совокупности отдельно взятых индивидов. Следовательно, два или большее количество индивидов составят общественное явление лишь в том случае, если будут взаимодействовать друг с другом, обмениваясь акциями и реакциями. Тем самым, именно

взаимодействие, как процесс, разворачивающийся между индивидами, является необходимым условием обретения совокупностью индивидов нового коллективного качества, а понятие социального взаимодействия позволяет теоретически фиксировать механизм эмерджентности.

Осуществление простейшего явления социального взаимодействия, считает он, возможно при наличии следующих условий: «1) *наличность двух или большего числа индивидов, обуславливающих переживания и поведение друг друга, 2) наличность актов, посредством которых они обуславливают взаимные переживания и поступки, 3) наличность проводников, передающих действие или раздражение актов от одного индивида к другому»*[2]. Соединение этих условий и дает структуру взаимодействия как системы простейшего социального явления. В свою очередь, неотъемлемыми компонентами системы социального взаимодействия выступают индивиды, их акты (действия) и проводники. Таким образом, простейшей «клеточкой» всей социальной структуры, благодаря которой возможно моделирование социальных явлений различной степени сложности, П.А. Сорокин полагает систему, включающую в себя индивидов, находящихся в процессе взаимодействия друг с другом. П.А.Сорокин выделяет важнейшие простые социальные группы, среди которых позиционируется семья. Семьей называется группа представляющая с одной стороны, союз супругов, с другой – союз родителей и детей. Семья - организованный и обычно солидарный коллектив, что определяет важность семейной группировки людей. Семья выделяется в отдельную общественную группировку населения, что отображает ее социальную значимость. Рассмотрение семьи как одной из наиболее важных социальных группировок, автором теории аргументируется следующим образом: «Во-первых, ее влияние на поведение индивидов громадно и избегнуть этого влияния удастся немногим. Изгладить письмена, вписываемые семьей в чистую книгу – родившегося человека, трудно, почти невозможно. ... Во-вторых, семейная группировка распространена, ... в своей совокупности семейная группировка охватывает колоссальное число индивидов. ... В третьих, семья – коллектив организованный; в-четвертых, глубоко солидарный»[3].

Типология семьи, представленная Сорокиным, позволяет спроецировать социальные взаимодействия в семье на общество в целом, вместе с тем он выявил неотъемлемую диалектическую взаимосвязь между доминирующим в обществе типом семьи и потенциалом исторического развития данного общества. П.А.Сорокин выделяет три типа семейной организации:

1) *тип семьи патриархальной*; характерной чертой является ее коммунистическое воспитание. Здесь молодые поколения привыкают полагаться не на себя и не на свои силы, а на силы общины, рода, коммуны. Личной инициативе не дается простора, поскольку царствует традиция,

ориентированная на общину. Народы, имеющие такой тип семьи, ленивые, вялые, неизбежно побеждаемые при столкновении с народами индивидуалистическими.

2) *тип семьи неустойчивой, ложно-индивидуалистической*; такая семья похожа на патриархальную тем, что она приучает молодые поколения полагаться не на свои силы. Но место общины-рода здесь занимает государство. Такая семья воспитывает человека как будущего чиновника государства. Из лона такой семьи выходят люди неустойчивые, казенные, будущие бюрократы и формалисты, их поведение непринципиально и неустойчиво. Народы, имеющие такую семью, образуют государства, где царит бюрократия, государственная централизация, общественное мнение имеет малую силу и вес. Строй их – непрочен. Революции здесь постоянны или часты. Несмотря на громадную кажущуюся силу таких государств, при столкновении с народами индивидуалистическими они побеждаются последними.

3) *тип семьи индивидуалистической* характеризуется тем, что здесь молодые поколения воспитываются с малых лет полагаться только на самих себя и больше ни на кого... с ребенком обращаются как с взрослым; приучают его к своим обязанностям, но и к правам. Все воспитание направлено на то, чтобы он сам мог бороться за свою жизнь, не полагаясь ни на общину или коммуну, ни на государство. Отсюда – приучение к физическому труду, соответственно возрасту и запросам не родителей, а будущей жизни детей, отсутствие привычки смотреть на детей как на собственность. Раннее отделение их от родителей и приучение независимой жизни. Из лона такой семьи выходят люди энергичные, знающие, полные воли, с громадной инициативой, не полагающиеся ни на кого кроме себя. Все проверяющие своим опытом. Народ, имеющий такую семью - народ энергичный, сильный, творческий, непобедимый. Государственная власть у такого народа не может быть деспотичной, бюрократии нет; царит «общественное мнение». Личность ценится и уважается. Примерами таких народов являются народы скандинавские, особенно англосаксы. Данному типу семьи присуще особое воспитание детей. Родители стремятся как можно раньше предоставить детям независимость. В детях развивают физические силы и приучают их к труду. Воспитание нацелено на адаптацию их к действительности.

Эти соображения ярко подтверждают важную роль семейной группировки и ее влияние на судьбы народов и других социальных групп. *«Пред силой семейной группировки нередко приходится отступать таким социальным группам, как церковь и государство. Законы, издававшиеся государственной властью и церковью (например, закон в Риме, пытавшийся ввести всеобщую брачную повинность или борьба церкви против невенчаных браков), не прививались в жизни раз они шли в разрез с*

интересами семейной группировки»[4]. Итак, критерием типологизации семьи, в теории П.А.Сорокина служит специфика социального взаимодействия, которое трактуется им как основание для функционирования семьи. Результатом рефлексии развития семьи как малой группы явилось латентное выделение видов воспитания. При этом необходимо отметить, что процесс воспитания эксплицируется исследователем как основополагающий вид социального взаимодействия в семье, обеспечивающий ее социальную субъектность. Социальная субъектность семьи рассматривается как одно из ее важнейших свойств. Данная тенденция в позиционировании семьи стала новой для русской социально-философской мысли и позволила по-новому взглянуть на семью. Традиционно семья рассматривалась как объект социального действия. Немаловажным вкладом в исследование семьи является выделение основных факторов ее развития, причин трансформации форм семьи, а так же семейно-брачных отношений, подобные исследования присутствуют как в западной, так и в русской социально-философской мысли. Их значимость во многом определяется тем, что подобная методология исследования позволяет выявить закономерности развития семьи. На наш взгляд социальная объектность и социальная субъектность представляются как две равноценные составляющие в изучении семьи, но их равноценность не обуславливает взаимозаменяемости. В связи с этим теория П.А. Сорокина имеет особую значимость для социально-философского знания, и в частности для развития исследования семьи, поскольку в ней заложен методологический принцип изучения семьи. Изучение социальной субъектности современной семьи позволит в большей степени определить перспективы ее развития и выработать предложения направленные на укрепление и стабилизацию семьи в России.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Сорокин П.А.* Социальная аналитика: учение о строении простейшего (разового) социального явления. Система социологии. – Т.1. – М.: Наука, 1993. С. 102
2. Там же, С.142
3. *Сорокин П.А.* Социальная аналитика: учение о строении простейшего (разового) социального явления. Система социологии. – Т.2. – М.: Наука, 1993 – С.139-140
4. *Сорокин П.А.* Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет. – М.: Наука, 1994. –С.141-142

© Думнова Э.М., 2010

МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ПЕРСПЕКТИВЫ И ОГРАНИЧЕНИЯ

Г.А. ЖЕЛЕЗНЯКОВА, канд. пед. наук
Читинский Государственный Университет

В статье затрагиваются вопросы модернизации высшей школы в свете вступления в Болонский процесс, а также перспективы его введения в высшей школе. Раскрываются положения Болонской декларации. Подчеркивается ориентация образовательных программ на освоение компетенций и результатов обучения. Рассматриваются изменения в области языкового образования.

Ключевые слова: модернизация высшей школы, система зачетных единиц (кредитов), рейтинговая система оценки, компетенция, компетентностный подход.

Модернизация российской высшей школы предполагает совершенствование процессов проектирования содержания, методического и программного обеспечения, технологий организации, контроля и оценки качества освоения образовательных программ. В последнее время Минобразование РФ обращает все большее внимание на переход к системе в рамках Болонского процесса и использование в российских вузах кредитных и рейтинговых систем, применяющихся в университетах ведущих стран.

Болонская декларация содержит следующие положения [3, С. 47-50]:

1. Введение общеевропейского Приложения к диплому о высшем образовании.

2. Введение единого для всей Европы механизма учета освоенного студентом содержания образования в виде Европейской Системы Перевода кредитов (European Credit Transfer System – ECTS). Поставлена цель превращения ECTS из переводной системы в накопительную.

В России использование ECTS возможно на двух уровнях. Первый уровень - формальное введение системы зачетных единиц (кредитов), при котором никаких изменений в организации обучения не проводится, а усвоение различных дисциплин оценивается в часах аудиторной нагрузки и пересчитывается в зачетные единицы.

На втором уровне - основой становятся кредиты. Это потребует:

- создание учебных планов нового типа;

- разработки и введения новых программ по дисциплинам, в которых содержание представляется и контролируется по зачетным единицам;

- более широкому использованию тестирования, что потребует разработки тестов, а также лучшей оснащенности аудиторий.

Аудитории, лаборатории и их оснащение должны быть современными и адекватны программным целям. Студентам должны быть предоставлены достаточные возможности для самостоятельной учебной и исследовательской работы. Вуз обязан постоянно обновлять, совершенствовать и расширять материально-техническую базу.

Информационное обеспечение должно соответствовать требованиям программы. Нужна библиотека, содержащая все необходимые для обучения материалы: учебную, техническую, справочную и общую литературу, различные периодические издания и т.п. В распоряжение студентов и преподавателей требуется предоставить компьютерные классы и терминалы с доступом к информационным ресурсам (локальная сеть, Интернет). Доступность этих классов и их использование должна контролироваться вузом. Вуз должен постоянно обновлять, совершенствовать и расширять информационную базу. [2, С. 23-24].

Для реализации образовательных программ, спроектированных с применением системы кредитной оценки их содержания, предпочтительно использовать либеральную систему освоения программ, предполагающую определенную свободу выбора модулей (курсов, дисциплин) и последовательности их изучения. Максимальный рейтинг освоения каждого модуля целесообразно определить 100 баллами, что соответствует стопроцентному качеству и отличной оценке. Рейтинговая система оценки качества освоения дисциплины предполагает еженедельный текущий контроль успешности познавательной деятельности студента в течение семестра. Конечный результат оценивается по сумме баллов текущего контроля (100 баллов) и, в зависимости от дисциплины, может требовать итогового контроля во время сессии (90 баллов - текущий контроль и 10 баллов – итоговый контроль). Эти цифры могут меняться, но итоговый результат составляет 100 баллов.

3. Создание условий для значительного повышения мобильности студентов и преподавателей.

Но в России это является не простым делом и в ближайшие годы ее реализация в заметных масштабах нереальна. Как подчеркивает Л. Гребнев, зам. министра образования Российской Федерации [1, С. 37], российский рынок труда отличается от многих европейских стран рядом специфических черт:

- региональный характер рынка, который зависит от конкретных экономических и социальных условий развития конкретного региона;

- неопределенность перспектив развития отдельных отраслей и территорий;

- сравнительно низкая оплата труда специалистов с высшим образованием;

- высокие цены на транспорт и практически недоступные цены на жилье, что препятствует свободной миграции специалистов и их мобильности.

Вскрылись проблемы, связанные с преодолением инертности профессорско-преподавательского состава. Преподаватели неохотно воспринимают изменения, связанные с реализацией Болонской декларации. Переход на модульную организацию образовательного процесса требует больших затрат времени.

4. Введение двухуровневого образования (бакалавр, магистр).

На немецко-российской конференции в Бонне была высказана весьма важная для российской высшей школы мысль о том, что Болонский процесс нельзя подстегивать или формировать. Вузы Германии, например, разработали около 4000 образовательных программ подготовки бакалавров и магистров. Но лишь 8,6% от всего количества программ прошли аккредитацию. Вузы жалуются на быстрые темпы проведения реформ и недостаток средств.

На конференции высказывались мнения, что подготовка бакалавров по техническим направлениям приведет к снижению качества. Практика показала, что система образования, не связанная с производством, не может готовить специалистов для практической работы. Выходом из этой ситуации может служить занятие студентов наукой и научными разработками, проводимыми в вузе, что позволит студентам знакомиться с новейшими разработками в его будущей сфере деятельности.

Наблюдается тенденция к продолжению образования после получения степени бакалавра. Следует отметить, что в массовом сознании бакалавр пока не рассматривается как самостоятельная ступень, а ассоциируется скорее как подготовительная ступень.

В попытках ограничить подготовку специалистов 3-4 годами под лозунгом вхождения в Болонский процесс просматривается одна из главных опасностей для российского образования.

Инструментом признания достигнутых степеней и основой мобильности студентов при получении высшего образования является система ECTS, которая используется в России в качестве эксперимента.

5. Повышение качества образования и установление совместимых (общеевропейских) критериев его оценки.

Новым для вузов является ориентация подготовки на результат – компетентностный подход, что делает весьма актуальным массовое повышение квалификации преподавателей.

Проблема измерения и оценивания результатов образования студентов и выпускников приобретает все большее значение для вузов, особенно в связи с ориентацией образовательных программ на освоение компетенций и результатов обучения.

Для достижения этого России необходимо увеличить финансирование научных исследований (не менее 3% своего валового национального продукта).

Подготовка профессионалов всегда связывалась с необходимостью овладения иностранным языком. В Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы утверждается та роль, которую играет образование в решении задач социально-экономического развития страны: создание условий для повышения конкурентоспособности личности, формирование специалистов, способных воспроизводить и развивать интеллектуальный потенциал страны, формировать кадровую элиту общества. Такие цели определяют необходимость повышения качества профессионального образования, что фиксируется в государственных образовательных стандартах (1995 г. и 2000 г.).

Изменения в области языкового образования касаются «перемещения» предмета «иностраный язык» из одного цикла дисциплин в другой. Первый ГОС ВПО (1995 г.) относит его к дисциплинам общепрофессионального цикла. Во втором (2000 г.) данный предмет включен в два цикла: цикл общих гуманитарных и цикл общепрофессиональных дисциплин. В этом стандарте для ряда специальностей предусматривается второй иностранный язык.

Сравнительный анализ двух стандартов свидетельствует о том, что происходит явное усиление роли предмета «иностраный язык» для подготовки профессионалов различного профиля. Подчеркивается профессиональная ориентированность обучения студентов.

Работа в организации требует от выпускника целого комплекса компетенций: умение работать на компьютере (редакторские, сетевые и профессиональные программы); знание одного или двух иностранных языков, владение основами маркетинга, методикой психологии и конфликтологии, навыками менеджмента и профессиональными знаниями и умениями. Таким образом, перед вузом стоит сложная задача по подготовке высококвалифицированного специалиста [3, С. 44-45].

В настоящее время ведутся активные поиски отвечающей потребностям сегодняшнего дня модели стандартизации подготовки выпускников вуза.

Главное, что будет отличать этот новый стандарт от стандартов предыдущих поколений, - это измерение цели и результата профессионального образования в компетентностных параметрах [4, С. 38-39].

В новом стандарте модель выпускника будет представлена посредством перечисления и конкретизации компетенций. «С введением понятия компетентности мы получаем возможность описать интегральную характеристику личности, в которой учитываются не только знания, умения и навыки, но и мотивации к деятельности, и практический опыт, и необходимый уровень развития интеллекта, и личностные качества, а также степень усвоения культурных и этических норм» [5, С. 74]. Меняется модель специалиста, цели обучения приобретают компетентностное выражение.

Из всего сказанного напрашивается вывод: нельзя сводить все реформы в образовании только к Болонскому процессу. Россия должна иметь свою национальную образовательную политику и параллельно с участием в Болонском процессе формировать свою специфическую систему образования, исходя из внутренних потребностей и ориентируясь на мировые тенденции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гребнев, Л., Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения. / Гребнев Л. - Высшее образование в России, № 1, 2004 С. 37
2. Похолков, Ю. и др. Обеспечение и оценка качества высшего образования. / Ю. Похолков и др. Высшее образование в России, № 2, 2004 С 23-24].
3. Смирнов, С. Болонский процесс: перспективы развития в России. / Смирнов С. - Высшее образование в России, № 1, 2004 С. 44-45
4. Тарева, Е.Г. Проекция нового государственного образовательного стандарта, значимая для профессионального обучения иностранному языку / Е.Г. Тарева – Иностранные языки в высшей школе: материалы межвузовского научно-методического семинара: вып. 7. – Чита: ЗИП СибУПК, 2007. – 195 с.
5. Татур, Ю.Г. Образовательный процесс в вузе: методология и опыт проектирования / Ю.Г. Татур – М.: Изд-во МГТУ, 2005. – С. 74)

© Железнякова Г.А., 2010

УДК 370.1; 378.1

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ⁸

Д.В. ЗАЙЦЕВ, профессор

Саратовский государственный технический университет

В статье представлен социологический анализ проблемы инклюзивного образования детей с инвалидностью. Репрезентированы основные результаты эмпирического исследования проблемы, опроса участников образовательного процесса. Рассмотрены основные причины затруднений в организации инклюзивного образования и реализации социально-образовательных инклюзивных программ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с инвалидностью, социальная интеграция, социальные проблемы инклюзивного образования

Инклюзивное образование – процесс совместного обучения, воспитания, развития детей с нарушениями психофизического развития и без нарушений, совместно в одной группе/классе учреждений образования общего типа. Сегодня инклюзивное образование выступает одним из стратегических направлений модернизации института российского образования. В основе становления практик смешанного обучения находится тенденция слияния систем общего и специального (коррекционного) образования. Развитие инклюзивного образования будет способствовать решению такой социальной проблемы, как реализация прав лиц с особыми нуждами на человеческое достоинство и равноправие в получении образования.

В условиях транзитивного российского общества проблемы социальной интеграции детей с нарушениями развития в общество, «включения» (инклюзии) их в современную палитру социокультурных отношений приобретают особую важность. Это связано, в частности, с тем, что стабильно увеличивается число детей с инвалидностью. В начале XXI века на планете, по статистике ООН, число таких детей приблизилось к 600 миллионам, а в России – к 600 тысячам. Если в 1995 г. в России насчитывалось 453.619 детей-инвалидов, то к 2009 г. их число возросло до 617.842 чел. В Саратовской области с 1996 г. по 2009 г. число детей-

⁸ Исследование проведено при финансовой поддержке Программы Европейского университета в Санкт-Петербурге «Развитие социальных исследований образования в России» и Фонда Спенсера (США).

инвалидов увеличилось на 45% и составило 10.208 человек. В целом в настоящее время в России насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями здоровья (6% всей детской популяции).

Государственная политика традиционно была направлена на изоляцию таких детей, помещение их в коррекционные (ранее - вспомогательные) школы и школы-интернаты. По нашему мнению, оптимальным направлением смещения фокуса государственной социальной политики является тотальная интеграция в общество детей с ограниченными возможностями здоровья. Образовательная инклюзия детей-инвалидов выступает главной задачей, стоящей перед российским обществом на современном этапе его развития.

Реализация инклюзивного образования, как гуманистической альтернативы специальному (коррекционному) обучению и воспитанию будет способствовать соблюдению прав детей с особыми нуждами на человеческое достоинство и равноправие в получении образования, подготовит общество к адекватному принятию нетипичного человека. Процессы глобализации, интернациональной интеграции только подталкивают широкий спектр дискурсивных национальных практик к серьезному рассмотрению данного варианта социальной помощи лицам с особыми потребностями.

Для решения проблемы институционализации инклюзивного обучения и воспитания в рамках отечественной системы образования необходимо наличие ряда условий: стабильная государственная гарантия материального обеспечения, трудоустройства, социальной защиты лиц с отклонениями в развитии; законодательное определение статуса интегрированного ребенка и образовательного учреждения, принимающего его, и, самое главное, готовность общества понимать и разделять личные проблемы нетипичного ребенка.

Результаты проведенного нами в период с 2002 по 2009 годы исследования специфики социального отношения к проблеме инклюзивного образования детей-инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата показывают неоднозначность аттитудов респондентов. Объем выборки составил 841 единица опроса. Были опрошены: педагоги (281 чел.) и учащиеся средних общеобразовательных учреждений г. Саратова (294), а также родители школьников (266)⁹.

Было установлено, что 20% педагогов и 36% учащихся общеобразовательных учреждений, 37% родителей школьников выражено позитивно относятся к развитию практик социально-образовательной

интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья. По мнению респондентов наиболее «подходящими» для инклюзивного обучения являются дети с нарушением опорно-двигательного аппарата и сенсорной сферы (слух, зрение, речь). С этим согласны треть педагогов, половина учащихся и 2/3 родителей. В среднем только 5% респондентов считают возможным интегрировать в массовую школу детей с интеллектуальными нарушениями.

В качестве основных причин сложности развития системы инклюзивного обучения респонденты указывали следующее: несовершенство отечественного законодательства, отсутствие необходимых законодательных актов, инструктивно-методических документов (75% учителей и 65% родителей); отсутствие специальных образовательных программ для детей с нарушениями психофизического развития (91% и 74%, соответственно); негативное отношение к инвалидам в обществе (77% педагогов, 59% родителей, 50% учащихся); не укомплектованность штата образовательных учреждений общего типа специалистами: психологами, дефектологами, врачами, вспомогательным персоналом, подготовленным к работе с нетипичными детьми (88%, 78%, 69%, соответственно). Данные причины можно рассматривать как направления, пути развития системы социально-образовательной инклюзии детей с разным психическим и физическим статусом. Особого внимания заслуживает мнение педагогов, как представителей экспертной группы относительно того, что учителя массовых школ не владеют принципами организации процесса совместного обучения детей с разным психофизическим статусом. Такой критический анализ своего профессионального потенциала прослеживается у четырех из пяти педагогов (81%), что актуализирует организацию мероприятий по повышению квалификации педагогических работников в области специальной психологии, коррекционной педагогики.

Таким образом, более половины респондентов указывают на такую социальную проблему развития инклюзивного образования, как доминирование в российском обществе отрицательного отношения к лицам с нарушениями психофизического развития. В качестве причин, затрудняющих реализацию технологий интегрированного обучения, чаще всего указывается неготовность материально-технической базы массовых школ. Однако, с нашей точки зрения, это проблема, которую, достаточно быстро можно решить при увеличении финансирования системы образования (что и наблюдается в настоящее время). При расширении практик инклюзии значительная часть образовательных учреждений коррекционного типа будет упразднена, что позволит направить отпускаемые ранее на данные школы и школы-интернаты средства в систему инклюзивного обучения и воспитания. Кроме того, финансирование российского образования должно стать многоканальным, прежде всего за

⁹ Исследование и обработка его результатов проводились творческой группой ученых в составе: Е.Р.Ярская-Смирнова (д. соц. н., профессор), П.В. Романов (д. соц. н., профессор), Д.В.Зайцев (д. соц. н. профессор).

счет привлечения внебюджетных средств, средств меценатов и спонсоров. К проблеме инклюзивного обучения необходимо привлечение внимания широких слоев общества, представителей администраций разных уровней, работников социальных служб, средств массовой информации. Только при объединении усилий различных специалистов, межведомственном взаимодействии, широком обсуждении проблем интеграции, инклюзии на научно-практических конференциях, семинарах, съездах возможно формирование позитивного социального отношения к нетипичным детям, определение действенных механизмов реализации инклюзивного обучения учащихся с различным уровнем психофизического развития.

© Зайцев Д.В., 2010

УДК 136.9

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ – ПЛАТФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА

Е.К. ЗИМИНА, аспирант

Волжский государственный инженерно-педагогический университет

Наибольшей оптимизации в раннем формировании дизайнерского подхода к предметному миру способствуют особенности дополнительного образования. Предлагается включение начального дизайн образования в систему дополнительного образования детей для приобретения художественно-интуитивного, практического и эмоционально-ценностного опыта, который станет основой для профессионального самоопределения и более быстрого становления в профессии дизайнера.

Ключевые слова: *дополнительное образование, дизайн, профессиональное становление дизайнера.*

Глобальные перемены, с взрывной скоростью охватившие весь земной шар требуют подготовленных к жизни в условиях новой экономики людей. В середине XX века, когда вторая промышленная революция, называемая научно-технической, ознаменовала полную перестройку технической базы и технологий производства, человечество оказалось на пороге новой, информационной эры в развитии цивилизации. Индустриальное общество сменяется постиндустриальным. На смену эре покорения природы, полной веры во внешний прогресс приходит эра экологическая, поиск не внешних возможностей, а раскрытие внутренних резервов. Глубокие перемены в мире вызывают и перемены в дизайне.

Вовлечение России в мировые хозяйственные отношения требует высокой дизайнерской культуры. Для решения профессиональных задач дизайна в современном, стремительно развивающемся мире, когда деятельность становится все сложнее, технологии развиваются все быстрее, требуется мобильность, умение быстро реагировать на происходящие в мире перемены, готовность к творчеству на стыке различных видов деятельности. В проектной деятельности дизайнера на смену чертежным инструментам пришел компьютер, наступает время, когда машины становятся советчиками и экспертами, их базы знаний во много раз превосходят знания специалистов.

Образование не может не замечать изменения, происходящие в обществе, оно должно быть опережающим: и соответствовать не только задачам сегодняшнего дня, но и требованиям будущего.

Искусственный интеллект машины должен подчиняться дизайнерам владеющим профессионально всеми методами проектирования предметного мира. Дизайн по своей природе имеет двойственную основу: помимо техники и технологии дизайнерское образование определяют гуманитарные, эстетические, художественные, интуитивные и многие другие факторы.

В настоящее время появилась тенденция к уменьшению роли этих факторов в деятельности дизайнера в пользу решения утилитарно-практических задач. Помочь решить эти задачи может машинный разум. Однако облик будущей профессии зависит от того, как будет развиваться данная тенденция: останется ли дизайнер творцом процесса проектирования, и грамотным руководителем искусственного интеллекта, генерирующего готовые результаты, оставив за собой право выбора, или он будет лишь давать задания, а машина сама примет правильное решение.

Овладение цифровыми технологиям для решения дизайнерских задач требует достаточного времени, что в свою очередь стало приводить к сокращению периода необходимого для обучения художественному творчеству, декоративно-прикладному творчеству, ручным методам художественного проектирования. Анализируя опыт развития дизайн образования, легко можно заметить, что именно в процессе этой деятельности происходит более глубокое познание будущим дизайнером самого себя как творческой личности, определение своего миропонимания, формирование личностного дизайнерского подхода к предметному миру.

Уменьшение этого периода становления дизайнера в дальнейшем может привести к утилизировано - компьютеризированному отражению действительности, отрывом от природной основы творчества.

Таким образом, на современном этапе развития поле образования будущего дизайнера расширилось, возникло противоречие между необходимостью овладения знанием законов эстетического восприятия, развитием художественного вкуса, чутья, навыков работы в различных

техниках, с различными материалами и необходимостью приобретения совершенных навыков в управлении и использовании искусственного интеллекта машин для художественного проектирования предметного мира.

Решить данное противоречие возможно лишь при условии более раннего формирования дизайнерского подхода к предметному миру.

Предлагается включение начального дизайн образования в систему дополнительного образования детей для приобретения художественно-интуитивного, практического и эмоционально-ценностного опыта, который станет основой для профессионального самоопределения и более быстрого становления в профессии дизайнера. Наибольшей оптимизации в раннем формировании дизайнерского подхода к предметному миру способствуют особенности дополнительного образования:

1. Специфика вхождения ребенка в учреждение дополнительного образования - добровольное, без принуждения, выбор самостоятельный.

2. Посещение занятий не зависит от академических успехов, что стимулирует творческую деятельность.

3. Специализация - объединение детей на уровне интересов.

4. Индивидуализация: регулирование темпа и организации деятельности при освоении содержания образования.

5. Обращенность к процессам самопознания, самовыражения, самореализации ребенка.

6. Диалоговый характер межличностных отношений между педагогом и воспитанником.

Возможности дополнительного образования детей в направлении дизайна:

1. Креативность деятельности - элементы исследования, первые пробы в различных областях дизайна.

2. Формирование опыта самостоятельной работы.

3. Свободная ориентация в различных сферах дизайн деятельности.

4. Включенность в дизайн-деятельность: объективно - сама деятельность, субъективно - отношение к ней.

5. Содействие в профессиональной ориентации, организация длительного процесса профессиональных проб в различных направлениях дизайна.

Педагог дополнительного образования выступает в специфических социальных ролях специалиста, мастера, художника, дизайнера.

Дополнительное образование интегративно по отношению к общему образованию. Специализируясь на изучении ограниченной группы объектов, учащийся в первую очередь, осваивает наблюдение и эксперимент, как способы познания, понятия, объясняющие окружающую действительность. У него формируется осознанное представление о роли дизайна в формировании предметного мира. Вместе с тем, такие занятия позволяют

ему осуществить пробы, ориентирующие на выбор будущего способа деятельности, взаимодействия с миром.

У детей формируется не только опыт практики, но и целостное представление о дизайне, как части культуры человечества, сфере общественной жизни, о способах деятельности людей в этой сфере: исследование творчества и интерпретация его результатов, возможностей дизайна, как способа объяснения мира и человека, созидание прекрасного, приобщение людей к дизайну.

Практический и эмоционально-ценностный опыт, полученный в ходе дополнительного образования, послужит основой для профессионального становления и самоопределения будущего дизайнера.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.

1. Воронов, Н.В. Дизайн: русская версия/ Н.В.Воронов. - Тюмень: 2005, 224с. 2. Воронов, Н.В. Суть дизайна. Пятьдесят шесть тезисов русской версии понимания дизайна./Н.В.Воронов. - М.: Грантъ, 2002.- 24с.

М.:Издательский дом. Классика XXI, 2006. - 399с.

3. Зеленов, Л.А. История и философия науки: учеб. пособие/ Л.А.Зеленов, А.А.Владимиров, В.А.Щуров. - М.: Флинта:наука, 2008.-472с.

4. Зеленов, Л.А. Истоки Нижегородской школы дизайна/ Л.А. Зеленов // Нижегородская школа дизайна: Межвузовский сборник научн. трудов. Вып. - Н.Новгород, 2007.- 103с.

5. Куприянов, Б.В. Особенности учреждений дополнительного образования, как воспитательных организаций/ Б.В. Куприянов// http://ucheba.com/met_rus/k_dopobraz/kuprijanov1.htm

6. Михайлов, С.М. Основы дизайна: учеб. для вузов/ С.М.Михайлов, Михайлова А.С.. - Казань: дизайн - квартал, 2008 - 288с.

7. Назаров, Ю.В. Служить Российскому дизайну/ Ю.В.Назаров.- М.: Издательско-просветительский центр Дизайн-квартал, 2008.- 367с.

8. Шаповал, А.В. Отечественная экспериментальная эстетика в постиндустриальный период: монография/А.В.Шаповал; Нижегород. гос.архитект.-строит. ун-т-Н.Новгород: ННГАСУ, 2009.-168с.

© Зими́на Е.К., 2010

УДК 159.922.8

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ РОЛЕВЫХ ИГР НА ПСИХИКУ ПОДРОСТКОВ

З.Р. АДИЛЬГАРЕЕВА, зав.отделением
ГАОУ СПО РБ Сибайский медицинский колледж

В настоящее время компьютерная техника широко применяется во всех областях деятельности человека. Изобретение компьютеров послужило переломным моментом в развитии многих отраслей промышленности, на порядок повысило мощь и эффективность военной техники, внесло множество прогрессивных изменений в работу средств массовой информации, систем связи, качественно изменило принцип работы банков и административных учреждений.

Ключевые слова: компьютерные ролевые игры, подростки, психика.

Сегодняшние темпы компьютеризации превышают темпы развития всех других отраслей. Без компьютеров и компьютерных сетей не обходится сегодня ни одна средняя фирма, не говоря о крупных компаниях. Современный человек взаимодействует с компьютером постоянно - на работе, дома, в машине и даже в самолете. Компьютеры стремительно внедряются в человеческую жизнь, занимая свое место в нашем сознании, а мы зачастую не осознаем того, что начинаем во многом зависеть от работоспособности этих дорогостоящих кусков цветного металла.

Уже сегодня компьютеры отвечают за наведение и запуск ядерных ракет, за банковские переводы многомиллионных сумм денег и многие другие системы, ошибки, в работе которых дорого обходятся людям. К сожалению даже этим не ограничивается зависимость человека от компьютера.

Вместе с появлением компьютеров появились компьютерные игры, которые сразу нашли массу поклонников, в особенности среди подростков. С совершенствованием компьютеров совершенствовались и игры, привлекая все больше и больше молодых людей. На сегодняшний день компьютерная техника достигла такого уровня развития, что позволяет программистам разрабатывать очень реалистичные игры с хорошим графическим и звуковым оформлением. С каждым скачком в области компьютерных технологий растет количество людей, которых в народе называют - «компьютерными фанатами» или «Геймерами» (от английского «game» - игра).

Основной деятельностью этих людей является игра на компьютере, круг социальных контактов у них очень узок, вся другая деятельность направлена лишь на выживание, на удовлетворение физиологических потребностей, а главное - на удовлетворение в игре на компьютере.

Все компьютерные игры можно условно поделить на ролевые и не ролевые. Это разделение имеет принципиальное значение, поскольку природа и механизм образования психологической зависимости от ролевых компьютерных игр имеют существенные отличия от механизмов образования зависимости от не ролевых компьютерных игр.

Итак, что мы понимаем в психологическом смысле под ролевыми компьютерными играми. Ролевые компьютерные игры это игры, в которых играющий принимает на себя роль компьютерного персонажа, то есть сама игра обязывает играющего выступать в роли конкретного или воображаемого компьютерного героя. Здесь очень важно различать понимание ролевой компьютерной игры в жанровой классификации компьютерных игр (RPG – Role Playing Game) понимание этого класса игр в необходимом нам психологическом смысле. Многие подростки реализуют себя именно посредством ролевой игры, чувствуют себя полноценными в виртуальной реальности, нежели в действительности ведя активный образ жизни.

Выделение ролевых компьютерных игр из всего многообразия игр делается потому, что только при игре в ролевые компьютерные игры мы можем наблюдать процесс «вхождения» человека в игру, процесс своего рода интеграции человека с компьютером, а в клинических случаях – процесс утери индивидуальности и отождествление себя с компьютерным персонажем. Ролевые компьютерные игры порождают качественно новый уровень психологической зависимости от компьютера, нежели не ролевые компьютерные игры или любые виды неигровой компьютерной деятельности.

Ролевые компьютерные игры в наибольшей мере позволяют человеку «войти» в виртуальность, отрешиться (минимум на время игры) от реальности и попасть в виртуальный мир. Впоследствии этого ролевые компьютерные игры оказывают существенное отрицательное влияние на личность человека: решая проблемы «спасения человечества» в виртуальном мире, человек приобретает проблемы в реальной жизни. Психологическая классификация компьютерных игр, в основе которой лежит разделение последних на ролевые и не ролевые, поможет нам отбросить незначимые по силе влияния не ролевые игры и заострить внимание на наиболее интересном с точки зрения психологии детище компьютерных технологий - ролевых компьютерных играх.

В последнее время наметилась тенденция, относящаяся к исследованиям в области игровой зависимости, суть которой заключается в том, чтобы рассматривать психологические аспекты игровой зависимости по аналогии с психологическими аспектами наркотической, алкогольной и других «традиционных» зависимостей. Проведение таких параллелей весьма удобно с точки зрения научного исследования, так как в случае подтверждения эквивалентности этих видов зависимости, станет возможным спроецировать весь объем знаний, накопленных в области «традиционных» видов зависимости, на зависимость от компьютерных игр. Однако следует заметить, что далеко не все «стыкуется» в сопоставлении этих видов зависимости. Совершенно очевидным является тот факт, что

величина наркотической зависимости возрастает с течением времени, то есть в отсутствие специального терапевтического воздействия на человека, его психологическая зависимость от наркотических веществ постоянно усиливается, так же как и зависимость от виртуальных компьютерных игр. Такой факт как самопроизвольное снижение величины наркозависимости или ее полное исчезновение можно рассматривать как редкое исключение из общих правил, обусловленное, скорее, индивидуальными особенностями человека, нежели механизмами самой зависимости, тогда как отказ от компьютерных игр видится более доступным.

Теперь рассмотрим динамику развития игровой компьютерной зависимости среди подростков в возрасте 13-15 лет. По мнению 80% исследуемых, они играют 20-30 часов в неделю, а продолжительность одной игры длится не более 4 часов. 72 % респондентов утверждают, что в настоящее время они стали более избирательными в играх, а не играют в любую игру. У 61% респондентов существует особая привязанность к какой – либо конкретной компьютерной игре.

Исходя из этих результатов, есть основания предположить, что динамика развития компьютерной зависимости есть, а именно к ролевой игре. При этом подросток испытывает хорошее самочувствие за компьютером, невозможность остановиться, пренебрежение семьей и друзьями, впадает в депрессию. Возникают физические симптомы компьютерной зависимости: сухость в глазах головные боли, нерегулярное питание и т.д.

Таким образом, проблема влияния компьютера на здоровье подростка очень обширна и многогранна. В этой работе были рассмотрены лишь некоторые аспекты данного вопроса. Можно только предположить к чему она может привести. Мы должны задуматься над этим уже сегодня.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Е.В. Авдеев. Влияние современных технологий на подростков. М.: 2009.
2. М.Л. Андерсон. Жизнь в игре. №2 2007.
3. В.Н. Дружинин. Варианты жизни, М.: 2000.
4. Учебник. Психология подростка под ред. Членов корресп. РАО. М: 2008.

© З.Р.Адилгареева, 2010

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

**Материалы Всероссийской
научно-практической конференции
с международным участием**

Февраль 2010

ТОМ VII

Часть 2

Статьи публикуются в авторской редакции

*Лицензия на издательскую деятельность
ЛР № 021219 от 05.01.99 г.*

Подписано в печать 05.05.2010 г.
Формат 60x84 /16. Уч.-изд.л. 48,48. Усл. п.л. 46,46.
Изд. № 108

*Редакционно-издательский центр
Башкирского государственного университета
450074, РБ, г. Уфа, ул. 3. Валиди, 32.*