



Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых
коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериаль-
ных изданий (International Standart Serial Numbering — ISSN) с присвоением
международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов
Уральского государственного педагогического университета:

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса
научного цитирования** (РИНЦ) Российской универсальной научной
электронной библиотеки.

Включен в каталог Роспечать. Подписку можно оформить в любом почтовом
отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов
и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты дис-
сертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением
Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и
науки РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор педагогических наук, профессор

Б. М. ИГОШЕВ

главный редактор

доктор филологических наук, профессор **А. П. ЧУДИНОВ**

доктор педагогических наук, профессор **А. С. БЕЛКИН**

заместители главного редактора

кандидат педагогических наук, профессор **М. Г. СИНЯКОВА**

ответственный редактор

А. И. СУЕТИНА

выпускающий редактор

И. С. ПИРОЖКОВА

кандидат филологических наук

заведующий отделом перевода

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО	В. Г. БОЧАРОВА	(Москва, Россия)
доктор философии, профессор	Дж. ДАНН	(Глазго, Великобритания)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	Э. ЛАССАН	(Вильнюс, Литва)
доктор философских наук, профессор	Л. Я. РУБИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	О. САНТА АНА	(Лос-Анджелес, США)
доктор философии, профессор	П. СЕРИО	(Лозанна, Швейцария)
доктор философии, профессор	Л. СТЕЙНОВ	(Копенгаген, Дания)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	П. ЧЕРВИНЬСКИ	(Катовице, Польша)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Биктуганов Ю. И., Игошев Б. М.

Формирование мобильности педагогов – перспективное направление деятельности Уральского государственного педагогического университета..... 6

Груздева О. Г.

Информационно-коммуникационные технологии как средство повышения эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов железнодорожного транспорта 10

Семенова И. Н., Слепухин А. В.

Анализ психолого-педагогической обусловленности методики использования информационно-коммуникационных технологий как компонент педагогического исследования..... 15

Стариченко Б. Е.

Синхронная и асинхронная организация учебного процесса в вузе на основе информационно-технологической модели обучения 23

Швецова А. В.

Гендерное просвещение и Интернет: анализ, тенденции и образовательный потенциал всемирной паутины..... 32

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Дюмина И. А.

Развитие информационной образовательной среды школьного музея..... 37

Ермолова Т. В., Кирюшкина М. С.

Связь социоцентрированного поведения детей раннего возраста с особенностями их адаптации к детскому саду..... 41

Ицкович М. М.

Нормативно-правовые аспекты формирования ценностной направленности у детей с ограниченными возможностями здоровья..... 46

Пошехонова В. А.

Саморегуляция поведения психолога в структурных компонентах..... 52

Тумалевич Н. Г.

«Глубокое погружение» ребёнка в преступную среду как эффективный способ криминализации личности..... 57

Цирихова Н. В.

Стереотипизация восприятия преподавателей студентами политехнического колледжа 61

ЭКОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Петрова Л. В.

Актуальность комплексного подхода к изучению здоровья и формированию здорового образа жизни подростков младшего и среднего возраста 65

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ахьямова И. А.

Практика формирования культуры невербального общения студентов в профессиональном образовании..... 70

Балыгина Е. А., Токарева Н. Ю.

Компетентностный подход к созданию электронного учебника английского языка для студентов психологических факультетов 75

Бухарцева Н. Г.

Самообразование как актуальный вид деятельности..... 80

Величко Е. В.

Соотношение психологических особенностей и развития социальной компетентности студентов политехнического колледжа84

Локтева Р. Ш.

Нравственное становление личности обучающегося профессионального колледжа в разных социальных условиях 88

Мулдашев Р. М.

Некоторые характеристики личностного компонента медиакомпетентности студентов педагогических специальностей.....94

Никитина Г. В.

Модель подготовки студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик.....98

Петренко Л. М.

Использование э-портфолио в развитии информационно-аналитической компетентности руководителя учебного заведения 104

Резцов А. С.

Формирование смысложизненных ориентаций студенческой молодёжи средствами масс-медиа 108

Сергеева Н. Н., Митрофанова К. А.

Проблема филологического образования в неязыковых вузах..... 111

Трофимова Н. С.

Исследование взаимосвязи социально-психологической адаптации и субъектности личности студента колледжа116

Худякова Е. А.

Воспитание речевой культуры как часть подготовки конкурентоспособного инженера в современных социально-экономических условиях..... 122

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА**Герт В. А.**

Социальные практики в целостности образовательного процесса 127

Сорокина И. Р.

Специфика игровой формы профориентационной работы с подростками в клубах по месту жительства 130

Трофименко Г. С.

Некоторые особенности личностной идентичности современных подростков..... 135

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ**Коломийченко Л. В., Наумов А. А.**

Концептуальные основания безопасной образовательной среды..... 142

Ларионова И. А.

Социально-педагогические задачи: структура и принципы их решения 146

Макеева В. В.

Теоретическое обоснование реализации индивидуальной образовательной траектории при обучении школьников с использованием электронных образовательных ресурсов 153

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**Земцов В. Н.**

Аббат А. Сюрюг: портрет педагога-иезуита конца XVIII – начала XIX вв. 158

Колокольникова З. У., Лобанова О. Б.

Трудовое воспитание в учреждениях социального воспитания в Приенисейской Сибири в 20-е гг. XX в. 165

Черноухов Э. А.

Проблемы адаптации учителей средних учебных заведений Екатеринбурга в 1860-х гг. 170

Шестакова Н. Ф.

Валлийский язык и образование в Уэльсе: исторический опыт и современность 174

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ И ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ**Чугаева И. Г.**

Художественная коммуникация как средство формирования личностной идентичности старшеклассников на уроках МХК..... 179

Шилова Н. Е.

Педагогические условия формирования духовно-нравственной культуры учащихся в учебных заведениях в системе дополнительного образования 184

Яфальян А. Ф.

Ното holos, или Эстетическое отношение к человеку: педагогический аспект 188

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ**Беляева М. А.**

Половое воспитание и прокреационное образование: сравнительный понятийный анализ.....197

РЕЦЕНЗИИ И ОБЗОРЫ**Коршунова Н. Л.**

Компетентностный подход в языке педагогики и образования 202

Чудинов А. П.

Педагогическая дискурсология.....205

Информация для авторов..... 213

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.08
ББК Ч 420

ГСНТИ 14.33.05

Код ВАК 13.00.01

Биктуганов Юрий Иванович,

министр общего и профессионального образования Свердловской области; профессор кафедры высшего педагогического образования, Уральский государственный педагогический университет; 620031, г. Екатеринбург, пл. Октябрьская, 1; e-mail: so@midural.ru

Игошев Борис Михайлович,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики; ректор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: igoshev@uspu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МОБИЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ – ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мобильность педагога; федеральный государственный образовательный стандарт общего и высшего профессионального образования.

АННОТАЦИЯ. Раскрывается сущность понятия «мобильность педагога», выявляются признаки внутренней и внешней мобильности педагога, представлены направления формирования мобильности педагогов.

Biktuganov Yury Ivanovich,

Minister of Secondary and Vocational Education of Sverdlovsk Region, Professor of the Chair of Higher Pedagogical Education, Ural State Pedagogical University.

Igoshev Boris Mikhailovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Social Pedagogy, Rector, Ural State Pedagogical University.

DEVELOPMENT OF FLEXIBILITY OF PEDAGOGUES – PROMISING TREND OF THE ACTIVITY OF URAL STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

KEY WORDS: flexibility of a pedagogue; federal state educational standard of secondary and vocational education.

ABSTRACT. The essence of the concept “flexibility of a pedagogue” is disclosed, features of inner and outer flexibility of a pedagogue are revealed, trends in development of flexibility of pedagogues are outlined.

В настоящее время принят закон «Об образовании в Российской Федерации», вступил в действие новый Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), введен в практику работы образовательных учреждений Федеральный государственный стандарт общего начального образования (ФГОС НОО), утвержден Федеральный государственный стандарт основного общего образования (ФГОС ОО). Концептуальная сущность современного периода развития российского образования в аспекте принятых важнейших государственных документов выражается идеей модернизации, которая отражает обновление содержания образования, приведение характеристик и качеств системы образования в соответствие с современными требованиями, мировыми тенденциями экономического и общественного развития. Одним из перспективных направлений развития деятельности педагогических вузов является формирование **мобильности педагогов**.

Происходящие в мире процессы глобализации и интеграции ставят современного

человека перед необходимостью быть постоянно готовым к перемещениям в социальном пространстве, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, гибко взаимодействовать с самыми разными культурными и социальными системами. Любой аспект общественного развития, любая его определяющая тенденция так или иначе выводит на проблему обеспечения нового качества современного человека, одной из главных составляющих которого является **мобильность** человека, выражающаяся в постоянной внутренней, личностно-психологической, и внешней, практически-деятельностной, готовности к изменениям, оперативному реагированию на них, социальной и профессиональной подвижности. В этом сложном социально-психологическом контексте огромное значение приобретает проблема целенаправленной подготовки человека к существованию и успешному функционированию в современном мире.

И именно образование становится тем каналом, который обеспечивает условия для социально-психологической подготов-

ки человека к полноценной жизни в современном динамично изменяющемся мире и новое запрашиваемое общественным развитием качество человеческих ресурсов, одной из определяющих которого является их мобильность. Такая цель стоит перед общим образованием, но особо она актуализируется при подготовке и переподготовке мобильных кадров в системе профессионального образования. С этой точки зрения профессиональная подготовка, переподготовка и повышение квалификации профессионально мобильных педагогических кадров значимы вдвойне. Обеспечение нового качества работников образовательной сферы становится определяющим условием переориентации всей системы образования на решение данной проблемы.

Сегодня актуализируются научные исследования, посвященные проблемам подготовки мобильности педагогов (1; 2; 3). Анализ философской, социальной и психолого-педагогической литературы позволил принять определение мобильности педагогов как «интегральное динамическое качество личности, обуславливающее успешность ее адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, готовность осваивать инновации в образовании, готовность к самосовершенствованию, саморазвитию и реализации себя в педагогической деятельности и профессиональном сообществе» (4, с. 123). Анализ научных исследований по проблемам формирования мобильности позволяет также сделать некоторые выводы и обобщения. Можно выделить основные аспекты данной проблематики, концептуально значимые с точки зрения реализации образовательной цели подготовки и переподготовки профессиональных мобильных кадров в педагогическом университете.

Несмотря на некоторые различия в формулировке понятия «мобильность педагога» разными авторами, можно выделить его признаки, которые проявляются на двух уровнях: как совокупность определенных личностных качеств и свойств человека («внутренняя мобильность») и как конкретные формы и виды его профессиональной деятельности, позволяющие характеризовать человека как профессионально мобильного («внешняя мобильность»).

Изучение психолого-педагогической литературы (А. И. Архангельский, Л. В. Горюнова, Ю. И. Калиновский, Е. Г. Неделько и др.) показывает, что в аспекте составляющих мобильности педагога можно выделить такие качества личности:

– *открытость*, которая выражается в склонности ко всему новому, неизвестному,

непривычному, отказ от стереотипов в процессе деятельности;

– *активность*, обеспечивающая постоянную готовность к деятельности, освоение новых видов деятельности;

– *адаптивность* – способность быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности;

– *коммуникативность* – способность устанавливать необходимые контакты с субъектами совместной деятельности;

– *креативность*, обеспечивающая творческое отношение к профессиональной деятельности.

Следует отметить, что эти качества, обеспечивающие «внутреннюю» мобильность педагога, носят универсальный характер, так как они не выражают содержательную конкретность профессиональной деятельности. Они обеспечивают возможность передвижений в профессиональной сфере, переключение с одних видов профессиональной деятельности на другие.

Целенаправленное формирование этих качеств не может ограничиваться только условиями собственно учебного заведения и учебного процесса, какие бы эффективные средства и методы ни применялись для этого преподаватели, а требует использования всей образовательной среды вуза.

«Внешняя» мобильность педагога, характеризующая его как субъекта профессиональной деятельности, требует целенаправленной профессиональной подготовки педагога.

В ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (далее УрГПУ) создана система, обеспечивающая формирования мобильности у обучающихся. Эта система включает две составляющие: формирование мобильности у будущих педагогов в процессе их профессионального образования и формирования мобильности у работающих педагогов в системе дополнительного профессионального образования вуза.

Первая составляющая включает разные уровни и направления формирования мобильности у студентов университета. Прежде всего, это *инновационная педагогическая деятельность*. Анализ многочисленных научных источников позволяет констатировать, что за последние годы инновационная деятельность в сфере образования, возникшая во многом стихийно, приобрела масштабный характер. В то же время исследователи отмечают, что инновационная деятельность в образовании вызывает необходимость управления этими процессами. Анализ реальной школьной практики и изучение результатов психолого-педагогических и социологических ис-

следований свидетельствуют о недостаточной готовности учителей вести инновационную деятельность. Это связано с тем, что образовательный процесс высшего и непрерывного педагогического образования не моделирует структуру этой деятельности и не готовит к ее реализации системно.

На сегодняшний день ориентированное на инновации образование представляет собой специфическое направление подготовки специалистов, обеспечивающее их профессиональную готовность к разработке и внедрению инноваций, управлению инновационными процессами в сфере своей деятельности.

Педагогическое образование в идеологии УрГПУ является сегодня одной из главных сфер развития и внедрения инноваций в учебный процесс вуза, которое включает следующие составляющие инновационной цепочки: образование – исследования – венчурные проекты – массовое освоение инноваций.

Непосредственно в учебном процессе это проявляется в освоении и применении новых форм, методик и технологий обучения и воспитания, во внедрении педагогических инноваций, участии студентов и преподавателей в инновационных проектах и т. д.

Другое направление формирования мобильности студентов связано с освоением смежных педагогических профессий и сфер педагогической деятельности, осуществляемым на основе базового педагогического образования. Так, заканчивая бакалавриат согласно ФГОС ВПО, студенты могут выбирать и осваивать не одну, а две программы. Каждая программа бакалавриата ФГОС ВПО включает, как известно, освоение студентами определенного профиля. Студент в процессе обучения в вузе может по желанию осваивать не один, а несколько профилей. Так, студенты Института социального образования – бакалавры социальной работы (будущие социальные работники) и бакалавры психолого-педагогического образования (будущие социальные педагоги) осваивают разработанные преподавателями вуза такие профили:

- управление воспитательной работы в образовательных учреждениях;
- воспитательная работа с подростками девиантного поведения;
- социальная работа в системе здравоохранения и др.

Кроме того, для студентов всех институтов университета разработан вариативный курс «Профессиональная мобильность педагога».

Для формирования мобильности педагогов большое значение приобретает освоение студентами непедагогических профес-

сий. Необходимость ее обусловлена различными причинами и обстоятельствами как объективного, так и субъективного характера. Но в любом случае это имеет определенную социальную значимость, поскольку позволяет человеку решить свои жизненные проблемы, самоопределиться в своих профессиональных интересах, найти им более эффективное применение, что в полной мере отвечает интересам и потребностям развития общества. УрГПУ предоставляет студентам такую возможность.

Следующее направление формирования мобильности будущих педагогов связано с управленческой деятельностью в сфере образования, которая требует особых качеств и способностей от педагога. Оно связано с необходимостью преломления педагогического образования и практического педагогического опыта через призму менеджмента, стратегического видения проблем и целей развития образования и педагогической профессии. Эффективность управляющей системы образовательного учреждения определяется, как известно, мерой совпадения реально достигнутых результатов с поставленными целями профессионального образования. В УрГПУ разработана и внедрена система менеджмента качества, которая сертифицирована на соответствие международным стандартам ISO-9000:2008.

Второе направление касается формирования мобильности работающих педагогов и руководителей учреждений.

С этой целью в УрГПУ в большинстве учебных подразделений активно идет процесс разработки и внедрения новых программ дополнительного профессионального образования в целях повышения профессионального уровня руководителей, педагогов и специалистов образовательных и иных учреждений Свердловской, Тюменской областей, Пермского края, Ханты-Мансийского Автономного округа и др. для более полного удовлетворения образовательных потребностей населения региона, расширения профессиональной компетентности выпускников вуза и развития научно-педагогического потенциала профессорско-преподавательского состава и сотрудников университета. В соответствии с действующей лицензией УрГПУ реализует программы дополнительного профессионального образования по профилю вуза по четырем из девяти укрупненных групп специальностей и направлений (аккредитационный показатель для университетов – две укрупненные группы): гуманитарные науки, образование и педагогика, экономика и управление, социальные науки. На сегодняшний день наметилась устойчивая тенденция увеличения

количества реализуемых программ и количества слушателей программ дополнительного профессионального образования. С 2007 года количество программ дополнительного профессионального образования, реализуемых УрГПУ, увеличилось в 2,5 раза. Ежегодно обучается около 4000 слушателей.

Основной контингент слушателей программ дополнительного профессионального образования в **2011/2012** учебном году составили: директора, учителя и специалисты общеобразовательных учреждений – **40%**; руководители и специалисты дошкольных образовательных учреждений – **20,6%**, руководители, преподаватели, специалисты и сотрудники высших, средних, начальных профессиональных образовательных учреждений – **15,0%**; работники специального образования – **11,0%**; специалисты социальной сферы – **5,6%**; менеджеры различных организаций – **2,2%**; студенты дневного и заочного отделений вуза **2,1%**. учреждений дополнительного образования – **2,0%**; психологи – **1,2%**; специалисты сферы туризма и гостиничного сервиса – **0,3%**. Результаты проведенного аудита процесса СМК 2.8. «Проектирование и реализация программ дополнительного профессионального образования» и Аналитических отчетов подразделений за **2011/2012** учебный год показывают, что важным инструментом оценки качества дополнительного профессионального образования выступает изучение удовлетворенности слушателей программ дополнительного профессионального образования. Мнение слушателей о качестве предоставляемых образовательных услуг изучается учебными подразделе-

ниями по специальной методике – большинство слушателей программ дополнительного профессионального образования (в среднем 90% слушателей) удовлетворены качеством обучения.

Современные интерактивные методы и формы обучения, инновационные проекты выпускных работ слушателей, магистерские диссертации и другие инновационные виды обучения слушателей способствуют формированию мобильности работников образования.

Таким образом, в УрГПУ создана система формирования мобильности у будущих бакалавров, специалистов, магистров и работающих специалистов в образовании, которая включает:

- формирование универсальных навыков деятельности, обеспечивающих мобильность как качество личности специалиста;
- ориентацию на инновационную деятельность;
- обеспечение широкой профессиональной подготовки как базы для освоения других профессий педагогического профиля;
- повышение квалификации и переподготовку работающих специалистов образования;
- усиление менеджерской подготовки педагогических кадров.

Результаты работы вуза по формированию мобильности педагога определили ведущую роль УрГПУ в научно-методическом сопровождении процесса реализации в Уральском регионе Национального приоритетного проекта «Образование», в поддержке инновационных практик в школах, колледжах и вузах Свердловской, Курганской, Тюменской, Челябинской и др. областей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архангельский А. И. Формирование профессиональной мобильности у студентов в процессе обучения в технических вузах : дис. ... канд. пед. наук М., 2003;
2. Большакова З. М. Мобильность и рост квалификационного уровня педагогических кадров // Социально-экономические проблемы формирования и использования учительских кадров школ. Красноярск, 1980;
3. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов-н/Д, 2006.
4. Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов : дис.... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2008.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Ю. А. Галагузова.

УДК 37.013
ББК Ч 426-268.4

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Груздева Ольга Геннадьевна,

старший преподаватель, Курганский институт железнодорожного транспорта; 640008, г. Курган, пер. Песчаный, д. 7, кв. 22; e-mail: olga07kurgan@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационно-коммуникационные технологии; Интернет; специалист; профессиональная компетентность; компетенция.

АННОТАЦИЯ. Приводится теоретико-методическое описание системы повышения эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов железнодорожного транспорта посредством Интернета. Это позволяет научно обоснованно управлять указанным процессом в соответствии с современными требованиями качества подготовки инженеров железнодорожного транспорта.

Gruzdeva Olga Gennadievna,

Senior Lecturer, Kurgan State Institute of Railway Transport, Kurgan.

INFORMATION-COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS MEANS OF INCREASING EFFICIENCY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE RAILWAY TRANSPORT SPECIALISTS

KEY WORDS: Information-communication technologies; internet; specialist; professional competence; competency.

ABSTRACT. The theoretical and methodical description of increasing efficiency system of professional training of future specialists of railway transport by means of Internet is resulted allowing scientifically soundly to operate specified process according to modern requirements of railway engineers training quality.

Идея непрерывного образования предполагает постоянное развитие и совершенствование человека в течение всей жизни. В современном образовании реализуется идея опережающего образования, что является требованием времени. Как утверждают специалисты, технологические знания устаревают каждые два-три года, хотя наблюдаются и положительные моменты данного процесса. Отсюда следует, что при неизменности уже имеющихся образовательных технологий по окончании обучения в вузе большая часть знаний выпускников будут устаревшими. Исходя из этого появляется необходимость повышения квалификации, то есть стремление к открытому образовательному пространству.

Огромное влияние на современное общество оказывают компьютерные технологии. Они проникают во все сферы человеческой жизни, распространяют информационные потоки в обществе, тем самым формируя глобальное информационное пространство (3). Важной и неотъемлемой частью этих процессов является компьютеризация образования. Информационно-коммуникационные технологии – совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей.

Сейчас в России идет формирование новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое информационно-

образовательное пространство. Существенные изменения проявляются в педагогическом содержании учебно-воспитательного процесса. Появляется необходимость внесения изменений в содержание технологий обучения. Они должны соответствовать современным технологическим возможностям и способствовать гармоничному вхождению будущего специалиста в информационное пространство. Компьютерные технологии становятся главной частью единого образовательного процесса, что, несомненно, повышает его эффективность.

Интеллектуальное и нравственное развитие человека во время занятий разнообразными самостоятельными видами деятельности в различных областях знания является основным направлением развития образовательных систем в современном мире. Новые базовые знания, включая технические, ставят перед высшими школами задачу подготовки будущих специалистов, умеющих:

– быстро приспосабливаться к изменениям в современном обществе, самостоятельно добывать нужные для работы профессиональные знания и навыки, использовать их на практике с целью решения различных задач;

– критически мыслить, самостоятельно оценивать, находить возникающие в реальности проблемы и необходимые пути их решения, используя современные технологии;

– извлекать и обрабатывать необходимую информацию, эффективно использо-

вать информационные ресурсы для решения поставленных задач;

– работать в коллективах, которые объединяют специалистов из разных областей знаний (5).

Данное направление, известное как E-Learning (электронное обучение), названо основным в ходе реформ образовательных систем ведущих стран мира – США, Великобритании, Канаде, Германии, Франции и других. Причем основополагающей задачей реформирования является подготовка кадров с учетом требований работодателей в нужном количестве за минимальный период времени и при минимальных затратах.

Квалификационные требования работодателей к выпускникам учебных заведений растут с каждым годом. Работодатель хочет работать не просто с исполнителем, а с профессионалом, четко знающим и выполняющим свои профессиональные функции, владеющим информационными технологиями, способным адаптироваться в обществе.

Совершенствование информационно-коммуникационных технологий на современном этапе развития общества находит свое применение в дальнейшем совершенствовании подготовки инженеров в использовании новейших технологий в профессиональной деятельности. Важным направлением информатизации современного общества является информатизация образования. Под этим понимается широкое использование средств информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения, в учебно-воспитательном процессе, информационно-методическом обеспечении образовательных учреждений (1).

Инженер вынужден работать с огромным количеством информации. Объемы информации для проектирования отдельного объекта существенно отличаются от информации, требуемой для проекта машины или целой системы. Старые методы не подходят для создания сложных технических задач. Созрела необходимость для новых подходов, способов, средств проектирования, предполагающих использование современных информационных технологий. Одним из главных требований к современному специалисту является владение сложными программными системами, которые устанавливаются на рабочих станциях и локальных компьютерных сетях.

В современной системе образования одним из основных направлений обучения является Интернет – межконтинентальная сеть с доступной информацией; служит средством общения и является компьютерной информационной гиперсредой коммуникативного взаимодействия субъектов. С

применением сети Интернет проводятся обучающие курсы, тренинги и онлайн-обучение (интерактивное обучение), к которому относится и дистанционное обучение, включающее получение высшего образования, курсы, повышение квалификации специалиста с помощью сети Интернет.

Зарубежный и отечественный опыт (А. Бенедек, А. Борк, Дж. Вейценбаум, О. А. Козлов, А. А. Кузнецов и др.) показывает, что информационно-коммуникационные технологии необходимо применять при изучении всех дисциплин. В этом случае информационно-коммуникационные технологии служат новыми интерактивными средствами обучения, обладающими целым рядом дидактических достоинств и позволяющими совершенствовать содержание, формы и методы обучения, что подтверждает актуальность нашего исследования.

Используя данные методики в обучении, современный инженер становится подготовленным к использованию информационно-коммуникационных технологий в будущей профессии, поэтому подготовка студентов вузов к применению таких технологий в своей будущей профессиональной деятельности является одной из важнейших задач высшего образования любой профессиональной направленности (7).

Большое развитие информационно-коммуникационных технологий сейчас требует переработки системы и содержания подготовки будущих специалистов железнодорожного транспорта. Обучение применению данных технологий не может следовать за совершенствованием технологий, в современных условиях обучение должно иметь опережающий характер. Важно, чтобы инженер был готов к применению информационно-коммуникационных средств, которые будут широко использоваться уже в ближайшем будущем. Среди новейших достижений в области информатики доступными являются технологии, которые эффективно могут применяться в том числе и в сфере образования. Многие из них были давно известны, но по-настоящему стали широко использоваться только сейчас. При дальнейшем использовании этих средств в педагогическом процессе возникают проблемы психолого-педагогического и методического характера, которые должны рассматриваться при подготовке инженеров (2).

Нельзя просто добавить информационно-коммуникационные технологии к имеющейся дидактической системе и ждать глобальных изменений в сфере образования. Целесообразным является осуществление интеграции информационно-коммуникационных технологий с инфраструктурой образования, учитывая многие пробле-

мы, а также опираться на теоретические концепции процесса обучения. Другие возможные проблемы при внедрении таких технологий – это минимизация социальных контактов, уменьшение общественного взаимодействия и общения, индивидуализм. Отсюда вытекает неспособность к реальному общению, отсутствие коммуникативного опыта.

Готовность педагога к разработке и совершенствованию информационно-методического обеспечения дисциплин вуза определяется нами как систематизированное понятие, включающее личностную и профессиональную направленность:

- личностной готовности присущи соответствующие мотивы, личные качества – умение действовать согласно образовательной среде в условиях ее информатизации;

- профессиональная готовность характеризуется необходимыми педагогическими качествами и стилем общения, владением профессиональными умениями работать с информационно-коммуникационными технологиями.

Сложность применения современных информационно-коммуникационных технологий в том, что раньше они внедрялись в таких сферах, как связь, военно-промышленный комплекс, авиация и космонавтика, конструкторские бюро и научно-исследовательские институты. В настоящий момент в образовании такие структуры отсутствуют, они только начинают создаваться. Поэтому наблюдается разрыв между существующими возможностями технологий в образовании и их действительным применением. Проблема состоит в том, что большая часть преподавателей вузов не владеет современными знаниями для эффективного применения информационно-коммуникационных технологий. Сложность и в том, что информационные технологии стремительно обновляются: появляются новые, значительно более эффективные и сложные. Разрешением этого противоречия может стать интеграция технологий, то есть такое их объединение, позволяющее преподавателю использовать на занятиях понятные ему технические средства для обучения студентов. Интеграция информационно-коммуникационных и образовательных технологий способствует их эффективному внедрению в систему российского образования.

Актуальность нашего исследования определяется:

- социальным заказом современного общества на специалистов в сфере железнодорожного транспорта, подготовленных к умению выполнять профессиональную дея-

тельность на научной основе в современных социально-экономических условиях;

- требованиями, которые предъявляются к содержанию и качеству подготовки специалистов в сфере железнодорожного транспорта на современном этапе;

- требованиями системного использования применения информационно-коммуникационных технологий при подготовке инженеров железнодорожного транспорта.

Основа современных образовательных стандартов – формирование базовых компетенций: информационной, коммуникативной, самоорганизации, самообразования.

Анализируя наши исследования по формированию профессиональной компетентности средствами иностранного языка, можно рассмотреть базовые компетенции. Профессиональная компетентность «в целом характеризуется совокупностью интегрированных знаний, умений и опыта, а также личностных качеств, позволяющих человеку эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность во взаимодействии с окружающим миром» (6). Профессиональная компетентность в деятельности инженера обеспечивает конкурентную работоспособность специалиста в технической среде. Будущий специалист должен решать профессиональные задачи в зависимости от видов профессиональной деятельности: производственно-технологической, организационно-управленческой, проектно-конструкторской, научно-исследовательской.

Существенное значение в формировании профессиональной компетентности имеют информационно-коммуникационные технологии. Информационные технологии необходимы для эффективного осуществления процессов поиска, хранения, обработки, и передачи информации. Успех учебной и профессиональной деятельности определяется умением обрабатывать данные и коммуникацией. Напомним, что компетенция – это область знаний, круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен.

Выпускник должен владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения. На занятиях по иностранному языку в железнодорожном вузе для формирования информационных компетенций, например, формулируется проблема. Для ее решения студентам необходимо найти, проанализировать, преобразовать и применить информацию для решения данной проблемы. Студенты, используя нетбуки и доступ в Интернет, вполне способны решить данную проблему. Преподаватель в свою очередь контролирует выполнение этой задачи (4).

Будущий специалист железнодорожного транспорта должен уметь логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, создавать тексты профессионального назначения, отстаивать свою точку зрения, не разрушая отношений. Специалист должен владеть одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного. Поэтому для формирования коммуникативной компетенции средствами иностранного языка студентам предлагается на иностранном языке обсудить данную проблемную ситуацию и пути ее решения. Используя Интернет, будущий специалист сможет успешно сотрудничать с другими людьми, в том числе и за рубежом.

Выпускник вуза должен уметь находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях, разрабатывать алгоритмы их реализации, владеть приемами психической саморегуляции. Также важно уметь использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении профессиональных задач. При разработке определенного проекта для формирования компетенции в самоорганизации преподаватель объясняет необходимость постановки цели, планирования, а также полноценного использования личностных ресурсов и ответственного отношения к здоровью.

Для того чтобы стать высококвалифицированными специалистами, студенты должны быть готовы использовать нормативные правовые документы в своей профессиональной деятельности. В процессе самообразования необходимо научиться понимать и анализировать экономические проблемы и общественные процессы, быть активным субъектом экономической деятельности, анализировать значимые политические события и тенденции и быть готовым к участию в политической жизни. Для формирования компетенции в самообразовании преподаватель дает мотивацию к готовности определить и реализовать собственную образовательную программу в течение своей жизни, обеспечивая спрос и конкурентоспособность на рынке труда.

В стандартах нового поколения систематизируется содержание образовательной программы, разрабатываются контрольно-измерительные материалы, выбираются подходящие формы и методы обучения и оцениваются результаты. Данная методика обеспечивает повышение качества профессионального образования, приблизив квалификацию выпускников системы профессионального образования к современным требованиям рынка труда.

Информационно-коммуникационные технологии дают нам огромные возможно-

сти для всего учебного процесса и, в частности, для преподавания различных дисциплин. Эти технологии позволяют:

- находить необходимые источники информации для преподавателей и студентов;
- использовать аудиовизуальные наглядные материалы по изучаемой теме для её лучшего усвоения;
- моделировать процессы, которые в обычных условиях невозможно продемонстрировать;
- проводить тестирование студентов быстро и эффективно;
- индивидуально обучать студентов, наблюдать за их ростом и развитием;
- организовать самостоятельную работу студентов по поиску информации, что ведет к выполнению собственных исследований;
- размещать учебно-методические работы преподавателей и творческие работы студентов на разных сайтах.

Существуют различные формы использования информационно-коммуникационных технологий при подготовке будущих специалистов железнодорожного транспорта в вузе. Применение электронных продуктов позволяет сделать работу преподавателя и студента более эффективной, повышает качество обучения дисциплине; отразить существенные стороны организации и управления процессом перевозок на железнодорожном транспорте. Применение интернет-ресурсов имеет огромный потенциал образовательных услуг (электронная почта, поисковые системы, видеоконференции) и является частью современного образования. Добывая в сети необходимую учебную информацию, студенты приобретают навыки: вычленивать необходимую информацию и систематизировать ее по данным параметрам; воспринимать информацию в целом, а не фрагментами, выделять главное в тексте.

В вузе большое количество часов приходится на самостоятельную работу студентов. Поэтому для совершенствования самостоятельного мышления важно не только получать и излагать новые знания, необходимо применять эти знания для реализации поставленных задач. Для организации самостоятельной работы студентов наряду с традиционными (техническими и нетехническими) служат также компьютерные технологии. Интернет является источником различной информации, способствует расширению информационного пространства. Он предоставляет возможность самообразования и получения новой информации, а также быстрого и эффективного обмена информацией между коллегами, друзьями посредством электронной почты.

Самостоятельная работа студентов является эффективной, когда будущий спе-

циалист готов к определенному виду деятельности. При положительной мотивации у студентов формируется интерес к содержанию дисциплины, форме ее усвоения.

Таким образом, хочется подчеркнуть, что эффективное внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс обеспечивает переход к совершенно новому уровню педагогической деятельности, увеличивает ее дидактические, методические, информационные, технологические возможности. Это способствует более качественной подготовке будущих специалистов железнодорожного

транспорта, совершенствованию педагогического мастерства преподавателей.

Разработка новых компьютерных технологий предлагает человечеству совершенно новый уровень общения. Современные достижения в новейших технологиях передачи информации, учитывая изобретения нового поколения в области мультимедийных технологий, раскрывают широкие возможности в поиске, обработке и передаче информации почти в любую точку мира. Несомненно, что в обозримом будущем компьютерные технологии станут одним из главных средств общения между людьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоновская И. Д. Формирование инженерной компетентности специалиста в условиях университетского комплекса : дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2006.
2. Матвеева Н. Н. Процессный подход в управлении качеством образовательного процесса как средство повышения качества образовательных результатов (на примере факультета и кафедры вуза) : дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2009.
3. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин и др. М. : Академия, 2002.
4. Пичугова И. Л. К вопросу об использовании видеоматериалов при обучении иностранному языку профессионального общения // Язык и культура. 2009. №3(7).
5. Транспорт XXI века: исследования, инновации, инфраструктура : мат-лы научн.-техн. конф., посв. 55-летию УрГУПС : в 2 т. Екатеринбург : УрГУПС, 2011. Вып. 97(180), Т. 2.
6. Шапошников К. В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2006.
7. Яковлев А. И. Информационно-коммуникационные технологии в дистанционном обучении // ИКТ в дистанционном образовании. М. : МИА, 1999.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. С. Белкин.

УДК 371.315.7
ББК 4402.684.3

ГСНТИ 14.01.29

Код ВАК 13.00.01

Семенова Ирина Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры новых информационных технологий в образовании, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462; e-mail: semenova_i_n@mail.ru

Слепухин Александр Владимирович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры новых информационных технологий в образовании, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: srbrd@mail.ru

**АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ МЕТОДИКИ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК КОМПОНЕНТ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационно-коммуникационные технологии; методика использования информационно-коммуникационных технологий; дидактическая конструкция.

АННОТАЦИЯ. Предложен вариант содержательного наполнения дидактического практикума магистрантов педагогического образования, ориентированного на формирование знания и понимания необходимости учета психолого-педагогической обусловленности взаимосвязи компонентов методики использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе при ее проектировании.

Semenova Irina Nikolayevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of New Information Technologies in Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Slepukhin Aleksandr Vladimirovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of New Information Technologies in Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**ANALYSIS OF THE PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF USE
OF INFORMATION-COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A COMPONENT
OF PEDAGOGICAL RESEARCH**

KEY WORDS: information and communication technologies; method of use of information and communication technologies; didactic design.

ABSTRACT. In the paper the version of the didactic content of practical course for Masters in Pedagogy is suggested, it is aimed at building knowledge and understanding of the need to take into account the psycho-pedagogical conditions and the relationship of components of the methods of use of information and communication technologies in the educational process.

Среди актуальных вопросов, связанных с построением методологических основ методики использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании, рассматриваются вопросы выделения структурных компонентов методики в их взаимосвязи, а также исследования закономерностей выбора компонентов методики в различных психолого-педагогических ситуациях. Анализ и учет указанных закономерностей становится сегодня необходимым компонентом педагогического исследования, связанного с построением методики использования ИКТ в учебном процессе, для теоретического обоснования эффективности проектируемой методики. Сказанное позволяет сформулировать суждение о необходимости дополнения содержания подготовки педагогических кадров, в частности, магистров педагогического образования, знаниями по выделенным теоретическим вопросам.

В рамках соответствующей целенаправ-

ленной подготовки магистров образования кроме актуализации представления материала, связанного с построением терминологического аппарата методики использования ИКТ, выделением ее структурных компонентов, укажем идеи построения дидактического практикума, задания которого направлены на формирование умений поиска и учета закономерностей выбора компонентов методики при ее проектировании.

Прежде всего укажем, что понимание методики использования ИКТ как науки о закономерностях выбора и использования педагогических технологий, в частности ИКТ, их компонентов и средств для достижения целей обучения на основе конкретного содержания учебной дисциплины в разных психолого-педагогических ситуациях (3), порождает необходимость решения задачи, связанной с построением генератора этих закономерностей. В качестве такого генератора нами рассматривается дидактическая конструкция, определяемая как ис-

¹ Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, соглашение 14.В37.21.0548 «Подготовка кадров образования к инновационной деятельности в условиях информационной образовательной среды»

кусственно созданный условный образец педагогического явления в виде описания структурных компонентов и связей между ними, в силу подобия отображающий и воспроизводящий дидактические свойства явления (процесса) (4).

Основными (ядрообразующими) структурными компонентами дидактической конструкции нами выделяются: цели использования ИКТ, принципы использования ИКТ, методы использования ИКТ (включая методы обучения с использованием ИКТ), формы учебных занятий с использованием ИКТ, средства ИКТ, психолого-педагогические особенности субъекта и объекта педагогического процесса. Наполнение указанных компонентов и описание их связей представляет вариант методики использования ИКТ для определенных условий конкретного образовательного процесса. При этом акцентируется внимание на рассмотрение психолого-педагогической характеристики участников образовательного процесса как на основной источник (основание) установления взаимосвязей. Наряду с представлением компонентов дидактической конструкции методики использования ИКТ в рамках дидактического практикума целесообразно указать элементы психологической поддержки проектирования методики педагогической деятельности. Рассмотрим основные из них.

Анализ педагогической и психологической литературы позволяет выделить группы психологических характеристик обучающихся, которые необходимо учитывать для правильной организации обучения с использованием ИКТ – характеристики процесса восприятия, обработки и хранения (запоминания) информации, темперамент, тип мышления, тип памяти, ментальность, модальность, экстраверсия или интроверсия, самооценка, отношение к учению и др.

Не останавливаясь подробно на объеме выделенного списка психологических особенностей, проиллюстрируем вариант проектирования деятельностных элементов методики использования ИКТ для одной из составляющих, в частности, подхода обучающегося к обучению. При этом укажем, что в психологической литературе выделены следующие значения отношения обучающегося к учению (к предмету): позитивное, негативное, индифферентное. Характеризуя рассматриваемую особенность, некоторые психологи (в частности, С. Маки) также говорят о подходах к учению: поверхностном, углубленном, направленном на достижение результата.

Укажем основные подходы к организации обучения учащихся при учете выделенной составляющей их психолого-педагогичес-

кой характеристики, которые могут быть рассмотрены для проведения совместного анализа на учебных занятиях с магистрантами.

Для обучающихся, которых характеризует поверхностный подход к обучению, целесообразно использовать «поддерживающий» стиль обучения. В рамках указанного подхода на уроках новая информация выдается небольшими порциями в сочетании с выполнением индивидуальных компьютерно-ориентированных заданий и сопровождающим обсуждением результатов, за счет чего и поддерживается познавательная активность обучающегося.

Для обучающихся, деятельность которых направлена в основном лишь на достижение результата, без должного познавательного интереса и познавательной активности, необходимо учитывать разный диапазон интересов, склонностей, способностей. Для таких (групп) обучающихся необходим индивидуальный темп изучения нового материала, который определяется преподавателем, самостоятельно или педагогическим программным средством на основе возможности предоставления выбора различного уровня сложности и (или) трудности заданий. В этом случае наиболее целесообразно разработать и использовать электронные учебные материалы, предусматривающие: различные варианты предъявления учебного материала и учебно-познавательных заданий, разные формы выполнения вариативных заданий (письменно, с использованием средств ИКТ), а также средства ИКТ для выполнения индивидуально-ориентированных заданий и реализации индивидуально-ориентированного и дифференцированного подходов к обучению.

Для обучающихся, которых отличает стремление к углубленному изучению предмета, целесообразно использовать «стимулирующий» стиль обучения, активизирующий самостоятельную познавательную деятельность – самоорганизующее обучение, характеризующееся высоким уровнем самостоятельности, сформированностью умений самооценки, самопроверки. При этом роль преподавателя сводится к организации учебно-познавательной деятельности, тьюторскому сопровождению учебной деятельности, оперативной диагностике результатов деятельности.

С учетом сформулированных рекомендаций на основе сопоставления разных подходов к обучению учащихся и их индивидуальных характеристик по отношению к использованию ИКТ может быть выстроен фрагмент дидактической конструкции, вариант которого приведем в таблице 1.

Таблица 1.

Возможности использования ИКТ для обучающихся с разным подходом к обучению

Индивидуальные характеристики	Подход группы обучающихся к обучению		
	поверхностный	углубленный	нацеленный на достижение результата
Уверенность при изучении материала с помощью средств ИКТ	неуверенность	уверенность	уверенность
Уровень компьютерной трезвости	высокий	невысокий	низкий
Круг решаемых задач с использованием ИКТ	ограниченность использования (компьютерные игры, текстовый редактор)	используют различные компьютерные приложения	широкий (система управления базами данных, интернет, статистический анализ и т. д.)
Психологическая комфортность при использовании ИКТ	некомфортность	удовольствие при использовании ИКТ	комфортность
Самооценка обучающимися влияния ИКТ на процесс обучения	ИКТ увеличивает учебную нагрузку	ИКТ экономят время, позволяют эффективнее работать, расширяют доступ к информации	ИКТ расширяют доступ к информации
Стиль обучения	поддерживающий	стимулирующий	стимулирующий

Представленные положения можно рассматривать как основу для формулировки методических рекомендаций по использованию ИКТ в группах обучающихся с разным подходом к обучению, а саму процедуру моделирования (здесь и далее) – как результат «работы» генерирующей функции дидактической конструкции.

В дополнение к выполнению предыдущего задания укажем на целесообразность рассмотрения с магистрантами учета в процессе обучения обучающихся с использованием ИКТ такой составляющей психолого-педагогической характеристики, как когнитивный стиль.

Комплексные подходы к учету когнитивных стилей в обучении представлены в работах Г. А. Берулавы, Бетти Лу Ливер, М. А. Холодной (1; 2; 7), в которых описан комплекс методических рекомендаций по организации работы на уроках с учетом когнитивных стилей.

Г. А. Берулава исходила из необходимости поиска неких интегративных стилей, которые бы отражали особенности понимания материала в целом (ведь учитель сталкивается на уроке с целостным познавательным поведением учащегося, а не отдельно с восприятием, вниманием, мышлением). В частности, выделен когнитивный стиль «дифференциальность – интегральность», связанный с индивидуальными особенностями понимания, в основе которого лежит понятие образа мира как совокупности всего многообразия знаний, представлений, чувственных образов, сложившихся у ученика. Это понятие характеризует особенности индивидуального смыслового поля, с помощью которого человек отражает окружающий мир, и выступает в

качестве ориентировочной основы поведения человека. Рассматриваемый стиль представляется следующими параметрами: обобщенность образа мира, то есть высокая или низкая степень понятийного обобщения (теоретичность), эмоциональная насыщенность образа мира (эмоциональность), активность образа мира, то есть способность воспринимать окружающее в динамике (действенность).

В процессе учебных занятий с магистрантами логично будет сформулировать рекомендации по разработке содержания и методов обучения учащихся с выделенным когнитивным стилем. Приведем некоторые идеи этих рекомендаций для совместного анализа и обсуждения с магистрантами.

- Для учеников с интегральными стилями эффективна опора на технологии обучения, построенные по принципу восхождения от абстрактного к конкретному, от общего к частному, для учеников дифференциальных стилей – от частного к общему.

- Для учеников с теоретическими стилями обучение должно быть направлено на логико-формализованное обобщение материала. Для учеников с деятельностными стилями необходимо строить обучение с опорой на собственную познавательную активность с использованием дискуссий, работы в парах и т. д. Для учеников с эмоциональными стилями необходима эмоционально насыщенная форма подачи материала, привлечение образных моделей, сюжетных задач, которые активизируют оперирование чувственными представлениями.

- Ученики с дифференциально-деятельностными стилями наиболее продуктивны при изучении биологии, географии, истории; ученики с дифференциально-

эмоциональным стилем – в изучении литературы и дисциплин художественного цикла; с интегрально-теоретическим стилем – в изучении дисциплин физико-математического цикла.

В работе Б. Лу Ливер (2)¹ представлен подход к обучению, в котором учитывается как когнитивный стиль учеников, так и когнитивный стиль педагога. В этом подходе выделяются учащиеся с когнитивными стилями «группы риска», сформулированы базовые принципы обучения людей с разными стилями и предлагаются примеры заданий, активизирующих познавательную деятельность учеников с разными стилями обучения. В рамках данного подхода выделяются следующие группы обучающихся, входящих в «группу риска»:

- учащиеся, ориентированные на технологичность, структурированность, с доминирующим правым полушарием, полезависимые, синтетичны, склонные к конкретике, с нелинейным мышлением, кинестетики и рефлексивные;

- учащиеся, чей стиль обучения не соответствует стилю преподавания учителя;

- учащиеся, стиль которых не совпадает с усредненным стилем класса.

Выделяя среди развивающих задач обучения задачу изменения профиля и уровня стилевых проявлений учеников, отме-

тим, что при её решении учитель должен не только создать комфортную учебную ситуацию, но и развивать возможности учащихся, расширять их диапазон способов освоения информации, улучшать адаптацию в окружающем мире не только в ситуации обучения. При этом методика обучения основывается на объяснении нового и контроле знаний в предпочитаемом стиле, а закрепление материала – в стилях, не свойственных обучающемуся. Среди методов, способствующих полноценному участию обучающихся «группы риска» в учебном процессе, выделяются методы, обеспечивающие расширение спектра учебных заданий и создание возможности их выбора как для отдельных учеников, так и для групп обучающихся с однородными стилями.

Опираясь, в частности, предложим вариант содержания аналитико-синтетического этапа учебного занятия, связанного с выделением предпочитаемых видов учебных, познавательных и диагностических заданий, основанных на учете когнитивных стилей обучающихся и указанием возможностей ИКТ в предъявлении и выполнении выделенных видов заданий (35). Основу этого варианта оформим в таблице 2, структура и содержание которой может быть результатом указанной деятельности магистров.

Таблица 2.

Учет когнитивных стилей в процессе обучения с использованием ИКТ

Стиль	Определение	Типичные черты	Предпочитаемые виды заданий и контроля	Возможности ИКТ
Доминирование полушарий (лево-правое)	Доминирование полушария обозначает систему предпочтений в отношении специфических каналов поступления информации и специфических интересов.	Для левополушарных – ученики «мыслительного типа» успешны в словесности и точных науках, склонны к понятийному мышлению и рефлексии, логичны, обладают хорошей произвольной памятью. Для правополушарных – ученики «художественного типа» склонны к синтезу, интуитивному, образному мышлению, обладают пространственным воображением, успешны в музыке и искусстве, предпочитают целостное восприятие, эмоциональны.	Для левополушарных – контроль и самоконтроль результатов объяснения. Для правополушарных – свободное обсуждение, совместное подведение итогов, важна работа с ассоциациями, непосредственное восприятие материала через образ-картинку и образ-слово, создание собственных ассоциаций в изучаемой области.	Оперативный автоматизированный контроль и самоконтроль. Наглядное представление материала. Оформление звукового сопровождения презентационного материала.
Полезависимость – полнезависимость	Типы отражают степень дифференцированности поля восприятия, которая влияет на характер взаимодействия с другими людьми.	Контекст-зависимые неспособны отделить необходимую информацию от «фоновой», зависимые от ситуации, нерасчлененные представления о себе и мире, успешны в общении. Контекст-независимые легко отделяют существенную информацию от второстепенной, не зависят от ситуации, дифференцированные пред-	Контекст-зависимые – сочинения на свободную тему, мозговые штурмы, математические задания в словах или картинках с контекстом, некоторые упражнения с использованием индукции, текстовые, прикладные задачи. Контекст-независимые – вопросы с выбором ответа, задания на заполнение	Разработка тестовых заданий разных видов. Моделирование учебных объектов, демонстрация решения практических и прикладных задач.

		ставления о себе и мире.	пустых мест, заучивание через повторение, математические вычисления вне контекста, составление словаря терминов, не любят выводить правила.	Использование сетевых ресурсов для выполнения групповых проектов.
Усилители – усреднители	Типы отражают узость или широту зоны эквивалентности понятий, влияют на особенности построения классификации информации.	Усилители нацелены на нахождение различий между объектами. Усреднители нацелены на нахождение сходства между объектами.	Усилители – нахождение мелких и крупных различий, классификация. Усреднители – сравнение, выявление типов, упражнения на беглость чтения, топологические задачи	Предъявление познавательных и диагностических заданий на сравнение, классификацию, сопоставление и др.
Преобладание индуктивного – дедуктивного мышления		Дедуктивное – порядок рассуждения от общего к частному. Индуктивное – от частного к общему.	Дедуктивный тип – объяснения, правила, обоснование исключений. Индуктивный тип – самостоятельный вывод правил исключения, задания с использованием неизвестного языка, самостоятельная деятельность.	Создание информационного поля для представления хода (последовательности) предъявления учебной информации.
Аналитики – синтетики	Типы отражают способ оперирования информацией для понимания ее смысла.	Аналитики анализируют, разбивают целое на части. Синтетики интегрируют, строят целое из частей	Аналитики – тесты множественного выбора, считывание информации из учебника, концентрация на деталях, работа в одиночку, вычисления. Синтетики – чтение на иностранном языке, аутентичная информация, концентрация на общем содержании, поиск взаимосвязей, тесты с открытыми вопросами.	Использование визуальных конструкторов для демонстрации сущности мыслительных операций анализа и синтеза.
Преобладание абстрактного или конкретного типа мышления	Типы определяются уровнем концептуализации преимущественным уровнем абстрагирования при восприятии предметов.	Абстрактные мыслят на уровне концепций, источник включается в общую понятийную систему, которая достаточно подвижна. Конкретные склонны к тому, что «можно пощупать», прагматичны, жесткая пространственно-временная привязка к источнику, тяга к составлению жестких схем.	Абстрактный тип – лекции, письменные упражнения. Конкретный тип – учебные экскурсии, упражнения «на пальцах», моделирование в реальности абстрактных конструкций.	...
Преобладание линейного – нелинейного-дивергентного мышления	Типы отражают степень необходимости строгого порядка поступления информации для овладения и оперирования ею.	Линейный тип – склонность к порядку, определенная педантичность, нужна строгая последовательность и внешняя организация действий. Нелинейный тип – склонность к свободе, широким границам деятельности.	Линейный тип – точно заданная последовательность действий, работа по алгоритму. Нелинейный тип – неструктурированная деятельность, свободный поиск в заданном направлении.	...
Импульсивный и рефлексивный тип	Типы определяются характером реагирования в ситуации решения задач.	Импульсивный тип учится методом проб и ошибок, отличается быстротой реакции, не раздумывает над ответом. Рефлексивный тип требует времени на усвоение и обра-	Импульсивный тип ... Рефлексивный тип

		ботку информации, начинает действовать, внутренне опробовав гипотезы, взвешенно осторожны.		
Визуалисты, аудисты, кинестетики	Типы определяются по ведущему каналу восприятия информации.	Визуалисты ... Аудисты ... Кинестетики ...	Визуалисты ... Аудисты
...

Интерактивная работа по заполнению таблицы позволяет магистрантам сформулировать и обсудить предложение о возможностях ИКТ для реализации основных видов учебно-познавательных и диагностических заданий в процессе организации обучения с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

В рамках дидактического практикума целесообразно рассмотреть с магистрами и

учет других психологических характеристик обучающихся при использовании средств ИКТ. Приведем вариант основы таблицы, заполнение которой осуществляется в ходе проведения совместного анализа возможностей использования ИКТ как средства обучения при организации образовательного процесса с учетом других психологических особенностей обучающихся (табл. 3).

Таблица 3.

Использование ИКТ в процессе обучения с учетом психологических характеристик обучающихся

Психологические характеристики обучающихся		Цели	Особенности содержания (изложения материала)	Роль ИКТ
Тип мышления	Наглядно-действенное	Формирование социальной, коммуникативной компетентностей через выполнение учебных заданий на реализацию всех видов деятельности с информацией (необходимых для будущей социализации).	Теоретический материал сопровождается иллюстрацией на конкретных примерах. Демонстрируются варианты решения практических задач. Каждый раздел теории сопровождается учебно-познавательными заданиями.	Наглядное представление информации (презентации, видеоредакторы и т. д.). Предъявление познавательных заданий для реализации всех видов деятельности с информацией (в различных программах, редакторах, сети Интернет). Организация выполнения проектной, исследовательской деятельности с использованием средств ИКТ.
	Наглядно-образное	Повышение качества овладения учащимися знаний, умений за счет организации познавательной активности через передачу нового материала на основе знакомых учащимся конкретных образов.	Теоретический материал сопровождается иллюстрацией на конкретных примерах. Установление связей между изучаемым материалом и новой темой. Проведение ассоциаций с уже знакомыми учащимся объектами, возможно из реальной жизни. Проведение аналогии с пройденным материалом.	Использование наглядных демонстрационных материалов, иллюстрация примеров. Использование в презентациях цветового, символического оформления. Предъявление информационного материала для проведения сопоставления, ассоциаций.
	Абстрактно-логическое	Развитие мышления – конструктивного, алгоритмического, творческого за счет уменьшения доли репродуктивной деятельности.	Наглядная иллюстрация логики изложения материала. Задания на соотнесение, сопоставление. Иллюстрация взаимосвязи изучаемого фрагмента материала с общим курсом дисциплины для понимания места данной темы.	Предъявление средств для выполнения заданий исследовательской направленности, творческого характера. Структуризация информации с использованием редакторов, сетевых ресурсов.
Тип	Зри-	Формирование информа-	Наглядное представление	Использование визу-

памяти	тельная	ционной культуры, предполагающей сформированность умений отбирать в потоке избыточной информации необходимую информацию, оценивать ее полезность и использовать в дальнейшем при решении задач.	изучаемого материала. Организация самостоятельной работы с информацией, исследовательская деятельность.	альных конструкторов для ...
	Слуховая	Формирование коммуникативной компетентности, связанной с умениями вступать в коммуникацию, быть понятым, непринужденно общаться.	Работа в группах, совместное обсуждение материала, определений понятий, анализ, выделение основной идеи.	Использование аудио и видео средств ИКТ. Организация проектной деятельности с использованием ...
	Эмоциональная	Подготовка обучаемых средствами информационных технологий к самостоятельной учебно-познавательной деятельности.	Целесообразно использование приемов открытия новых знаний, создания ситуации успеха в совместной деятельности. Теоретический материал сопровождается ...	Задания на поиск информации в Интернете. Организация индивидуальной и групповой исследовательской деятельности с использованием ...
	Вербально-логическая	Формирование социальной компетентности, означающей умение жить и работать в коллективе, в команде.	Использование наглядных пособий ...	Предъявление заданий и средств для их выполнения на ...
Ментальность	Практицисты	Формирование ...	Теоретический материал сопровождается
	Логичисты	Развитие ...	Предъявление познавательных заданий на
	Интуитивисты	Формирование ...	Преобладание заданий, направленных на

Исследование материала приведенной таблицы позволяет сделать вывод о возможности использования ИКТ для реализации учета различных психологических особенностей обучающихся.

В заключение приведем некоторые примеры формулировок учебных заданий дидактического практикума, направленных на формирование у магистрантов умений анализировать выделенные закономерности при проектировании методики использования ИКТ в учебном процессе.

1. На основе содержания приведенных таблиц составьте самостоятельно вариант краткой психолого-педагогической характеристики учащихся класса (содержащей описание двух-трех характеристик, например, стилей обучения, подхода к обучению в предметной области или др.). Продумайте особенности содержания и изложения учебного материала а) на уроке изучения нового материала, б) на уроке формирования умений и навыков, в) на контрольном мероприятии.

2. Для составленного варианта психолого-педагогической характеристики обучающихся продумайте выбор методов обучения, методов использования ИКТ, формы

а) аудиторного учебного занятия, б) внеаудиторного мероприятия.

3. Приведите пример средств информационных технологий, позволяющих учителю решить образовательные (развивающие) задачи на уроке на основе учета указанной характеристики учащихся.

4. Продумайте варианты деятельности учителя при условии изменения в характеристике учащихся какого-либо компонента. Изменится ли при этом выбор средств ИКТ?

5. Составьте информационную базу (на основе выбираемого средства ИКТ, например, сетевого ресурса, с возможностью совместного пополнения) о закономерностях выбора компонентов дидактической конструкции

В процессе обсуждения содержания приведенных примеров заданий дидактического практикума у магистрантов формируется знание о необходимости рассматривания психолого-педагогической характеристики обучающихся (и учителя в том числе) как основы для установления закономерностей выбора компонентов дидактической конструкции проектируемой методики использования ИКТ на определенном этапе учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берулава Г. А. Методологические основы деятельности практического психолога : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 2003.

2. Лу Ливер Б. Обучение всего класса. М. : Новая школа, 1995.
3. Семенова И. Н. Определение и дидактическая конструкция методики использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе / И. Н. Семенова, А. В. Слепухин // Педагогическое образование в России. 2012. №2.
4. Слепухин А. В. Методика использования информационно-коммуникационных технологий как компонент современного методологического знания педагога // Педагогическое образование в России. 2012. №5.
5. Софронова Н. В. Теория и методика обучения информатике : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 2004.
6. Стариченко Б. Е. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Ч. 1. Концептуальные основы компьютерной дидактики : учеб. пособие. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013.
7. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб. : Питер, 2002.

Статью рекомендует канд. технич. наук, доцент М. В. Лапенко.

УДК 378.164
ББК 32.97

ГСНТИ 14.35.07; 14.85.35

Код ВАК 13.00.08

Стариченко Борис Евгеньевич,

доктор педагогических наук, профессор, проректор по информатизации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: bes@uspu.ru

СИНХРОННАЯ И АСИНХРОННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: управление учебной деятельностью; ИТ-модель обучения; blended learning; синхронное и асинхронное обучение.

АННОТАЦИЯ. Обсуждается необходимость изменения организационной схемы вузовского образовательного процесса с целью обеспечения его соответствия требованиям современного информационного общества. Приводятся принципы построения учебного процесса на основе информационно-технологической модели обучения (ИТ-модели); рассматривается порядок организации изучения дисциплины. Излагаются условия реализации учебного процесса на основе ИТ-модели. Обсуждается специфика построения синхронного и асинхронного обучения в ИТ-модели. Рассматриваются возможные меры по снижению загрузки преподавателя. Перечисляются некоторые вопросы нормативно-организационного характера, которые требуют решения при построении учебного процесса в вузе на основе ИТ-модели.

Starichenko Boris Evgenievich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Vice-Rector for IT, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

MANAGING STUDENTS' EDUCATIONAL ACTIVITY DURING LECTURES INVOLVING CRS

KEY WORDS: management of academic activities; IT-model of learning; blended learning; synchronous and asynchronous training.

ABSTRACT. The article discusses the necessity of changing the organizational structure of the university education process with the aim of ensuring its conformity with the requirements of the modern information society. Principles of the educational process building on the basis of the information-technological model of training (IT-model) are given; the order of organization of academic subject study is discussed. The conditions for the implementation of the educational process on the basis of IT-model are enumerated. Features of organization of synchronous and asynchronous learning in the IT-model are considered. Possible measures to reduce the educational load of the teacher are listed. In conclusion some of the issues of normative-organizational nature are mentioned, which require decisions in constructing of the educational process in a higher educational institution on the basis of the IT-model.

На любом этапе социального развития модель обучения, доминирующая в системе массового образования, с одной стороны, должна предусматривать формирование у ее выпускников качеств, необходимых для комфортного существования человека в современном обществе, с другой стороны – обеспечивать прогресс (или устойчивость) общества. На основании запросов рынка труда, оценок направлений и темпов общественного развития в настоящее время можно выделить следующий набор общих качеств современного выпускника системы высшего образования:

- критичность и самостоятельность мышления;
- высокое качество и надежность сформированных знаний, умений, компетенций;
- свободное владение технологиями поиска, обработки и использования нужной информации;
- способность к самообразованию и наличие внутренней мотивации к этому;
- высокая профессиональная квалификация, кругозор в своей сфере деятельности;

- дисциплинированность, точность и аккуратность в работе;
- готовность нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности.

Несмотря на то что необходимость формирования перечисленных качеств отражена в Законе об образовании, государственных образовательных стандартах, программах отдельных учебных дисциплин, их практическая реализация в рамках традиционной организационной (классно-урочной) схемы учебного процесса вуза оказывается затруднительной. В одной из предыдущих работ автор этой статьи на основе анализа процессов информационного обмена в системе «учебная группа (класс)» показал, что при соотношении 1 преподаватель на 20-40 учащихся без использования дополнительных технических средств достижение продуктивных образовательных целей невозможно в принципе (7, с. 80-86). Решением проблемы является применение в учебном процессе средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые могут обеспечить расширение дидактических и информационных возмож-

¹ Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, соглашение 14.В37.21.0548 «Подготовка кадров образования к инновационной деятельности в условиях информационной образовательной среды»

ностей преподавателя. Однако, как отмечается многими исследователями и практиками образования, до сих пор использование ИКТ не оказывает заметного влияния на процесс и результативность обучения. Причина вновь видится в том, что новые технологии пытаются применять в рамках старых организационных схем (6).

Построение учебного процесса вуза на основе современных информационных технологий требует изменения содержания подготовки студентов, а также изменения схем организации и управления обучением. Однако следует сознавать, что требуемое реформирование содержания не может быть произведено быстро. Даже если будет принято решение о его начале, реформирование займет несколько десятилетий. Означает ли это, что при организации учебного процесса учебные заведения и отдельные преподаватели обречены на использование традиционной модели обучения? Такое решение было бы эквивалентно откладыванию на неопределенный срок перехода к современным образовательным моделям и технологиям, настоятельная необходимость и неизбежность которого может считаться доказанной.

Компромиссным представляется вариант, при котором цели и содержание образования определяются установленными стандартами, но меняется модель организации обучения таким образом, чтобы она в максимальной степени отвечала возможностям современных технологий транспорта, обработки и представления информации и при этом учитывала бы интересы учащегося. Назовем такую модель *информационно-технологической* и в дальнейшем будем применять обозначение «*ИТ-модель обучения*». Одной из значимых составляющих этой модели является использование организационных схем *blended learning* (смешанное обучение), в основе которых лежат идеи параллельного применения синхронного (совместного) и асинхронного (индивидуального) обучения.

Принципы построения учебного процесса в ИТ-модели

В рамках ИТ-модели можно выделить общие и наиболее значимые требования к результатам обучения любой теоретической дисциплине:

- полное усвоение обязательного минимума всеми учащимися;
- самостоятельность, активная учебно-познавательная деятельность, развитие исследовательских и творческих способностей учащихся;
- максимальная для заданных условий индивидуальная результативность обучения;
- максимально комфортные с психологической и физиологической точек зрения условия обучения.

Перечисленные требования обуславливают следующие принципы реализации учебного процесса на основе ИТ-модели.

1. *Полное усвоение базовой учебной информации (когнитивной составляющей государственного образовательного стандарта)*, что означает:

- введение понятия «*базовая учебная информация*» (базовый минимум – БМ) по дисциплине, которая должна быть освоена полностью всеми учащимися за время, предусмотренное учебным планом;

- объем и содержание БМ определяется преподавателем либо (что предпочтительнее) оценкой реальной нагрузки студента по схеме Европейской системы перевода и накопления кредитов (ECTS);

- освоение БМ фиксируется по дихотомической шкале («усвоен» – «не усвоен») без градаций успешности (степени) освоения;

- полное освоение каждым учащимся базового минимума является условием его дальнейшего обучения по индивидуальной траектории.

2. *Индивидуализация обучения*, означающая:

- вариативность форм представления информации с целью учета психофизиологических особенностей и возможностей учащегося (обеспечение «информационной гуманности» (2, с. 96));

- индивидуальное время освоения базовой части;

- индивидуальные траектории обучения после освоения базовой части (индивидуальное содержание);

- использование организационных схем смешанного обучения (*blended learning*);

- обеспечение учебной активности каждого учащегося.

3. *Временная эффективность обучения*:

- минимизация времени усвоения БМ;

- использование обобщенных приемов работы с информацией при изложении и обучении;

- полнота учебно-методического обеспечения для освоения БМ;

- приоритет визуального представления учебной информации по отношению к вербальному.

4. *Постоянство управления обучением*:

- непрерывность измерения успешности освоения учебной информации каждым учащимся (постоянный текущий контроль);

- оперативная обратная связь преподавателя и учащихся в процессе аудиторной и самостоятельной работы;

- полнота методов управления (дистанционные, очные);

- априорно разработанные методы управления, адекватные педагогической ситуации.

К описанной модели необходимо дать ряд уточнений:

1) модель предполагает комплексное применение информационных технологий в процессе обучения и управления обучением, т.е. за рамками рассмотрения остаются ситуации фрагментарного использования ИКТ для решения отдельных (частных) дидактических задач (обучение, тренаж, контроль, управление и пр.);

2) модель охватывает только технологические и организационные аспекты учебного процесса – в этом усматривается определенная ее ограниченность, поскольку важнейшими факторами повышения результативности и качества образования является оптимизация его целей и содержания; модель не предусматривает оценки целесообразности включения той или иной дисциплины в учебный план, ее содержания и объема – именно по указанной причине базовый минимум усвоения дисциплины связывается с требованиями государственного образовательного стандарта, однако при появлении каких-то иных подходов к формированию целей и содержания образования принцип выделения базового содержания остается неизменным;

3) не затрагивая содержания, модель вместе с тем предусматривает существенные изменения (по сравнению с принятыми в традиционной схеме) методов обучения и управления учебным процессом, в частности, их использование должно оцениваться с точки зрения соответствия требованиям когнитивной психологии и результативности обучения;

4) обеспечение достижения всеми обучаемыми уровня базового минимума при освоении дисциплины означает, что приемлемыми схемами организации учебного процесса оказываются только такие, которые обеспечивают технологический уровень решения поставленных дидактических задач;

5) дисциплинарная ориентация ИТ-модели позволяет использовать ее в преподавании отдельной дисциплины (цикла дисциплин) независимо от способов преподавания остальных;

6) основываясь по сути на модели полного усвоения знаний, ИТ-модель не предусматривает жесткого администрирования со стороны преподавателя учебной работы учащихся, как это делается в «безкомпьютерных» реализациях – разбиение материала на модули, обязательный входной контроль и контроль освоения модуля и пр. (1) – учебные задания выдаются в принятой в данной дисциплине постановке, а контроль производится в первую очередь по отчетам о выполнении заданий.

Условия построения учебного процесса на основе ИТ-модели

Как уже отмечалось, полная реализация идей компьютерной дидактики невозможна в рамках классической классно-урочной организационной схемы обучения. В связи с этим возникает закономерный вопрос: какие условия должны быть выполнены, чтобы учебный процесс можно было построить в соответствии с ИТ-моделью? Исходя из целей обучения в ИТ-модели, перечисленных выше принципов, а также зарубежного и отечественного опыта применения средств ИКТ в учебном процессе можно выделить несколько групп таких условий.

1. Технологические условия:

- наличие информационной образовательной среды (ИОС);
- свободный доступ обучаемых и преподавателей к информационным ресурсам и коммуникационным сервисам ИОС, ресурсам и сервисам Интернет;
- автоматизация контроля, тренажа;
- доступ студентов к специализированным программным средам, необходимым в изучаемой дисциплине.

2. Дидактические условия:

- наличие полного информационного обеспечения всех видов учебной деятельности по дисциплине в объеме БМ при любых формах обучения, выбранных студентом;
- возможность адаптации учебных материалов по форме их представления к индивидуальным особенностям обучаемого; приоритет визуальной формы;
- наличие информационных ресурсов с записями интерактивных учебных занятий (в первую очередь лекций);
- наличие ресурсов (средств) помощи – справочников, образцов решения (выполнения заданий), ответов на часто задаваемые вопросы и т.п.

3. Методические условия:

- технологический уровень достижения целей обучения;
- ориентация на методы обучения, активизирующие самостоятельную и исследовательскую учебную деятельность;
- использование схем оценивания текущей успеваемости, стимулирующих учебную деятельность.

4. Организационные условия:

- наличие системы управления ходом учебного процесса (*LMS – Learning Management System*);
- строгое и однозначное описание содержания обязательного минимума и условий его достижения;
- свобода выбора обучаемым уровня освоения дисциплины (не ниже БМ) и оптимальной для него формы обучения;

- возможность построения индивидуальной траектории обучения после достижения установленного минимума;

- наличие четкого графика учебного процесса с указанием времени и формы контрольных точек;

- свобода преподавателя в выборе методики обучения (единственное требование – обеспечение результативности в соответствии с критериями полного усвоения).

Существенным представляется требование, связанное с тем, что приведенные условия должны удовлетворяться комплексно – частичное или выборочное соответствие им не обеспечит возможности реализации описанной ИТ-модели.

Организация учебного процесса на основе ИТ-модели

Поскольку, как неоднократно указывалось, учебный план подготовки специалиста в вузе формируется по дисциплинарному принципу, представляется более корректным вести речь о построении ИТ-модели обучения дисциплине. При этом целями ее применения являются:

- полное усвоение всеми студентами базового содержания дисциплины;

- индивидуализация обучения по следующим основаниям:

- объему и содержанию индивидуальной учебной траектории после освоения базового содержания;

- выбору модели смешанного обучения;

- желаемому уровню освоения дисциплины.

- формирование и развитие профессиональных качеств;

- развитие способностей к самообразованию.

Учебный процесс строится в соответствии со следующими положениями.

1. Базовое содержание дисциплины – базовый минимум (БМ), который обязаны освоить все студенты, определяется преподавателем на основе требований ГОС (ФГОС) для дисциплин федеральной составляющей; для остальных дисциплин – учебной программы. Устанавливаются критерии достижения студентом БМ, а также методы и средства контроля, позволяющие проверить соответствие критериям.

2. Совместное (синхронное) обучение, связанное с освоением БМ, занимает часть учебного времени семестра (50-60%). Форма обучения – очная (аудиторная), дистанционная, смешанная – выбирается студентом, а объем БМ и критерии его освоения не зависят от выбора формы обучения.

3. Для освоения БМ студенту предоставляются учебные материалы (в электронных форматах с обеспечением оперативного доступа к ним), охватывающие все виды

учебной деятельности и инвариантные относительно выбранной формы обучения.

4. В процессе освоения БМ осуществляется регулярный контроль и самоконтроль успешности выполнения текущих учебных заданий; количество точек текущего контроля должно быть достаточно большим (7-15) для выявления статистических закономерностей учебной работы каждого обучаемого.

5. Оценка учебной деятельности производится по аддитивной схеме; из максимального количества оценочных баллов выделяются обязательные баллы, связанные с усвоением БМ, и баллы за освоение индивидуального содержания.

6. Итоговое контрольное мероприятие, предусмотренное учебным планом (зачет, экзамен), проводится в рамках БМ.

7. Если фактически набранная студентом сумма баллов превышает уровень БМ, студент получает минимальную положительную оценку «удовлетворительно», независимо от того, насколько фактическая сумма оказывается выше уровня БМ.

8. После достижения уровня БМ студент при желании может продолжить освоение дисциплины по индивидуальной траектории; индивидуальное содержание определяется совместно с преподавателем и предполагает удовлетворение познавательных интересов студента в изучаемой дисциплине. Оценки «хорошо» и «отлично» выставляются преподавателем за качество освоения индивидуального содержания; при этом критерии оценивания должны быть установлены и доведены до студентов заранее. Информационные материалы для выполнения индивидуального задания студент находит в основном самостоятельно (возможны рекомендации преподавателя).

9. Студенты, не усвоившие БМ, продолжают в самостоятельном режиме выполнение текущих и дополнительных учебных заданий, проходят повторно итоговое контрольное мероприятие – цикл продолжается до тех пор, пока БМ не будет освоен. Количество попыток сдачи студентом БМ ограничивается только сроками окончания семестра.

10. Действия преподавателя: на этапе освоения БМ – проведение интерактивных учебных занятий, управление процессом освоения; после завершения совместного этапа обучения и проведения итогового контрольного мероприятия – индивидуальные консультации по БМ (для не сдавших БМ) и по индивидуальным заданиям для преодолевших уровень БМ.

Blended learning в ИТ-модели обучения

Поиск схем организации учебного процесса, использующих достоинства дистан-

ционного обучения (*distance learning*) и в тоже время компенсирующих его недостатки, привел к идее смешанного обучения (*blended learning*¹) – этим термином обозначается учебный процесс, в котором применяются различные событийно-ориентированные методики и схемы управления процессом обучения, такие как *face-to-face learning* (обучение в аудитории), *distance learning* (асинхронное дистанционное обучение) и *online learning* (синхронное дистанционное обучение). При этом обучение строится на взаимодействии слушателя не только с компьютером, но и с преподавателем в активной форме (очной и дистанционной), когда изученный самостоятельно материал обобщается, анализируется и используется для решения поставленных задач (2-4).

В высшем образовании смешанное обучение используется весьма активно вузами США и Европы. В 2007 году около 55% процентов вузов США в той или иной степени использовали смешанное обучение в образовательном процессе. По прогнозам аналитиков эта цифра будет постепенно расти и в 2013 году их число увеличится до 80%. Лидерами в использовании смешанного обучения являются США.

Эффективность освоения курса напрямую связана с правильным выбором соотношения форм (аудиторная – дистанционная, синхронная – асинхронная) и характера представления материала, вынесенного на аудиторное и самостоятельное изучение. В оптимальном для данных условий сочетании форм и методов обучения состоит суть технологии смешанного обучения. Однако при любой пропорции сочетания перечисленных форм они должны образовывать целостный учебный процесс, предполагающий, что часть учебно-познавательной деятельности обучаемых проходит в ауди-

тории под непосредственным руководством преподавателя, а часть выносится на самостоятельную работу с дистанционным характером взаимодействия с преподавателем.

Изначально идея *blended learning* состояла в предоставлении учащемуся возможности выбора наиболее удобной для него организационной формы обучения. Однако на практике выбрать приемлемое лично для себя соотношение очной и дистанционной форм обучаемый не может – как правило, схему (модель) смешанного обучения устанавливает вуз, а студенту предоставляется свобода лишь в рамках этой модели. Например, весьма распространенной в настоящее время для заочной формы является схема, в которой обучение является полностью дистанционным (с дистанционным же руководством со стороны преподавателя), а итоговые контрольные мероприятия проводятся в аудитории. В очной форме обучения устанавливается определенная доля учебных занятий, которая проводится в аудитории и студент обязан их посетить. Помимо этого оказывается трудной (хотя это и декларируется) реализация индивидуального подхода к выбору изучаемого содержания. График учебного процесса также является одинаковым для всех и охватывает, как правило, всю продолжительность учебного семестра. Другими словами, реальной свободы выбора в существующих моделях смешанного обучения студент не имеет. С целью устранения (или сокращения) действия упомянутых факторов при реализации смешанного обучения в рамках ИТ-модели предусматривается ряд специфических особенностей.

Сочетание синхронного (общего) и асинхронного (индивидуального) обучения может быть проиллюстрировано схемой, представленной на рис. 1.

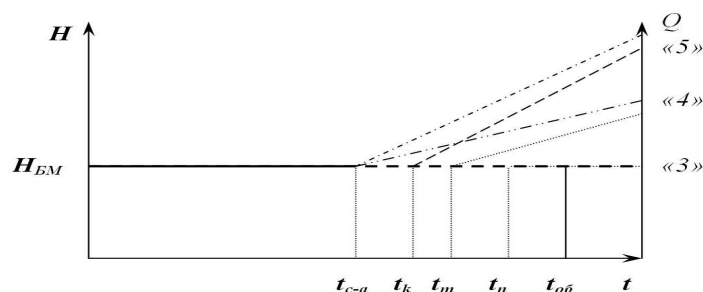


Рис. 1. Схема организации учебного процесса в вузовской ИТ-модели обучения

Горизонтальная ось – ось времени. t_{c-a} – время окончания синхронного освоения БМ и перехода к асинхронному обучению; $t_{об}$ –

время окончания семестра (продолжительность освоения дисциплины); как

¹ Для обозначения данного способа организации учебного процесса в русскоязычной литературе используются также термины *интегрированное*, *комбинированное* или *гибридное*, что, с нашей точки зрения, более точно отражает его смысл, поскольку «смешанное обучение» трактуется у нас как совместное обучение мальчиков и девочек. Вместе с тем, отдавая должное тому, что технология *blended learning* пришла из англоязычных стран, будем пользоваться его дословным переводом.

указывалось выше, $t_{c-a} \approx (0,5 \div 0,6) t_{об}$; t_k и t_n – время достижения БМ студентами k и n . Вертикальная ось H – объем усвоенной информации; $H_{БМ}$ – объем информации, связанный с освоением базового минимума. Вертикальная ось справа (Q) – оценка освоения дисциплины; освоение БМ соответствует «3 – (удовлетворительно)».

От уровня $H_{БМ}$ обучение осуществляется по индивидуальным траекториям и его результаты соответствующим образом оцениваются. Студент n не захотел выполнять индивидуальное задание и удовлетворился минимальной оценкой, получив, однако, свободное время до окончания семестра.

Из приведенной иллюстрации, в частности, видно, что уровень БМ в конечном счете достигается всеми студентами, однако индивидуальным оказывается затраченное для этого время. После преодоления уровня БМ студент может либо удовлетвориться минимальной положительной оценкой, либо повысить ее, выполняя индивидуальное задание (проект). Приведенный подход позволяет сочетать, с одной стороны, обеспечение полного усвоения БМ всеми студентами и, с другой стороны, учет их персональных познавательных интересов в изучаемой дисциплине.

Схема организации процесса дополняется следующими положениями.

1. Студенту предоставляется право выбора предпочтительной для него формы любого текущего учебного занятия (лекции, семинара, практического занятия, консультации); исключение могут составить только не виртуальные лабораторные работы, выполнение которых предусматривает использование оборудования, и обязательные аудиторские контрольные мероприятия. Для обеспечения указанной свободы выбора в учебно-методическое обеспечение дисциплины, размещаемое в информационной образовательной среде, включаются, *во-первых*, видеозаписи лекций и семинаров с тем, чтобы студент имел возможность познакомиться с ними хотя бы в неинтерактивном режиме; *во-вторых*, задания, которые студент должен выполнить в связи с пропуском лекции, семинара или практического занятия.

2. Особое внимание уделяется содержанию заданий для самостоятельной работы. Безусловно, они должны быть индивидуальными для каждого студента. Возможен различный «уровень индивидуализации»: *алгоритмический* – студентам выдаются задания, для выполнения которых требуется знание достаточно четко определенной последовательности действий (алгоритма), но с различными данными. Например, в задании: «Найти интеграл некоторой функции, используя метод замены перемен-

ной», индивидуальным является набор подынтегральных функций. Более предпочтительной для вуза является *продуктивная индивидуализация* – в этом случае выполнение заданий требует самостоятельного поиска информации и выполнения сложных умственных действий (анализ, сопоставление, установление причинно-следственных связей, обобщение, синтез, разработка, исследование и т.п.). Весьма важной представляется формулировка таких заданий – она должна быть достаточно оригинальной, чтобы избежать прямых заимствований, в первую очередь, из сети Интернет. Например, при формулировке темы «Классическая немецкая философия» или «Физика капиллярных явлений» студент с большой вероятностью может обнаружить в сети и позаимствовать готовый реферат или иную работу. Во избежание этого названия тем должны содержать дефиниции типа «Анализ... с позиций...», «Сопоставление...», «Причинно-следственные связи между... и...», «Исследование взаимозависимости...».

3. В графике учебного процесса на время совместного освоения базового минимума должны быть указаны конкретные сроки предоставления отчетности по текущим учебным заданиям (как правило, 1-2 недели после выдачи). Если студент представляет отчет до истечения установленного срока, оценка выставляется только в соответствии с полнотой и качеством выполнения задания. Сдача после назначенного срока возможна, однако устанавливается прогрессивная шкала отрицательных баллов – оценка за работу снижается.

4. По желанию студента в процессе освоения БМ он может получить дополнительные задания, выполнение которых учитывается в общей схеме оценивания наравне с обязательными.

5. Еженедельно результаты текущей учебной деятельности доводятся до студента. Представляется весьма полезным также указание суммы баллов, недостающих для достижения уровня базового минимума, и перечня заданий для выполнения. По желанию студента данная информация может доводиться до него конфиденциально.

6. Количество точек текущего контроля и критерии оценивания выполненных заданий является одинаковым для всех, независимо от выбираемой студентом формы обучения.

7. Весьма желательным оказывается использование методов коллективной работы со студентами – регулярные (еженедельные) дистанционные консультации (в режиме online) для всех изучающих дисциплину, независимо от места их проживания.

Перечисленные меры призваны, во-первых, обеспечить дополнительную (внешнюю) мотивацию к изучению дисциплины; во-вторых, повысить активность студентов в их учебной деятельности; в-третьих, перенести на студента часть ответственности за результаты собственного труда.

Меры по снижению загрузки преподавателя

Отдельно следует остановиться на мерах, направленных на снижение загрузки преподавателя, связанной с реализацией учебного процесса в соответствии с ИТ-моделью, поскольку известно, что дистанционные формы взаимодействия со студентами приводят к ее росту. Просматриваются три основные возможности понижения нагрузки:

1) создание разнообразного информационного обеспечения, в максимальной степени удовлетворяющего учебные запросы студента;

2) возможно более полная передача функций преподавателя группе студентов;

3) дозировка объема помощи студенту.

Идея мер первой группы состоит в упреждающем возможно более полном удовлетворении информационных запросов студента, обращенных к преподавателю при освоении базового минимума (БМ). К мерам этой группы относятся:

1) предоставление студенту полной информации организационного характера, необходимой для обучения:

- рабочая программа с понедельным графиком изучения дисциплины («силabus»), «балльной стоимостью» отдельных заданий;

- график отчетных и контрольных мероприятий;

- график и содержание мероприятий на сайте дисциплины (лекции, форумы и пр.);

- график дистанционных консультаций преподавателя;

- схема и критерии оценивания различных видов самостоятельной работы, а также получения итоговой оценки по дисциплине для достижения уровня БМ;

- регламент дистанционной коммуникации с преподавателем и сокурсниками;

2) наличие доступных студенту видеоресурсов с записью лекций, семинаров, консультаций и презентационных материалов к ним – они обеспечивают возможность для студента при пропуске аудиторного занятия по той или иной причине получить визуальное (но не интерактивное!) представление об изучавшемся материале;

3) наличие разнообразных справочных материалов с образцами отчетов о выполнении лабораторных работ и практических заданий, рефератов и т.п.; рекомендациями и

подробными указаниями по осуществлению самостоятельной учебной деятельности – это уменьшит необходимость консультирования студентов по вопросам выполнения текущих заданий;

4) накопление ресурса FAQ (*Frequently Asked Questions* – часто задаваемые вопросы) – большая часть затруднений студентов при освоении дисциплины и связанные с этим вопросы преподавателю из года в год повторяются; создание накапливаемого и постепенно расширяемого ресурса, в котором содержатся ответы на часто задаваемые студентами вопросы, избавляет студента от необходимости обращаться в случае затруднений к преподавателю – с большой вероятностью ответ на свой вопрос он сможет найти в FAQ;

5) каталог ссылок на ресурсы сети Интернет – при достаточно обширном каталоге при обращении студента преподаватель просто указывает, по какой ссылке можно найти нужный материал.

Во второй группе мер по сокращению загрузки преподавателя сами студенты привлекаются к выполнению некоторых его информационных функций. Возможные меры:

- развитие wiki-ресурсов по дисциплине силами студентов (при контроле со стороны преподавателя) позволяет частично освободить преподавателя от разработки контента консультационного и справочного характера; участие студентов в такой разработке, безусловно, способствует освоению дисциплины; студенты же, не принявшие участия в создании ресурсов, тем не менее, могут ими пользоваться;

- организация форума по дисциплине (например, на сайте дисциплины) – работа на различных форумах хорошо известна современным студентам; на тематический форум можно вынести учебный вопрос, вызвавший затруднение, и получить на него ответ специалиста или более опытного пользователя – в данном случае, помочь с решением проблемы могут хорошо успевающие студенты, старшекурсники или сам преподаватель; безусловно, участие в форуме не является обязательным, однако, как показал опыт, студентам нравится такая форма предметного общения, поэтому чаще всего находилась кто-то, оказывающий помощь; преподаватель, ведущий дисциплину, также просматривает вопросы на форуме и в тех случаях, когда ответа на вопрос в течение, например, одних суток не представил никто, дает рекомендацию сам.

- использование самоконтроля – по каждому разделу дисциплины составлены и доступны студенту тесты и другие материалы, с помощью которых он может про-

верить свой уровень освоения дисциплины и принять решение о его достаточности или о необходимости продолжения освоения.

Данная группа мер, сокращая объем консультационной работы преподавателя, способствует повышению самостоятельности и активности студентов в их учебной деятельности.

Третья группа мер связана с дозировкой объема помощи студенту; исходным является то соображение, что преподавателю нет необходимости всегда давать полное разъяснение студенту при появлении у того затруднений. С определенной долей условности можно выделить следующие «уровни помощи»:

- *подсказка* – чаще всего используется в ходе общего обсуждения на форуме дисциплины; она состоит в указании метода или подхода к решению проблемы; при этом преподаватель, наблюдая за ходом обсуждения, делает подсказку только в том случае, если студенты сами не смогли разрешить ситуацию;

- *рекомендация*, как правило, состоит в указании ссылки на сетевой или бумажный источник информации, где вопрос изложен подробно;

- *консультация* – подробное разъяснение порядка (последовательности) выполнения учебного задания;

- *решение* – совместное со студентом выполнение учебного задания.

Как показывает опыт, умелое использование комплекса рассмотренных мер реально сокращает временные затраты преподавателя на проведение учебного процесса даже по сравнению с традиционной его организацией как при очной, так и при заочной форме обучения.

Подводя итог сказанному, отметим следующее. Представляется важным еще раз подчеркнуть особенности построенной ИТ-модели обучения:

- она может быть реализована только при наличии информационной образовательной среды – полного контента по дисциплине, возможностей хранения информации в электронных форматах, сервисов оперативной коммуникации субъектов учебного процесса и доступа к контенту; при этом не требуется специализированного учебно-методического обеспечения – электронных учебников, компьютерных тренажеров и пр. – обязательными являются требования полноты и доступности учебных материалов, например, электронных копий обычных учебников и пособий;

- ее реализация строится по дисциплинарному принципу и, вообще говоря, может быть не связана с технологиями, используемыми при освоении других учебных пред-

метов; в частности, реализация возможна в рамках традиционной (классно-урочной) формы обучения, принятой в настоящее время в вузах;

- в ней сочетаются синхронная и асинхронная формы построения учебного процесса, в частности, аудиторная и дистанционная, интерактивная и off-line; она ориентирована на применение активных методов обучения, значительную долю самостоятельной работы студента;

- она предусматривает освоение всеми обучаемыми базового минимума для данной дисциплины и параллельно с этим предоставляет студентам возможность реализации индивидуальных интересов (учебных, исследовательских, творческих) в вопросах, связанных с содержанием дисциплины;

- она обладает значительной гибкостью в организационном плане, не навязывая преподавателю жестких требований и порядка подготовки учебных материалов и осуществления взаимодействия с обучаемыми;

- она удобна для студента, поскольку ему предоставляется возможность выбора формы учебных занятий; студенту заранее известен план работы на семестр, условия достижения базового минимума;

- она предусматривает активную роль студентов в освоении учебного материала, в подготовке новых материалов; ответственность за результаты обучения в значительной степени несет сам студент;

- схема оценивания учебной деятельности может быть выстроена в соответствии с кредитной системой ECTS и дает возможность представлять результаты обучения как по национальной шкале, так и по европейской.

Совокупность перечисленных достоинств, с одной стороны, позволяет рассматривать построенную ИТ-модель в качестве самостоятельной и несводимой к другим моделям; с другой стороны, проработанность деталей модели позволяет начать ее апробацию в реальном учебном процессе вуза. В частности, в настоящее время автор применяет описанные подходы в работе со студентами и магистрантами Уральского государственного педагогического университета.

Несомненно, предложенная схема организации учебного процесса не соответствует некоторым принятым в высшей школе положениям и нормам. Считается, например, что преподаватель обязан провести интерактивные занятия (аудиторные или дистанционные) в полном объеме согласно учебному плану, в синхронном режиме (одновременно для всех студентов) и в течение всего семестра. В предложенной схеме общий объем нагрузки преподавателя

не изменяется, однако происходит перераспределение ее видов – сокращается синхронная часть, за счет чего высвобождается время для индивидуальной работы со студентами при решении задач продуктивного уровня.

Еще одна организационная проблема видится в существующем различии принципов построения графиков учебного процесса для очной и заочной форм обучения. Следует отметить также очевидное тре-

бование – готовность преподавателя отойти от привычного построения учебного процесса и освоить ряд информационных технологий, а также методов обучения и управления на их основе. Изменение организационной схемы построения учебного процесса, безусловно, требует изменения нормативной базы, но, с точки зрения автора, это вполне возможно даже на уровне вуза, если ожидаемые результаты будут достигаться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М. : Ин-т проф. образования, 1995.
2. Гусарова Н. Достоинства смешанного обучения. URL: http://pr-rost.ru/ekspertiza/statyi_publicacii/dostoinstva_smeshannogo_obucheniya/
3. Капустин Ю. И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007.
4. Ребрин О. И., Шолина И. И., Сысков А. М. «Смешанное» обучение как инновационная образовательная технология. URL: http://expert.ustu.ru/doc/publicacii/downloads_GetFile.aspx?id=170
5. Стариченко Б. Е. Компьютерные технологии в вопросах оптимизации образовательных систем. Екатеринбург : УрГПУ, 1998.
6. Стариченко Б. Е. Настало ли время новой дидактики? // Образование и наука. 2008. № 4(52).
7. Стариченко Б. Е. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Ч. 1. Концептуальные основы компьютерной дидактики : учеб. пособ. Екатеринбург : УрГПУ, 2013.

Статью рекомендует канд. технических наук, доцент М. В. Лапенко.

УДК 004+303.4

ББК Ч 403(2)5 -421+Ч 403(2)5-422+Ч424.43

ГСНТИ 14.85.01

Код ВАК 13.00.01; 13.00.02

Швецова Анастасия Владимировна,

аспирант кафедры социологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: shvetsovaav@mail.ru

ГЕНДЕРНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ И ИНТЕРНЕТ:**АНАЛИЗ, ТЕНДЕНЦИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВСЕМИРНОЙ ПАУТИНЫ****КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** гендер; интернет-пространство; материнство; феминизм; квир-теория.**АННОТАЦИЯ.** Представлены материалы исследования российских интернет-сайтов, посвященных гендерной тематике. Выделены типы сайтов, обозначены их особенности и образовательный потенциал. На примере анализа интервью с представителями гей-сообщества, а также опроса на форуме городского портала Екатеринбурга показаны возможности использования интернет-ресурсов для проведения социологических исследований.**Shvetsova Anastasia Vladimirovna,**

Post-graduate Student of the Chair of Sociology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

GENDER EDUCATION AND THE INTERNET:**AN ANALYSIS OF TRENDS AND THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE WORLD WIDE WEB****KEY WORDS:** gender; Internet space; motherhood; feminism; queer-theory.**ABSTRACT.** The article contains materials of research of the Russian Internet space about the resources devoted to gender subject. Types of sites are allocated, their features and educational potential are designated. On an example of the analysis of interview to representatives of gay community, and also poll at a forum of a city portal of Ekaterinburg, possibilities of use of Internet resources for carrying out sociological researches are shown.

На запрос в интернет-поисковике термина «гендер» находится четыре миллиона ответов! Для небытового термина в стране, где долгое время «секса не было», – очень неплохой результат. Самими популярными адресами запросов наряду с «гендером» являются такие категории, как «гендерная психология», «гендерная социология», «гендерная роль», «гендерная интрига» и даже «гендерное воспитание». Другой вопрос – необходимо учитывать качество ответов на интересующие пользователей вопросы, но главное, что общественный интерес к теме взаимодействия полов неуклонно растет, людей перестает устраивать висящее дамокловым мечом над современным обществом предание о «мужиках» и «бабах». Ищут материал по психологии и социологии гендера, ищут собственную идентичность.

Большой популярностью пользуются сайты отечественных ученых, в первую очередь, Игоря Семеновича Кона. Помимо его персонального сайта (11), выполняющего просветительскую функцию, существуют еще два, названных в честь выдающегося ученого: сайт И. С. Кона в проекте Института истории культур «УНИК» и сайт И. С. Кона в проекте электронной библиотеки «Псевдология» (10), также предоставляющие пользователям возможность ознакомиться с его работами и теми изданиями, которыми он интересовался и которые рекомендовал читателям. Несмотря на преклонные года, И. С. Кон всегда предлагал

актуальные идеи: поразительная ясность его мысли для многих стала источником вдохновения. Его кончина широко обсуждается в Рунете, порождая все больший интерес к работам и личной жизни великого ученого. Интернет сегодня дает нам возможность просматривать выступления, интервью и лекции И. С. Кона, где наши собственные путанные мысли словно выражаются понятным языком и обретают ясный смысл. В одной из российских социальных сетей существует группа, посвященная И. С. Кону (2). В группе состоит более 600 человек, ее задачей является сбор информационных ресурсов и популяризация идей И. С. Кона. Опрос, проведенный ее организаторами, показывает, что среди пользователей данного сайта наиболее популярными книгами Игоря Семеновича Кона являются:

1. «Лунный свет на заре. Лики и маски однополой любви» – 38,5%;
2. «Мальчик – отец мужчины» – 17,9%;
3. «Клубничка на берёзке. Сексуальная культура в России» – 15,4%.

Персональные сайты ученых довольно распространены сегодня, с их помощью легко донести свои мысли и идеи до студентов, предпочитающих электронные источники информации классическим библиотекам.

Свои сайты существуют и у большинства научных центров, занимающихся гендерными исследованиями. Московский центр гендерных исследований создал информационный ресурс для продвижения

идеи гендерного равенства по адресу www.gender.ru. Здесь публикуются научные работы сотрудников центра, собрана тематическая библиотека. Электронная версия бюллетеня «Население и общество» Центра демографии и экологии человека Института народнохозяйственного прогнозирования РАН «Демоскопweekly» (3) публикует актуальные исследования в области демографии, социологии гендера и других смежных направлений. Помимо этого пользователь получает информацию о конкурсах, курсах повышения квалификации и грантах, важных для студентов, аспирантов, ученых.

Центр гендерных исследований Европейского гуманитарного университета (4) – это интеллектуальное пространство, объединяющее специалистов из разных научных областей гуманитарного и социального знания, которые работают с категорией гендера как механизмом распределения власти. Центр основан в октябре 1997 г. при поддержке Фонда Джона Д. и Кэтрин Т. Мак Артуров. Его главной целью было развитие гендерной теории посредством создания новых учебных программ по гендерным исследованиям и их интеграции в академической среде; проведение исследований и создание условий для научного обсуждения гендерной теории и гендерных проблем на постсоветском пространстве.

Университетская сеть по гендерным исследованиям для стран бывшего СССР, возглавляемая Ириной Жеребкиной (5), представляет собой сайт, собравший комплексные данные об исследованиях в России, Украине и в других бывших республиках СССР. Созданный в начале 1994 года, Центр стал одной из первых женских организаций феминистской ориентации в Украине.

Подобные центры в значительной степени живут в электронном пространстве и являются профессиональными сетями, местом теоретических дискуссий, площадками, дающими возможность публичного высказывания и социального действия. В первую очередь они ориентированы на ученых, занимающихся гендерной проблематикой, аспирантов и студентов, изучающих данный вопрос.

Другой тип интернет-ресурсов по гендерной тематике – сайты, популяризирующие основные положения гендерной теории и идею гендерного равенства на страницах Рунета. Например, проекты «Гендерная страница» и «Гендерный маршрут». Особо стоит отметить сайты, посвященные борьбе за гендерное равенство. Феминизм (от лат. *Femina* – «женщина») – общественно-политическое движение, целью которого является предоставление женщинам всей полноты гражданских прав. В широком

смысле – стремление к равноправию женщин с мужчинами во всех сферах общества. В узком смысле – женское движение, целью которого является устранение дискриминации женщин и уравнение их в правах с мужчинами. Борьба за собственные права всегда вызывает уважение и общественное поощрение; однако феминизм в нашей стране традиционно считается деструктивной позицией, а слово «феминистка» и во все звучит непочтительно, ассоциативно связываясь с антиженственностью и непривлекательностью. Интернет является дискурсивным полем для сторонников и противников феминистских идей, что в конечном счете является главным фактором их популяризации. Среди множества феминистских сайтов можно обнаружить как информационные, так и пропагандистские ресурсы умеренной или радикальной направленности.

Информационные порталы «Женщина и общество» и «Женская информационная сеть» (12) – одни из наиболее известных феминистских сайтов. Задачи таких сообществ заключаются во взаимодействии с женскими организациями России и СНГ, включение их в общее информационное поле женского движения, обмен опытом. Основная цель работы сайтов феминистской направленности по их собственному определению – продвижение интересов женщин в России, достижение такой политической и социальной ситуации, при которой женщины и мужчины равноправно участвуют в принятии решений, определяющих настоящее и будущее их жизни, развитие страны. Большое место в этой работе уделяется существующему социальному партнерству между общественными организациями и госструктурами, созданными для продвижения решений по проблемам улучшения положения женщин.

Помимо сайтов феминистских организаций в Рунете можно найти персональные сайты известных женщин-феминисток, например, писательницы Марии Арбатовой (1). Такие ресурсы пользуются неизменной популярностью, поскольку идея феминизма, привязанная к конкретной личности, становится более понятной и обретает материальную силу: пример успешных женщин вдохновляет, их стратегии и жизненный опыт интересуют и современных мужчин, понимающих, что смена гендерных устоев произойдет, каким бы инертным ни было общественное сознание.

Большой популярностью пользуются тематические форумы. Например, форум для мам на городском портале Екатеринбурга является не только местом обмена информацией о воспитании детей, но и

дискурсивным социальным полем. Доверительная атмосфера располагает к откровенным ответам, система регистрации значительно повышает достоверность результатов исследования, а личное знакомство многих посетителей форума между собой служит дополнительным индикатором правдивости, что в совокупности делает форуму уникальным источником эмпирической информации.

На этом форуме нами было проведено исследование «Партнерские роды «за» и «против»: ваш семейный опыт» среди мам, имеющих детей в возрасте до одного года (7). Цель опроса – получение количественной и качественной информации о соотношении совместных и традиционных родов в Екатеринбурге в 2011-2012 гг. Из 218 респонденток, принявших участие в исследовании, 42% отметили, что их роды проходили в присутствии супруга. В качестве аргументов «за» отмечены:

1) эмоциональная поддержка супруга («Мне кажется, если бы его не было, то я бы, простите, сдохла... И кричала бы, и в истерике билась. А он сдерживал. За вторым ребенком – только с мужем!») (7);

2) физическая помощь («Я не знаю, что бы без мужа делала... Физически он мне помогал очень – ходить, поддерживал, когда ходить было трудно, принести воды (я 9 часов лежала прикованная к КТГ и не могла сама встать и себя обслужить), так что я только с мужем, и он сказал, что всегда будет со мной...») (7);

3) ранний контакт с ребенком («Рожала с мужем, сейчас и я, и муж всем советуем рожать вместе. Он очень часто этот день вспоминает и говорит: какое счастье, что ему первому дочь отдали на руки») (7);

4) контроль за действиями медперсонала («Рожала одна (под капельницей), врачи про меня забыли. Потеряла сознание. Итог – реанимация и многочисленные неврологии у ребенка») (7).

Более половины опрошенных (58%) рожали без супруга – 2/3 по личным соображениям («Я сама была противник, чтобы муж там был со мной – не хотела, чтобы он видел меня измученную и страшную»), 1/3 – в связи со сложившимися обстоятельствами («Мы тоже собирались вместе рожать, но муж не успел. Я страшно жалею, что его не было рядом») или с нежеланием супруга («Я бы не отказалась от его поддержки, но муж категорически против совместных родов – страшно ему и не хочет он всё это видеть»).

Партнерские роды из разряда «экзотики» переходят во вполне приемлемое, распространенное явление. Рассматривая это явление в качестве одной из новых социальных практик, мы считаем полученный

результат подтверждением активных гендерных трансформаций, происходящих в российском обществе. Рождение ребенка перестает быть личным делом женщины, когда она остается наедине со своими страхами и своей болью, и становится делом семейным, включающим отца в процесс заботы о малыше с первых минут его жизни.

Еще одна важная тема в Рунете затрагивает интересы людей, называющих себя «инаковыми» – квир-сообщества. Электронная версия журнала «Квир», вышедшего в сентябре 2004 г. и сентябре 2006 г., вошла в пятерку самых продаваемых «мужских журналов» в Москве по рейтингу Союза издателей и распространителей печатной продукции. Название журнала на официальном сайте переводится с английского как «странный, необычный, чудной, гомосексуальный», в связи с этим издание позиционирует себя как «журнал для необычных людей». Среди авторов журнала – историк моды Александр Васильев, писатели Алмат Малатов, Маргарита Шарапова, Андрей Гончаров, Дмитрий Бушуев, драматург Константин Костенко.

Квир-тематика поддерживается и на многочисленных сайтах, в название которых в различных вариантах входит аббревиатура ЛГБТ (LGBT), образованная на английском из самоназваний подгрупп представителей сексуальных меньшинств (Lesbian, Gay, Bisexual и Transgender). Радужный флаг, также известный как прайд-флаг, «флаг свободы», о запрете которого высказываются многие должностные лица, является интернациональным символом ЛГБТ-сообщества. По мнению членов ЛГБТ-сообщества, он является олицетворением концепции «гей-прайда» и открытости. Автор радужного флага художник Гилберт Бейкер так описал его значение: «Первоначальная идея радужного флага – освобождение. Возможность вырваться на свободу, выйдя за рамки, созданные страхом и стремлением «соответствовать нормам», право заявить о своей сексуальности без стыда и боязни возмездия со стороны тех, кто диктует «этические законы». «Российская ЛГБТ-сеть» весьма широко описывает формы своей деятельности: издание и распространение печатных материалов; развитие системы юридической помощи в Российской ЛГБТ-сети; инициирование обсуждений поправок по преступлениям на почве ненависти; обучение ЛГБТ-активистов фандрайзингу, работа с волонтерами, работа, направленная против законов о запрете «пропаганды гомосексуализма». Последний пункт связан с особенно острым сверхполитизированным дискурсом по поводу обсуждаемых, а в ряде субъектов РФ уже

принятых законопроект о запрете пропаганды гомосексуализма среди несовершеннолетних, якобы ограничивающих «просветительскую» деятельность активистов ЛГБТ-сообщества (9).

С социологической точки зрения особый интерес представляют механизмы социализации людей нетрадиционной сексуальной ориентации. В каком возрасте они начинают осознавать свою «инаковость»? Каковы факторы и условия их социализации? Есть ли у них опыт традиционных отношений? С какими трудностями они сталкиваются, открыто объявив о своем выборе? Ответы на эти и другие вопросы исследователь может получить, используя материалы Рунета. Существуют сайты, публикующие так называемую «гей-литературу» – произведения, написанные гомосексуалами и посвященные историям их жизни. Стоит отметить, что Интернет – по сути единственный ресурс, где публикуются подобные материалы.

Анализ интервью с представителями гей-сообщества показывает, что преимущественно это мужчины, имеющие опыт традиционных отношений (6). Многие из них состоят или состояли ранее в браке с женщиной и имеют детей. Вопреки расхожему представлению, их гомосексуальность далеко не всегда проявляется в одежде или макияже. Гомосексуальность также не является «профессиональной» – свойственной представителям одного вида деятельности (например, шоу-бизнеса) – среди респондентов были врачи, государственные служащие, офицеры и др.

Согласно полученным данным, основным мотивом вступления геев в традиционный брак является желание соответствовать общественным нормам, скрыть свою сексуальную ориентацию от родственников и знакомых («Родители. Они меня достали. Когда ты женишься? Когда ты женишься? Когда? Да хоть сейчас. Я и предложил ей, давай поженимся») (6), желание иметь детей («У меня было чувство сродни материнскому инстинкту, оно было во мне всегда прежде и остается сейчас. Можно назвать его отцовским инстинктом. И это было постоянно давящее изнутри необратимое стремление – быть отцом. Я был бесконечно счастлив один раз в жизни – когда родился мой сын») (6). Респонденты отмечают, что «честно пытались» создать благополучный традиционный брак, но оказались не в силах противостоять себе и своей природе.

Еще одно частое заблуждение касается устойчивости гомосексуальных союзов. Считается, что они стабильны и редко распадаются. Данные интервью свидетельст-

вуют, что гомосексуальные пары, как и гетеросексуальные, очень вариативны и подвержены тем же рискам. Условно можно разделить гомосексуалов на скрытых и открытых, ориентированных на стабильные отношения или предпочитающих свободные, непродолжительные связи.

Еще один важный вопрос касается гомосексуальности как философии. Часть представителей ЛГБТ-сообщества склонна считать свою сексуальную ориентацию исключительно интимным вопросом, касающимся лишь их частной жизни и личного выбора. Другие видят в этом философский подтекст, связывая гомосексуализм с особым мировоззрением и даже элитарностью. Они апеллируют к тому, что многие известные и гениальные люди имели нетрадиционные связи, стремятся открыто заявить о своей ориентации, выступают на митингах и парадах. В интервью журналу «Квир» телеведущий В. Познер прокомментировал это следующим образом: «Иногда среди самих геев встречается некоторая агрессивность. Возьмем гей-парад. Почему в таком случае нет парада гетеросексуалов? Зачем нужно подчеркивать свою ориентацию? Я же не вывешиваю плакат о том, с кем я сплю или как именно я это делаю. С другой стороны, здесь, возможно, есть стремление публично заявить о себе, учитывая, сколько веков геи были вынуждены скрывать свои желания. Но я все же надеюсь, что когда-нибудь мы будем жить в мире, где никому не будет дела до чужой личной жизни» (9).

Сравнительный анализ сообществ в одной из российских социальных сетей показывает, что наибольшей популярностью среди ЛГБТ-групп пользуются группы для геев (11 697 групп, самая большая из которых насчитывает 32 619 человек); лесбийских сообществ – 1660, ЛГБТ-сообществ – 747. Тогда как групп, найденных по тегу «мужчина и женщина», – 3 581, «феминизм» – немногим более 700, по тегу «гендер» – 39 (2). Пример статистики по одному из контентов виртуального пространства, по которому почти нет других источников, свидетельствует о возможности использования и неоднозначности оценок качества полученной в IT-сетях информации.

Если учесть, что анализируемые тексты отражают уровень повседневного сознания, что надежность статусных характеристик субъектов мнения нуждается в подтверждении, что стиль и степень искренности в представлении информации весьма различны, если при этом грамотно использовать корректирующие процедуры, можно выявить нечто общеинтересное, актуализирующее реальную проблему социальной жизни и придать ей должный масштаб.

Следует особо отметить, что, несмотря на бесконечный разброс мнений, наибольшую популярность имеют группы, в названии которых есть слово «любовь» – 142 435 (2). Какого бы цвета она ни была, она является стимулом создания большинства сообществ и сайтов. О ней пишут в блогах, на страницах «живых журналов». Самым популярным в поисковике продолжением запроса «что такое...» по-прежнему остается «любовь». На что автор запроса может получить более 235 миллионов ответов. Любовь есть и будет самым важным и значимым выражением гендерной тематики как на просторах Рунета, так и за его пределами.

Итак, Интернет – уникальный источник теоретической и эмпирической информации по гендерной проблематике. Предлагая ресурсы для широкого круга пользователей и узкоспециальную научную информацию, он становится активным союзником современного человека, позволяя экономить главный капитал – время. Вместе с тем, всемирная паутина требует высокой степени аналитического мышления потребителя, его способности определять качество и достоверность информации.

С эмпирической точки зрения эта задача крайне важна, поскольку набирающие популярность интернет-исследования актуализируют проблему отбора респондентов. В качестве одного из критериев высту-

пает система регистрации, допускающая к участию в исследовании только пользователей, заполнивших первичную анкету и подтвердивших свои данные, что дает возможность осуществлять типологию твиттер-групп. Другой способ повышения достоверности результатов – проведение интернет-исследований на форумах, что снижает вероятность попадания в выборку «случайных» респондентов, не имеющих отношения к тематике данного сообщества. К числу значимых недостатков интернет-исследования относится намеренное искажение информации (например, пола, возраста или образования респондента). Однако перечисленные ограничения не умаляют преимуществ виртуальных средств перед иными видами социологических исследований, поскольку характерны для многих из них.

Развитие информационного общества уже привело к тому, что реальный и виртуальный миры не существуют параллельно, они не просто пересекаются, но перетекают из одного в другой, формируют в интернет-сообществе новые социальные общности с вполне определенными характеристиками. Членами таких общностей, складывающихся на сайтах, форумах, в блогосфере, обладающими высоким уровнем идентификации и самоидентификации, уже являются наши школьники, студенты и другие группы обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. URL: www.arbatova.ru
2. URL: www.vk.ru
3. URL: www.demoscope.ru
4. URL: www.gender-ehu.org
5. URL: www.gender.univer.kharkov.ua
6. URL: www.gay-country.ru
7. URL: www.e1.ru/talk/forum/list.php?f=189
8. URL: www.owl.ru
9. URL: www.lgbtnet.ru
10. URL: www.pseudology.org/Kon
11. URL: www.sexology.narod.ru
12. URL: www.womnet.ru

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. Л. Я. Рубина.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013
ББК Ч 426-268.4

ГСНТИ 14.25.01

Код ВАК 13.00.01

Дюмина Ирина Александровна,

учитель истории и обществознания, школа №10 г. Серпухова; аспирант Академии социального управления; 142205, г. Серпухов Московской обл., ул. Войкова, д. 11; e-mail: dyumina.i.a@mail.ru

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЬНОГО МУЗЕЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: школьный музей; информационная образовательная среда школьного музея; современные информационные технологии; музейная педагогика.

АННОТАЦИЯ. Раскрывается значимость интегрированной информационной образовательной среды школьного музея для обучения и воспитания учащихся; показаны эффективные формы в организации познавательной и коммуникативной деятельности учащихся средствами школьного музея; раскрываются новые подходы в организации школьных музеев на современном этапе с использованием новых информационных технологий.

Diumina Irina Aleksandrovna,

Teacher of History and Social Science, School №10, Serpukhov, Post-graduate Student of the Academy of Social Management, Serpukhov.

DEVELOPMENT OF INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SCHOOL MUSEUM

KEY WORDS: school museum; informational educational environment; museum education; modern information technology.

ABSTRACT. The importance of school museums in educational work with students is shown, new approaches are disclosed in the organization of school museums at the present stage with the use of new information technologies.

Одной из задач современной школы является повышение многообразия видов и форм организации учебной деятельности учащихся. Компьютерные технологии, интегрированные с педагогической системой организации учебной деятельности, позволяют существенно увеличить образовательные возможности школьников, осуществить выбор и реализацию индивидуальной траектории в открытом образовательном пространстве. Информационные коммуникационные технологии становятся рабочим инструментом современных школьников. Для современного обучающегося такие традиционные источники получения информации, как учебник или речь учителя, утрачивают свое прежнее значение, что приводит к снижению интереса к процессу обучения. Более того, возник конфликт между привычным для ребенка и традиционным для школы способами получения информации, что приводит к формированию противоречия в процессе обучения и препятствует успешному формированию личности, востребованной современным обществом. Поэтому одной из важнейших задач современного учителя является умение организовать профессиональную деятельность в условиях информационной образовательной среды (3).

Современная информационная образовательная среда – это системно организо-

ванная совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения. Эта система ориентирована на удовлетворение потребностей пользователей в информационных услугах и ресурсах образовательного характера, обеспечивающих условия реализации основной образовательной программы образовательного учреждения (8).

Более точно информационную образовательную среду можно определить как основанную на использовании компьютерной техники программно-телекоммуникационную среду, реализующую едиными технологическими средствами и взаимосвязанным содержательным наполнением качественное информационное обеспечение школьников, педагогов, родителей, администрацию учебного заведения и общественность. Подобная среда должна включать в себя организационно-методические средства, совокупность технических и программных средств хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающую оперативный доступ к педагогически значимой информации и создающую возможность для общения педагогов и обучаемых.

Информационная образовательная среда должна строиться как интегрированная многокомпонентная система, компо-

ненты которой соответствуют учебной, вне-учебной, научно-исследовательской деятельности, измерению, контролю и оценке результатов обучения, деятельности по управлению учебным заведением. Подобная среда должна обладать максимальной вариативностью, обеспечивающей дифференциацию всех возможных пользователей.

Формирование информационной образовательной среды, охватывающей все сферы деятельности учебного заведения, создает дополнительные условия для всестороннего анализа показателей образовательного процесса, позволяет сформировать целостное представление о состоянии системы общего среднего образования, о качественных и количественных изменениях в ней.

Все, что изучается в школе, – это культурный опыт прошлого. И именно музейная педагогика является уникальным средством для решения многих воспитательных и образовательных проблем: возрождение и развитие духовно-нравственных ценностей, формирование высоких морально-этических принципов учащихся, подготовка молодежи к участию в развитии гражданского общества (5).

Музей в современной школе должен представлять собой интегрированную информационную образовательную среду, где становятся возможными новые формы в организации познавательной и коммуникативной деятельности учащихся, сочетающие традиционные и инновационные формы и способы взаимоотношений с учениками (4).

Современные информационные технологии, вошедшие в образовательное пространство, и роль музея как информационного и коммуникационного подразделения образовательного учреждения актуализируют новый уровень работы с информацией. Традиционные направления деятельности школьного музея – поисковая, фондовая, экскурсионно-лекторская, экспозиционная, пропагандистская – могут быть реализованы новыми средствами. Современные школьники хорошо знакомы с возможностями компьютерных технологий программно-обеспечения, терминологией, средствами виртуальной коммуникации. Формируется экранный тип культуры и новая эстетика, в основе которой лежит видеоряд. Одним из факторов, активизирующим познавательную, исследовательскую работу учащихся в музее, является сам процесс использования ими новых технологий, будь то создание электронных материалов на компьютере или участие в телекоммуникационном проекте.

В этой связи актуальным является изменение форм работы школьного музея в

организации познавательной и коммуникативной деятельности учащихся, а именно:

1) создание на базе школьного музея информационно-коммуникационного подразделения образовательного учреждения;

2) интеграция информационных и педагогических технологий музейной педагогики.

Новые формы работы призваны решить следующие задачи.

1. Повышение организационного и научно-методического уровня музейного дела на основе внедрения современных информационных технологий.

2. Формирование навыков поисково-сборительной работы, навыков краеведческой и музейной деятельности на основе использования информационно-коммуникационных технологий.

Школьники учатся выбирать и формировать темы исследования, производить историографический анализ темы, заниматься поиском и сбором источников, их сопоставлением и критикой, составлением научно-справочного аппарата, формированием гипотез, предположений, идей, их проверкой, оформлением выводов исследования и выработкой рекомендаций по использованию достигнутых результатов;

3. Формирование умений и навыков критического мышления в условиях работы с большим объемом информации.

Основополагающим для музейной теории и практики является принцип историзма. Этот принцип предполагает соблюдение трех важнейших условий: рассмотрение явлений и предметов в их взаимосвязи; оценка явлений и предметов с точки зрения их места в общеисторическом, цивилизационном процессе; изучение истории в свете современности.

Постоянное увеличение потока информации требует такой организации познавательного процесса, при которой учащиеся параллельно с освоением определенного запаса знаний удовлетворяют потребности в самостоятельном «написании» истории.

4. Формирование навыков коммуникации в реализации регионального компонента образовательных стандартов (история, география, природоведческий материал по краеведению) через конкретизацию и расширение знаний и представлений учащегося, почерпнутых в процессе сбора и обмена информацией о родном крае средствами информационно-коммуникационных технологий.

Путешествуя по родному краю, изучая памятники истории и культуры, объекты природы, беседуя с участниками и очевидцами изучаемых событий, знакомясь с документальными, вещевыми, изобразительными

объектами наследия в среде их бытования, в музеях и архивах, учащиеся получают более конкретные и образные представления об истории, культуре и природе своего края, учатся понимать, как история малой родины связана с историей России, как различные исторические, политические и социально-экономические процессы, происходящие в государстве и в мире, влияют на развитие этих процессов в родном крае, школе.

5. Развитие коммуникативных компетенций и творческих способностей детей в процессе формирования интереса к отечественной культуре и уважительного отношения к нравственным ценностям прошлых поколений, чувства ответственности за сохранение природных богатств, художественной культуры края, гордости за свое отечество, школу, семью, т. е. чувства сопричастности к прошлому и настоящему малой родины.

Таким образом, информационная образовательная среда школьного музея может включать:

- электронные базы данных фондов музея, описание музейных предметов;
- электронные библиотеки на основе фондов музея;
- коллекции аудио– и видео записей;
- коллекции фотографий;
- электронные каталоги;
- электронные экспозиции, выставки;
- коллекция презентаций по материалам музея;
- сайт музея (виртуальный музей).

Применение Интернета и мультимедийных технологий в музейно-педагогическом процессе определяет следующие подходы:

- культурологический, раскрывающий место музея, образования и новейших технологий в современной культуре;
- музеологический, раскрывающий тенденции развития музея и его внутренние потребности в образовательной деятельности и новейших технологиях;
- профильно-научный, раскрывающий специфику образовательных задач и роль новейших технологий исходя из логики научного знания, представленного в музее данного профиля;
- технологический, раскрывающий возможности применения новейших технологий в музейно-педагогическом процессе;
- музейно-педагогический, интегрирующий в соответствии с целями и методиками музейной педагогики выводы, которые получены в результате анализа ситуации на основе отмеченных выше подходов (5).

Музей и образование в равной мере отражают и испытывают на себе переходный характер современной культуры.

Переходная культура характеризуется тем, что в ее рамках еще продолжают существовать и активно действовать ориентиры, формы и механизмы развития предыдущего этапа и вместе с тем зарождаются те ориентиры, формы и механизмы развития, которые будут наиболее полно воплощены на следующем этапе культурной эволюции.

Если новейшие технологии – знак будущего культуры, то музей, по мысли крупнейшего французского искусствоведа XX века и музейного сотрудника Ж. Базена, «...является контрбалансом чрезмерному увлечению настоящим, переходящим в быстрое движение к будущему» (1).

Накапливая, аккумулируя ценности прошлого, музей стал трансэпохальной формой бытия культуры: возникнув как социокультурный институт в XVI-XVII веках, он, меняясь и адаптируясь, пережил кардинальные исторические изменения и оказался по-прежнему востребован в начале третьего тысячелетия. Интеграция музейных ценностей и компьютерно-мультимедийных средств раскрывает подрастающему поколению «человеческое» содержание техносферы.

Вместе с тем, новейшие технологии в большей степени, чем иные компоненты техносферы, сближаются с миром искусства, внутренне эстетизируются, становясь основой для современных видов и жанров искусства (видеокomпьютерные инсталляции, компьютерная графика, дизайн сайтов и т. д.). В этом выражается такая особенность переходной культуры, как разрушение традиционных отношений между художественной и внехудожественной сферами и утверждение между ними новых связей.

Применение интернет-технологий и мультимедиа в творческом развитии ребенка потому особенно актуально в условиях музейной среды, что в начале XXI века традиционные ценности культуры, как правило представляемые музеем, вольно или невольно воспринимаются подрастающим поколением в контексте нового вектора цивилизационного развития – креативность. Присущий сетевому пространству дух постоянного обновления, нескончаемых изменений, совершенствования, музейные ценности, представляющие период своего создания и обращенные к вечности, должны найти оптимальное сочетание и быть раскрыты в музейно-педагогическом процессе. Это один из путей достижения нерасторжимой связи наследия с современно-

стью в условиях доминирования в обществе установки на инновации и креативность.

Таким образом, применение новейших технологий в музейно-педагогическом процессе:

1) усиливает позитивное воздействие музея на социум, способствует взаимопониманию представителей различных этнокультурных традиций, религиозных и этических концепций, социальных слоев общества, приобщая их к культурным ценностям;

2) делает доступным для широкой аудитории своеобразие музейной среды, побуждает к ее обсуждению и сопоставлению с другими гуманитарными явлениями;

3) предоставляет личности новые возможности для саморазвития и самосовершенствования;

4) умножает коммуникативные ресурсы музейно-педагогического процесса;

5) позволяет более адекватно учитывать психологические особенности подро-

стков, юношества и молодежи, формирующиеся в условиях культуры переходного типа, а также актуализирует идеи гуманистической, нерепрессивной педагогики;

6) становится основой расширения образовательной деятельности музея, построения системы дистанционного и очно-заочного музейного образования.

Развитие информационной образовательной среды музея способствует переходу к новому качеству образования и воспитания, к новым механизмам воздействия на человека. Информационные технологии позволяют привлекать учеников в музей, вызывают интерес к разнообразным областям знаний, к изучению истории своей страны, помогают воспитывать у учащихся чувство уважения к делам и трудам наших современников, гордость за успехи и достижения земляков¹.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базен Ж. История истории искусства: от Вазари до наших дней. М. : Прогресс. – Культура, 2008.
2. Бойко А. Г. Информационно-коммуникационные технологии в музейно-педагогической деятельности. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.
3. Коротенков Ю. Г. Информационная образовательная среда основной школы URL: http://eor.it.ru/eor/file.php/1/metod_material/Uchebnoe_posobie_IOS.pdf
4. Медведева Е. Б., Юхневич М. Ю. Музейная педагогика как новая научная дисциплина // Культурно-образовательная деятельность музеев. М. : ИПРИКТ, 1997.
5. Музей в школе: перспективы развития : сб. ст. М. : Современные технологии в образовании и культуре. 2006.
6. Ноль Л. Я. Информационные технологии в деятельности музея. М., 2007.
7. Макарова Н. П., Чичканова Т. А. Образовательная среда в музее? Да, если это музей детский // Школьные технологии. 2001. №6.
8. Федеральный Государственный стандарт начального общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/>

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. В. П. Исаенко.

¹ Интернет-ресурсы, применяемые в музейной педагогике:

- 1) Сайт Российской государственной библиотеки. URL: <http://www.rsl.ru>
- 2) Сайт Санкт-Петербургской Российской национальной библиотеки. URL: <http://www.nlr.ru>
- 3) Сайт «Музеи России» URL: <http://museum.ru>
- 4) Сайт проекта «Музей, школа, интернет» URL: <http://museum.npstoik.ru>
- 5) Сайт журнала «Родина» URL: <http://istrodina.com>
- 6) Сайт журнала «Наука и жизнь» URL: <http://www/nkj.ru>

УДК 37.035
ББК Ч 410.2

ГСНТИ 14.23.05

Код ВАК 13.00.07

Ермолова Татьяна Викторовна,

кандидат психологических наук, профессор, Московский городской психолого-педагогический университет; 127051, г. Москва, ул. Сретенка, 29; e-mail: yermolova@mail.ru

Кiryushkina Мария Сергеевна,

соискатель, Психологический институт, Российская академия образования; 125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4; e-mail: yermolova@mail.ru

**СВЯЗЬ СОЦИОЦЕНТРИРОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА
С ОСОБЕННОСТЯМИ ИХ АДАПТАЦИИ К ДЕТСКОМУ САДУ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальное развитие; ранний возраст; чувствительность к социальным ожиданиям; социоцентрированное поведение; адаптация.

АННОТАЦИЯ. Анализируются особенности социального развития детей раннего возраста и, в частности, уточняется возрастная форма их социальной зрелости. Апробируется гипотеза о том, что социальное развитие детей на ранних этапах онтогенеза объективируется в форме чувствительности к социальным ожиданиям окружающих (взрослых и сверстников), является необходимым направлением развития в раннем возрасте и может выступить критерием готовности ребенка к продуктивному общению с окружающими вне семейного круга.

Yermolova Tatiana Viktorovna,

Candidate of Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology and Education.

Kiryushkina Maria Sergeyevna,

Competitor for a Degree, Psychological Institute, Russian Academy of Education.

**LINK BETWEEN SOCIO-CENTERED CHILD'S BEHAVIOR AND HIS/HER CAPACITY TO ADAPT
IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

KEY WORDS: social development; early age; sensibility to social expectations; socio-centered behavior; adaptation.

ABSTRACT. The main focus of the article is the analysis of social development of children of early age, namely, the empirical specification of age-related forms in which social competence displays itself in early childhood. We hypothesized the social competence in this age to display itself in the form of sensibility to social expectations of the surrounding people (adults and peers) and its being a necessary perspective of a child's development in ontogenesis able to predict child readiness to social interactions beyond the family circle.

В последние десятилетия процессы социогенеза в дошкольном детстве привлекают внимание ученых разных теоретических школ и направлений. Они обращают внимание на важность социального опыта маленьких детей для их психического здоровья и гармоничного развития. За последние годы получены многочисленные данные о прямой зависимости между асоциальным (агрессивность, конфликтность), социально самоизолируемым (застенчивость, аутизм) или социально неразвитым (инфантилизм) поведением ребенка и грубыми задержками в его психическом и в личностном развитии (12).

Одной из форм такого рода социальной незрелости является слабая адаптируемость детей раннего и дошкольного возраста к условиям дошкольного учреждения (4). При посещении дошкольного учреждения социально неадаптированные дети испытывают сильнейший стресс, тяжело переживают разлуку с близкими взрослыми, впадают в угнетенное состояние, остаются нечувствительными к групповым занятиям, начинают отставать в развитии (7).

Эти и многие другие данные позволяют сделать вывод о том, что конкретные знания об особенностях социального развития детей в раннем детстве и способах диагностики уровня «социальной зрелости» детей на разных этапах их развития крайне актуальны для педагогов и практических психологов. В то же время о процессах социального развития маленьких детей и особенно детей раннего возраста известно мало. Основной причиной этого является то, что в отечественной детской психологии сфера социальных связей ребенка с окружающей его действительностью рассматривается одновременно – и как принцип, и как результат развития. С одной стороны, проблема социализации ребенка предстает в качестве объяснительного принципа его развития, а сфера общественных отношений определяется как источник и условие становления психологических структур его личности (3; 5; 8). С другой стороны, проблема социального развития ребенка выступает в качестве особого предмета исследования и рассматривается как становящаяся у ребенка с возрастом способность осмысливать общественную грань своего бы-

тия и овладевать культурно-фиксированными способами реализации своей общественной сути (1; 2; 8; 10).

Общетеоретическая установка ученых на процессы онтологического развития личности как собственно социального образования фактически не предполагает раздельного изучения социо- и онтогенеза. Однако при более конкретном подходе к процессам личностного развития детей в онтогенезе, в частности, ориентированном на практику обучения и воспитания, возникает необходимость в уточнении возрастных и индивидуальных особенностей тех личностных образований, которые формируются у ребенка в ходе «социального наследования им опыта, накопленного человечеством» (11).

Смещение акцента с изучения процесса развития личности на анализ специфических результатов этого развития позволяет выделить в качестве особого объекта исследования формирующуюся у ребенка в онтогенезе способность ориентироваться в системе социальных отношений, усваивать ее специфические законы и объективно включаться в нее.

Эта способность ребенка как целостное образование не имеет в отечественной генетической психологии общепринятого терминологического определения. Кроме того, ее преимущественно относят к старшему дошкольному и младшему школьному возрастам, которые рассматриваются как период целенаправленного усвоения ребенком социальных форм поведения.

С учетом вышесказанного мы выявили необходимость выделения единицы анализа социального развития детей в раннем возрасте, позволяющей описывать социальные качества личности ребенка как некую целостность и одновременно выступать показателем психологической готовности ребенка к выходу за пределы семейной системы воспитания. Дополнительной проблемой выступает необходимость анализа факторов, обуславливающих процессы становления специфической социальной активности детей в раннем возрасте.

В своей работе мы определяем ранние этапы социогенеза ребенка как становление у него специфических социоцентрированных форм поведения в виде чувствительности к социальным ожиданиям окружающих и гипотетически представляем их как необходимое направление развития в раннем возрасте, способствующее своевременному и полноценному развитию личности ребенка.

Одновременно, учитывая отсутствие в научной литературе достоверных данных о том, какой вклад в процесс социализации ребенка раннего возраста вносит его взаимо-

действие со сверстниками и неблизким взрослым (например, воспитателем), нам видится необходимым определить, в какой мере опыт взаимодействия с группой сверстников и воспитателем в раннем возрасте способствуют адаптации детей к детскому саду.

В этой связи психологическое исследование должно быть посвящено решению таких задач, как:

- создание и подбор (из числа имеющихся) методик, позволяющих определять возрастные и индивидуальные формы социально ожидаемого поведения и связь этого типа социальной активности с другими параметрами развития детей в раннем возрасте;
- выявление факторов, способствующих становлению социально ожидаемых форм поведения в раннем детстве;
- анализ уровня адаптации детей раннего возраста с разным опытом общения со сверстниками и неблизкими взрослыми к дошкольному детскому учреждению.

В соответствии с этими задачами нами была организована экспериментальная работа. В качестве одного из методов исследования использовалось структурированное наблюдение. Основными параметрами наблюдения выступили: особенность эмоционального контакта ребенка с сопровождающим взрослым; реакция на тактильные воздействия педагога (например, попытка взять за руку, обнять); эмоциональные реакции на непривычные условия; наличие или отсутствие инициативных действий в отношении игровых предметов; коммуникативные проявления (вербальные и невербальные) по отношению к педагогу и сверстникам, освоение пространства игрового помещения. Кроме этого некоторые особенности психического развития детей (предметная, речевая и познавательная активность) дополнительно исследовались с помощью имеющихся диагностических методик (10).

Экспериментальной ситуацией выступила специально разработанная система занятий, стимулирующих коммуникативную и предметно-действенную сферы детской активности. Для определения степени ее эффективности был запланирован лонгитюдный эксперимент (длительный 12 месяцев), который мог показать, как дети с опытом специально спроектированных педагогических занятий в раннем возрасте и без такого опыта проходят адаптационный период при поступлении в детский сад (в возрасте 3 лет – 3 лет 2 месяцев).

Полученные в эксперименте данные подвергались статистическому и качественному анализу, что позволило определить выявленные в ходе эксперимента формы детской активности как типичные для возраста.

В эксперименте приняли участие 38 детей (от 1 года 10 месяцев – 2 лет 2 месяцев до 3 лет – 3 лет 2 месяцев), посещавших детский центр развития «Сказка» г. Москвы. Из них 29 детей входили в состав экспериментальной группы (ЭГ) и занимались по специально разработанной программе, включающей музыкально-игровые формы активности и специально организованное взаимодействие со сверстниками и педагогом, а 9 детей составляли контрольную группу (КГ) и занимались по специальной программе, направленной на развитие познавательных способностей детей, не предусматривавшей активных форм взаимодействия детей между собой.

Одной из главных задач исследования было описание социального поведения детей раннего возраста. Для ее решения использовалось систематическое наблюдение за поведением детей с помощью видеосъемки. Съемка проводилась с интервалом в один месяц. При ее расшифровке учитывались все эпизоды, отражающие социализированные формы поведения ребенка: его инициативные коммуникативные акты по отношению к педагогу и сверстнику; просоциальные действия в отношении взрослых и детей; чувствительность к регламентирующим воздействиям взрослого и сверстника, конфликты и способы их разрешения, усвоение норм поведения в группе, фиксация нарушения норм поведения другими людьми, социальные когнитии и т. д.

Полученные результаты позволяют следующим образом описать содержание и возрастную динамику социализированного поведения у детей в возрастном интервале от 1 года 10 месяцев до 3 лет 2 месяцев.

Начиная со второй-третьей недели занятий у детей появляются первые формы специфической социальной активности, адресованной сверстнику и педагогу, причем с возрастом расширяется репертуар такого поведения и способ его объективации на уровне поведения. Всего в эксперименте было зафиксировано 27 разных по содержанию форм социализированного поведения. Однако сроки их возникновения в поведении детей, а также частота и распространенность в выборке обнаружили своеобразную динамику.

В первые два-три месяца занятий (возраст детей 1 год 10 месяцев – 2 года 2 месяца) были зафиксированы десять форм социализированного поведения:

- 1) сочувствие сверстнику (пассивное – лицевые экспрессии, синтония, активное – попытка утешить);
- 2) вовлечение сверстника в совместную деятельность (физическое принуждение);
- 3) преодоление привычной агрессии;
- 4) демонстративное поведение (иногда с целью вызвать зависть сверстника);

5) выражение признательности педагогу (физический контакт);

6) вежливость (благодарит, прощается, здороваются);

7) сверка собственных представлений о порядке действия с представлениями взрослого (вопросительные взгляды на взрослого, удивление при обнаружении несоответствия заведенному порядку);

8) инициирование общения со сверстником (берет за руку, заглядывает в глаза);

9) ревностное исполнение просьбы взрослого;

10) подражание сверстнику.

При достижении детьми возраста 2 года 6 месяцев – 2 года 10 месяцев в репертуаре их поведения фиксируется тринадцать форм социализированной активности, из них четыре формы переносятся из предыдущего этапа (в приведенном выше описании они подчеркнуты) и возникает девять новых. Шесть форм социализированного поведения предыдущего этапа исчезают. Новыми формами социального поведения детей становятся:

1) сдерживаемая агрессия по отношению к взрослому;

2) вербализация нормы (правила) поведения и действия;

3) помощь сверстнику;

4) оценка поведения сверстника;

5) сопротивление воле взрослого;

6) слепое подражание взрослому;

7) коррекция поведения сверстника (приведение его к норме);

8) преодоление страха (произвольное поведение);

9) сопротивление нововведениям (педантизм).

На третьем этапе при достижении ребенком возраста 2 года 11 месяцев – 3 года 2 месяца из репертуара его поведения исчезает агрессия к взрослому и сопротивление воле взрослого, остальные симптомы второго этапа и четыре уже упоминавшихся симптома первого этапа сохраняются. Новыми формами социального поведения являются:

1) стремление завоевать расположение взрослого (дети хвастаются своими умениями, требуют положительной оценки взрослого, радуются, когда их хвалят);

2) проявление привязанности к сверстнику;

3) способность к обобщению правил поведения на занятиях (их формулировка);

4) сопереживание успехам и неудачам сверстника;

5) произвольное подчинение правилу;

6) отстаивание своих интересов социально приемлемыми способами;

7) демонстративные акты, адресованные взрослому;

8) хитрость при необходимости объяснить свой неуспех.

Для определения типичных для данного возраста форм социоцентрированного поведения был подсчитан условный коэффициент значимости каждой формы социального поведения, представлявший собой произведение рангов этой формы по частоте и распространенности в выборке. В связи с этим все выделенные в эксперименте формы социоцентрированного поведения распределились на три группы: 1) часто встречающиеся у большинства детей, 2) часто встречающиеся у небольшого количества детей и 3) изредка встречающиеся у небольшого количества детей. Формы социоцентрированного поведения, относящиеся к первой группе, рассматривались нами как типичные для возраста. Этими формами социальной активности выступили следующие: вежливое поведение; подражание сверстнику; инициирование общения со сверстником; ревностное исполнение просьбы взрослого; коррекция поведения взрослого и сверстника при их отклонении от привычного порядка (оценка поведения других людей); педантизм (строгое следование усвоенной норме); преодоление импульсивного поведения (произвольное поведение).

Анализ выделенного комплекса симптомов социоцентрированного поведения позволяет следующим образом описать ти-

пичный для раннего возраста уровень социальной компетентности.

С середины и до конца раннего возраста у ребенка наблюдается резкое увеличение чувствительности к социальным воздействиям, активное усвоение правил поведения и совместных действий в группе сверстников, легко вырабатывается система представлений об одобряемых формах поведения, усиливается потребность соответствовать социальным ожиданиям. Данный симптомокомплекс затрагивает все сферы отношений ребенка к окружающей его действительности и в силу этого может рассматриваться в качестве особой социальной компоненты личности, определяемой возникновением нового культурного знака, опосредствующего систему отношений ребенка к окружающему его физическому и социальному миру – социально ожидаемого поведения.

Для уточнения роли организованного (не стихийно складывающегося) общения ребенка со сверстником для становления адекватных возрасту форм социоцентрированного поведения мы сопоставили уровни развития по всем параметрам детской активности в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах, различавшихся характером организации взаимодействия сверстников. Данные этой части эксперимента представлены на рис 1.

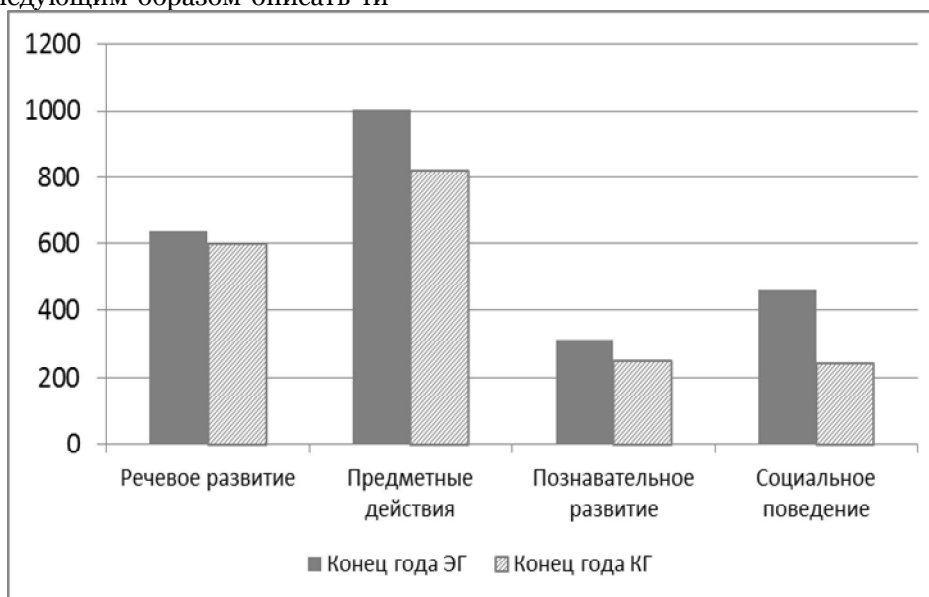


Рисунок 1. Соотношение параметров развития детей с разным опытом взаимодействия со сверстниками в конце раннего возраста.

Примечание: различия устанавливались по критерию Вилкоксона-Манна-Уитни, различия установлены на уровне $p < 0,05$.

Как следует из представленных данных, испытуемые из ЭГ опережают сверстников из КГ по всем параметрам наблюдения. Максимальные различия (почти в два раза) фиксируются в сфере социальной ак-

тивности детей. Наименее выраженным является преимущество детей из ЭГ в сфере познавательной активности, оно статистически незначимо, тем не менее, оно присутствует. Речевое развитие и репертуар пред-

метных действий испытуемых в ЭГ значимо выше, чем у ровесников в КГ.

Этот результат является неожиданным, поскольку в ЭГ специальной задачи развития познавательной активности детей и их предметной активности не ставилось в отличие от КГ, где такая задача ставилась и последовательно решалась в ходе специально организованных занятий.

На завершающей стадии эксперимента (после поступления детей в детский сад) проводилась оценка особенностей адаптации к дошкольному детскому учреждению детей из ЭГ и КГ. Результаты этой части эксперимента свидетельствуют о том, что из 22 двух испытуемых выборки ЭГ лишь у троих детей наблюдалась острая форма дезадаптации в первые одну-две недели посещения детского сада, которая, однако, не имела тяжелых последствий для общего психического состояния ребенка, таких как невротические искажения личности, нарушения сна, угнетенное состояние. Из девяти детей КГ, поступивших в детский сад, у четверых детей наблюдались разной степени тяжести дезадаптационные симптомы, длившиеся от двух до четырех недель. Одного ребенка родители вынуждены были забрать из детского сада в связи с возникшими нарушениями в его психическом и физическом состоянии.

В целом проведенное исследование показало следующее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Избранные психологические труды. М., 1995.
2. Венгер А. Л. Развитие социальных эмоций у детей 6-7 лет // Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста. М., 1988.
3. Выготский Л. С. Проблема развития // Собр. соч. : в 6 т. Т. 4. М., 1984.
4. Галигузова Л. Н. Становление отношения к сверстнику в раннем возрасте // Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / Под ред. Е. О. Смирновой. Москва-Воронеж, 2001.
5. Запорожец А. В. Основные проблемы онтогенеза психики // Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1978.
6. Иллеш Е. Э., Венгер А. Л. Изменение отношений ребенка со взрослым // Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста. М. : Педагогика, 1988.
7. Комисаренко Т. И. О психологической реабилитации детей с нарушениями социальной адаптации. Тверь, 1994.
8. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
9. Рубинштейн С. Л. Бытие и создание. М., 1957.
10. Смирнова Е. О., Ермолова Т. В., Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет. М., 2003.
11. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989.
12. Hoffman M. Moral development // Bornstein M. H. and Lamb M. E. (eds) Developmental psychology: an advanced textbook (2-nd ed). Hillsdale, N. J. Erlbaum, 1989.

1. У всех детей с середины раннего возраста при определенных условиях возникают особые формы реакций на социальные воздействия. Дети обнаруживают чувствительность к социальным ожиданиям окружающих, способны инициировать социальные контакты с посторонними взрослыми и сверстниками, усваивают правила группового взаимодействия и строго следуют им, не только подчиняя им свое поведение, но и требуя их выполнения окружающими.

2. Данные формы поведения в этом возрасте не складываются стихийно даже при наличии группы сверстников и объективной возможности взаимодействия с ними. Эти особенности поведения формируются в ходе специально организуемых, контролируемых взрослым и погруженных в игровой контекст взаимодействий детей.

3. Псевдоучебные формы занятий с детьми, ставящие своей целью развитие их познавательной, интеллектуальной или предметной активности, оказываются в этом возрасте абсолютно неэффективными для решения поставленных задач.

4. Позитивный социальный опыт ребенка и становление адекватных возрасту форм социального поведения в большей степени, чем его конкретные умения и навыки, способствует безболезненному выходу ребенка за пределы семейного круга и его адаптации в дошкольном образовательном учреждении.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Е. О. Смирнова.

УДК 37.035
ББК Ч 450

ГСНТИ 14.29.01

Код ВАК 13.00.03; 13.00.01

Ицкович Марк Матусович,

кандидат психологических наук, доцент, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: markizo110@mail.ru

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: нормативно-правовые документы; специальное (коррекционное) образование; Федеральные государственные образовательные стандарты; «портрет выпускника школы»; ценности; смыслы; направленность; методическое обеспечение; педагогическая мотивация; учащиеся с ограниченными возможностями здоровья.

АННОТАЦИЯ. С позиций нормативно-правовых документов рассматриваются государственные требования к формированию ценностной направленности применительно к учащимся в специальном образовании. Выявляется нормативная и научно-методическая лакуна в обеспечении формирования ценностей у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и сохранным интеллектом. Описывается ряд проблем в дидактическом оснащении и способах формирования ценностной направленности у детей с ограниченными возможностями здоровья. Выдвигается гипотеза о способах разрешения выявленной проблемы.

Itskovich Mark Matusovich,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

LEGAL ASPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF VALUE ORIENTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

KEY WORDS: legal documents; special (remedial) education; federal state educational standards; "a portrait of a school-leaver"; values; meanings; orientation; pedagogical support; teacher motivation; students with disabilities.

ABSTRACT. From the legal documents position, public requirements for the formation of value orientation of students in special education are considered. Regulatory and scientific-methodical gap in providing the formation of values among students with disabilities and safe intelligence is revealed. A number of problems in didactic equipment and ways to generate value orientation of children with disabilities are described. The hypothesis as a means of solving this problem is suggested.

Современные тенденции системы образования характеризуются интеграционными процессами, безусловно, требующими общего подхода в ценностном содержании образования и воспитания для всех категорий детей. Основу интеграционных процессов составляют требования федерального государственного образовательного стандарта Российской Федерации. В данном стандарте впервые со времен советской системы образования обозначены ценностные приоритеты образования и воспитания учащихся: «Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника ("портрет выпускника школы"):

- любящий свой край и свою родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;
- осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающий свою сопричастность судьбе отечества;
- креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества;

- владеющий основами научных методов познания окружающего мира;
- мотивированный на творчество и инновационную деятельность;
- готовый к сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность;
- осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, осознающий ответственность перед семьей, обществом, государством, человечеством;
- уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать;
- осознанно выполняющий и пропагандирующий правила здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни;
- подготовленный к осознанному выбору профессии, понимающий значение профессиональной деятельности для человека и общества;
- мотивированный на образование и самобразование в течение всей своей жизни» (14).

Эти же ценностные приоритеты ставят-

ся и перед детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), в том числе и со сложным дефектом, какими являются, например, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Так, Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" в статье 79 не оговаривает каких-либо изменений в ценностных ориентирах образования обучающихся с ОВЗ по сравнению со здоровыми детьми, указывая лишь на необходимость адаптации образовательных условий к индивидуальным особенностям ребенка со сложным дефектом (22). Таким образом, все личностные ценностно-смысловые мотивы и установки, перечисленные в федеральном государственном стандарте, действительны и при воспитании обучающихся с ОВЗ.

Однако становится сомнительно, что в силу ограниченных возможностей здоровья у таких детей возможно сформировать вышеперечисленные качества в полном объеме. Для нормативно-правового решения данного вопроса рассмотрим те возможности и требования, которые предоставляют специализированные законодательные акты в сфере специального образования.

Ратификация Россией международных конвенций о правах ребенка, правах инвалидов, правах ребенка-инвалида, правах умственно отсталых свидетельствует об изменении представления государства и общества о правах ребенка-инвалида и постановке практической задачи максимального охвата образованием всех детей с ОВЗ. Легитимным становится право любого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям и полноценно использующего возможности его развития. Следовательно, ратификация Конвенции о правах ребенка определяет не просто право ребенка на социальное формирование ценностных личностных установок, а напрямую требует от специальных (коррекционных) образовательных организаций формировать эти установки в максимально полном объеме.

Отказ от представления о «необучаемых детях» и признание государством ценности социальной и образовательной интеграции обуславливают необходимость создания адекватного инструмента инновационного развития образовательной системы страны – специального стандарта образования детей с ОВЗ. Современная концепция Специального федерального государственного стандарта общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья, разработанная ведущими учеными Института коррекционной педагогики РАО, предполагает уровневый подход к организации и содержанию школьного образования детей с ОВЗ, инди-

видуализацию их педагогических маршрутов (9). Предлагаемая авторитетами специального образования концепция дает общий методологический инструмент формирования ценностно-смысловых установок обучающихся с ОВЗ на основе индивидуализации. Однако научно выверенные методические разработки формирования личностных качеств у обучающихся с ОВЗ находятся еще в стадии формирования.

Ситуацию отягощает еще и тот факт, что контингент специальных (коррекционных) образовательных учреждений стал меняться в сторону утяжеления выставляемых диагнозов, в школы начали приходить дети, имеющие помимо ведущего для данного вида школ нарушения сочетанные недостатки. В разделе «Специальное образование» Закона «Об образовании» как отдельная категория выделены дети со сложными нарушениями развития, что нацеливает специалистов на разработку образовательных условий, учитывающих особенности развития детей, имеющих сочетания двух и более первичных нарушений.

Тем не менее в соответствии с пунктом 2 статьи 12 Федерального закона от 2 августа 1995 г. № 122-ФЗ «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов» дети-инвалиды, проживающие в стационарных учреждениях социального обслуживания, в том числе в домах-интернатах, имеют право на получение образования и **профессиональное обучение** в соответствии с их физическими возможностями и умственными способностями (21). Это право обеспечивается путем организации в стационарных учреждениях социального обслуживания специальных образовательных учреждений (классов и групп) и мастерских трудового обучения в порядке, установленном законодательством. Соответственно, и ценностное отношение к труду входит в задачи специального (коррекционного) образования. Фиксация данного нормативного документа на трудовом обучении выполняет только один пункт из «портрета выпускника школы». Формирование остальных ценностно-смысловых установок специально не оговаривается и отдается на откуп основной и дополнительной образовательной программе, программам воспитательной работы.

Данное положение закрепляется в дополнительных гарантиях прав детей-инвалидов на образование, установленных Федеральным законом от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ» (20). Согласно статье 18 указанного закона дошкольное, внешкольное воспитание и образование детей-инвалидов в соответствии с индивидуальной программой ре-

билитации инвалида обеспечиваются образовательными учреждениями совместно с органами социальной защиты населения и органами здравоохранения.

Несмотря на это в пунктах 18 и 19 Типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии опять предусматривается только лишь трудовое обучение, правда с учетом региональных, местных, этнонациональных условий, ориентированных на потребность в рабочих кадрах, и с учетом индивидуальных особенностей психофизического развития, здоровья, возможностей обучающихся с ОВЗ (19).

Если рассматривать на нормативном уровне формы и содержание коррекционно-педагогической работы, а также уровни реализуемых образовательных программ в каждом виде специального (коррекционного) образовательного учреждения, то необходимо обратиться к инструктивному письму Министерства образования России от 4 сентября 1997 г. № 48 «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I-VIII видов» (в редакции инструктивного письма Министерства образования России от 26 декабря 2000 г. № 3) (6).

В п.18 названного письма указывается минимум требований к личностным качествам обучающегося с ОВЗ (в том числе и с умственной отсталостью): укрепление и охрана здоровья, физическое развитие ребенка; формирование и развитие коммуникативной и когнитивной функции речи; формирование и развитие продуктивных видов деятельности, социального поведения, коммуникативных умений; включение обучающихся в домашний, хозяйственный, прикладной и допрофессиональный труд; расширение социальных контактов с целью формирования навыков социального общения, нравственного поведения, знаний о себе, о других людях, об окружающем микросоциуме; формирование на доступном уровне простейших навыков счета, чтения, письма, знаний о природе и окружающем мире, основ безопасной жизнедеятельности; развитие творческих умений средствами предметной и игровой деятельности (6).

Другим документом, определяющим порядок организации образовательного процесса в классах для детей со сложным дефектом, является Письмо Министерства образования РФ «Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект» от 03.04.2003 № 27/2722-6. В этом письме в п.10 сказано, что образование таких обучающихся включает «формирова-

ние представлений о себе; формирование навыков самообслуживания и жизнеобеспечения; формирование доступных представлений об окружающем мире и ориентации в среде; формирование коммуникативных умений; обучение предметно-практической и доступной трудовой деятельности; обучение доступным знаниям по общеобразовательным предметам, имеющим практическую направленность и соответствующим психофизическим возможностям воспитанников; овладение доступными образовательными уровнями» (7). В тексте письма указывается, что специальные классы, группы, группы продленного дня для обучающихся, воспитанников со сложным дефектом создаются в специальном (коррекционном) образовательном учреждении с целью максимально возможной социальной адаптации, вовлечения в процесс социальной интеграции и личностной самореализации этих обучающихся, воспитанников. Отличительной особенностью письма является указание на то, что содержание образования, нацеленное на социальную интеграцию и личностную (в том числе ценностно-смысловую) самореализацию учащихся, разрабатывается **на базе образовательной программы (образовательных программ) данного учреждения** с учетом особенностей психофизического развития и возможностей воспитанников.

Возникает парадоксальная ситуация, смысл которой заключается в том, что методологию, дидактические формы и методы ценностного, смыслового, нравственного воспитания и образования оставлены на усмотрение самих педагогов и воспитателей. Вряд ли следует ожидать высокого научно-методического уровня от практических работников образования. Следовательно, ценностно-смысловое обучение происходит на основе передачи обучающемуся с ОВЗ ценностей и смыслов самого педагога, выработанных на основе его собственного опыта. Ни о каком методическом, научном подходе речь в такой ситуации не идет.

В настоящее время имеются апробированные, научно обоснованные программы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, ориентированные на одно ведущее нарушение. Существующие программные и методические разработки для детей со сложными нарушениями, таким образом, в целом носят авторский, рекомендательный характер и нормативно не утверждены. Министерством образования РФ для реализации в образовательных учреждениях допущены лишь единичные программы (См. 15; 16).

Кроме того Министерством образования и науки РФ рекомендованы программно-методические материалы, составленные под руководством И. М. Бгажноковой и отражающие современные подходы к организации и содержанию помощи детям с «тяжелыми и множественными нарушениями развития» (4, с. 4). И. М. Бгаженкова перечисляет следующие задачи коррекционного воспитания:

- охрана жизни и здоровья, широкое использование здоровьеразвивающих технологий на основе индивидуальных показаний физического развития личности;
- формирование и закрепление в индивидуальном сознании ребенка представлений относительно категорий «Я», «Другой», «Я и другой», «Я и другие люди»;
- развитие умений самообслуживания и самостоятельного жизнеобеспечения, снижающих степень социальной инвалидности, зависимости от окружающих людей;
- развитие познавательных (когнитивных) процессов на основе разнообразных видов предметно-практической деятельности на доступном уровне;
- формирование прикладных, трудовых, творческих умений;
- формирование доступных норм и правил поведения в обществе людей, способов индивидуального взаимодействия с окружающим миром (4).

Сравнивая требования федерального стандарта с положениями нормативных документов и методических разработок, касающихся целей воспитания в специальной педагогике, приходим к выводу о том, что нормативы «портрета выпускника» в специальном образовании значительно заужены, хотя среди детей с ОВЗ (в том числе и со сложным дефектом) достаточно учащихся с сохранной функцией интеллекта, которые могут овладеть всем спектром личностных, ценностно-смысловых, социальных, культурных, когнитивных и других характеристик. Так, в специальном образовании выпущены из вида следующие личностные характеристики:

- 1) культурно-социальная – «любящий свой край и свою родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции»;
- 2) когнитивно-творческая – «креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества»;
- 3) когнитивно-исследовательская – «способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность»;

4) мотивационно-образовательная – «мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни».

С другой стороны, в «портрете выпускника» не учтено такое важное для специального образования качество, представленное, кстати, в учебных планах, как «навыки социально-бытовой ориентировки». Данное качество важно не только в рамках навыков самообслуживания у детей с ограниченными возможностями, но и для социальной адаптации сирот и воспитанников детских домов и интернатов.

Однако, даже не затрагивая данный вопрос, попробуем с научных позиций разобратся в возможности формирования «выпавших» ценностей у детей с ОВЗ.

Ценности понимаются нами в рамках термина «направленность», которая, по мнению большинства исследователей, является «сложным мотивационным образованием» (5, с. 174). Направленность рассматривают также как динамическую тенденцию (17), как основную жизненную направленность (2), как системообразующее свойство личности (8), как доминирующее отношение, формирующееся в результате реализации личностью системы отношений (10).

В рамках системного подхода из множества определений личности в отечественной психологии мы выбираем определение Л. Н. Собчик, где личность определяется как «открытая внешнему опыту, саморегулирующаяся система, включающая в свою структуру такие подструктуры, как: мотивационная направленность, эмоциональная сфера (стиль переживания), стиль мышления (интеллектуальные способности, способ постижения, переработки и воспроизведения информации), способ общения с окружающими (индивидуальный стиль межличностного поведения» (18, с. 22-23). Рассматривая вопрос о соотношении понятий «мотивация» и «направленность», Н. М. Пейсахов отмечает, что «мотивационно-потребностная сфера – сложное психологическое явление, в котором устойчиво доминирующие мотивы создают направленность личности. Именно потому, что для характеристики личности в целом наиболее существенное значение имеет ее отношение к себе, к обществу и выполняемой деятельности, отчетливо выделяются три основных вида направленности личности: личная, коллективистическая и деловая» (12, с. 9). По мнению М. Н. Пейсахова, направленность является центральным и главенствующим элементом мотивационной структуры.

Таким образом, направленность развития обучающегося, при согласованных социально-культурных влияниях на него со сторо-

ны социальной и образовательной сред, определяется его мотивированностью и самодетерминацией развития. Однако в случае детей с ОВЗ ситуация осложняется их слабой мотивированностью из-за низкого уровня актуализационного потенциала.

В психологической концепции динамической функциональной структуры личности К. К. Платонова в целостной картине личности выделяются четыре подструктуры: направленность, опыт, индивидуальные особенности, биопсихические свойства. Доля социального влияния на эти структуры снижается от первой к четвертой подструктуре. Если первая подструктура – это направленность личности, и она включает в себя убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, желания, то третья и четвертая подструктуры – это индивидуальные особенности психических процессов (воля, чувства, восприятие, мышление, ощущения, эмоции, память) и биопсихические свойства (темперамент, половые, возрастные свойства) (13). Эти психические процессы и биопсихические свойства искажены и/или ослаблены в силу наличия у детей с ОВЗ ведущего и сопутствующих психофизиологических дефектов, ослабления психофизиологического потенциала организма вследствие регулярного медикаментозного и/или оперативного лечения и других факторов. Следовательно, мотивационная составляющая психики, которая должна полноценно участвовать в социализации, активности и самоорганизации включения в социальную среду, частично расходуется на преодоление психических эквивалентов болезненного состояния.

Если представить себе идеальную ситуацию, когда система педагогических воздействий эффективна и приводит ребенка с ОВЗ к желанию полноценно включиться в социум и профессиональную среду, то логическим следствием его усилившейся направленности будет когнитивный диссонанс между желанием активной самореализации и мотива отчуждения, минимизации усилий из-за болезненного состояния, обусловленного дефектом.

Согласно теории когнитивного диссонанса Л. Фестингера диссонанс возникает между элементами когнитивной системы, содержащей как знания, так и ценности человека, связанные с ним самим и со средой, в которой он живет (23). Диссонанс может возникнуть из-за логической непоследовательности существующих одновременно мнений, суждений, противоречащих друг другу. Выраженные аффекты и мотивы

возникают вследствие тенденции к согласованности при противоречии когнитивных, ценностных установок. Диссонанс при этом выступает как мотивация изменения элементов. Процесс разрешения когнитивного диссонанса влечет за собой изменения и реструктуризацию системы ценностей. По мнению Г. М. Андреевой, диссонанс возникает при рассогласованности индивидуального опыта личности, выработанного в прошлом, и требований объективной ситуации в настоящем (3), что и присутствует при формировании требуемой направленности у детей с ОВЗ.

Пути выхода из состояния диссонанса могут быть различными: изменение поведения личности, изменение ценностей, знаний (т.е. когнитивных) личности, селекция (отбор) новой информации, не противоречащей собственным убеждениям личности. Поскольку отменять ценности «портрета выпускника» для обучающегося ребенка с ОВЗ мы не можем, то разрешением когнитивного диссонанса между желанием социализации и переживанием ограниченности психофизиологических возможностей может стать мотивационная стимуляция, обладающая своим энергетическим потенциалом. Б. Д. Парыгин подчеркивал, что переживание эмоций, опосредованных интроспекцией на основе предыдущего опыта, порождает эмоционально-когнитивную оценку, служащую планированию последующих действий, образуя психический настрой (10). Формируя психический настрой и развивая когнитивные способности интеллектуально сохранного ребенка с ОВЗ, мы получаем возможность сформировать у него когнитивный консонанс психического развития и требований социально-образовательной среды.

Обобщая вышесказанное, мы подчеркиваем возможность развития выше названных ценностей у дошкольников с ОВЗ. Активно развивающееся инклюзивное образование расширяет набор используемых методических и дидактических приемов формирования ценностной направленности у детей с ОВЗ. При этом становится совершенно очевидным, что на уровне образовательных организаций построить эффективную и научно обоснованную систему приемов воспитания ценностей на всех этапах возрастной периодизации детей с ОВЗ с 3 до 18 лет практически неосуществимо без четко разработанного нормативно-правового основания и научно-методического обоснования системы его реализации в условиях коррекционного образовательного учреждения.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) // Абульханова К. А. Избр. психол. труды. М. : Воронеж, 1999.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. Т. 1. М. : Педагогика, 1980.
3. Андреева Г. М. Психология социального познания : учеб. пособ. М. : Аспект Пресс, 1997.
4. Бгаженкова И. М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта : программно-метод. мат-лы. М. : ВЛАДОС, 2007.
5. Иванова Н. В. Динамика ценностных ориентаций личности в зрелом возрасте (в сфере профессиональной деятельности педагога) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.
6. Инструктивное письмо Министерства образования России «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I-VIII видов» от 4 сентября 1997 г. № 48. URL: <http://www.do.tgl.ru/index.php?newsid=2428>
7. Исаков А. Ю. Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект // Дефектология. 2003. № 4.
8. Ломов Б. Ф. Сознание, мозг и внешний мир // Философия и мировоззренческие проблемы современной науки. М., 1981.
9. Малофеев Н. Н. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции / Н. Н. Малофеев, Е. Л. Гончарова, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Дефектология. 2009. № 1.
10. Мясищев В. Н. Личность и отношения человека // Проблемы личности : мат-лы симпозиума. М., 1969.
11. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб. : ИГУП, 1999.
12. Пейсахов Н. М. Психологические и психофизиологические особенности студентов. Казань, 1977.
13. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М. : Наука, 1986.
14. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. N 413 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» URL: <http://www.rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html>
15. Программа воспитания и обучения слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития / под ред. Л. А. Головниц. М. : Граф-Пресс, 2006.
16. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида. 1-е отделение, 2-е отделение : учеб. издание / К. Г. Коровин, А. Г. Зикеев, Л. И. Тигранова и др. – М. : Просвещение, 2003.
17. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973.
18. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. М. : ИПП– ИСП, 2000.
19. Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья от 18 августа 2008 года № 617. URL: <http://law.kodeks.ru/egov/index?tid=0&nd=9039467&prevDoc=9003321>
20. 16 Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ. URL: <http://law.edu.ru/centers/labourlaw/norm/norm.asp?normID=1161729>
21. Федеральный закон «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов» от 2 августа 1995 г. № 122-ФЗ. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=49314>
22. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=10681>
23. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб. : Речь, 2000.

Статью рекомендует канд. мед. наук, доцент А. П. Маршалкин.

УДК 371.1
ББК Ч 410.02

ГСНТИ 15.41.21

Код ВАК 19.00.05

Пошехонова Вера Адамашевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, соискатель на звание доктора психологических наук, Шадринский государственный педагогический институт; 641875, г. Шадринск, Курганская обл., ул. Тюменская, д. 3, кв. 92;; e-mail: vposhehonova@mail.ru

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ ПСИХОЛОГА В СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТАХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психическая саморегуляция; методы саморегуляции; структура саморегуляции; образ «Я».

АННОТАЦИЯ. Личностная осознанная (ценностно-смысловая) саморегуляция – это система психических феноменов, структур и механизмов сознания, обеспечивающая реализацию субъектной активности личности.

Poshekhonova Vera Adamashevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Chair of Psychology of Development and Pedagogical Psychology, Shadrinsk State Teacher Training Institute, Shadrinsk.

SELF-REGULATION OF PSYCHOLOGIST'S BEHAVIOR IN STRUCTURAL COMPONENTS

KEY WORDS: methods; psychic self-regulation model; the program; the criteria; the structure; the image of "I".

ABSTRACT. Identity-conscious (value-sense) self-regulation is a system of psychic phenomena, structures and mechanisms of consciousness, ensuring the implementation of the individual subject activity.

На сегодняшний день в психологии *саморегуляция* рассматривается как процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, поступками и целесообразное функционирование живых систем разных уровней организации и сложности (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Божович). Психическая *саморегуляция* – один из уровней регуляции активности этих систем, выражающий специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексии. Она реализуется в единстве своих энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов. Саморегуляция – целесообразное, относительно соответствующее изменяющимся условиям установление равновесия между социальной средой и организмом.

Актуальность заявленной нами проблемы состоит в изучении структуры саморегуляции и специфических особенностей психической саморегуляции в профессиональной деятельности психолога.

Анализ психологических исследований позволяет выделить следующую *структуру саморегуляции личности*.

1. Принятая субъектом цель произвольной активности. Это общая системообразующая функция. Сам процесс формируется для достижения принятой цели, как она осознана субъектом. Субъектная активность – это активность личности как субъекта деятельности, направленная на инициацию, построение, поддержание, развитие, управление деятельностью и на оперативный контроль над ней, побуждаемая функциональной потребностью в деятельности.

2. Модель значимых условий деятельности – комплекс внешних и внутренних условий активности, учет которых субъект считает необходимым для успешной деятельности; это источник информации о динамике условий в процессе деятельности.

3. Программа собственно исполнительских действий. Субъект осуществляет регуляторную функцию построения, создания конкретной программы действий – информационное образование, определяющее характер, последовательность, способы и характеристику действий, направленных на достижение цели в условиях, которые выделены субъектом в качестве основания для принимаемой программы действий.

4. Система критериев успешности деятельности. Это функция в работе психолога для психической регуляции, функция конкретизации и уточнения исходной формы и содержания цели.

5. Информация о реально достигнутых результатах. Субъект преодолевает исходную информационную неопределенность цели, формулируя критерии оценки результата, соответствующего своему субъективному пониманию принятой цели.

6. Контроль и оценка реальных результатов. Это регуляторное звено, несущее функцию оценки текущих и конечных результатов относительно системы критериев успеха, не требуя особых комментариев.

7. Решения о коррекции системы саморегулирования. Функция этого звена обозначена в его названии. Если часто видимым моментом такой коррекции является коррекция собственно исполнительских действий, то причиной может служить изменение, внесенное субъектом по ходу дея-

тельности в другое звено регуляторного процесса.

Специфическими особенностями психической саморегуляции психолога, на наш взгляд, становятся:

1. Психологическая готовность к постоянному контролю, настрой психики на внесение коррекции в свою работу. Успех деятельности психолога зависит от умения и готовности проводить периодическую оценку промежуточных этапов деятельности и своевременно вносить изменения в свои действия, при необходимости возвращаясь к проделанной работе, добиваясь результата.

2. Постоянное отслеживание всех изменений в своем организме. Орудием осуществления сознательного «Я» является воля, а бессознательного – воображение. В противоречии между волей и воображением побеждает последнее, сила воображения пропорциональна прилагаемому напряжению силы воли. Если они согласованы, то они складываются, а перемножаются, и их произведение выражает конечную силу обеих энергий. Силой воображения можно управлять.

Ситуационные побуждения постепенно преобразуются в личностные мотивы поведения. Это подтверждается концепциями учёных (К. А. Абульханова-Славская, А. О. Прохорова и др.), которые характеризуют значимые способности личности к саморегуляции поведения.

Анализ отечественных исследований в области психологии позволяет говорить о необходимости компетентности в управлении саморегуляцией поведения психолога.

Американский психолог М. Розенберг выделяет шесть образов «Я»:

– «настоящее Я» – каким индивид видит себя в действительности в данный момент; «динамическое Я» – каким индивид поставил себе целью стать, «фантастическое Я» – каким следует быть исходя из усвоенных норм и образцов; «будущее или возможное Я» – каким, по мнению человека, он мог бы стать; «идеализированное Я» – каким приятно видеть себя; «изображаемое Я» – образы и маски, которые индивид выставляет напоказ, чтобы скрыть за ними какие-то отрицательные и болезненные черты, слабости своего «настоящего Я».

Представляет интерес позиция К. Роджерса (5), который выделяет четыре параметра «Я»:

– реальное представление о себе;
– представление о своей социальной роли;
– представление о собственном физическом состоянии и здоровье;
– представление о своих целях, планах и желаниях на будущее.

Каждому психологу и клиенту нужно знать свои привычки (поведенческие, интеллектуальные, эмоциональные), автоматические реакции и их стимулы, возможности обычного состояния, какие цели можем достичь без запредельного напряжения, какие есть способы достижения этих целей, что умеем, чему надо еще научиться.

3. Направление самовнушения на формирование хорошего самочувствия, ясного сознания, оптимистического восприятия жизни. Сеанс самовнушения проводится в течение 3-4 минут, 2-3 раза в день в дремотном состоянии (утром при пробуждении и вечером при засыпании). Нужно верить в то, что внушаешь себе, и держать перед внутренним взором картину, которую нужно осуществить: видеть себя спокойным, уравновешенным человеком.

Саморегуляцией рекомендуется заниматься людям с повышенной эмоциональной возбудимостью, неуравновешенностью нервных процессов. Приемы саморегуляции состоят из двух основных частей – расслабляющей и мобилизующей. Негативные эмоции преодолеваются с помощью физических действий, способствующих спокойному состоянию: занять непринужденную позу, установить медленное и глубокое дыхание, расслабить мышцы тела и лица.

Саморегуляция курируется разными методами. Среди них особое значение принимают следующие методы.

1. Мобилизующие методы используются непосредственно перед периодом активности и в течение его. Психическая саморегуляция представляет собой совокупность приемов и методов самокоррекции психофизиологического состояния человека, благодаря которым достигается оптимизация психических и соматических функций организма.

2. Методы, направленные на полное восстановление сил в периоды отдыха: а) методы психической саморегуляции (аутогенная тренировка, медитация, арт-терапия); б) методы психофизиологической саморегуляции (физические упражнения, самомассаж, ароматерапия, цветотерапия, музыкотерапия, рефлексотерапия, термовосстановительные процедуры – сауна, баня, душ, бассейн).

3. Восстановительные методы, например, полноценный сон – лучшее средство полного восстановления сил и обеспечения функционального состояния высокой активности человека. Рабочие перегрузки, хроническое нервное напряжение и другие стресс-факторы, приводящие к переутомлению и вызывающие расстройство сна, ставят необходимость поиска дополнитель-

ных методов, направленных на достижение организмом полноценного отдыха.

4. Эмоционально-волевые методы:

– самоисповедь – внутренний отчет перед самим собой о своей роли в разных жизненных обстоятельствах; человек освобождает себя от противоречий, уровень психического напряжения снижается; осуществляется волевой акт, физическое и психическое расслабление, самоконтроль за дыханием и другими функциями организма;

– самоубеждение – коммуникативное критико-аналитическое, сознательное воздействие на свои личностные установки; оно действенно, когда опирается на трезвый ум, объективный подход к проблемам и противоречиям жизни;

– самоприказ – обеспечение решительных действий в ясности цели и ограниченном времени для раздумий; формируется в ходе тренировок на преодоление себя; вырабатывается рефлекторная связь между внутренней речью и действием;

– самовнушение – психорегулятор, действующий на рассудочном, привычно стереотипном уровне, требующем творческих личностных усилий для анализа и разрешения затруднительной ситуации;

– самоподкрепление – контролирующая реакция саморегуляции жизнедеятельности, эталон, который устанавливает субъект.

Методы саморегуляции основаны на единстве и взаимодействии сознания и подсознания, слова и чувства, мышления и воображения. Словесные формулы составляются с учетом индивидуальных особенностей человека. Они должны быть понятны, коротки, категоричны, не должны вызывать сомнения и напряжения. Для создания эффекта самовнушения словесные формулы необходимо произносить старательно, с желанием, думая о содержании произносимых слов. Слово исходит от человека и направлено на эмоциональную сферу, активизации воображения.

Особое значение имеют соотношения внешней (социальной) и внутренней (личностной) регуляции человека – социальные нормы. На ранних стадиях онтогенеза социальные нормы представлены во внешней действительности, а регуляция собственного поведения осуществляется человеком через окружающих людей. На этой основе формируются внутренние регулятивные системы – нравственная и ценностная. Саморегуляция человека выражается в произвольной (осознаваемой) и произвольной (неосознаваемой) формах поведения. Произвольные формы поведения саморегуляции связаны с целевой деятельностью, а произвольные – с жизнеобеспечением, не

имеют целей и осуществляются в организме на основе эволюционно сложившихся норм.

Будучи усвоенными, интериоризированными, превратившись в факторы внутреннего мира человека, социальные нормы воздействуют на поведение через систему внутренних факторов регуляции – самосознание и самооценку, мотивационную систему, понимание и установки, становятся собственно личностными средствами регуляции поведения.

Саморегуляция пронизывает все психические явления, присущие психологу: ощущения, восприятия, мышления. В сфере духовной жизни общества регуляторами поведения личности выступают: мораль, этика, менталитет, а также культура, архетип, идеал, ценности, образование, религия.

Общечеловеческими регуляторами выступают: знак, язык, символ, традиции, ритуалы, обычаи. Далее привычки, предрасудки, стереотипы. Затем средства массовой информации, социальные ценности, быт, семья. Возможность управлять поведением и поступками выделяется как особая задача психолога. Процесс идет от произвольности, импульсивности, ситуативности поведенческих реакций и поведения в целом к его произвольности, регулируемости. Это проявляется в умении ставить цели, искать и находить средства их достижения, преодолевать трудности и препятствия.

Поведение на ситуационном уровне навязывается извне и характеризуется противоречивостью, непредсказуемостью. Ситуационные побуждения постепенно преобразуются в личностные мотивы поведения. Это подтверждается концепциями ученых. Так, К. А. Абульханова-Славская придает особое значение способности личности к саморегуляции, где на первый план выступает способность управлять своими мотивами, соотносить их с перспективными целями.

Основной задачей является развитие *мотивационной направленности* личности посредством усвоения этических понятий и норм и их реализации посредством саморегуляции своего поведения. Личностная саморегуляция как сложное системное явление включает смысловой, процессуальный компоненты и самооценку личности. Смысловой аспект личностной саморегуляции отображает источник активности личности, побудительные психологические силы, которые актуализируют ее, придают ей определенное направление, предопределяя действия независимо от внешних условий и факторов.

В зависимости от вида деятельности и условий ее осуществления она может реализоваться разными психическими средствами: чувственными конкретными образами, представлениями, понятиями. К об-

щим закономерностям саморегуляции относятся её реализация в индивидуальной форме, зависящей от конкретных условий, от типа нервной системы, от личных качеств субъекта и его привычек в организации своих действий.

Существуют разные группы методов. Перечислим их.

Группа мотивационных методов:

– непосредственные – личность прямо и осознанно подвергает пересмотру свою мотивационную систему, корректируя установки и побуждения, которые ее не устраивают, например, прием логического мышления, аутогенная тренировка, самогипноз, библиотерапия;

– опосредованные методы основаны на воздействии на центральную нервную систему в целом или на определенные образования через косвенные факторы непрямого действия; ярким примером является медитация.

Группа корректирующих методов:

– самоорганизация – показатель зрелости личности, активное делание себя как личности, соответствие жизненных выборов индивидуальным особенностям личности, стремление познать себя, определить свои сильные и слабые стороны, ответственное отношение к труду и делам, своим словам, окружающим людям;

– самоутверждение – потребность человека в самовыражении и самораскрытии, стремление к достижению и поддержанию определенного общественного статуса, которое проявляется в реальных достижениях и в отстаивании своей значимости перед другими путем словесных заявлений;

– самодетерминация – способность человека самостоятельно выбирать направление саморазвития;

– самоактуализации – стремление человека к полному выявлению и развитию личностных возможностей, непрерывная реализация потенциальных возможностей, способностей и талантов как призвания судьбы, как стремление к единству, интеграции или внутренней синергии личности.

Каждый психолог должен подбирать индивидуально те методы и приемы, которые помогут ему в психологической регуляции самого себя.

Кроме того, существуют правила, отражающие процесс эффективной саморегуляции: твердо знайте, чего хотите добиться – нужен ясный план; вообразите желаемый результат – сформулируйте сильную мотивацию достижения успеха; будьте уверены в себе – превратите препятствие в стремление к цели; оглянитесь в прошлое и наслаждайтесь настоящим, интересуясь будущим;

овладейте умением преуспевать с ощущением радости и счастья.

Есть правила, влияющие на психику и волевые процессы психолога:

1) успешное завершение начинаний зависит от умения и готовности проводить оценку промежуточных этапов деятельности и своевременно вносить изменения в действия, возвращаясь к проделанной работе, добываясь намеченного результата;

2) все самовнушения направлены на формирование хорошего самочувствия, ясного сознания, оптимистического восприятия жизни;

3) во время занятий при возникновении недомогания, негативных эмоциональных состояний, дискомфорта следует обратиться за консультацией к преподавателю;

4) постоянно отслеживать изменения, происходящие в своем организме.

Должно быть умение психолога «сбрасывать» напряжение, снимать «зажимы» и усталость, расслабляться, обретать состояние внутренней стабильности, свободы, уверенности в себе. Любое напряженное психическое состояние, отмечает психолог Н. Самоукина (6), характеризуется суженностью сознания и сверхконцентрацией человека на своих переживаниях.

Будет уместно говорить о децентрации в этих направлениях. Децентрация – (лат. de – приставка, означающая отделение, отмену + centrum – средоточие) – механизм преодоления эгоцентризма личности, заключающийся в изменении точки зрения, позиции субъекта в результате столкновения, сопоставления и интеграции ее с позициями, отличными от собственной. Понятие децентрации – одно из ключевых в концепции генетической эпистемологии Ж. Пиаже, используемое для анализа процессов социализации, когнитивного и морального развития личности. Источником децентрации выступает непосредственное общение с другими людьми (внутренний диалог), в ходе которого происходит столкновение противоречивых точек зрения, побуждающее субъекта к преобразованию смысла образов, понятий и представлений в собственной познавательной позиции. Формирование навыков децентрации лежит в основе способности субъекта к принятию роли другого человека, оно связано с уровнями развития когнитивной эмпатии, определяет эффективность коммуникативного взаимодействия.

Способность субъекта к децентрации может существенно изменяться на различных возрастных стадиях, повышаясь от детского к зрелому возрасту и несколько снижаясь к старости; она также варьирует в различных сферах деятельности субъекта: так, в

профессиональном взаимодействии, децентрации обычно осуществляется успешнее, чем в семейно-бытовых отношениях. Существует несколько форм децентрации:

– ролевая связано с перевоплощением человека в другой предмет, мысленным включением в другую ситуацию;

– интеллектуальная идет за счет активизации педагогической рефлексии, когда учитель старается посмотреть на себя «со стороны», произвести анализ ситуации глазами внешнего наблюдателя, реализовать «психическое зеркало»;

– коммуникативная форма реализуется в ходе диалога с переменной коммуникативных позиций.

Психологи Л. И. Божович (2), Г. С. Никифоров (3) считают неправомерным отождествлять все произвольное в психике человека с волевым процессом. В диапазоне произвольного воля представляет собой одну из возможных форм его проявления (Г. С. Никифоров) (5). Обучению навыкам психической саморегуляции предшествует осознание и принятие целостности своей картины мира – субъективной реальности через иерархическое структурирование системы ценностей, изучение методов и способов психической саморегуляции. Со стороны психической деятельности саморегуляция бывает двух видов: *активная и пассивная*. Пассивная психическая саморегуляция имеет место тогда, когда для сохранения жизни или жизнеспособности организма

психика, не учитывая воли и высших интересов ее обладателя, совершает некий психический акт, способствующий уходу от психотравмирующей ситуации или снижению ее травмирующего влияния.

По структуре система личностной саморегуляции во многом совпадает с саморегуляцией психологической деятельности. Личностные преобразования, как и деятельностные, осуществляются и закрепляются в поступках, действиях, отношениях с людьми. Содержательная система саморегуляции личности обращена к иному опыту.

Основным предметом личностной саморегуляции являются не столько действия, направленные на преобразования в предметном мире, сколько действия, направленные на смысловые образования. Личностная саморегуляция и саморегуляция деятельности действуют друг на друга. Образцы поведения и социальные нормы в силу их большой аффективной притягательности начинают выступать в качестве сильных мотивов, направляющих поведение и деятельность.

Саморегуляция представляет собой особую форму внутренней активности и может быть рассмотрена как особая деятельность, имеющая свои мотивы и цели, которые ситуационно обусловлены, но их содержание составляет собой принятые человеческие ценности, правила, сложившуюся систему внутренних потребностей. Характер их отражается в содержании и структуре самооценки и уровнях притязаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Принцип субъекта в философско-психологической концепции С.Л. Рубинштейна // Сергей Леонидович Рубинштейн / Под ред. К. А. Абульхановой-Славской. М. : РОС-СПЭН, 2010. Серия «Философы России второй половины XX века».
2. Божович Л. И. // Сто великих психологов. М., 2004.
3. Никифоров Г. С. Концепция психологического обеспечения профессиональной деятельности // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов : хрестоматия. СПб. : Питер, 2001.
4. Проблема профессионального здоровья // Психология профессионального здоровья : учеб. пособие / под ред. Г. С. Никифорова. СПб. : Речь, 2006.
5. Роджерс К. К науке о личности // История психологии. XX век / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. М. : Академ. проект, 2003.
6. Самоукина Н. В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. М. : Психотерапия, 2008.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Н. В. Мельникова.

УДК 37.035
ББК Ч 420.058

ГСНТИ 15.81.57

Код ВАК 19.00.06

Тумалевич Николай Геннадьевич,

старший лаборант, правовая клиника «Ювенальная юстиция», факультет юриспруденции, Уральский государственный педагогический университет; аспирант, Гуманитарный Университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: DROW13@gmail.com

«ГЛУБОКОЕ ПОГРУЖЕНИЕ» РЕБЁНКА В ПРЕСТУПНУЮ СРЕДУ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ КРИМИНАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: формирование правосознания ребёнка; несовершеннолетний; проблемы содержания несовершеннолетних в местах лишения свободы; глубокое погружение как способ изучения языка.

АННОТАЦИЯ. Исследуются негативные факторы, влияющие на криминализацию личности ребёнка при изоляции его от общества за совершение преступления. Рассматривается глубокое погружение в среду, общающуюся на преступном жаргоне. Анализируются педагогические и психологические аспекты данного феномена.

Tumalevich Nikolay Gennadievich,

Senior Laboratory Officer, Law Clinic "Juvenile Justice", Faculty of Jurisprudence, Ural State Pedagogical University, Post-Graduate Student of the Institute of the Humanities.

"DEEP IMMERSION" OF A CHILD INTO CRIMINAL ENVIRONMENT AS AN EFFECTIVE WAY OF CRIMINALIZATION OF A PERSON

KEY WORDS: development of legal consciousness of a child; minor; problems of imprisonment of minors; deep immersion as a way of learning the language.

ABSTRACT. Negative factors which influence criminalization of a person isolated from the society for a crime are studied. Deep immersion in the environment, the members of which communicate by means of criminal jargon, is discussed. Pedagogical and psychological aspects of this phenomenon are analyzed.

*«До совершеннолетия топтался в зоне для малолеток, где волчьи законы соблюдаются со слепым фанатизмом. Если красный цвет запахло – все! Принесли предки в «дачке» помидоры ранней весной – бросай в сортир! Мать пришла на свиданку в красном платье – повернулся, сплюнул и обратно в отряд!»
Д. А. Корецкий. «Антикиллер»*

Несколько лет назад при защите выпускной квалификационной работы автор – сотрудник федеральной исполнительной системы – в своей работе обратила внимание на тот факт, что при избрании подростку до суда меры пресечения в виде содержания под стражей и помещения его в камеру следственного изолятора последний в очень короткие сроки меняет стиль поведения, становится агрессивным, у него меняется словарный запас и лексикон. Если ещё в первую неделю с персоналом изолятора или с сотрудниками правоохранительных органов он общается с использованием достаточно «чистой» речи без заимствований из криминального жаргона, то на вторую и третью неделю он в большей мере использует жаргон и не только не хочет, но и не может вернуться в общении к тем речевым терминам и оборотам, которые он использовал до заключения под стражу. Практически он начинает говорить на ранее чуждом и неизвестном ему языке. Автор отметила это как одно из интересных наблюдений, но в своей работе не стала рассматривать причины данного явления.

Занявшись этим вопросом, в раскрытие темы формирования правового сознания ребёнка, мы решили исследовать этот феномен с позиции не только криминологии и психологии, но и с позиции педагогики, а именно – методики преподавания иностранных языков.

Приняв во внимание тот факт, что криминальное арг (сленг) можно рассматривать как определенный неизвестный для индивида язык, на котором он начинает говорить в течение кратчайшего времени, можно сделать вывод: ребёнок, находящийся под стражей, самостоятельно либо с помощью других лиц изучил ранее неизвестный или малоизвестный ему язык и успешно применяет его в общении с другими лицами, хорошо понимая термины, обороты и значения произносимых им фраз, т. е. можно признать, что имеется достаточно эффективная методика обучения незнакомому языку в кратчайшие сроки.

В настоящее время существуют традиционные и экспериментальные методики обучения иностранным языкам. К традиционным методам относятся так называемый метод молчания, грамматико-переводной,

метод физического реагирования и другие. Из экспериментальных большей известностью пользуются методы глубокого погружения, «метод Шехтера» и другие (4). Вызывает сомнение, что для обучения воровскому жаргону ребёнок использовал грамматико-переводной и другие традиционные методы обучения языку. Поэтому, следуя методу исключения, можно прийти к выводу о том, что в данном случае использовались экспериментальные методы и ближайшим к ним можно признать метод изучения иностранного языка способом глубокого погружения в иноязычную среду.

Метод глубокого погружения (здесь речь идет о так называемых immersion programs – «программах погружения» в языковую среду – и билингвизме (2)) можно поместить посередине, между традиционными и экспериментальными, так как он себя отлично зарекомендовал в традиционных методиках обучения, а также активно используется в экспериментальных методиках.

В чём же заключается эта технология? Основная задача – помещение индивида в такие условия, когда он будет вынужден общаться исключительно на неизвестном ему языке. Наиболее распространённый способ – это организация занятий в стране изучаемого языка. Если такой возможности нет, то преподаватель может запретить общение на родном языке на уроках при наличии какой-либо заранее обговорённой санкции за нарушение. А в некоторых случаях для этого лучше использовать преподавателя, который не владеет языком обучающегося. В данном случае может быть два результата – либо преподаватель заговорит на языке ученика, либо ученик заговорит на языке преподавателя. Не исключено, что преподаватель и ученики создадут третий смешанный язык, который будут понимать обе стороны. Всё зависит от личности лидера в данной группе и количества носителей языка. Поэтому помещение ребёнка в изолированную от общества среду с небольшой группой моноязычных членов, где все члены группы общаются на неизвестном или малознакомом вновь помещённому ребёнку языке, непонимание которого влечёт жестокие санкции, автоматически включает механизм изучения языка методом глубокого погружения. Так как несовершеннолетний помещается в среду, живущую по принципам криминальной субкультуры, и сам желает следовать этим принципам, то он вынужден подстраиваться под внешние факторы. Криминальная субкультура – это образ жизнедеятельности лиц, в данном случае несовершеннолетних, объединившихся в

криминальные группы и придерживающихся определенных законов и традиций. Молодые заключенные, не вставшие на путь исправления и ортодоксально следующие тюремным традициям, неистово требуют исполнения этих традиций от других несовершеннолетних, находящихся с ними. При этом требования всегда сопровождаются жестоким психологическим насилием, угрозами вплоть до физической расправы, полового насилия и смерти.

Для асоциальной субкультуры несовершеннолетних характерны жестокость и обман, безжалостность и вымогательство, паразитизм и вандализм. Причем зачастую это маскируется как справедливость, верность товариществу, долг перед «своими». Для криминальных групп характерна обязательность ее членов соблюдения всех неформальных норм и правил; те же, кто их игнорирует, как правило, подвергаются довольно жестким, а порой и жестоким наказаниям (1).

В криминологии даётся список признаков криминальной субкультуры, из них можно выделить следующие: жесткая групповая иерархия (стратификация) – своеобразный табель о рангах (причем наиболее ярко это проявляется в закрытых молодежных коллективах); обязательность следования установленным нормам и правилам и в то же время наличие системы отдельных исключений для лиц, занимающих высшие ступени в преступной иерархии; распространенность тюремной лирики; факты вымогательства (денег, продуктов питания, одежды и др.); использование в речи уголовного жаргона (арго); нанесение татуировок; значительная распространенность фактов как насильственного, так и добровольного гомосексуализма (причем занятие этим в активной форме не считается чем-то постыдным, тогда как пассивный партнер всегда находится на самом низу иерархической лестницы со всеми вытекающими отсюда ограничениями, притеснениями, издевательствами, презрением и т. д.), физическая и психологическая изоляция представителей низшей ступени иерархической лестницы в сообществе (обиженных, опущенных); наличие кличек; наличие так называемой прописки (5).

Каждый согласится с тем, что все эти признаки присутствуют в поведении несовершеннолетних, находящихся в следственных изоляторах до вынесения им приговора, а также среди осужденных несовершеннолетних, находящихся в воспитательных колониях.

Прибывший новичок тщательно изучается своим новым окружением, находящимся в камере и сплоченном в одну груп-

пу со своими криминальными традициями. Поэтому внимательно выясняются подробности уголовного дела, его поведения на свободе, обстоятельства совершенного преступления, его поведения в ходе следствия, в том числе возможное сотрудничество новичка с правоохранительными органами и т. д. Кроме того, выявляются черты характера новичка, его коммуникабельность, интеллектуальный уровень и место в преступной иерархической системе на свободе, членство в молодежных бандах, знакомство с преступниками, находящимися на воле, либо в местах лишения свободы. Учитывая то обстоятельство, что количество воспитательных колоний ограничено, как в следственном изоляторе, так и в колонии правдивость слов новичка проверяется моментально. Цель этого «комплексного» изучения – выявить компрометирующие новичка сведения. Исходя из этого уже определяется его статус, а соответственно, и его права, обязанности и место в данном социуме (6).

Учитывая подростковый максимализм и объективно присущую этому возрасту жестокость, эта проверка зачастую носит характер довольно злой забавы, иногда весьма опасной для здоровья подростка как в физическом, так и в психическом плане и может привести к роковым для несовершеннолетнего последствиям. В связи с чем несовершеннолетний, опасаясь за своё здоровье и жизнь, вынужден принять те правила поведения, которые ему навязывают, в том числе и говорить на языке исключительно этого социума. А жизнь по воровским традициям, разговор на сленге и отказ от социализации, необходимой для правомерного поведения в будущем влечёт за собой только одно – общество теряет ещё одного человека после его нахождения в таких условиях.

Общество не может отказаться от изоляции своих членов, в том числе и несовершеннолетних, совершивших преступление, но государство может изменить механизм и условия нахождения несовершеннолетних в местах лишения свободы. Для этой цели целесообразно разработать комплекс мер правового и психолого-педагогического воздействия, ограничивающего влияние криминального социума на отбывающего наказание несовершеннолетнего. Как одно из небольших предложений огромной программы ресоциализации ребёнка, совершившего преступление

и находящегося под стражей, можно предложить вариант сокращения количества членов группы общения. Психологи считают, что оптимальное количество членов группы для постоянного общения не должно превышать четырёх человек, так как в такой группе лидер проявляется по другим правилам, чем преступный лидер в агрессивной «стае».

Давно установлено, что лидером является такой член малой группы, который выдвигается в результате взаимодействия членов группы для организации группы при решении конкретной задачи. Он демонстрирует более высокий, чем другие члены группы, уровень активности, участия, влияния на решение данной задачи. Таким образом, лидер выдвигается в конкретной ситуации, принимая на себя определенные функции. Остальные члены группы принимают лидерство, т. е. строят с лидером такие отношения, которые предполагают, что он будет вести, а они будут ведомыми, но так как в данной группе есть единство, они в любой момент при злоупотреблении лидером своими полномочиями могут отказаться от его лидерства, так как не он навязал им своё исключительное положение, а они делегировали ему эти полномочия (3).

То есть в следственных изоляторах целесообразно несовершеннолетних содержать в помещениях по четверо в одной камере – не более. При этом комплектовать группы по одинаковым признакам, разработав для этого «психологический паспорт несовершеннолетнего арестованного», где должна быть не только оценка возраста, количества и тяжести совершенных преступлений, но и его психологический портрет, а также оперативные данные о его статусе в криминальной иерархии. Находясь в малочисленной группе равных по статусу лиц, совершивших преступление, практически невозможно будет занять лидирующее место, основываясь исключительно на «воровских законах», не понизив кого-либо из членов этой группы по «воровской иерархической лестнице», так как такое понижение автоматически повлияет на понижение «статуса» и остальных членов этой группы перед другими «авторитетными» несовершеннолетними преступниками. А совместное помещение лиц, готовых на ресоциализацию, даст гораздо больший эффект, чем их нахождение в большом асоциальном коллективе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров Ю. К. Очерки криминальной субкультуры. М. : Права человека, 2001.
2. Билингвизм или языковое погружение? URL: <http://www.study.ru/support/lib/note35.html>
3. Камышев Э. Н., Иванкина Л. И., Коваленко А. В. Психология и педагогика : конспект лекций. Томск : ТПУ, 2008.

4. Конишева А. В. Современные методы обучения английскому языку. Минск : ТетраСистемс, 2007.
5. Пирожков В. Ф. Законы преступного мира молодежи. Тверь, 1994.
6. Старков О. В. Криминальная субкультура : спецкурс. М. : Wolters Kluwer, 2010.

Статью рекомендует д-р юридич. наук, проф. А. П. Семитко.

УДК 37.064.2
ББК Ч 420.44

ГСНТИ 14.33.07

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

Цирихова Наталия Владимировна,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26;
e-mail: Elenai801.85@rambler.ru

СТЕРЕОТИПИЗАЦИЯ ВОСПРИЯТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СТУДЕНТАМИ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: восприятие; образовательный процесс; стереотипы; стереотипизация; межличностное восприятие.

АННОТАЦИЯ. Представлены обобщенные результаты экспериментального исследования ряда стереотипов восприятия преподавателя студентами в системе отношений «педагог – студент» в образовательной среде учреждения среднего профессионального образования. Установлено, что у студентов, обучающихся на первом курсе политехнического колледжа, сформированы стереотипы восприятия не только личности преподавателей, но и межличностных отношений в системе «педагог – студент» в образовательной среде колледжа.

Tsirikhova Natalia Vladimirovna,

Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

STEREOTYPING PERCEPTION OF POLYTECHNIC COLLEGE TEACHERS BY THE STUDENTS

KEY WORDS: perception; learning process; stereotypes; stereotyping; interpersonal perception.

ABSTRACT. A summary of the pilot study of several stereotypes of teachers developed by the students in the relationship «teacher-student» in the educational environment of secondary vocational training is given. The study found that first-year students of polytechnic college have already formed stereotypes of not only teachers' personality, but also interpersonal relations in the system «teacher-student» in the educational environment of the college.

Одним из центральных факторов, обуславливающих высокую продуктивность общения, является способность человека адекватно воспринимать личностные и профессиональные особенности людей.

В психологии общие подходы к проблеме восприятия в среде образовательного учреждения были определены Б. Г. Ананьевым ещё в 30-ые годы. Проблема восприятия учащимися и студентами педагогов изучалась в психологии и педагогике преимущественно с точки зрения межличностных отношений (Е. П. Ильин) и с точки зрения влияния системы общего среднего (А. В. Захарова) и высшего образования на развитие восприятия личности педагога (Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая).

Исследование восприятия рекомендовано вузам в конце 80-х гг. прошлого века и в современный период с 2005 года с целью повышения качества высшего образования. В психологическом контексте данная проблема изучалась отечественными психологами Г. М. Андреевой, А. А. Бодальевым, Е. П. Ильиным, Н. Д. Твороговой, Ю. А. Орн. Сложность процесса восприятия проявляется в том, что он обуславливает актуализацию разнообразных и разноуровневых психических механизмов, в том числе и механизма стереотипизации. Понятие «стереотип» впервые введено в оборот известным американским журналистом У. Липпманом в 1922 г. в книге «Общественное мнение», где

стереотип определяется как упрощенное, заранее принятое представление, не вытекающее из собственного опыта человека (6, с. 52). Ряд авторов описывали формирование «педагогических стереотипов» на основе исследований стереотипности восприятия и понимания педагогами своих учеников во время общения в образовательной среде (2; 7; 8). Было установлено существование у педагогов стереотипов, представляющих собой как минимум две субъективные модели личности учащегося. В первой модели ядром выступает оценка дисциплинированности учащегося, во второй – оценка его инициативности и самостоятельности. Основным недостатком исследований вышеперечисленных авторов и большинства других, более поздних исследований (Н. А. Рождественская) является то, что в них анализируются лишь особенности стереотипов восприятия педагогом своих учеников и практически не изучаются стереотипы восприятия учащимися или студентами своих педагогов. Между тем эффективность всей работы с учащимися или студентами предполагает знание и понимание учителем того, как сами ученики понимают и оценивают своего учителя, какие требования к нему предъявляют и в какой мере он этим требованиям отвечает. Без этого невозможны гармоничные отношения между студентами и преподавателями. Образовательный процесс предполагает меж-

личностное восприятие, в него включены как минимум два человека и каждый из них является активным субъектом. А так как одним из механизмов восприятия является стереотипизация, то так же как у педагогов формируются стереотипы учащихся, так и у учащихся формируются определенные стереотипы восприятия преподавателей и как педагогов, и профессионалов. Эти стереотипы сформировались у них в результате получения жизненного опыта, под влиянием родителей, друзей, имиджа учебного заведения.

Стереотипизация – это классификация форм поведения и интерпретация их причин путем отнесения к уже известным или кажущимся известными явлениям, социальным стереотипам. Стереотипизация восприятия студентами своих преподавателей в системе «педагог – студент» образует «инерционное звено», препятствующее усвоению новых знаний в колледже. В образовательном процессе механизм стереотипизации восприятия личности педагога и межличностных отношений действует во всех направлениях: задействованы педагогические, психологические, социальные, эмоциональные, поведенческие стереотипы.

Для оценки стереотипизации восприятия черт личности преподавателя и межличностных отношений в системе «педагог – студент» в образовательной среде колледжа в 2012 году было проведено исследование, эмпирическим объектом которого выступили студенты первого курса политехнического колледжа. Общий объем выборки составил 120 человек ($n = 120$) в возрасте от 19 лет до 21 года. В качестве диагностического инструментария использовались методики, адаптированные автором статьи для ссуза: модифицированная анкета «Педагог – студент» (по Е. И. Рогову «Учитель как объект психологического исследования»); авторская анкета «Ваше восприятие педагога»; модифицированный тест «Взрослые – дети» (Е. Ю. Семькиной); модифицированный субтест №2 «Репертуарная методика значимости ближайшего окружения» (по Н. И. Шевандрину «Психодиагностика, коррекция и развитие личности»); модифицированный тест педагогической направленности педагога (Ю. А. Корелякова); тест на оценку личностных качеств педагога; тест «Определение направленности личности» (Б. Баса). Обработка данных, полученных количественными методами, осуществлялась с использованием стандартизированной программы «SPSS 12.0».

По результатам исследования определено, что стереотип восприятия преподавателя формируется прежде всего через стереотипные черты его личности, такие как

отзывчивость, честность, тактичность, общительность, внимательность, справедливость. Личностные качества занимают лидирующее место в формировании стереотипа восприятия педагога студентами, и именно от стереотипных черт личности преподавателя зависит положительный или отрицательный эффект стереотипизации межличностного общения в системе «студент – педагог».

Если говорить о стереотипном восприятии студентами черт личности преподавателей, то такое восприятие уже сформировано к первому курсу. Положительным в такой сформированности стереотипов является, с одной стороны, значительное упрощение процесса восприятия студентами преподавателей колледжа и процесса межличностного общения, особенно когда стереотип заведомо положительный или не несет в себе оценочной нагрузки.

Студенты-первокурсники не связывают свои успехи в учебе с такими чертами личности педагога, как отзывчивость ($r = 0,03$); тактичность ($r = 0,16$), общительность ($r = 0,13$), тогда как более половины 80 % (96 человек) студентов-первокурсников колледжа связывают свои успехи в учебе в период обучения в колледже с положительным отношением к себе (внимательность $r = 0,509$, справедливость $r = 0,903$, честность $r = 0,702$). Таким образом, у студентов колледжа произошел сдвиг восприятия в сторону принятия или неприятия стереотипных черт личности преподавателя и межличностных отношений в системе «студент – педагог».

У 15 человек (12,5%) первокурсников определен упрощенный подход к восприятию педагогов и к межличностным отношениям в системе «педагог – студент», что сокращает процесс восприятия и может положительно повлиять на их образование в колледже.

С другой стороны, стереотипизация приводит к возникновению ряда факторов, которые мешают студентам правильно воспринимать своих преподавателей и оценивать межличностные отношения в системе «педагог – студент». К этим факторам относится прежде всего «готовое» восприятие стереотипных черт личности преподавателя колледжа. Такой тип стереотипов восприятия формируется в том случае, если некоторые студенты уже на первом курсе имеют «готовое» суждение о преподавателе еще до того, как в первый раз встретились с ним или увидели его.

Формированию «готового» суждения о педагоге способствуют мнение родителей и друзей, обучающихся в этом же колледже на старших курсах. Результаты анкетирования показывают, что среди первокурсников

колледжа 20% (24 человек) считают, что именно мнение родителей сформировало стереотип положительного восприятия педагога; 29,16% (35 человек) считают, что мнение (чаще вмешательство) родителей повлияло на формирование отрицательного стереотипа восприятия педагогов. Мнение родителей влияет на формирование стереотипа педагога: формируется положительный стереотип, если студент в прошлом был успешным учеником, не имел отрицательного опыта общения со школьными педагогами и транслирует этот стереотип на педагогов колледжа, то есть ждет от них такого же положительного к себе по результатам обучения; отрицательный стереотип формируется, как правило, у студентов, которые не были успешны в учебе, их родителей часто вызывали в школу, либо родители считали, что их ребенку несправедливо поставили оценку, зачастую выражали отрицательное мнение о преподавателях.

Мнение студентов-старшекурсников о лично-профессиональных качествах педагога формирует у студентов младших курсов и школьников-абитуриентов стереотип восприятия педагога колледжа (50,83%).

В малых городах и поселках к факторам формирования стереотипов восприятия педагогов помимо вышеназванных добавляются и так называемые «бытовые» факторы: все друг друга знают, и студенты иногда воспринимают педагога как «соседку по лестничной площадке» и только потом как педагога. В результате принятия студентом «готового» стереотипа возникает сдвиг восприятия, которое проявляется в том, что первая услышанная информация о педагоге является очень существенной и малозабываемой, способной влиять на все последующее отношение к этому человеку.

Другим фактором возникновения стереотипизации является наличие ранее полученного отрицательного опыта общения с педагогами. Стереотип восприятия личности преподавателя студентами колледжа не обязательно только положительный либо только отрицательный. Зачастую стереотипность восприятия означает то, что студенты воспринимают преподавателей колледжа в соответствии с накопленным жизненным опытом. Однако если ранее полученный опыт был отрицательный, то есть уже сформирован отрицательный стереотип педагога, то у студента возникают предубеждения по отношению к преподавателям колледжа. В этом случае всякое новое восприятие преподавателя колледжа как носителя отрицательного стереотипа окрашивается неприязнью. Даже потом, если студент в период обучения в колледже получит другую информацию, которая будет опровер-

гать первичную, или отношения с педагогами будут нивелировать ранее полученный отрицательный опыт межличностного общения, студент все равно будет больше помнить и учитывать первичную информацию и первый негативный опыт. Наличие таких факторов может нанести серьезный ущерб межличностным отношениям педагогов и студентов, что неизбежно снизит эффективность образовательного процесса в колледже.

Для определения степени стереотипизации восприятия межличностных отношений в системе «педагог – студент» были выделены три уровня: низкий, средний и высокий. Количественная оценка уровня развития осуществлялось посредством ступенчатого рассмотрения каждого параметра с позиций оценочного балла. Результаты тестирования оценены по шести параметрам, характеризующим стереотипизацию восприятия межличностных отношений в системе «педагог – студент»: сопереживание, сотрудничество, наставничество, отчуждение, угроза, конфликт.

Тестирование показало, что основным стереотипом в межличностном общении у студентов-первокурсников выступает «конфликт». Среднее значение данной категории составило 2,46, тогда как значение такого стереотипа межличностных отношений, как «сопереживание», составило всего 0,48. Доминирующими являются и такие негативные стереотипы восприятия межличностных отношений с преподавателями колледжа, как «отчуждение» и «угроза».

Из положительных стереотипов восприятия межличностных отношений с преподавателями колледжа у первокурсников преобладает «наставничество» («каждый преподаватель разбирается в своем предмете и поможет мне»), но значение этого показателя ниже, чем у отрицательных по смыслу стереотипов межличностных отношений. В целом отмечаем, что для студентов первого курса наиболее характерной является негативная стереотипизация межличностных отношений с педагогами колледжа. Педагог выступает в роли неудачника (наш педагог – неудачник, не смог куда-то поступить и поэтому работает в колледже за мизерную зарплату); угрожающего, несущего неприятности для студента первого курса («все преподаватели вредные – они только и думают, как бы поиздеваться над студентами»; «все равно все преподаватели ставят мне плохие оценки, результат всегда один независимо от количества приложенных усилий»), рассматривается в ситуации либо прямого противостояния интересам первокурсника («преподаватели принципиально не желают и не могут понять студен-

тов – это два разных мира, поэтому договориться с преподавателем о чем-то или доказать ему правильность своей точки зрения невозможно»), либо отчужденного, занятого своими проблемами («когда бы ни подошел с вопросом, один ответ – приходи позже»). К сожалению, подобные стереотипы

формируют определенные негативные установки в отношениях с преподавателем.

В этой связи становится весьма актуальным поиск действенных психолого-педагогических инструментов изменения негативных стереотипов восприятия студентами колледжа своих педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Аспект Пресс, 2011.
2. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком. Л. : Ленингр. ун-т, 1965.
3. Брунер Дж. Психология познания. М. : Прогресс, 1977.
4. Диагностика коммуникативных особенностей личности : метод. рекомендации / Сост. Л. И. Савва, Е. Ю. Семькина. Магнитогорск, 1998.
5. Захарова А. В. Особенности восприятия учителей учениками начальных классов // Педагогическое образование: подготовка и повышение квалификации педагогических кадров. М. : ПИ РАО. 2009. Вып. 6.
6. Ядов В. Социальный стереотип // Философская энциклопедия. М., 1970.
7. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт. СПб. : Речь, 2002.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 37.037.1
ББК Ч 410.055

ГСНТИ 14.33.01

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

Петрова Лариса Витальевна,

аспирант, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; клинический психолог, руководитель «Психологического центра»; 620017, г. Екатеринбург, пр. Комонавтов, д. 26; e-mail: Petrova_Loravita@mail.ru

АКТУАЛЬНОСТЬ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ И ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ МЛАДШЕГО И СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: здоровье; здоровый образ жизни; подросток; воспитание; образование.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема состояния здоровья подростка в возрасте от 10 до 14 лет. Выделяются теоретические подходы к изучению здоровья и формированию здорового образа жизни подростка. Определены основные факторы, влияющие на здоровый образ жизни: психологическое здоровье, семья, школа.

Petrova Larisa Vitalievna,

Post-graduate Student, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Psychologist, Head of "Psychological Centre", Ekaterinburg.

TOPICALITY OF INTEGRATED APPROACH TO THE STUDY OF HEALTH AND HEALTHY LIFESTYLE OF TEENAGERS

KEY WORDS: health; healthy lifestyle; teenager; education; upbringing; education.

ABSTRACT. The problem of the health of teenagers aged 10 to 14 years old is discussed. Highlighted are the theoretical approaches of studying health and promoting a healthy lifestyle among teenager. The main factors affecting the healthy lifestyle, mental health, family, school are given.

Проблема здоровья человека по своей практической значимости и актуальности считается одной из сложнейших и актуальнейших. Здоровье подрастающего поколения определяется целым рядом факторов: генетических, социальных, культурных, экологических, медицинских и других – и является результатом взаимодействия человека с природой и его образом жизни. Ситуация усугубляется тем, что сами дети далеко не всегда осознают значимость здоровья как необходимого условия жизни и нередко пренебрегают нормами заботы о нем, что в свою очередь ведет к росту заболеваний, функциональных отклонений, психических расстройств.

Об актуальности данной проблемы свидетельствуют статистические данные. Приведем некоторые из них. По данным Свердловской области и России за период (2007-2011 г.) показатели общей и первичной заболеваемости детей до 14 лет повысилась (на 2%). По заболеваемости на первом месте болезни органов дыхания (55,2%), на втором месте болезни глаз (5,1%), на третьем месте болезни органов пищеварения (4,9%), далее следуют болезни нервной системы (4,6%), болезни кожи и подкожной клетчатки, травмы и отравления (4,4%) (4, с. 36).

По результатам углубленных осмотров диспансеризации детей по Свердловской

области за 2011 год впервые был выявлен достаточно высокий процент отклонений со стороны эндокринной системы, впервые зарегистрировано 765 случаев недостаточности питания и более 1000 – ожирения у подростков. Выявлено около 2000 случаев нарушений со стороны нервной системы и системы кровообращения (4, с. 66).

Анализ исследований В. В. Прокопова, С. Д. Кривули, И. Ф. Боярчук, А. Г. Базаяна, проводившие изучения в общеобразовательных учреждениях (школы, лицеи и прочее), сделали вывод о том, что более 70% учащихся испытывают трудности различной степени в усвоении базовой школьной программы. К моменту окончания школы увеличивается число детей с отклонениями в психическом состоянии (в 2,2 раза), с избытком массы тела (в 4,3 раза), а значительная часть учащихся средних специальных заведений и школьников утрачивает свое здоровье, еще не окончив учебное заведение (9, с. 24). Таким образом, сложившуюся ситуацию можно рассматривать как кризисную и неблагоприятную.

Анализируя статистические данные о состоянии здоровья детей и подростков, следует отметить, что важным аспектом являются факторы, влияющие на здоровье учащихся: 1) биологическая наследственность, передающаяся из поколение в поколение; 2) экологические и экономические факторы;

3) социальные факторы, включая образ жизни, формирование социальных норм, ролей и функций; 4) факторы внутришкольной среды – состояние воздушной среды, освещение, тепловой режим. Негативными факторами следует также считать несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников, нерациональную организацию учебной деятельности, некомпетентность педагогов в системе формирования здорового образа жизни, в том числе профилактики вредных привычек (Ю. П. Лисицын, А. Г. Сухарев и др.) (8, с. 45).

Перечисленные выше факторы, существенно влияющие на здоровье, особенно касаются подростков (1, с. 10). В данной статье нас интересует возраст от 10 до 14 лет, поскольку именно в этот возрастной период в силу физических, функциональных и психологических особенностей нарушения здоровья чаще носят функциональный характер, они еще обратимы и поддаются коррекции.

Понятие «здоровье» характеризуется сложностью, многозначностью и неоднородностью состава. В нем отражаются фундаментальные аспекты биологического, социального, психического и духовного бытия человека в мире. Много столетий назад феноменология здоровья обрела статус самостоятельной и автономной области эмпирического исследования. Современное понимание концепции здоровья являет собой результат накопленного многовекового опыта научных и практических знаний. Можно выделить несколько характерных особенностей. Б. Г. Юдин, М. Мюррей, В. Эванс и др. рассматривают здоровье как сложный многофакторный феномен, представляющий взаимосвязь культурных, социальных, психологических, физических, экономических и духовных факторов, а также результат влияния генетической предрасположенности и особенностей индивидуального развития.

Всемирная Организация Здравоохранения предлагает такую формулировку: «Здоровье – состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие каких-либо болезней и дефектов» (3, с. 10). Это говорит о том, что здоровье не может быть ограничено отдельными (биологическими, социальными или духовными) аспектами бытия, а здоровье становится предметом междисциплинарного исследования.

Большинство специалистов сходятся в том, что здоровье не может быть сведено к простой сумме нормативных показателей,

оно представляет собой системное качество, характеризующее бытие в его целостности.

Длительное время проблемы, связанные со здоровьем, трактовались как проблемы индивидуально-личностного бытия, главным образом, как проблемы выживания и развития отдельного индивида. В настоящее время здоровье осмысливается как «структурообразующий фактор социальности». Иными словами, здоровье приобретает черты сложного и глобального социокультурного явления. Поэтому допустимо говорить не только об отдельных технологиях оздоровления, но и о единой «политике здоровья».

Следующей немаловажной особенностью здоровья является комплексное исследование его проблематики и болезни (состояние организма и психики), которые обусловлены накопленными знаниями и практическими навыками. В этом процессе задействованы социальные институты и технологии. В соответствии с таким подходом производится сравнительный анализ дискурсов, определяющих современное понимание здоровья и характер оздоровительной практики. Например, так называемый «медицинский» дискурс, технологический по своей структуре, противопоставляется «духовно-экологическому» дискурсу, обращенному к нравственным и духовным основаниям человеческого бытия.

В рассмотренных научных взглядах на проблему здоровья важно выделить принцип комплексного, междисциплинарного подхода, дающего новые современные научно-практические направления: медицина рассматривает здоровье как меру вероятности возникновения болезни, психология – с точки зрения сформированности позитивных личностных сил, обеспечивающих здоровье, а валеология – как уравновешенность организма со средой.

Принимая во внимание медицинскую концепцию здоровья, можно составить представление о нём на основе накопленных народом эмпирических сведений о целительных средствах и гигиенических навыках, а также их практического применения для сохранения здоровья, предупреждение и лечение болезней (8, с. 144).

Другая группа авторов (Г. И. Царегородцев, В. П. Алферов) рассматривают здоровье как нормальное психосоматическое состояние и способность человека оптимально удовлетворять систему физиологических, материальных и духовных потребностей.

В целом большинство исследователей рассматривают здоровье как процесс сохранения и развития биологических, психиче-

ских, физиологических функций, оптимальная трудоспособность, социальная активность при максимальной продолжительности жизни.

Изучая психологические аспекты здоровья, ряд исследователей использует похожие термины: «психическое здоровье» (Б. С. Братусь), «психологическое здоровье» (И. В. Дубровина, В. П. Казначеев), «личностное здоровье» (Л. М. Митина, В. Д. Пивоваров), «духовное здоровье» (Ю. А. Кореляков), «душевное здоровье» (О. И. Даниленко; Л. К. Пожар). В психологическом словаре психологическое здоровье рассматривается как «состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей среды регуляцию поведения и деятельности» (9, с. 81). По мнению таких исследователей, как О. Н. Кузнецов и В. Н. Лебедев, психическое здоровье определяется способностью приспособления и привыкания личности к меняющейся среде, а также контролем за совершением собственных поступков и полноценностью семейной жизни.

В трудах Б. С. Братусь выделяет три уровня психического здоровья: первый личностный уровень – смысловых отношений человека; второй индивидуальный уровень – психическое здоровье, оценка, зависящая от способностей человека к построению адекватных способов реализации; третий уровень – психофизиологическое здоровье (2, с. 11). Автор в своей концепции раскрывает сложные подуровневые критерии протекания этих уровней и, несмотря на их обусловленность, возможные самые различные варианты их развитости, степени и качества здоровья. По мнению Г. С. Абрамовой и Ю. А. Юдчиц, критерии психического здоровья лежат в основе адаптации, социализации, индивидуализации (1).

Многие представители различных психологических направлений не только описывали отдельные личностные характеристики, которые способны формировать психическое и психологическое здоровье, но и обращались к поиску целостного портрета идеально здоровой личности.

Одним из множества факторов, влияющих на здоровье, является социальное благополучие, индивидуальные взгляды, социальные отношения, социальная полноценность человека и др. Здоровье может быть столь значимой ценностью, что способно диктовать цели, намерения и действия как отдельных людей, так и социальных институтов, вплоть до общества в целом. Так, анализируя работы Э. Дюркгейма, А. Г. Касимова, С. А. Медведева, И. В. Солодникова,

В. А. Фролова и др., где рассматривается социальная значимость здоровья, можно сделать вывод о том, что социальное здоровье выражается в поведении человека и его системе ценностей. Социальное здоровье – важнейший экономический и политический фактор. От него во многом зависят экономические ресурсы, физический, духовный, нравственный потенциал общества (6, с. 66).

В этой связи категория «здоровье» неразрывно связана с категорией «образ жизни». Понятие «образ жизни» – это одна из важнейших биосоциальных категорий, интегрирующих представления об определенном виде жизнедеятельности человека (9, с. 26). К основным факторам, определяющим образ жизни человека, следует отнести:

- уровень жизни: удовлетворение материальных и духовных потребностей;
- качество жизни характеризует социологическую категорию;
- стиль жизни – это поведенческая особенность жизни человека.

Основными факторами, влияющими на здоровье подростка, являются: экологические факторы, наследственность, вредные привычки (алкоголизм, табакокурение, наркомания, гиподинамия), факторы ближайшего окружения (семейный социум, учебно-воспитательная среда образовательных учреждений, материально-бытовые условия жизни).

Здоровый образ жизни подразумевает максимальное количество биологических и социальных форм и способов жизнедеятельности, адекватных потребностям и возможностям человека, осознанно реализуемых им, обеспечивающих формирование, сохранение и укрепление здоровья, способность к продлению рода и достижению активного долголетия (9, с. 24).

В начале 1970-х гг. на стыке экологии, биологии, медицины, психологии, педагогики и ряда других наук развивается валеология. Валеология – (латинск. valeo – здравствую; греческое logos – учение) новая интегративная область знаний (самостоятельная область знаний и комплексная учебная дисциплина) о закономерностях, способах и механизмах формирования, сохранения, укрепления и воспроизводства здоровья человека (5, с. 83), одним из основоположников которой считается И. И. Брехман, не сразу преодолевший медикоцентрические тенденции, уповая на «лекарства для здоровых» (5, с. 24). Несколько позже пришло понимание того, что помимо обучения врачей пропаганде здорового образа жизни целесообразно заняться обучением детей здоровью, начав эту работу в общеобразовательных школах (Р. М. Баевский,

И. И. Брехман, Э. Н. Вайнер, Л. Г. Татарникова, А. Г. Щедрина и др.).

Исторический опыт отечественного образования может быть дополнен такими важными достижениями, как валеологическое сопровождение образовательного процесса, включающее в себя валеологический анализ урока и внеурочной деятельности, обследование учащихся, паспортизацию здоровья, разработку целесообразных учебных режимов и педагогических технологий с элементами экспертизы и самооценки. Это направление, сформулированное как медико-психологическая экспертиза учебных программ, пока не получило развития.

Отсутствие государственной политики формирования здоровых граждан создает существенные пробелы в становлении и развитии валеологии. Формирование здоровья детей педагогическими средствами зависит не только от усилий педагога-валеолога, но и от участия воспитателей, учителей всех специальностей, всего педагогического коллектива школ, дошкольных учреждений и учреждений дополнительного образования. Если рассматривать только силы педагогов-валеологов, они будут недостаточны для формирования здорового образа жизни подростков.

Подростковый возраст – один из наиболее важных периодов формирования личности, который характеризуется проявлением неустойчивости эмоционального состояния, неуверенностью в себе, трусостью, эгоизмом, умственным равнодушием. У подростка формируется самосознание, ему хочется попробовать все, выразить свое мнение. Для этого периода характерны первые личные драмы и разочарования, неумение справляться с собственными чувствами, стремление быть взрослым. Поэтому подросток так уязвим для алкоголя, табака, наркотических и токсических веществ. В исследовательской работе В. С. Тубчинова (2005 г.) указывается уровень употребления алкоголя. Среди юношей в 11 регионах России он составляет от 71% до 92%, а среди девушек – от 60% до 84%. Каждый третий мальчик и каждая пятая девочка курят. Курящих ежедневно среди мальчиков 30%, среди девочек – 15%. Мальчики имеют опасное раннее приобщение к курению в младшем школьном возрасте – до 10 лет (26%), что, несомненно, отрицательно скажется на их состоянии здоровья (10, с. 10).

К основным факторам, препятствующим здоровому образу жизни и занятиям физической культурой, относятся отсутствие условий для занятия спортом, личная пассивность и неорганизованность, утомление после учебы или работы, отсутствие

интереса к занятиям физической культурой и спортом. По наблюдениям В. В. Прокопова, изучавшего эти факторы, отсутствие знаний о культуре здоровья ведет к тому, что 40% учащихся не знают, что такое здоровый образ жизни, 85% не занимаются физической культурой и спортом, около 50% подростков уже пробовали наркотики, в результате на 45% возросла заболеваемость гонореей и другими венерическими заболеваниями у юношей и девушек 14-16 лет (9, с. 117). Самооценка здоровья современными школьниками и учащимися средних специальных учебных заведений говорит о том, что лишь 43,9% учащихся оценивают свое состояние здоровья как хорошее, 37,6% – как удовлетворительное и как плохое – 3,1%. Каждый пятый учащийся затрудняется в оценке своего здоровья. Среди жизненных ценностей здоровье занимает второе место после хороших взаимоотношений в семье у 49,4% опрошенных. Более 97% считают, что быть здоровым необходимо, прежде всего для того чтобы добиться успеха в жизни, 58% отмечают нежелание быть слабым и больным и 45% – желание быть красивым (9, с. 118).

Поскольку основой здорового образа жизни является управление здоровьем посредством адекватизации поведения, несомненно, что эта область деятельности лежит в поле профессиональных интересов и компетентности педагогов. Коррекция образа жизни имеет отсроченный эффект или достигается через много лет. Отсутствие сиюминутного эффекта по совершению своего здоровья создает иллюзию безнаказанности саморазрушающего поведения (курение, алкоголь, наркотики и др.) (5, с. 26).

Педагог помогает ребенку, подростку обрести необходимую мотивацию, основанную на индивидуальных потребностях, и, давая свободу выбора, предоставляет возможность получения необходимых знаний. Такой информации очень часто ребенок не может найти ни в семье, ни в школе, ни в средствах массовой информации.

Не менее важное значение имеет и семейное воспитание. Его влияние на формирование потребности в здоровом образе жизни у детей подвергивалось еще в трудах В. Рахманова (1904 г.), А. А. Бавальевич (1912 г.) и др. Их исследования послужили основой для развития новых трудов о воспитании в семье, о необходимости создания условий для здорового быта (И. И. Шувалова 1959; С. А. Аптаева 1964; В. А. Холодова, Т. В. Благодарова 1971; В. Н. Кудинова 1974). Изучая работы Л. С. Выготского, Л. И. Божович, В. С. Мухиной, Е. Ф. Рыбалко, А. Е. Личко, И. С. Кона, Г. Крайга и других,

можно выделить следующие основные факторы, определяющие влияние семьи на формирование ценностной системы личности: структура семьи (полный или неполный состав, наличие братьев и сестер, старших родителей); типы воспитания и стили родительского поведения; конфликтный или неконфликтный характер взаимоотношений между родителями; социальный статус, уровень образования и доходов родителей; социокультурные, религиозные и этнические корни семьи. Подросток в лице отца и матери должен видеть таких друзей, к которым он может обратиться с любым вопросом.

В целом, мы отмечаем, что с философской точки зрения концепция здоровья рассматривается как связующее звено в междисциплинарных, комплексных исследованиях здоровья, позволяет объединить различные аспекты проблемы, при этом включая наиболее общие принципы и представления, которые и в наше время не утратили своего значения.

Накопленный многовековой опыт практических знаний позволил развить новые отрасли наук в концепции здоровья:

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев В. А. Введение в психологию здоровья : учеб. пособие. СПб. : Проспект, 1998.
2. Брехман И. И. Валеология – наука о здоровье : учеб. для вузов. М. : Питер, 1990.
3. Зинченко В. П., Мещерякова Б. Г. Психологический словарь: М., 2006.
4. Итоги работы службы охраны здоровья матери и ребенка Свердловской области в 2011 году. Екатеринбург, 2012.
5. Колбанов В. В. Валеология: основные понятия, термины и определения. СПб. : ДЕАН, 2001.
6. Куинджи Н. Н. Валеология: пути формирования здоровья школьников : метод. пособие. М. : Аспект Пресс, 2001.
7. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для вузов. М. : Академия, 2002.
8. Никофоров Г. С. Психология здоровья : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2006.
9. Прокопов В. В. Формирование у учащихся средних специальных учебных заведений ценностного отношения к собственному здоровью и здоровому образу жизни // Вестник Университета РАО. 2010. № 3.
10. Тубчинова В. С. Исследование, разработка формирования здорового образа жизни среди подростков : автореф. дис. ... канд. соц. Наук. Улан-Удэ, 2005.
11. Физическое воспитание и здоровье // Экология человека. 2004. № 2.

медицинская, психологическая, социальная, валеологическая. Каждая наука имеет свой методический профиль, каждый из которых дополняет другие профили. Проблемы здоровья того или иного индивида могут быть решены только в комплексе.

Вместе с тем назрела потребность дальнейших разработок концепции здоровья, в особенности в валеологии, формировании унифицированных концептуальных основ и четкого понятийного аппарата. Необходимо также разработка нормативных документов, образовательных программ, научных руководств, унификация учебных и методических программ на всех уровнях валеологического образования – начиная с дошкольного и кончая последиplomным, а также в системе подготовки научных и научно-педагогических кадров.

Проблема здоровья и здорового образа жизни подрастающего поколения заключается в необходимости комплексного подхода к изучению, поиску и выбору новых средств и мероприятий, формирующих здоровый образ жизни подростка, так как в подростковом возрасте нарушенное здоровье еще обратимо и поддается коррекции.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377
ББК Ч 404.7

ГСНТИ 14.07.01

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

Ахьямова Инна Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: innaah@yandex.ru

ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное образование; культура невербального общения; студенты; невербальные средства; технология опытно-экспериментального исследования; процесс формирования культуры невербального общения.

АННОТАЦИЯ. Раскрывается специфика, содержание и этапы практической части исследования, посвященного формированию культуры невербального общения студентов в профессиональном образовании.

Akhyamova Inna Anatolievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Social Pedagogy, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

PRACTICE OF DEVELOPMENT OF NON-VERBAL COMMUNICATION OF STUDENTS IN THE COURSE OF VOCATIONAL TRAINING

KEY WORDS: vocational training; norms of non-verbal communication; students; non-verbal means; technology of experimental research; process of development of non-verbal communication.

ABSTRACT. Specific features, contents and stages of practical part of the research, devoted to development of non-verbal communication of students in the course of vocational training are presented.

Современные тенденции развития общества, все более возрастающие требования к уровню профессиональной компетентности специалистов определяют повышение социальной значимости общей культуры молодежи, культуры общения, в том числе невербального, актуализируют обогащение этой компонентой содержания высшего профессионального образования.

Культура невербального общения есть часть общей культуры и культуры общения личности, системное личностное образование, которое определяется уровнем развития когнитивных, эмоциональных, творческих, деятельностных ресурсов. Культура невербального общения студентов предполагает усвоение широкого спектра невербальных средств и стимулов среды; выполнение социальных правил демонстрации чувств и намерений; узнавание и применение невербальных эталонов; активное и осмысленное использование пространства социума и его стимулов в различных ситуациях общения; оптимизацию взаимодействия субъектов и воздействие их друг на друга; преодоление проблемных ситуаций в социуме с выдвиганием оригинальных вариантов их решения при обнаружении проблем, связанных с невербальной его фор-

мой; проявление устойчивости к манипулятивным воздействиям в социуме через невербальные средства и стимулы среды (2).

Целенаправленное осуществление процесса формирования культуры невербального общения студенческой молодежи состоит в переводе стихийного применения невербальных средств общения на уровень осознания и соответствия социокультурным нормам и требованиям.

Формирование культуры невербального общения студентов в профессиональном образовании необходимо проводить в процессе общественного развития, социокультурной модернизации и гуманизации профессионального образования на всех уровнях и ступенях непрерывного, межведомственного, полиструктурного процесса подготовки специалистов к профессиональной деятельности; в соответствии с разработанной и апробированной в образовательной практике прогностической моделью формирования культуры невербального общения студентов в профессиональном образовании и при наличии комплексного методического обеспечения этого процесса (1).

Технология формирования культуры невербального общения студентов в образовательной среде вуза была реализована в

ходе опытно-экспериментальной работы, проводимой на протяжении пяти лет (с 2006 г. по 2011 г.) без изменения хода учебного процесса, в естественных условиях. Опытно-экспериментальная работа в рамках исследования осуществлялась со студентами, обучающимися по программам специальностей «031300 – Социальная педагогика» (2005 г.), «350500 – Социальная работа» (2000 г.). Представлены результаты работы со студентами первых, третьих и пятых курсов как наиболее показательных на начальном, среднем и завершающем периодах обучения в вузе. Всего в исследовании приняли участие 694 студента трех российских вузов. Цель опытно-экспериментальной работы заключалась в проверке эффективности разработанной концепции формирования культуры невербального общения студентов в профессиональном образовании.

Процесс формирования культуры невербального общения студенческой молодежи в профессиональном образовании включал: определение и апробацию методик для отслеживания результатов по выбранным критериям, установление по взятым за основу критериям и показателям исходных уровней сформированности культуры невербального общения студенческой молодежи – на поисково-констатирующем этапе; реализацию модели и отслеживание динамики сформированности культуры невербального общения студентов – на коррекционно-формирующем этапе; анализ полученных результатов и определение эффективности разработанной концепции – на аналитико-оценочном этапе опытно-экспериментальной работы.

На поисково-констатирующем этапе диагностировался исходный уровень культуры невербального общения у студентов первого курса вуза. Учитывалось, что культура невербального общения как системное личностное образование не поддается прямой диагностике на основе какой-либо одной методики. Более точный результат можно получить лишь при сопоставлении различных данных, через применение комплекса методик на каждом из этапов. В комплекс вошли: методика оценки уровня коммуникативности В. Ф. Ряховского, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, методика диагностики эмоциональных барьеров в межличностном общении В. В. Бойко, методика экспертной оценки невербальной коммуникации А. М. Кузнецова, тест на определение знаний невербального общения по В. Биркенбилу, опросник на эмоциональный интеллект (Д. В. Люсина), методика аудиовизуальной психодиагностики (А. И. Ушатиков, О. Г. Ко-

валев, В. Н. Борисов), анкетирование (авторские анкеты на определение следующих категорий: ценности культуры невербального общения в деятельности, уровня когнитивного компонента культуры невербального общения, невербальной компетентности, невербальных барьеров), а также наблюдение, экспертный опрос, анализ продуктов деятельности студентов.

Результаты поисково-констатирующего этапа эксперимента позволили сделать вывод о том, что сформированность культуры невербального общения у студентов (экспериментальной группы), начинающих обучение на первом курсе, находилась преимущественно на низком (эмпирическом) уровне (86%). Эти молодые люди имели низкую мотивацию к формированию культуры невербального общения, их знания в этой области были отрывочны, поверхностны, а умения формировались неосознанно, стихийно, не позволяя влиять на ситуацию общения; студенты проявляли слабую устойчивость к манипулятивным воздействиям, осуществляемым через невербальные средства и стимулы среды. Репродуктивный, предполагающий большую степень осознанности, уровень сформированности культуры невербального общения, был выявлен у 14% испытуемых (экспериментальной группы), продуктивно-творческого (высокого) уровня студенческая молодежь не демонстрировала вообще. Выявленное противоречие между пониманием студенческой молодежью значимости культуры невербального общения и низким уровнем ее сформированности подтвердило необходимость специально организованного учебно-воспитательного процесса формирования культуры невербального общения студентов в вузе, позволив перейти в следующем этапе опытно-экспериментального исследования. Была разработана прогностическая модель формирования культуры невербального общения студентов в учебно-воспитательном процессе вуза, содержащая последовательность, механизмы, условия, формы, критерии оценки данного процесса.

Второй этап опытно-экспериментальной работы (коррекционно-формирующий) был связан с апробацией модели формирования культуры невербального общения студенческой молодежи в профессиональном образовании. На этом этапе решались задачи развития мотивации к повышению культуры невербального общения через корректировку ценностно-смысловых установок; формирования системы знаний в области культуры невербального общения; развития личностных качеств, необходимых для проявления культуры невербального общения (готовность к общению, эм-

патийность, восприимчивость, наблюдательность, коммуникабельность); выработки умений и навыков осмысленного невербального поведения, осмысленного использования невербальных средств, проектирования общения с учетом выявленных смыслов в условиях учебно-воспитательного процесса и в деятельности вне вуза.

На коррекционно-формирующем этапе в учебной деятельности были использованы резервы факультативных дисциплин, в том числе такой, как «Культура учебной деятельности», в процессе постижения которой на первом году обучения молодые люди задумались о культуре поведения и восприятия, культуре интеракции и эмоциональной культуре, проявляемых в деятельности. Наиболее действенной внеучебной формой приобщения студентов к культуре невербального общения на этом этапе стали мастер-классы «Искусство говорить молча» и «Как лучше узнать собеседника», стимулирующие интерес и мотивирующие на осознанное отношение к невербальному общению.

На 2-3 курсах студенты определяли свои способности, собственные возможности, углубляли знания о самих себе, изучая дисциплину «Основы самопознания и самореализации личности», составляли планы самореализации. Студенты, участвующие в эксперименте, осмысливали роль культуры невербального общения в профессиональной деятельности, продолжая отрабатывать практические навыки невербального общения, наращивая индивидуальный невербальный репертуар. Активная практика в летнем лагере, в школе и социальных учреждениях содействовала этому. В ходе учебной практики студенты наблюдали за невербальными проявлениями воспитанников, создавали невербальные стимулы, организовывали пространство среды различной направленности (воспитывающее, развивающее, релаксационное).

На 4-5 курсах, когда степень профессиональной готовности повысилась, понимание важности культуры невербального общения побудило студентов выбрать элективный курс «Культура невербального общения специалистов социальной сферы», степень удовлетворенности которым по итогам изучения варьировалась от 92% до 96% в разных группах. В процессе изучения дисциплины студенты осваивали диагностические, обучающие, развивающие, превентивные, корректирующие технологии и методики, в том числе: диагностики эмоциональных состояний, технология профилактики коммуникативных рисков, технология преодоления невербальных барьеров, технология визуализации, работа со случаем, кейс-стади. Практическое освоение

приемов невербального общения проходило в формах мини-тренингов, деловой и ролевой игры, практикумов. Роль невербального общения и культура его применения подчеркивалась преподавателями и в рамках освоения основных дисциплин, связанных с методикой профессиональной деятельности. Студенты также продолжали отрабатывать невербальные техники на практике в образовательных и социальных учреждениях, заниматься наблюдением и самонаблюдением в процессе жизнедеятельности в открытом социуме, увеличивая невербальный интеллект, совершенствуя навыки невербального общения, повышая культуру общения в целом.

Исследование подтвердило, что решающую роль в процессе формирования культуры невербального общения студенческой молодежи играла воспитательная работа, способствующая приобщению студентов к нормам, правилам, культурным особенностям невербального общения, корректировке ценностных ориентаций. Воспитательная работа как действенный механизм развития личностных качеств, благоприятствующих общению, осуществлялась в различных формах: конкурсы, тематические мероприятия, клубные встречи, диспуты, акции, смотры, фестивали, адаптационные сборы, праздники.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы свидетельствует о том, что на формирование культуры невербального общения студентов повлияло их привлечение к научной деятельности, которое выражалось в освоении навыков невербального общения и культуры его проявления перед аудиторией при подготовке выступлений с докладами, дискуссий на научные темы в процессе работы конференций, семинаров, круглых столов. Таким образом, на коррекционно-формирующем этапе происходило непрерывное и поэтапное усложнение форм и способов профессиональной подготовки студентов вуза.

Результаты распределения респондентов по уровням сформированности культуры невербального общения (Таблица 1) позволяют сделать вывод о том, что в процессе реализации разработанной модели и создания соответствующих условий произошли существенные изменения в распределении респондентов по уровням. За все годы обучения показатели сформированности культуры невербального общения студентов вуза, демонстрирующих высокий и средний уровень, в экспериментальной группе выросли на 15% и 53%, а в контрольной – на 6% и 17% соответственно.

Аналитико-оценочный этап включал повторные замеры показателей сформиро-

ванности культуры невербального общения студентов из экспериментальных и контрольной групп пятого курса, их обработку и анализ. Анализ динамики показателей по ценностному, личностному, ресурсному, поведенческому критериям уровня сформированности культуры невербального об-

щения на протяжении пяти лет обучения студентов в вузе показал, что динамика формирования культуры невербального общения студенческой молодежи в экспериментальной группе намного существеннее, чем в контрольной.

Таблица 1.

Динамика уровней сформированности культуры невербального общения студентов вуза, %

№ п/п	Курс обучения	Исследуемая группа	Уровни сформированности культуры невербального общения		
			низкий, %	средний, %	высокий, %
1.	Первый	ЭГ	86	14	–
		КГ	82	18	–
2.	Третий	ЭГ	57	35	8
		КГ	73	27	–
3.	Пятый	ЭГ	18	67	15
		КГ	59	35	6

Важным свидетельством результативности применения предлагаемой концепции является достоверное превышение в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой доли испытуемых, у которых наблюдался эффект достаточной сформированности культуры невербального общения (не ниже средней). Для проверки указанного вывода были сформулированы нулевая гипотеза (H₀: доля лиц в экспериментальной группе, у которых была сформирована достаточная культура невербального общения при обучении в рамках прогностической образовательной модели, не превышает доли лиц в контрольной группе, у которых была сформирована достаточная культура невербального общения при обучении в рамках стандартной образовательной модели), а также соответствующая альтернативная гипотеза (H₁: доля лиц в экспериментальной и контрольной группах, у которых была сформирована достаточная культура невербального общения неодинакова, при этом их различия не случайны и существенны). Проверка значимости различий была проведена с помощью углового ϕ^* -критерия Фишера в соответствии со стандартной схемой обработки результатов эксперимента. Полученные при этом выводы согласуются в четко определенном смысле с выводами, представленными выше. Было доказано преимущество альтернативной гипотезы над нулевой, так как в соответствии с правилами, применяемыми в теории проверки статистических гипотез, при превышении экспериментального значения критерия Фишера $\phi_{\text{эксп}}=10,507$ над такими стандартными (общепринятыми) критическими значениями статистики Фишера как, во-первых,

$\phi_{\text{кр}}=1,64$ (при уровне значимости $\alpha=0,05$, иначе говоря, с надежностью 95%); и, во-вторых, $\phi_{\text{кр}}=2,31$ (при уровне значимости $\alpha=0,01$, иначе говоря, с надежностью 99%). Дополнительным свидетельством результативности применения предлагаемой методики является значимое (согласно статистическому критерию Пирсона) превышение в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой доли испытуемых, у которых наблюдался эффект достаточной сформированности культуры невербального общения. При этом экспериментальное (иначе, расчетное) значение критерия Пирсона $\chi^2_{\text{эксп}}=71,249$ больше стандартных критических значений статистики Пирсона: $\chi^2_{\text{кр}}=5,991$ (при уровне значимости $\alpha=0,05$ и числе степеней свободы равном двум) и $\chi^2_{\text{кр}}=9,21$ (при уровне значимости $\alpha=0,01$ и числе степеней свободы равном двум).

Опытно-экспериментальная работа показала, что доля лиц, у которых была сформирована достаточная культура невербального общения, в экспериментальной группе выше, чем в контрольной группе, при этом их различия не случайны, существенны и являются следствием использования разработанной автором концепции формирования культуры невербального общения студентов в профессиональном образовании.

Таким образом, практика формирования культуры общения студентов в профессиональном образовании состоит в комплексной реализации процесса подготовки студенческой молодежи к профессиональной деятельности, в котором вербальный и невербальный компоненты общения находятся в отношениях взаимодополнительности. Этапами формирования культуры не-

вербального общения студентов в профессиональном образовании являются принятие целей и ценностей невербального общения; узнавание, определение и понимание значений средств невербального общения; ощущение и переживание их смыслов во взаимодействии; саморегуляция и регу-

ляция поведения и общения субъектов в деятельности, а результатом становится современный молодой человек, обладающий культурой ценностно-опосредованного осмысленного невербального поведения и общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахьямова И. А. Динамическая модель формирования культуры невербального общения студенческой молодежи в вузе // Педагогическое образование в России. Екатеринбург, 2012. №4.
2. Ахьямова И. А. Становление культуры невербального общения молодежи – проблема актуальная // Социальная педагогика в России. 2011. №4.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. И. А. Ларионова.

УДК 371.39
ББК Ч 426-268.4

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.08

Балыгина Елена Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра зарубежной и русской филологии, Московский городской психолого-педагогический университет; 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29; e-mail: elenabalygina@ Rambler.ru

Токарева Наталия Юрьевна,

старший преподаватель, кафедра зарубежной и русской филологии, Московский городской психолого-педагогический университет; 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29; e-mail: natao653@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К СОЗДАНИЮ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: электронный учебник; профессиональный английский язык; психология; компетентностный подход к обучению; методические принципы.

АННОТАЦИЯ. Определяются методические принципы построения электронного учебника английского языка для студентов психологических факультетов. Анализируются недостатки существующих учебников английского языка, и показывается, каким образом компетентностный подход к обучению может быть реализован в электронном учебнике профессионального английского языка.

Balygina Elena Anatolievna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Russian and Foreign Philology Department, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow.

Tokareva Natalya Yurievna,

Senior Lecturer, Russian and Foreign Philology Department, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow.

COMPETENCE-BASED APPROACH TO DESIGNING THE ELECTRONIC TEXTBOOK OF ENGLISH FOR PSYCHOLOGY STUDENTS

KEY WORDS: electronic textbook; English for Specific Purposes; psychology; competence-based learning; methodological principles.

ABSTRACT. The article is devoted to a question of development of methodological principles of an electronic textbook of English for students of psychology departments. The paper analyzes the drawbacks of the existing English textbooks and shows how the principle of competence-based learning can be realized in the electronic textbook of English for Specific Purposes.

В современных условиях одной из основных целей обучения профессиональному иностранному языку в вузе должно стать формирование коммуникативной компетенции, включающей речевую компетенцию, то есть способность эффективно использовать изучаемый язык как средство общения и познавательной деятельности. В процессе обучения студент должен не только овладеть языковыми средствами, но и научиться оперировать ими для решения коммуникативных задач в сфере профессиональной деятельности. Необходимо «научить студентов видеть в иностранном языке средство получения, расширения и углубления системных знаний по специальности» (1, с. 6).

Однако на практике принцип обучения чтению как речевой деятельности, предполагающий формирование у учащегося осознания цели и результата этой деятельности, реализуется не всегда успешно. Проблема, исследованию которой посвящена данная статья, – противоречие между целями обучения профессиональному английскому языку, заключающимися в формировании коммуникативной компетенции, и методическими принципами, лежа-

щими в основе учебников, используемыми как ведущее средство обучения профессиональному английскому языку студентов психологических факультетов. Целью данной статьи является определение методических принципов построения электронного учебника английского языка для психологов. Необходимость разработки этих принципов возникла в связи с созданием электронного учебника английского языка для студентов психологических специальностей, обучающихся на факультете дистанционного образования ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (МГППУ).

Прежде всего охарактеризуем методические принципы построения современных учебников английского языка для психологов с точки зрения их пригодности для обучения чтению как речевой деятельности. В качестве примера рассмотрим способы предъявления дидактического материала в учебном пособии по английскому языку для студентов психологических факультетов «English for Psychology students», разработанном Н. В. Куликовой, Л. А. Мельник и Е. Б. Зенкевичем (2). Это учебное пособие используется в качестве основного средства

обучения профессиональному английскому языку на психологических факультетах МГППУ.

Пособие «English for Psychology students» (2) представляет материал в форме циклов-уроков, включающих упражнения, направленные в основном на развитие навыков чтения. Каждый цикл-урок подразделяется на пять разделов: в первом предлагаются задания, направленные на формирование умения устанавливать смысловые связи между словами в предложении и между высказываниями текста, второй раздел посвящён обучению навыкам изучающего чтения, усвоению и закреплению лексических единиц, в третьем разделе изучается грамматика, четвёртый раздел включает задания, формирующие умения и навыки смысловой переработки воспринимаемой информации, пятый раздел развивает навыки говорения и восприятия иностранной речи на слух (2). Как показывает практика преподавания на психологических факультетах, за отведённое на изучение английского языка время студентов, как правило, удаётся ознакомить только с содержанием второго и третьего разделов циклов-уроков. Однако причина такого внимания именно к этим двум разделам, посвящённым изучению лексики и грамматики, заключается не только в ограниченности учебного времени. Дело ещё и в том, что недостаточно высокий уровень языковой подготовки студентов препятствует успешному выполнению заданий первого и четвёртого разделов, в которых без предварительного снятия лексических и грамматических трудностей предлагаются сложные тексты для ознакомительного и поискового чтения. Возможно, что рассматриваемое учебное пособие вполне способно пробудить интерес к чтению у студентов с высоким уровнем языковой подготовки. Однако студенты со средним уровнем знания языка вынуждены затрачивать большую часть учебного времени на преодоление языковых трудностей. Это приводит к тому, что они теряют интерес к изучению предлагаемых текстов, не воспринимают чтение как способ удовлетворения своих познавательных потребностей. Изучение текстов воспринимается ими всего лишь как необходимый этап для выполнения последующих упражнений.

Остановимся подробнее на структуре и содержании учебника «English for Psychology students» (2) (не всего учебного пособия, а только второго раздела его циклов-уроков) для того, чтобы понять, возможно ли формирование коммуникативной компетенции у студентов со средним уровнем

языковой подготовки при обучении по данному учебному пособию.

Во втором разделе каждого цикла-урока студенту предлагается после выполнения предтекстового упражнения на прогнозирование, представляющего тему урока на основе уже имеющихся знаний по данной теме, прочесть текст, затем ответить на вопросы, проверяющие понимание содержания текста и выполнить упражнения на закрепление лексических единиц. Судя по соотношению количества упражнений, направленных на развитие навыка смысловой переработки воспринимаемой информации (одно упражнение после основного текста урока), и заданий на закрепление лексики (не менее десяти упражнений), данный раздел ориентирует студента в первую очередь на изучение языковых составляющих текста, а поиск в тексте необходимой информации рассматривается как второстепенная задача. Объектом изучения при таком подходе становится языковой материал текста, а не содержащаяся в нём информация.

Предтекстовые упражнения на прогнозирование, в которых предлагается на основе заголовка сделать предположение о содержании текста, направлены на создание у студента готовности к чтению и ознакомлению с темой изучаемого текста. Однако практика преподавания показывает, что поставленная задача не всегда решается успешно. Например, в уроке VIII студентам на основе заголовка предлагается сделать предположения о содержании текста «Human functions in man-machine systems» (2, с. 181). Однако если степень знакомства студентов с темой не достаточно высока (что, к сожалению, часто случается), это задание невыполнимо. Для повышения доступности упражнения авторы учебного пособия предлагают студенту выбрать правильный ответ из нескольких вариантов: information processing, programming, designing the equipment. Однако подобные ответы могут помочь составить представление о теме текста только студентам, уже имеющим некоторые познания в области инженерной психологии. Всех остальных же подобные «подсказки» скорее запутают и заставят сомневаться в собственной способности освоить предлагаемый текст. Возможно, для того чтобы изучаемый материал был доступен для студентов с любым уровнем профессиональной подготовки, предлагаемые варианты ответа должны включать более полное и подробное описание функций человека в человеко-машинных системах.

В цикле-уроке VII в предтекстовом упражнении приводится список утверждений, извлечённых из предлагаемого для изучения текста, и учащемуся предлагается ещё

до его прочтения определить, истинны или ложны эти утверждения, полагаясь на собственный опыт и уже имеющиеся профессиональные знания. Однако вырванные из контекста утверждения «Emotional development of young children depends on their parents» и «The child's ability to control the motor or expressive side of his mind and body is quite unformed» кажутся почти аксиоматичными и вряд ли способны вызвать дискуссию среди будущих психологов (2, с. 160). К сожалению, такие упражнения не способствуют пробуждению у студента интереса к предлагаемому для чтения тексту и созданию у него впечатления, что в этом тексте можно найти лично значимую профессионально ценную информацию.

После выполнения предтекстового упражнения перед студентом ставится коммуникативная задача, заключающаяся в том, чтобы в результате прочтения всего текста выяснить, верным ли оказался его прогноз содержания текста (2). Однако такая задача может заинтересовать студента только в том случае, когда у него достаточно профессиональных знаний для предугадывания содержания текста и последующего его понимания в процессе поискового или ознакомительного чтения.

Таким образом, второй раздел, наиболее доступный по степени сложности языкового материала для студентов со средним уровнем знания языка, знакомит обучаемых с системой языка на примере конкретного текста на профессиональную тему вместо того, чтобы вовлекать будущего психолога в поиск профессиональной информации с опорой на знания иностранного языка. В результате подобного подхода студент получает некоторое представление о лексической и грамматической системе языка, но способность применять эти знания для решения профессиональных коммуникативных задач может оставаться недостаточной.

Практика преподавания показывает, что одной из основных проблем, возникающих при обучении студентов психологического профиля чтению, является интеграция обучения иностранному языку с обучением профилирующим предметам. Потребность в получении новых знаний становится мотивом для чтения только тогда, когда студент воспринимает изучаемый текст, с одной стороны, как доступный с точки зрения его профессиональной и языковой подготовки, с другой стороны, как содержащий профессионально интересную информацию. Эмоциональный настрой на чтение не может быть создан, если студент не осознает связь содержащейся в тексте информации со своим собственным опытом и уже имеющимися у него знаниями в об-

ласти психологии, не понимает для решения каких научных и практических задач могут применяться новые знания. Для того чтобы поддерживать у студента интерес к изучению иностранного языка, преподаватели и разработчики лингводидактических материалов для обучения профессиональному английскому языку должны стремиться к одновременной реализации принципа доступности учебного материала и принципа его профессиональной направленности.

Создателям учебных пособий приходится отвечать на следующие вопросы: «Каким образом можно заинтересовать студента предлагаемой для изучения темой и вовлечь его в поиск профессионально ценной информации, если уровень его языковой подготовки позволяет ему воспринять и осмыслить информацию изучаемых текстов только в результате изучающего чтения, требующего достаточно больших временных затрат?», «Что делать, если даже после снятия языковых трудностей студент не способен полно и глубоко понять информацию изучаемого текста, так как ещё не изучал (или изучал, но не достаточно успешно) данную тему в рамках профилирующих предметов?».

Анализ проблем, возникающих при обучении профессиональному английскому языку, и изучение научной литературы, посвящённой теории и практике создания электронных учебников (3; 4; 5), позволили сформулировать основные требования, которым должен удовлетворять создаваемый электронный учебник.

1. Строгое следование принципу профессиональной направленности учебно-методических материалов. Это означает, что в условиях ограниченности учебного времени, отводимого на изучение английского языка, ознакомление с различными аспектами языковой системы должно быть организовано таким образом, чтобы оно осознавалось студентом как неотъемлемая часть решения основной коммуникативной задачи – расширение своего профессионального кругозора. Для этого основное внимание должно уделяться работе над профессионально-ориентированной лексикой. Её введение и закрепление должно осуществляться только в контексте предложений и текстов, затрагивающих изучаемую в данном модуле профессиональную тему. В этом случае работа над лексикой будет рассматриваться студентом как ещё один способ ознакомления с темой. Значение слова должно раскрываться с помощью дефиниции на английском языке. Особое внимание следует уделить введению и закреплению терминологических единиц, так как неверное или неполное понимание

их значения часто является одной из главных причин, затрудняющих восприятие профессионально ориентированного текста. Гипертекстовая структура материала, позволяющая студенту активно использовать справочную информацию, будет способствовать более успешному усвоению лексики.

2. Направленность на выработку навыков поискового чтения. Текстовые задания должны формировать у студента умение выбрать из текста необходимую информацию по определенной проблеме, выбрать и объединить информацию из нескольких фрагментов текста по интересующему вопросу, найти аргументы, подтверждающие определённый тезис, и др. Задания, формирующие подобные навыки, позволяют поддерживать интерес студента к чтению как способу поиска профессионально ценной информации. Тест, завершающий каждый учебный модуль, должен быть направлен на проверку уровня сформированности навыка поискового чтения.

3. Реализация принципа доступности учебно-методического материала на всех этапах функционирования учебного комплекса. При отборе учебных текстов необходимо адаптировать тексты таким образом, чтобы они были доступны для понимания студента со средним уровнем языковой подготовки. Для снятия трудностей, связанных с незнанием значения основных терминов и профессионально-ориентированной лексики, в начале каждого модуля предлагаются интерактивные упражнения, позволяющие усвоить и закрепить новые лексические единицы. Упражнения на антиципацию содержания текста по заголовку и предтекстовые вопросы, предлагают варианты ответа, содержащие краткое изложение содержания соответствующих фрагментов текста. При изучении вариантов ответа студент может переходить по гиперссылкам в справочный раздел.

4. Интерактивность. Возможность изменения представления материала в зависимости от действий обучаемого позволяет учитывать индивидуальные особенности восприятия информации и уровень профессиональных и языковых знаний каждого студента. Приведём конкретные примеры реализации принципа интерактивности в разрабатываемом электронном учебнике. При введении новой лексики студентам предлагается на выбор три варианта определения слова. При выборе варианта компьютер должен отреагировать, выдав оценку действий студента – «правильно» или «неправильно». При этом эта оценка действует как гиперссылка для перехода в справочный раздел, где в алфавитном порядке перечислены основные термины

и связи между тем, что эти термины обозначают. После изучения справочной информации студент должен нажать кнопку «←» на инструментальной панели. В случае неверного выбора определения значения слова нажатие этой кнопки вернёт его в начало упражнения. Если изначально был выбран верный вариант ответа, то после изучения более полного определения слова и его синонимических связей нажатие кнопки «←» позволит студенту перейти к выполнению следующего упражнения. При выполнении текстовых заданий, проверяющих понимание содержания текста, в случае неправильного ответа студент автоматически переходит к тому фрагменту текста, который ему придётся ещё раз прочесть для получения необходимой информации. Принцип интерактивности реализуется также и при создании теста, завершающего каждый модуль. Здесь в случае неправильного ответа предлагается не только ссылка на справочный материал и возможность повторного ответа на вопрос, вызвавший затруднение, но и увеличение количества вопросов в зависимости от количества изначально неправильных ответов.

5. Направленность на формирование у обучаемого осознания цели и результата учебной деятельности. Реализация этого принципа, как отмечалось выше, возможна только при условии доступности и функциональной направленности лингводидактического материала. Опора на опыт обучаемого и уже имеющиеся знания по изучаемой теме поможет создать у него эмоциональный настрой на чтение, пробудить интерес к получению дополнительной профессионально ценной информации. Для решения этой задачи особенно важной является интеграция обучения профессиональному иностранному языку и обучения профилирующим предметам. Формированию у студента понимания тех результатов, которых он должен добиться после прохождения курса обучения, могут помочь несложные тестовые задания, предваряющие каждый модуль. Включение в структуру модуля подобного теста даст студенту возможность получить общее представление о требованиях итогового теста.

Реализация всех перечисленных методических принципов позволит обеспечить качественную подготовку и разработку дидактических учебно-методических и информационно-справочных материалов для последующей оцифровки и создания электронной версии учебника английского языка для студентов психологических факультетов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Минина Н. М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации. М. : НВИ – Тезаурус, 1998.
2. Куликова А. В., Зенкевич Е. Б., Мельник Л. А. English for psychology students : учеб. пособие по англ. яз. для студ. ф-тетов психологии вузов. М. : Психология, 2001.
3. Монастырев П. Этапы создания электронных учебников / П. Монастырев, Е. Аленичева // Высшее образование в России. 2001. № 5.
4. Теория и практика создания образовательных электронных изданий. М. : РУДН, 2003.
5. Краснова Г. А., Беляев М. И., Соловов А. В. Технологии создания электронных средств. М. : МГИУ, 2001.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. К. Орешкина.

УДК 374
ББК Ч 421.69

ГСНТИ 14.37.29

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

Бухарцева Наталья Георгиевна,

кандидат философских наук, доцент, кафедра рекламы и связей с общественностью, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: isobr@uspu.ru

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК АКТУАЛЬНЫЙ ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самообразование; когнитивная мобильность; деятельность; социальное действие; образование будущего.

АННОТАЦИЯ. Самообразование рассматривается как необходимый элемент непрерывного образования и профессиональной самореализации личности. Анализируется структура самообразовательной деятельности, ее внешняя и внутренняя мотивация, место в образовательной деятельности в вузе.

Bukhartseva Natalia Georgievna,

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Chair of Advertising and PR, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

SELF-EDUCATION AS CURRENT ACTIVITY

KEY WORDS: self-education; cognitive mobility; activity; social activity; education of future.

ABSTRACT. Self-education is viewed as a necessary element of continuous education and professional development of a person. The structure of self-education activity, its inner and outer motivation and its role in the educational activity of a university are analyzed.

В условиях информационного, постиндустриального общества образование становится одним из главных факторов достижения высокого социального статуса. Сложная, изменчивая и порой непредсказуемая реальность предъявляет новые требования к человеческой личности. Расширение границ свободы и ненадежность, неустойчивость и уязвимость личностного бытия требуют перестройки традиционно сложившихся в условиях стабильности общества систем образования. Усвоение накопленных обществом знаний, образов и ценностей национальной культуры, норм и традиций уже не удовлетворяют требованиям современности. Возникает проблема формирования новых компетенций как способностей применять знания, умения и личные качества для успешной деятельности в определенной области. Причем ведущее положение среди профессиональных, социальных, коммуникативных компетенций приобретает компетенция мобильности, умения меняться, адаптироваться к «текущей современности».

Проект образования будущего – одна из актуальных проблем философии образования. Такой проект, безусловно, включает ответы на следующие вопросы: «Какой человек нужен будущему обществу?», «Чему учить?», «Как, в каких формах будет протекать процесс обучения?». Важнейшим вопросом системы образования является вопрос о содержании обучения. Э. Тоффлер указывает, что человеку информационного общества понадобятся навыки и умения в трех ключевых сферах: умении учиться, умении общаться и умении выбирать (9, с. 450).

Не только в содержании образования, но и в форме его осуществления в современных условиях должны произойти суще-

ственные изменения. Разработанный группой экспертов и активно обсуждаемый педагогической общественностью проект «Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики» особое внимание уделяет непрерывности образования как социальной необходимости и потребности, которая присутствует в течение всей сознательной жизни человека. «Сегодня непрерывное образование все еще воспринимается как идея надстройки, дополнительного обучения в тех случаях, когда основного не хватает. В новой модели образование принципиально понимается как незавершенное, образование в новой экономике составляет ядро карьеры в течение всей жизни, в то время как еще в середине XX в. карьера основывалась на накоплении авторитета и жизненного опыта в рамках регулярной деятельности» (5, с. 35). «В результате происходит индивидуализация образовательных траекторий: большую часть набора образовательных услуг формирует уже не педагог / государство по отношению к незрелому / пассивному обучаемому, а самостоятельный человек для себя самого» (5, с. 39).

Самообразование становится необходимой составляющей непрерывного образования личности, условием ее карьерного роста и, в конечном счете, условием прогрессивного развития общества. Не случайно данный феномен все чаще начинает привлекать внимание научной и педагогической общественности, что нашло отражение в работах А. Е. Авдюковой (1), В. В. Байлука (2), И. А. Ларионовой (6), Е. А. Шуклиной (10) и других исследователей.

Самообразование – это образование, получаемое самостоятельно, вне стен какого-либо учебного заведения, без помощи обу-

чающего. Оно может быть представлено как самостоятельно организованная субъектом деятельность учения, удовлетворяющая потребность в познании и личностном росте. Много внимания в педагогической литературе уделяется характеристике слабых и сильных сторон самообразования. Среди слабых сторон обычно называют отсутствие системности и недостаточную организованность, но недостатки значительно компенсируются достоинствами, среди которых называют «экономную трату сил» за счет избирательности познавательного интереса, а также решение проблем индивидуальной мотивации, сознательности учения.

Если в XX веке самообразование рассматривалось как способ реализации личностного интереса в сфере знания для практического использования или удовлетворения познавательного интереса (своего рода хобби), то реалии XXI века превращают его в необходимый для социума вид образовательной деятельности, условие приобретения «когнитивной мобильности» как основы профессиональной самореализации в условиях «текущей современности». Все это настоятельно требует анализа самообразования как особого вида социальной деятельности, вытекающей из потребностей современной жизни.

Как особый вид деятельности и социального действия самообразование состоит из цели, субъекта, объекта, потребностей и мотивов, средств и результата. Цель деятельности по самообразованию в конечном счете сводится к саморазвитию и самосовершенствованию собственной личности, реализации собственного жизненного проекта. О самопроектировании как фундаментальном личном выборе человека, писал в середине XX века Ж.-П. Сартр. По Ж.-П. Сартру, «человек – прежде всего существует, человек – существо, которое устремлено к будущему и осознает, что оно проектирует себя в будущее. Человек – это прежде всего проект, который переживается субъективно, а не мох, не плесень и не цветная капуста. Ничто не существует до этого проекта, нет ничего на умопостигаемом небе, и человек станет таким, каков его проект бытия» (8, с. 323). Смысл человеческой жизни – в реализации собственного проекта, как бы ни сопротивлялась реальность подобному самоутверждению.

Но уже в XXI веке, как отмечает З. Бауман, проектирование себя становится не предметом индивидуального выбора, а особенностью современной жизни: «Современность заменяет гетерономное определение социального положения обязательным самоопределением» (3, с. 39). Смысл приведенного рассуждения очевиден: если че-

ловек хочет самоутвердиться в современном мире, неустойчивом и постоянно меняющемся, состоящем из ситуаций риска и неопределенности, путь один – принять условия этого мира и научиться меняться, принять мобильность как один из критериев современной компетентности. Под самореализацией мы будем понимать объективное осуществление личностью собственного проекта в границах гармонии с обществом и самим собой. «Самопроектирование» или «автопроектность» личности – понятия, активно обсуждаемые в современной философской литературе. Т. Л. Тульчинский определяет автопроектность личности как характеристику позиционирования и самопозиционирования личности, свойственную современности (7, с. 138).

Субъектом самообразовательной деятельности может быть только социально зрелая личность, способная к самостоятельному мышлению, самоорганизации и самоконтролю. Это предполагает наличие набора компетенций, которые могут быть сформированы в процессе успешного преодоления первой ступени высшего специального образования. Получив диплом бакалавра, специалист достаточно широкого профиля должен научиться самостоятельно добывать знания и организовать свою познавательную деятельность. Особого внимания на этапе обучения бакалавров требует формирование навыков самообразования как компетенции, дающей возможность профессиональной реализации и дальнейшего продолжения образования. Введение рейтинговой системы контроля самостоятельной работы студентов, разработка комплекса практических заданий для самостоятельного поэтапного овладения изучаемым предметом через решение практических задач, развитие навыков самостоятельного поиска дополнительной информации, необходимой для этого – один из важнейших этапов как повышения информационной культуры субъекта учебной деятельности, так и формирования навыков самообразования.

Объектом деятельности по самообразованию является сам познающий субъект. Совпадение субъекта и объекта деятельности является особенностью данного вида деятельности. Преобразуя и совершенствуя собственный духовный мир и профессиональные компетенции, личность, способная к самообразованию, реализует потребность в личностном росте и самореализации.

Особого внимания требует проблема мотивации данного вида деятельности. Мотив может рассматриваться как побуждение к действию, возникающее при осознании потребности, а потребности как элемент мо-

тивации порождаются контактом субъекта со средой своего существования. Анализ мотивации требует обращения к понятию социального действия. По мнению М. Вебера, социальное действие в соответствии со своим субъективным смыслом включает в действующее лицо установки на то, как будут действовать другие и ориентируется в их направлении. Т. Парсонс выделял у социального действия такие признаки, как:

- нормативность, т. е. зависимость от общепринятых ценностей и норм;
- связь с относительно автономной волей субъекта;
- подчиненность знаковым механизмам регуляции.

Можно предположить, что мотивация к самообразовательной деятельности значительно усилится, если непрерывность образования и когнитивная мобильность станут нормой профессиональной деятельности и будет высоко оценена обществом. В данном случае речь идет о внешней мотивации, но огромное значение имеет и внутренняя мотивация, которая, по мнению А. Е. Авдюковой, включает уже имеющийся у студента «сформированный мотив достижения в различных видах деятельности в контексте главного мотивационного процесса получения высшего образования, который может иметь две направленности: достижения успеха и избегания неудачи» (1, с. 47).

Стимулированию успешности и создание условия для преодоления неудач, формированию ситуации конкуренции в учебном процессе способствует рейтинговая система оценки работы студента.

Среди средств самообразования прежде всего называют современные источники информации: «Очевидно, что в системе непрерывного образования ключевым фактором результативности является самостоятельная работа учащихся, а следовательно, их самостоятельный доступ к учебным ресурсам и технологиям самообразования. Для этого на всех уровнях образовательной системы будет обеспечен, – утверждают разработчики программы «Российское образование 2020», – доступ к образовательным ресурсам, прежде всего в форме общедоступных национальных библиотек, цифровых образовательных ресурсов на основе отечественных разработок и локализации лучших образовательных ресурсов со всего мира». Уже во второй половине XX в. формирование культуры (самостоятельного и креативного) мышления было признано важнейшим ожидаемым результатом образования. Однако несмотря на то что эта декларация принята повсеместно, в практике массового образования – и школьного, и высшего – культура мышления не только

не победила, но все более уступает позиции культуре заучивания и соответствия стандарту. Вместе с тем инновационную экономику характеризуют информационная перегрузка и включение предварительного получения знаний в большинство производственных и социальных процессов, а из этого следует, что культура усвоения должна замещаться культурой поиска и обновления (5, с. 42).

В условиях резкого роста потока информации знание становится «скоропортящимся продуктом», а глобализация неразрывно связана с феноменом «структурной безработицы». Устаевают знания, технологии, целые профессии, необходимые еще десять лет назад, становятся невостребованными. Общество расходует огромные деньги на профессиональное обучение, но насколько эффективно это обучение организовано? Давно известно, что эффективно работает не сумма знаний, а система. Система знания не сводится к его отдельным элементам (знанию конкретных фактов), а складывается из умения оперировать связями и отношениями. На каких бы конкретных фактах ни основывалась теория, именно теория с принципами интерпретации фактов позволяет представить действительность как закономерную и определенным образом организованную.

Стратегия, позволяющая человеку овладеть принципами организации знания и его систематизации, умение классифицировать и систематизировать информацию даже при изменении принципов систематизации позволяет легко овладеть новым знанием. М. Фуко, используя понятие «эпистема» для анализа исторических форм организации знания, показал изменение принципов систематизации, но не отсутствие самой систематизации. Основы умения упорядочивать, систематизировать, классифицировать знание, видеть условия его достоверности или правдоподобности дает логика. Именно она займет достойное место в системе образования будущего. Знание логики дает умение видеть систему отношений реальности, правильно оперировать понятиями и категориями, формирует культуру мышления. Культура мышления или логическая культура – это система навыков мышления, позволяющая выразить имеющиеся мысли в ясной и отчетливой форме и приобретать новые мысли на основе логической формы (4, с. 33). Не менее значимой компетенцией в системе современного образования является информационная культура, позволяющая быстро и эффективно искать и находить нужные знания.

Наконец, важнейшим элементом структуры деятельности является результат.

Таким результатом деятельности по самообразованию должен стать мобильный, востребованный современной экономикой

специалист, существенно отличающийся от современного продукта образовательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдюкова А. Е. Особенности мотивации к самообразованию у студентов специальности «Реклама» и «Связи с общественностью» в процессе учебной деятельности в вузе // Педагогическое образование в России. 2013. №2.
2. Байлук В. В. Человечествознание. Самообразовательная и самовоспитательная реализация личности как законы успеха. Екатеринбург : Урал. гос.пед. ун-т, 2012.
3. Бауман З. Текучая современность. СПб. : Питер, 2008.
4. Брюшинкин В. Н. Логика : учебник. М. : Гардарики, 2001.
5. Волков А. Е., Кузьминов Я. И., Реморенко И. М., Рудник Б. И., Фруммин И. Д., Якобсон Л. И. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики // Вопросы образования. 2008. № 1.
6. Ларионова И. А. Самообразование и самовоспитание как средство формирования субъектности специалиста // Педагогическое образование в России. 2013. №2.
7. Проективный философский словарь. Вып. 3 // Философские науки. 2009. № 11.
8. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Сумерки богов. М. : Изд-во полит. лит-ры, 1989.
9. Тоффлер Э. Шок будущего. М. : Аст, 2008.
10. Шуклина Е. А. К новой парадигме образования XXI века: от образования к самообразованию // Образование и общество. 2004. №3.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент Л. А. Беляева.

УДК 37.035
ББК Ч 420.052.6

ГСНТИ 14.33.01

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

Величко Елена Владимировна,

преподаватель социально-гуманитарных дисциплин, колледж «Новоуральский технологический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МиФ»; аспирант, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 624135, Свердловская обл., г. Новоуральск, ул. Советская, д. 22, кв. 4; e-mail: elena1801.85@rambler.ru

СООТНОШЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологические особенности личности; социально-психологическая адаптация; саморазвитие; самообразование; социальная компетентность.

АННОТАЦИЯ. Представлен анализ индивидуально-личностного компонента социальной компетентности студентов учреждения среднего профессионального образования. В ходе проведенного исследования было установлено, что студенты первого и четвертого курсов, получающие разные профессии, имеют отличия в уровне социально-психологической адаптации; способности и готовности к саморазвитию, самообразованию и социальной компетентности. Выявлена неоднородность корреляционной связи профессиональных ожиданий будущих специалистов разных специальностей с показателями развития их социальной компетентности.

Velichko Elena Vladimirovna,

Teacher of Social Humanitarian Subjects, Novouralsk Technological Institute, National Research Nuclear University Branch, Post-graduate Student, Faculty of Psychology, Ural State Pedagogical University, Novouralsk.

RATIO OF PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF POLYTECHNIC COLLEGE STUDENTS

KEY WORDS: psychological characteristics; specialty; social and psychological adjustment; self-development; self-education; social competence.

ABSTRACT. The analysis of individual-personal component of social competence of students of institutions of vocational education is given. In the course of the study it was found that students in the first and fourth years of different qualifications have differences in the level of social and psychological adjustment, the ability and willingness to self-development and self-education, and social competence. Heterogeneity of correlation of professional expectations of future specialists of different spheres with indicators of their social competence is found.

У словием модернизации образования в РФ, в том числе и среднего профессионального образования, является компетентный подход к подготовке современных специалистов (8). Известны труды А. В. Аронова (1), А. Г. Бермус (2), В. А. Болотова (3), Т. А. Еременко (4), Е. Зачесовой (5), И. А. Зимней (6), Е. Г. Татура (9) по теории и практике применения компетентного подхода в образовании. Общим для всех работ вышеперечисленных и других авторов, работающих по проблемам реализации компетентного подхода в образовании, является то, что практически все они ориентированы на подготовку специалистов в вузах. Поэтому исследование данной проблемы для учреждений среднего профессионального образования представляется нам актуальным. Причем, с нашей точки зрения, социальный компонент в компетентном подходе первичен, и в этом мы согласны с И. А. Зимней, согласно концепции которой «все компетентности социальные в широком смысле этого слова, ибо они вырабатываются, формируются в социуме» (6). Социальная компетентность в широком смысле предполагает знание истории развития и функционирования

общества, а в узком смысле социальная компетентность характеризуется уровнем владения социально-психологическими знаниями и нравственно-правовыми суждениями, позволяющими успешно адаптироваться и активно действовать в социуме.

Одним из компонентов социальной компетентности является индивидуально-личностная компетентность, которая определяется уровнем социально-психологической адаптации, способностью к самообразованию и саморазвитию, причем, по нашему мнению, не только способность, но и психологическая потребность и готовность определяют социально-компетентную личность.

Для оценки зависимости развития социальной компетентности от ряда индивидуальных психологических особенностей студентов колледжа в 2012 году было проведено исследование, эмпирическим объектом которого выступили студенты политехнического колледжа факультета «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» (специальность «Технолог по техническому обслуживанию и ремонту автомобильного транспорта»), факультета «Технология машиностроения» (специальность «Техник-

технолог машиностроительного производства), факультета «Менеджмент» (специальность «Менеджер») и факультета «Экономика и планирование на предприятиях атомной промышленности» (специальность «Экономист»). Общий объем выборки составил 120 человек ($n=120$) в возрасте от 19 лет до 21 года по 60 человек студентов первого курса и четвертого курса.

В качестве диагностического инструментария использовался многофакторный личностный опросник FPI, опросник КСК (по Н. П. Фетискину в авторской модификации для колледжа), опросник КОСКОМ-2, методики «Изучение мотивации в вузе» (Т. И. Ильина в авторской модификации для колледжа), «Изучение мотивации к успеху» (Т. Элмерс); психодиагностика тревожности (Ч. Д. Спилбергер в модификации А. Д. Андреевой), диагностика креативности Джонсона в модификации Е. Туник. Обработка данных, полученных количественными методами, осуществлялась с использованием стандартизованной программы «SPSS 12.0», а также проводился корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона при $p < 0,01$.

Установлено, что корреляционная связь показателя раздражительности и курса обучения у студентов-технологов машиностроительного производства (первый курс $r = -0,20$; четвертый курс $r = -0,18$) и студентов-техников по ремонту автотранспорта (первый курс $r = -0,15$; четвертый курс $r = -0,1$) отрицательная, то есть раздражительность у студентов четвертого курса ниже, чем у студентов первого курса, так как эти специалисты востребованы на рынке труда и у большинства после производственной практики есть приглашения на работу, тогда как у студентов-экономистов (первый курс $r = 0,121$; четвертый курс $r = 0,120$) и студентов-менеджеров (первый курс $r = 0,125$; четвертый курс $r = 0,120$) связь между показателем раздражительности и курсом обучения незначительная. По показателям реактивной агрессивности и курсом обучения имеется отрицательная корреляционная связь ($r = -0,25$) у студентов-технологов машиностроительного производства (первый курс $r = -0,25$; четвертый курс $r = -0,20$), студентов-техников по ремонту автотранспорта (первый курс $r = -0,20$; четвертый курс $r = -0,18$); у студентов-экономистов (первый курс $r = -0,21$; четвертый курс $r = -0,18$) и студентов-менеджеров (первый курс $r = -0,18$; четвертый курс $r = -0,16$). Снижение показателей реактивной агрессивности на четвертом курсе обучения мы связываем с личностно-психологическим развитием студентов колледжа и умением сдерживать негативные эмоции.

По показателям экстраверсии-интроверсии у студентов как первого, так и четвертого курса наблюдается средний уровень, что подтверждается отрицательной корреляционной связью между показателями экстраверсии-интроверсии и курсом обучения (студенты-технологии машиностроительного производства: первый курс $r = -0,15$; четвертый курс $r = -0,18$; студенты-техники по ремонту автотранспорта: первый курс $r = -0,18$; четвертый курс $r = -0,185$; студенты-экономисты: первый курс $r = -0,15$; четвертый курс $r = -0,165$; студенты-менеджеры: первый курс $r = -0,18$; четвертый курс $r = -0,16$). Это можно объяснить тем, что будущие специалисты среднего звена в процессе обучения становятся более социально-адаптированными и личностно-мотивированными в системах «студент – образовательное учреждение», «студент – производство» и «студент – социум».

Способность и готовность студентов первого курса к саморазвитию в наибольшей степени взаимосвязана со стремлением к достижению цели, к успеху (студенты-технологии машиностроительного производства: $r = 0,228$, студенты-техники по ремонту автотранспорта: $r = 0,306$; студенты-экономисты $r = 0,310$; студенты-менеджеры: $r = 0,330$), активностью студента в учебной деятельности (студенты-технологии машиностроительного производства: $r = 0,265$, студенты-техники по ремонту автотранспорта: $r = 0,266$; студенты-экономисты $r = 0,285$; студенты-менеджеры: $r = 0,290$), стремлением к поиску новых впечатлений, общительностью (студенты-технологии машиностроительного производства: $r = 0,234$; студенты-техники по ремонту автотранспорта: $r = 0,240$; студенты-экономисты $r = 0,228$; студенты-менеджеры: $r = 0,274$).

Положительным для формирования индивидуально-личностной компетентности является то, что студенты первого курса с выявленной психологической готовностью стараются самостоятельно ставить цели по саморазвитию в рамках учебно-профессиональной деятельности, учитывая те возможности, которые предоставляет образовательное учреждение и социум. При определении критериев достижения результатов саморазвития чаще всего они используют личный опыт, что является недостаточным для формирования социально-компетентной личности. В целом, на первом курсе студенты обладают низким уровнем психологической готовности к самообразованию. Достижение определенного уровня саморазвития и овладение навыками самообразования в процессе обучения в колледже положительно скажется на их самооценке и индивидуально-личностной компетентности.

В четвертому курсу способность и готовность студентов к саморазвитию в наибольшей степени взаимосвязана со стремлением к достижению цели, к успеху (студенты-технологи машиностроительного производства: $r = 0,317$, студенты-техники по ремонту автотранспорта: $r = 0,316$; студенты-экономисты: $r = 0,326$; студенты-менеджеры: $r = 0,340$), в меньшей степени активностью студента в учебной деятельности (студенты-технологи машиностроительного производства: $r = -0,102$, студенты-техники по ремонту автотранспорта: $r = -0,124$; студенты-экономисты $r = -0,010$; студенты-менеджеры: $r = -0,13$) и стремлением к поиску новых впечатлений, общительностью (студенты-технологи машиностроительного производства: $r = -0,028$, студенты-техники по ремонту автотранспорта: $r = -0,124$; студенты-экономисты: $r = -0,010$; студенты-менеджеры: $r = -0,13$).

Способность и готовность студентов первого курса к самообразованию связана со стремлением студента к приобретению знаний (связь положительная у студентов-техников по ремонту автотранспорта ($r = 0,202$) и студентов-экономистов ($r = 0,245$); связь отрицательная у студентов-технологов машиностроительного производства ($r = -0,111$) и студентов-менеджеров ($r = -0,12$) и овладением профессией (студенты-технологи машиностроительного производства: $r = 0,236$; студенты-техники по ремонту автотранспорта: $r = 0,302$; студенты-экономисты $r = 0,330$; студенты-менеджеры: $r = 0,260$), креативностью (студенты-технологи машиностроительного производства: $r = 0,118$, студенты-техники по ремонту автотранспорта: $r = 102$; студенты-экономисты $r = 0,115$; студенты-менеджеры: $r = 0,205$), высокой тревожностью в познавательной активности у студентов-техников по ремонту автотранспорта ($r = 0,116$); и студентов-экономистов ($r = 0,115$) и низкой тревожностью в познавательной активности у студентов-менеджеров ($r = -0,184$) и студентов у студентов-технологов машиностроительного производства ($r = -0,119$), стремлением к успеху в профессиональной деятельности (студенты-техники по ремонту автотранспорта: $r = 0,207$; студенты-экономисты $r = 0,212$; студенты-менеджеры: $r = 0,218$).

У студентов-технологов машиностроительного производства первого курса практически отсутствует стремление к успеху в профессиональной деятельности ($r = -0,108$). У студентов четвертого курса тенденции в способности и готовности к самообразованию изменены по сравнению с такими же тенденциями у первокурсников. Так, способность и готовность студентов к самообразованию практически не связывается со стремлением

студентов к приобретению знаний (студенты-техники по ремонту автотранспорта ($r = -0,105$), студенты-технологи машиностроительного производства ($r = -0,102$); студенты-менеджеры ($r = -0,104$); студенты-экономисты ($r = 0,115$); с креативностью (студенты-технологи машиностроительного производства: $r = -0,101$; студенты-техники по ремонту автотранспорта: $r = -103$; студенты-экономисты: $r = -0,105$; студенты-менеджеры: $r = -0,108$), тревожностью в познавательной активности у студентов-техников по ремонту автотранспорта ($r = -0,106$); студентов-экономистов ($r = -0,103$); студентов-менеджеров ($r = -0,104$) и у студентов-технологов машиностроительного производства ($r = -0,104$), но зато приобретает более тесную связь с овладением профессией (студенты-технологи машиностроительного производства: $r = 0,216$, студенты-техники по ремонту автотранспорта: $r = 0,322$; студенты-экономисты: $r = 0,328$; студенты-менеджеры: $r = 0,360$) и стремлением к успеху в профессиональной деятельности (студенты-техники по ремонту автотранспорта: $r = 321$; студенты-экономисты $r = 0,335$; студенты-менеджеры: $r = 0,338$; студенты-технологи машиностроительного производства: $r = 0,318$).

Студенты четвертого курса в саморазвитии опираются на социально одобряемые нормы деятельности и поведения, в то же время они в большей степени самостоятельны, уверены в себе, чем студенты первого курса.

Для студентов четвертого курса колледжа характерна ориентация саморазвития на достижение конкретных результатов своей деятельности, усиление самоконтроля.

На четвертом курсе у студентов повышается способность к самоопределению в будущей профессиональной деятельности, у них выявлена готовность к самоопределению, то есть эти студенты психологически готовы занять определенное место в социуме.

Одновременно с этими процессами у студентов четвертого курса повышается эмоциональная включенность в процесс самоопределения, возрастает тревожность, связанная с перспективами самоопределения после окончания колледжа. Особенностью четвертого курса является сниженная личностная активность студентов, которая затрудняет процессы саморазвития, но повышается личная активность при самоопределении. Следовательно, у студентов четвертого курса развитие психологической готовности к саморазвитию и самообразованию связано с усвоением механизмов саморегуляции и развитием функции индивидуально-личностного контроля. Студенты-выпускники способны реализовывать и достигать поставленные цели по самоопре-

делению, ориентируясь на социально одобряемые нормы и знания, полученные ранее, самостоятельно регулировать свои планы и модели деятельности и поведения. Повышение их активности положительно влияет на получение точных знаний об особенностях своей личности. Студенты-выпускники более рациональны, решительны, что свидетельствует о большей степени их психологической готовности к самоопределению. Для выпускников готовность к саморазвитию по сравнению со студентами младших курсов не столь важна, но зато сформирована психологическая готовность к профессиональному самоопределению: обучение в колледже закончено, сформировано представление о своем будущем положении в социуме, поэтому к последнему курсу большинство студентов социально компетентны.

Таким образом, развитие социальной компетентности у студентов разных специальностей в условиях политехнического колледжа происходит через формирующиеся в их учебно-профессиональной деятельности и внеучебной деятельности как про-

фессиональные, так и социальные качества, связанные с их социальной компетентностью. Корреляционная связь профессиональных ожиданий будущих специалистов разных специальностей с показателями развития их социальной компетентности неоднородна (студенты-технологи машиностроительного производства: первый курс $r = 0,25$, четвертый курс $r = 0,28$; студенты-техники по ремонту автотранспорта: первый курс $r = 0,28$, четвертый курс $r = 0,305$; студенты-экономисты: первый курс $r = 0,30$, четвертый курс $r = 0,35$; студенты-менеджеры: первый курс $r = 0,28$, четвертый курс $r = 0,32$ при $p < 0,5$). Взаимосвязь сильнее у будущих студентов-экономистов, будущих менеджеров и специалистов по ремонту автотранспорта.

Таким образом, данные исследования позволяют судить о взаимосвязи социальной компетентности и психологических особенностей студентов политехнического колледжа, обучающихся на разных курсах и разным специальностям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аронов А. В. Методология компетентного подхода в высшем образовании // Сб. докладов Отделения философии образования и теоретической педагогики РГПУ им. А. И. Герцена. 2005.
2. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании // Эйдос. 2005. URL: <http://eidos.ru/journal/htm>
3. Болотов В. А. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития (на примере студентов – будущих педагогов-психологов) : дис. ... канд. психол. наук. Томск. 2004.
4. Еременко Т. А. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих педагогов dizaina в педагогическом вузе // Актуальные вопросы современной науки : сб. тр. 2012.
5. Зачесова Е. Компетентный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. №5.
6. Зимняя И. А. Проектирование и обоснование актуальных социальных компетентностей в составе ООП ВПО нового поколения : установ. орг.-метод. мат-лы тематич. семинар. цикла. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010.
7. Ковалева Т. М. Методика оценки проектной компетентности студентов // Психологические исследования. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n23.html>
8. Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года // Вестник образования. 2010. № 6.
9. Татур Ю. Г. Компетентный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. URL: <http://www.bigpi.biysk.ru/wwwsite/source/no/barnaul/tatur-komp-podh/got-sbor-2.doc>

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 376.1
ББК Ч 410.051

ГСНТИ 14.33.05

Код ВАК 13.00.01

Локтева Рузалия Шайхулловна,

Аспирант, Нижневартровский государственный гуманитарный университет; преподаватель иностранных языков, Мегийский профессиональный колледж; 628680, Ханты-Мансийский АО – Югра, г. Мегийон, ул. Пионерская, д. 1, кв. 8; e-mail: ruzalia.lokteva@yandex.ru

НРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА В РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальные условия; нравственное воспитание; институциональный (неинституциональный) уровень; образовательное учреждение; компетентностный подход; обучающийся.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается, каким образом социальные условия влияют на нравственное становление личности будущего специалиста. По мнению автора, важно учитывать условия, в которых развивается личность.

Lokteva Ruzaliya Shaychullova,

Post-graduate Student, Teacher of Foreign Languages, Megion Professional College, Megion.

THE MORAL IDENTITY FORMATION OF VOCATIONAL COLLEGE STUDENTS IN DIFFERENT SOCIAL CONDITIONS

KEY WORDS: social conditions; moral education; institutional (non-institutional) level; educational institution; competence approach; student.

ABSTRACT. The problem of how social conditions affect the moral upbringing of the future specialist is studied. According to the author, it is important to consider where and how a personality develops.

Развитие нравственной и духовной культуры как одного из атрибутов общественного бытия предполагает осмысление различных аспектов духовного потенциала, то есть тех социальных и духовных источников, возможностей, резервов и средств деятельности, которые обеспечивают прогресс личности и общества. Смысл и цели общественного развития в конечном счете состоят в расширении возможностей каждого человека реализовать свои устремления и вести здоровую, полноценную, творческую жизнь. При таком подходе человек рассматривается не только как фактор социального развития, но и как главный субъект, пользующийся его результатами. Как отмечает Л. А. Ибрагимов «основой прогресса человечества является сам человек, его духовно-нравственная ... позиция, ... гуманистически созидательные взаимоотношения с окружающими людьми» (2, с. 10).

Преодоление отчуждения человека от его подлинной сущности, формирование духовно развитой личности в процессе исторического развития общества не совершается автоматически. Оно требует усилий со стороны людей, и эти усилия направляются как на создание материальных возможностей, объективных социальных условий, так и на реализацию открывающихся на каждом историческом этапе новых возможностей для духовно-нравственного совершенствования человека. В этом двуедином процессе реальная возможность развития человека как личности обеспечивается всей совокупностью материальных и духовных ресурсов общества.

К настоящему времени в педагогике наработан обширный материал по теме духовно-нравственного становления личности. С середины XIX века вопросы нравственности и ее развития находились в центре внимания ведущих ученых России – К. Д. Ушинского, В. Я. Стоюнина, А. Н. Острогорского, В. П. Вахтерова, К. Н. Вентцеля и др. В основу идеи о соотношении нравственного облика и образа жизни, организованной по типу служения, положены философско-религиозные работы В. С. Соловьева, С. Л. Франка, П. А. Флоренского, Н. А. Бердяева, Н. А. Ильина, В. Н. Лосского, В. И. Несмелова, Е. Н. Трубецкого и др. В педагогике советского периода, несмотря на идеологически заданное единообразие воспитательных практик и их формализм, зародились уникальные системы П. П. Блонского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Ф. Ф. Брюховецкого, П. Г. Година, А. А. Захаренко, В. А. Караковского и др., содействующие нравственному становлению человека. На развитие теоретических основ нравственного формирования заметное влияние оказали философские идеи Э. В. Ильенкова (личность в условиях нравственного бытия), М. К. Мамардашвили (универсальность духовных оснований жизни), С. Рубинштейна (этические основания индивидуального бытия) и др.

К началу XXI века как реакция на период «нравственного безвременья» эпохи 90-х активизировалась исследовательская деятельность ученых по самым разнообразным этико-педагогическим проблемам. Общие вопросы духовного и нравственного развития конкретизировались в современных тео-

ретических исследованиях, выполненных Т. И. Власовой, Р. С. Гарифуллиной, Л. М. Лузиной (модели и принципы создания технологий), Н. Д. Никандровым, Т. И. Петраковой (действенность ценностей).

Приоритетные ценности духовно-нравственного образования молодежи освещались в трудах Е. В. Бережновой, Е. В. Бондаревской, В. А. Караковского, В. А. Сластенина и др. Одним из важнейших условий духовно-нравственного становления в студенческом возрасте представляется интеграция духовно-нравственного воспитания и профессионального обучения в трудах А. П. Сманцера, В. И. Ильченко, А. Т. Проказы, В. Н. Клепикова.

В целом исследователи подчеркивают взаимосвязь процессов нравственного воспитания и становления личности. Процесс нравственного становления рассматривается как составляющая нравственного воспитания.

Для того чтобы понять, как и при каких условиях формируется нравственная сторона личности обучающегося профессионального колледжа, необходимо рассмотреть социальные (общественные) условия его бытия. Ценности личности формируются в разных социальных условиях: семья, общественные организации, религиозные объединения, учреждения дополнительного образования, культуры и спорта. *Цель* данного взаимодействия – *совместное обеспечение условий* для духовно-нравственного становления личности.

Эффективность решения проблем нравственного становления учащихся кроется, на наш взгляд, не столько в содержании обучения, сколько в качественном воспитании, ядром которого должны стать духовно-нравственные ценности.

Концепция воспитания реализуется на практике через систему воспитания, имеющую *институциональный и неинституциональный уровни*, а также с помощью различных институтов воспитания, форм и методов осуществления воспитательных взаимодействий (3, с. 343-352).

Реализация концепции воспитания на *неинституциональном уровне* рассматривается как процесс социализации молодежи в различных сферах жизнедеятельности общества, в которых формируются соответствующие навыки, способности и личностные качества. Так, например, формирование у части молодежи социально значимых гражданских качеств и ценностных установок осуществляется посредством участия в деятельности различных общественных организаций, а также в деятельности неформальных движений, митингах и т. д. (3, с. 343-352).

На *институциональном уровне* основным институтом, осуществляющим организацию всей системы воспитания, её деятельности и контроль за этой деятельностью, является *государство*. Оно организует процесс становления подрастающего поколения на уровне дошкольного воспитания, школы, при получении профессионального образования и т. д. Государство через свои учреждения и организации обеспечивает *стратегический (фундаментальный, базовый)* уровень воспитания всей молодежи, система государственного воспитания призвана обеспечивать эффективность целостного формирования молодого поколения (3, с. 343-352).

Наряду с государством одним из главных элементов системы воспитания является *семья*. Переустройство общественной жизни, характерное для современного этапа развития страны, ориентировано на повышение социальной активности семьи, успешное её функционирование как полноправного субъекта собственной жизнедеятельности (10, с. 13). Семья – основа нравственного становления личности, уникальный социальный институт, посредник между индивидуумом и государством, транслятор фундаментальных ценностей от поколения к поколению (4, с. 21). Современное общество находится в состоянии глубокого кризиса, утратив духовный стержень. Теперь для выхода из этого кризиса следует заняться прежде всего вопросами воспитания. И именно воспитания, а уже затем образования. Ибо только достойное семейное воспитание совместно с обновленной образовательной системой может вывести человечество из духовного кризиса.

Содержание семейного воспитания охватывает все направления: умственное, физическое, трудовое, эстетическое, экономическое и др. Центральное же место в семейном воспитании занимает *нравственное воспитание*. В первую очередь это воспитание таких качеств, как доброжелательность, доброта, внимание, милосердие к людям, честность, трудолюбие (8, с. 217-218).

Одной из составляющих нравственного становления личности является *социокультурная среда образовательного учреждения*. Государство реализует свою воспитательную функцию прежде всего через систему профессионального образования всех уровней: колледжи, техникумы, училища, вузы. В основе планирования воспитательной работы – *Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации*», утверждённая распоряжением Правительства РФ от 18.12.2006, разработанная до 2016 г. и определяет совокупность

приоритетных направлений воспитательной деятельности (6, с. 141-142).

В настоящее время в рамках общеевропейской глобализации и вхождения России в международное образовательное пространство становится актуальной подготовка *компетентных, мобильных, конкурентоспособных* специалистов. В частности третье поколение российских Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) разработано на основе *компетентностного* подхода и предусматривает определение групп компетенций, которые будут сформированы у обучающихся в рамках его освоения.

Базовыми компетенциями современного человека являются: информационная, коммуникативная, самоорганизационная, самообразовательная. Компетенции представляют собой интегральную характеристику обучающегося – динамическую совокупность знаний, умений, практического опыта, способностей и *личностных качеств*, которую обучающийся профессионального учебного заведения должен продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы.

Федеральные государственные образовательные стандарты, которые внедряются с 2011 года, ориентированы на *компетентностный* подход к формированию будущего специалиста. Это позволит, по мнению разработчиков стандарта, подготовить специалиста, способного быть востребованным профессиональной средой, успешно ориентироваться в социальной жизни, быть полезным обществу и государству.

ФГОС имеет в своей основе компетенции – *общие и специальные (профессиональные)*. Будущий специалист должен обладать этими компетенциями.

Компетентностный подход как один из важных концептуальных положений обновления современного образования предполагает качественные перемены в вопросах целеполагания, в разработке содержания и оценке результатов образовательного процесса. Применяя принципы компетентностного подхода, образовательное учреждение создаёт условия для приобретения знаний, умений, практического опыта, а также побуждает обучающегося к осознанию своих потенциальных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста (5, с. 66).

Как известно, профессиональное образование является не только обучающим, но и воспитательным пространством. Поэтому формирование общих компетенций у обучающихся профессионального колледжа можно рассматривать в разных аспектах. С этой целью в Мегионском профессиональ-

ном колледже разработана модель выпускника на основе компетентностного подхода при участии членов педагогического коллектива, студенческого совета, социальных партнёров и с опорой на профессиональную образовательную программу. Мы неслучайно говорим о социальных партнёрах, так как сущностной составляющей современной парадигмы профессионального образования является его ориентация на требования работодателей.

В структуре модели выпускника учреждения СПО «Мегионский профессиональный колледж» выделено пять компетенций: учебно-профессиональная, деятельностная, социальная, общекультурная и личностно-нравственная.

Личностно-нравственная компетенция включает следующие составляющие:

- восприятие человеческой жизни как главной ценности;
- эмоциональная / стрессовая устойчивость;
- потребность и способность вести здоровый образ жизни;
- готовность к сотрудничеству и взаимопомощи;
- самоуважение, самодостаточность, уверенность в завтрашнем дне;
- адекватная самооценка (знание своих возможностей);
- оптимизм и настойчивость в преодолении трудностей;
- способность к гибкому поведению (адаптация в новых условиях деятельности);
- самостоятельность и критичность мышления.

Таким образом, в современном мире необходим, с одной стороны, профессионал как «узкий специалист», владеющий комплексом эффективных методов разрешения проблем некоторой сферы деятельности. С другой стороны, в ещё большей мере необходимы качества современного профессионала системного уровня, «знатока во многих сферах деятельности».

Через *молодёжные структуры* государство может реализовать свою политику по отношению к молодёжи и, в частности, воспитательные функции. Наряду с организованным педагогическим воздействием семьи и образовательных учреждений на подрастающее поколение большую роль в их формировании играет свободное общение, формы стихийно складывающейся жизни молодёжи в социальной среде. Трудно отделить эстетические вопросы в культуре от нравственных, социальных, гражданских, правовых. Более всего нравственные и эстетические вкусы и ценности молодёжи проявляются в моде, внешнем облике, в поведении и общении (дружеском и публичном), в

музыкальных пристрастиях, во времяпровождении, образе жизни (8, с. 118).

Предпринята попытка классифицировать молодёжные объединения. Одни исследователи группируют их по основным сферам социальной деятельности (трудо-вая, социально-бытовая, досуговая), но чаще всего по интересам и поведению. Так, по характеру социальной направленности социолог В. Т. Лисовский выделяет три типа неформальных группировок: первые, как правило, имеют позитивную направленность и способствуют формированию у молодёжи социальной активности (фонды молодёжной инициативы, группы социологической защиты и спасения памятников, любительские объединения); вторые имеют в основном развлекательный характер, ориентированы на получение удовольствий («панки», «хиппи», «фанаты» и пр.); третьи носят антисоциальный характер, так как объединяют наркоманов, хулиганствующих элементов, «профашистские группировки» (11, с. 132).

Существует особая подростковая культура, которая наряду с другими социальными факторами играет существенную роль в развитии молодёжи. *Молодёжная субкультура* – система ценностей и норм поведения, вкусов, форм общения, отличная от культуры взрослых и характеризующая жизнь подростков, молодёжи примерно от 10 до 20 лет. *Неформальные объединения молодёжи* – это одно из проявлений субкультуры, форма общения и жизни подростков; общества, группы сверстников, объединённых занятиями, интересами, ценностями, симпатиями (8, с. 196-197).

Молодёжные организации могут выступать достаточно действенным институтом воспитательной работы и проведения в жизнь молодёжной политики государства при условии их финансирования со стороны государства, а также при постановке им соответствующих задач и координации их деятельности.

Политические партии выражают интересы различных слоёв и групп населения. Многие политические партии и общественные движения уделяют внимание молодёжи, стараясь привлечь её в число своих сторонников. При этом на молодёжь оказывается определённое воспитательное воздействие, особенно в плане формирования мировоззренческих, морально-ценностных и социально-политических ориентиров и установок.

Предполагаемая концепция рассматривает политические партии и движения как один из воспитательных институтов общества, формирующих различные социальные слои и группы молодёжи в своих

интересах. В целом как институт воспитания партии и общественные движения могут оказывать целенаправленное воздействие как на неинституциональном, так и на институциональном уровнях воспитания. На первом будет осуществляться формирование гражданственности, патриотизма, гуманистических качеств личности и т. п. На втором уровне будут формироваться качества, необходимые для соответствующих социальных групп, чьи интересы выражает партия или движение. Воспитательное воздействие может осуществляться в различных формах и через разные структуры (молодёжные клубы, клубы молодых политических лидеров, лагеря отдыха и т. п.).

Спортивные организации всегда играли значительную роль в становлении молодого поколения. Здесь происходило не только физическое воспитание, развитие физических качеств молодого человека, укрепление его здоровья, но и целенаправленное формирование морально-волевых качеств, патриотизма и гражданской активности. Успешность реализации концепции воспитания жизнеспособного поколения молодёжи будет во многом зависеть от деятельности спортивных организаций. Государство должно определить цели и задачи спортивных организаций по формированию физически здорового, патриотически настроенного поколения молодёжи, обеспечив это соответствующими кадрами работников физической культуры и финансированием.

Творческие организации имеют огромное влияние на молодёжь через объединения литераторов, поэтов, художников, музыкантов и т. п., но главным образом через произведения литературы и искусства. Творческие организации как институт воспитания формирует личностные и гражданские качества молодёжи в зависимости от имеющихся способностей и склонностей к тому или иному виду творческой деятельности.

В эпоху глобальной информационной цивилизации *средства массовой информации (СМИ)* оказывают колоссальное воздействие на все социальные и возрастные группы молодёжи. Воспитательная функция средств массовой информации значительно возросла, хотя она и прежде была высока. Без сомнения, сегодня дети и молодёжь в руках тех, кто делает теле- и радиопрограммы. Воспитательное воздействие СМИ никогда не прекращалось. Разница лишь в том, что раньше содержание публикаций, радио- и телепередач определялось в партийных и комсомольских органах, теперь это делают те, кто непосредственно руководит газетами, журналами, радиостанциями, телепрограммами. Что изменилось?

Содержание статей и передач. Серьёзные трудности и для воспитания, и для социализации создаёт массовая культура, телевидение, радио, кино, реклама (7, с. 1).

В настоящее время СМИ в основном проводят линию на разрушение мировоззренческих устоев молодёжи, насаждают бездуховность и потребительство, рекламируют жестокость, насилие, лёгкое и быстрое обогащение. Вредоносны в смысле нравственного воспитания и многие тексты – как устные, так и письменные. Примеры подобного рода текстов легко найти в телепрограммах, фильмах, книгах, а теперь, к сожалению, и в театральных постановках, причём классических, но искажённых до неузнаваемости (7, с. 11). Идёт целенаправленное уничтожение *духовности*, разрушение национального самосознания и менталитета, что негативно сказывается на воспитании молодых россиян. В условиях утверждения культуры экранного типа национальное сознание молодёжи России не может формироваться на основании ценностей какой-то определённой культуры. Но агрессивное привнесение объективно чуждых культурных ценностей и норм порождает кризис этико-морального и нравственно-этического характера, дестабилизирует воспитательный и образовательный процессы. Несомненно *влияние личности педагога (преподавателя, мастера, куратора)* на нравственное становление личности будущего специалиста профессионального колледжа. В хорошо спланированной и организованной воспитательной работе слово наставника, а также специально организованная система дел являются воспитывающими. Но именно этого сейчас во многом не хватает.

Таким образом, гармонизация воспитания, которая всегда осуществляется через специальные институты (детсад, школа, колледж, вуз и т. д.), и социализация являются и научной проблемой, и важной практической задачей (7, с. 14). Мы неслучайно рассматриваем различные социальные условия нравственного становления личности обучающегося, сравниваем, как это было ранее и что есть сегодня. Дети не стали хуже, они просто стали другими, меняются времена и меняются люди.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верин-Галицкий Д. М. О нравственном воспитании // Социальная педагогика. 2012. №3.
2. Ибрагимова Л. А. Поликультурное образование в многонациональном обществе : учеб. пособие. М. : Редакционно-издательский центр, 2006.
3. Ильинский И. М. Молодёжь и молодёжная политика. Философия. История. Теория. М. : Голос, 2001.
4. Кучмаева О. В., Петрякова О. Л. Актуализация семейной политики в современном социуме // Социальная политика. 2012. №2.
5. Локтева Р. Ш. Формирование общих компетенций у обучающихся СПО в условиях реализации ФГОС // Проблемы стандартизации и мониторинг образования. Нижневартговск: Нижневартговский соц.-гум. колледж, 2012.

В данном контексте возникает вопрос: что же делать? Прежде всего необходимо признать всю серьёзность проблемы, признать реальность рисков и необходимость принятия мер. Необходимы действия по усилению гуманитарной составляющей в содержании образования и в научных исследованиях как основе этого содержания. «Новую парадигму образования отличает гуманистическая направленность» (2, с. 137). Этим самым преодолевается давнее понимание человека как биосоциального существа, делается особо важной и значимой его духовная составляющая со всем её разнообразием и богатством (7, с. 16).

Итак, мы видим, что становление молодёжи вообще и нравственное становление в частности осуществляется под воздействием многих факторов и в разных социальных условиях (8, с. 214). Именно от воспитания как процесса целенаправленного влияния на развитие мотивационно-ценностной сферы человека (9, с. 10) зависит, какие мотивы будут управлять человеком, какие ценностные установки станут регулировать его поведение, его отношение к людям, к своей стране, к родителям и детям. Как было сказано выше, на формирование нравственных ценностей и норм поведения могут оказать различные факторы и разные общественные условия. Можно воспитывать словами, а можно деятельностью, коммуникацией, жизнью (2, с. 121).

Подводя итоги, отметим, что ценности и нормы поведения, не ставшие личностными и нравственными установками, регулирующими поведение человека, смысла не имеют. Все попытки воспитать нравственность лишь вербальными средствами приводят либо к незначительному результату, либо имеют эффект обратный. Важно всё: и какие методы, средства, формы воспитательных действий мы используем, и в то же время какие условия мы создаём личности для её развития. Следовательно, нравственное становление личности обучающегося (формирования в процессе развития) происходит через нравственное воспитание (целенаправленное формирование личности) в разных социальных условиях.

6. Лисовский В. Т. Советское студенчество: социологические очерки. М. : Высш. шк., 1990.
7. Мулина Н. В. Формы работы с группой во внеурочное время // Среднее профессиональное образование. 2012. №7.
8. Никандров Д. Н. Воспитание и социализация молодёжи: проблемы гармонизации // Социальная политика. 2012. №1.
9. Педагогика : учебник / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева и др.; Под ред. Л. П. Крившенко. М. : ТК Велби, Проспект, 2004.
10. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания. М.: Новая школа, 1996.
11. Сабитова Г. В. Тенденции и проблемы становления системы социально-педагогической поддержки семей с детьми в России // Социальная политика. 2012. №2.
12. Топчий Л. В. Проблемы формирования политической зрелости студентов : учеб.-метод. пособие. М. : Высш. шк., 1991.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Л. А. Ибрагимова.

УДК 37.022
ББК Ч 426-268.4

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Мулдашев Роман Мадиевич,

Аспирант, кафедра теории и методики профессионального образования, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; 410052, г. Саратов, ул. Мира, д. 3, кв. 33; e-mail: muldashev86@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТНОГО КОМПОНЕНТА МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: медиакомпетентность; медиаобразование; гуманистическая позиция; академическая активность; успешность.

АННОТАЦИЯ. Обосновывается одна из главных характеристик медиакомпетентности – личностная, – которая считается основополагающей, поскольку связывается с принципами гуманистической педагогики и отражает новую парадигму медиаобразования. Ее главным показателем является гуманистическая позиция педагога при использовании медиатехнологий, отражающая основную его задачу – раскрывать потенциальные возможности обучающихся, поддерживать, искать пути и методы, обеспечивающие успешность их медиадеятельности.

Muldashev Roman Madiievich,

Post-graduate Student, Chair of Theory and Methods of Vocational Education, Saratov State University n.a. N.G. Chernyshevsky, Saratov.

SOME CHARACTERISTICS OF PERSONAL COMPONENT OF PEDAGOGICAL STUDENTS' MEDIACOMPETENCE

KEY WORDS: mediacompetence; mediaeducation; humanist position; academic activity; success.

ABSTRACT. One of the main characteristics of the mediacompetence – personal, is explained, which is fundamental, as it is connected with the principles of humanistic pedagogy and represents a new paradigm of mediaeducation. Its main indicator is the humanist position of the teacher when using media technologies, reflecting the main task – to reveal the potential of the students, to support, to find ways and methods to ensure the success of their media activities.

На современном этапе жизни общества образование нельзя представить без использования средств массовой коммуникации и информационных технологий. На наших глазах идет процесс создания единого информационного пространства мира: развиваются международные отношения, расширяются межкультурные контакты, происходит обмен опытом в профессиональной сфере, общение через Интернет, дистанционное обучение, появляется возможность путешествовать по всему миру, повышать квалификацию за рубежом, активно участвовать в международных форумах и конференциях и т. д.

Происходящие изменения приводят к формированию новых требований к профессиональной подготовке специалистов во всех направлениях деятельности, особенно педагогической. Одним из перспективных направлений модернизации российского образования является внедрение компетентностного подхода к подготовке специалистов.

С позиции данного подхода (И. А. Зимняя, В. И. Байденко, Дж. Равен, Ю. Г. Хуторской) критериями эффективной организации профессионального образования выступают параметры личностного развития, основанные на качествах человека, обеспечивающих его успех в работе.

Современное общество требует быстрого вхождения молодого специалиста в профессию, при этом имеет значение не только высокий уровень квалификации, но и определенные профессионально значимые качества, повышающие конкурентоспособность специалиста и способствующие формированию умения быстро осваивать новые технологические средства.

Этот процесс невозможен без сформированной у студентов педагогических специальностей медиакомпетентности, в основу изучения которой положена разработка базовых компетенций педагогической деятельности группой ученых под руководством академика РАО В. Д. Шадрикова. Под медиакомпетентностью будущего учителя понимается новообразование субъекта деятельности, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать задачи медиаобразования (1).

Используя профессиональный стандарт педагогической деятельности в области медиаобразования, мы проанализировали и обобщили данный перечень характеристик личности будущего учителя и представили его в следующем виде:

- вера в силы и возможности обучающихся при овладении медиаобразованием;

- интерес к внутреннему миру учащихся при овладении медиа;
- открытость к принятию других позиций, критичность при использовании медиасредств;
- медиакультура;
- эмоциональная устойчивость при работе с медиа;
- позитивная направленность на использование медиатехнологий в жизни и учебно-воспитательном процессе;
- уверенность в себе при работе с медиа.

В данной статье рассмотрим более подробно первую характеристику «Вера в силы и возможности обучающихся при овладении медиаобразованием», так как считаем ее основополагающей, поскольку она связывается с принципами гуманистической педагогики, опирается на исследования психологических и педагогических теорий гуманистическо-экзистенциального направления (А. Адлер, О. Больнов, М. Бубер, В. Дильтей, В. Франкл, Э. Фромм, Э. Эриксон и др.) и отражает новую парадигму медиаобразования.

Как показал анализ литературы, проявлениями данной характеристики в педагогической деятельности студентов являются:

- гуманистическая позиция студента при использовании медиатехнологий, отражающая основную его задачу – раскрывать потенциальные возможности обучающихся при работе с медиасредствами;
- готовность студента поддерживать ученика, искать пути и методы, обеспечивающие успешность медиадеятельности.

Гуманистическая позиция как устойчивая система отношений педагога к определенным сторонам действительности проявляется в соответствующем поведении и поступках (2).

В системе медиаобразования существует возможность реализовать следующие основные функции гуманной педагогической позиции:

- познавательную, заключающуюся в создании педагогом системы представлений о медиадеятельности, раскрытии ее места в социокультурном пространстве, в культуре;
- воспитательно-коррекционную, связанную с познавательной функцией и заключающуюся в приобщении студентов к ценностям гуманитарной культуры, осознание себя свободным в выборе медиадеятельности, для чего система профессиональной подготовки педагогического вуза должна стать своеобразным образцом рефлексивно-гуманистической модели обучения;
- регулятивную, определяющую профессиональную направленность личности студента в работе с медиа, культуру его жиз-

ненного самоопределения и уровень жизнетворчества, которая в свою очередь определяет степень профессиональной самоактуализации за счет создания условий для развития творческого потенциала личности;

• духовную, которая является ведущей функцией гуманной педагогической позиции, интегрируя познавательную и регулятивную функции. Эта функция определяет исполняемость студента в медиасреде, его стремление к полноте своего бытия, завершенность в созданном, достигнутом.

Таким образом, реализация данных функций в условиях информационного общества, создание креативной информационной образовательной среды, основанной на научном подходе к вопросам проектирования, оценки качества и применении информационных технологий обучения, способствует наиболее полному раскрытию потенциальных возможностей личности школьника.

На совершенствование потенциальных возможностей личности школьника оказывает влияние творческий потенциал (П. Ф. Кравчук), наряду с познавательным, ценностным, коммуникативным и художественным потенциалами (Л. Д. Столяренко) способствующий ее становлению и развитию.

Анализ философских, педагогических, психологических работ по проблеме развития творческого потенциала личности даёт возможность выделить несколько подходов к определению понятия «творческий потенциал»:

• система знаний, убеждений, на основе которых строится, регулируется деятельность человека, развитое чувство нового, способность быстро менять приёмы действия в соответствии с новыми условиями деятельности (Т. Г. Браже, Ю. Н. Кулоткин);

• характерное свойство индивида, определяющее меру возможностей в творческом самоосуществлении и самореализации (М. В. Колосова);

• система личностных способностей, позволяющих оптимально менять приёмы действий в соответствии с новыми условиями, и знаний, умений, убеждений, определяющих результаты деятельности и побуждающих личность к творческой самореализации и саморазвитию (В. Г. Рындак);

• динамическое интегративное личностное свойство (в совокупности личностных способностей, знаний, умений, убеждений, отношений, направленности), определяющее потребность, готовность и возможность осуществлять любую деятельность творчески (Е. А. Глуховская).

В рамках данного исследования нас интересует творческий потенциал обучающихся при овладении медиаобразованием, что тре-

бует выделения отличительных черт личностного компонента медиакомпетентности.

Первая черта, выявленная нами на основе работ о творческом потенциале Л. С. Выготского, заключается в способности творческого потенциала обучающихся при овладении медиаобразованием к проявлению внутреннего тяготения к творческому воплощению идей медиасредствами, появлению внутренней тенденции к продуктивности.

Другая черта личностного компонента медиакомпетентности, выявленная на основе работ о творчестве Н. Д. Левитова, Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской, связана с тем, что творческий потенциал носит субъективно новый характер (новые для учащихся ценности, имеющие общественное значение, новые способы и приемы медиадетальности и др.), хотя не исключена и объективная, общественная новизна результата.

Следующая отличительная черта заложена в психологическом механизме процесса открытия «для себя», предусматривающем не получение в готовом виде медиазаконов, правил, принципов, а самостоятельное их добывание. Все это ведет к изменению, обновлению, преобразованию и совершенствованию раннее существующего опыта учащихся.

Принимая во внимание все сказанное выше, мы определили творческий потенциал личности как динамическое интегративное личностное свойство (в совокупности личностных способностей, знаний, умений, убеждений, отношений, направленности). Он определяет актуализацию его собственных резервов при расширении ценностных ориентаций и творческом выполнении медиадетальности, приобретающей субъективно новый характер, способствующей появлению внутренней тенденции к продуктивности, обновлению и совершенствованию раннее существующего личного и общественного опыта при работе с медиаинформацией.

Рассмотрим второе проявление названной выше характеристики – готовность будущего педагога поддерживать учащихся, искать пути и методы, обеспечивающие успешность их медиадетальности через создание ситуации успеха при работе с медиасредствами. Данное проявление требует формирования у студентов в процессе профессиональной подготовки веры в силы и возможности обучающихся при овладении медиаобразованием.

К. Д. Ушинский пришел к выводу, что только успех поддерживает интерес ученика к учению, а интерес к учению появляется только тогда, когда есть вдохновение, рождающееся от успеха в овладении знаниями.

Нельзя не согласиться с концепцией А. С. Смирнова, рассматривающего в качестве основной цели педагогического процесса создание условий для максимально возможного развития способностей обучающегося, формирование у него внутреннего психологического покоя и уверенности в своих силах.

Большое внимание созданию ситуаций успеха уделяет А. С. Белкин, доктор педагогических наук. Он твердо убежден: если учащегося лишить веры в себя, трудно надеяться на его «светлое будущее».

Анализ литературы по данной проблеме показал, что ситуация успеха при работе с медиасредствами – это комплекс оптимальных приемов, который способствует включению каждого обучающегося в активную медиадетальность при воздействии на его эмоционально-волевою и интеллектуальную сферы.

Важным условием формирования у студентов веры в силы и возможности обучающихся при овладении медиаобразованием является их академическая активность. Активность в субъектном подходе отечественной психологии понимается как способ самовыражения и достижения целостности, как способность к самодетерминации, самосовершенствованию, саморегуляции и самодвижению (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, А. К. Осницкий, С. Л. Рубинштейн, Е. А. Сергиенко, В. А. Татенко, И. С. Якиманская и др.).

Академическая активность – это результат интеграции различных видов и проявлений активности, наиболее существенных именно в сфере учебных взаимодействий (интеллектуальной, познавательной, волевой и т. д.).

А. А. Волочков под учебной активностью понимает «качественно-количественную меру взаимодействия субъекта учения со средой обучения, соответствующими нормами, традициями, требованиями, которые являются существенной частью мира его индивидуальности», «результат интеграции различных видов и проявлений активности, наиболее существенных в сфере учебных взаимодействий – интеллектуальной, познавательной, волевой и т. д.» (4, с. 98).

Учебная активность, по А. А. Волочкову, состоит из следующих уровней:

1) учебный потенциал активности (скрытая, непосредственно не наблюдаемая внутренняя тенденция, готовность к осуществлению деятельности), включающий в себя:

- мотивацию, выражающую субъективное отношение к учебной деятельности,
- обучаемость, выражающую объективные возможности в данной сфере, их само-

оценку и связанный с ними уровень притязаний;

2) регулятивный компонент, выражающий соотношение произвольного контроля и непроизвольной саморегуляции;

3) динамический компонент, связанный с непосредственно наблюдаемой реализацией активности;

4) результативный компонент, состоящий из объективных (внешне фиксируемых – успеваемость, обученность) и субъективных (удовлетворенность результатами активности) результатов.

К. Н. Босикова выделяет следующие структурные компоненты активности студентов: мотивационный, эмоционально-волевой, интеллектуальный и динамический.

Таким образом, академическая активность в публикациях различных авторов отождествляется с такими видами активности, как познавательная, умственная, интеллектуальная, волевая, эмоциональная.

Анализ исследований академической активности показал, что в структуру учебной активности авторы включают не только объективные, но и субъективные компоненты, такие как отношение студента к учебной деятельности, степень удовлетворенности учением и результатами собственной активности.

На наш взгляд, важным субъективным компонентом академической активности является переживание студентом тех трудностей, с которыми он сталкивается в процессе овладения медиаобразованием. Преодоление одних трудностей развивает у студента веру в свои силы и возможности и готовит к преодолению возникающих у него других, более сложных проблем. Данный процесс является непрерывным и способствует самоутверждению будущего педагога.

Немаловажное значение имеет умение будущего педагога осуществлять педагогическую поддержку медиадеятельности учащихся.

Идея педагогической поддержки не нова, отдельные ее аспекты рассматривались в работах О. С. Газмана, Т. В. Анохиной, Н. Б. Крыловой, в диссертационных исследованиях Е. А. Александровой, М. В. Алешинной, Д. В. Григорьевой, М. Е. Кобринского, О. М. Кодаченко, Л. В. Митиной, Г. И. Рогалева,

И. А. Смотровой, А. С. Ткаченко, И. Ю. Шустовой и других.

Педагогическая поддержка представляет собой систему средств, обеспечивающих помощь обучающимся в самостоятельном индивидуальном выборе – нравственном, гражданском, экзистенциальном самоопределении, а также помощь в преодолении препятствий (трудностей, проблем) в учебной, коммуникативной и творческой деятельности (3). Она осуществляется в процессе диалога и взаимодействия учащегося и педагога и предполагает самоопределение ребенка в ситуации выбора и последующее самостоятельное решение им своей проблемы. Она возможна только при наличии у педагога гуманистической позиции и полного доверия к учащемуся.

Таким образом, рассматриваемая нами характеристика личностного компонента медиакомпетентности студента – вера в силы и возможности обучающихся при овладении медиаобразованием – имеет важное значение в развитии личностного компонента медиакомпетентности студентов педагогических специальностей. С одной стороны, происходит развитие студента, основанное на овладении принципами гуманистической педагогики, заключающимися в учете индивидуально-личностных интересов и возможностей субъектов педагогического процесса в обучении, воспитании и медиаобразовании, и получении навыков осуществления педагогической поддержки школьников. С другой стороны – развитие личности школьника в целом и в области медиаобразования в частности, которое невозможно без полноценного раскрытия его потенциальных возможностей: познавательных, ценностных, коммуникативных, творческих и художественных.

Вера в силы и возможности обучающихся при овладении медиаобразованием непосредственно связана с проявлением медиакомпетентности в практической деятельности будущего педагога в соответствии с требованиями профессионального педагогического стандарта, которые позволяют представить студента педвуза как специалиста, способного эффективно организовывать учебно-воспитательный процесс в школе с применением меди средств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / Под ред. Я. И. Кузьмина и др. // Вестник образования. 2007.
2. Макеева Т. В. Гуманистическая позиция учителя в сфере оказания педагогической поддержки школьникам // Ярославский педагогический вестник. 2003. № 1 (34).
3. Асмолов А. Содействие ребенку // Новые ценности образования. М., 1996.
4. Волочков А. А. Активность субъекта бытия: интегративный подход. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2007.

Статью рекомендует кандидат пед. наук, проф. Г. К. Паринава.

УДК 378.1
ББК Ч 448.00

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Никитина Галина Викторовна,

аспирант, кафедра педагогики и социального образования, Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д. И. Менделеева; 626150, Тюменская область, г. Тобольск, 4 мкр-н, д. 36, кв. 82; e-mail: hucc1@mail.ru

**МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ
СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИК**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: модель подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности; компоненты подготовки; социальная практика.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются теоретические основы подготовки студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик. Обосновывается модель подготовки, которая включает: цель, подходы и принципы, мотивационный, содержательный-процессуальный и критериально-оценочный компоненты, этапы, педагогические условия, факторы и результат.

Nikitina Galina Viktorovna,

Post-graduate Student, Chair of Pedagogy and Social Education, Tobolsk State Social-Pedagogical Academy n.a. D.I. Mendeleev, Tobolsk.

**MODEL OF TRAINING STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES FOR PROFESSIONAL
AND PEDAGOGICAL ACTIVITY BY MEANS OF SOCIAL PRACTICES**

KEY WORDS: model of training students for professional and pedagogical activity, components of training, social practice.

ABSTRACT. The article presents the theoretical basis of training students for professional and pedagogical activity by means of social practices. The author proves the model of training to be effective which includes purpose, approaches and principles, motivational component, substantial and procedural component, criteria and estimated component, stages, pedagogical conditions, factors and result.

Социально-экономические преобразования, произошедшие в нашем государстве, поставили перед учителем новые задачи. Так, в содержание профессионально-педагогической деятельности современного учителя наряду с традиционными функциями входят и так называемые новые функции, т.е. функции, направленные на себя, и функции, направленные вовне (5). К двум последним группам функций, в частности, относятся: формирование готовности к коллегиальной, партнерской деятельности; непосредственная связь с представителями различных социальных структур, институтов власти, СМИ; поиск действенных связей с родителями и др. Для успешного выполнения отмеченных функций профессионально-педагогической деятельности будущим педагогам ещё во время их обучения в вузе необходимо сформировать социально значимые качества личности, компетенцию социального взаимодействия. Проблема обостряется в связи с тем, что, по свидетельству ученых (4), современные студенты педагогических вузов недостаточно социализированы и адаптированы в обществе, у них наблюдается недостаточный уровень сформированности социальной активности. В связи с этим возникает необходимость совершенствования системы подготовки будущих педагогов, учитывающего, во-первых, социальный контекст профессионально-педагогической дея-

тельности, а во-вторых, особенности современных студентов педагогических вузов.

С нашей точки зрения, решение обозначенной проблемы заключается в модернизации процесса подготовки студентов педагогических вузов путем включения студентов в социальные практики. Под *социальной практикой* мы понимаем социально значимую деятельность студентов, направленную на решение социальных проблем с целью формирования компетенции социального взаимодействия. Данная деятельность основана на взаимодействии студентов с социально-образовательными учреждениями и организациями с применением элементов технологии социального проектирования.

Результаты теоретического анализа, изучение методической литературы, данные констатирующего эксперимента позволили построить гипотетическую модель подготовки студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик.

При разработке данной модели подготовки мы опирались на определение модели как «мысленно представляемой или материально реализованной системы, которая отображает или воспроизводит объект исследования и способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» (6, с. 78). Таким образом, мо-

дель подготовки студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик представляет собой описательный аналог процесса подготовки студентов педагогических вузов, где «в формализованных конструкциях и аналитических интерпретирующих текстах отображены её важнейшие характеристики» (2, с. 122).

При построении модели подготовки студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик мы опирались на сочетание системного, компетентностного и социально-гуманитарного подходов, а также принципов аксиологичности и социальной активности студентов.

Системный подход позволяет изучать процесс подготовки студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности как систему личностно-профессионального развития будущего педагога, а подготовку студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности в качестве элемента данной системы.

Компетентностный подход к определению и анализу профессиональных компетентностей педагогов, отражающих готовность к профессионально-педагогической деятельности, позволил также нам осуществить подготовку студентов педагогических вузов непосредственно в деятельности (в нашем случае в социально значимой деятельности – социальной практике) и индивидуализировать подготовку студентов.

Социально-гуманитарный подход к подготовке будущих педагогов дает основание рассматривать образовательный процесс в педагогическом вузе через призму гуманитарных технологий, а содержание профессионально-педагогической деятельности – через содержание социально-педагогических задач и социально-ролевого репертуара педагога (1).

Опираясь на результаты изучения указанных подходов и принципов, мы спроектировали модель подготовки студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик, которая включает в себя следующие *компоненты*: цель, подходы и принципы, мотивационный компонент, содержательно-процессуальный компонент, критериально-оценочный компо-

нент, этапы, педагогические условия, факторы и результат (см. рис. 1).

Подготовка студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик, рассматривается в единстве и взаимосвязи всех компонентов.

Целью является подготовка студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик.

Мотивационный компонент модели подготовки отражает: устойчивые мотивы к профессионально-педагогической деятельности (интерес к профессии, мотивы увлеченности общением); профессионально значимые социальные качества (общительность, доброжелательность, уважение к людям, тактичность, инициативность); способности личности (коммуникабельность, толерантность, креативность).

Содержательно-процессуальный компонент модели представлен содержанием подготовки студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик, а также механизмом реализации социальных практик.

Изучение теории отбора содержания образования, сформировавшейся в педагогической науке (М. А. Данилов, В. В. Краевский, В. С. Леднев, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.), позволило нам в содержании подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности выделить следующие составляющие:

– освоение содержания знаний об особенностях профессионально-педагогической деятельности на современном этапе развития науки и практики, а также знаний о технологиях социального взаимодействия в профессионально-педагогической деятельности;

– овладение системой теоретических и практических умений для организации социальных аспектов профессионально-педагогической деятельности (или освоение опыта социального взаимодействия в профессиональной среде);

– овладение опытом творческой деятельности по решению социально ориентированных проблем в профессионально-педагогической деятельности;

– овладение опытом эмоционально-ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности.

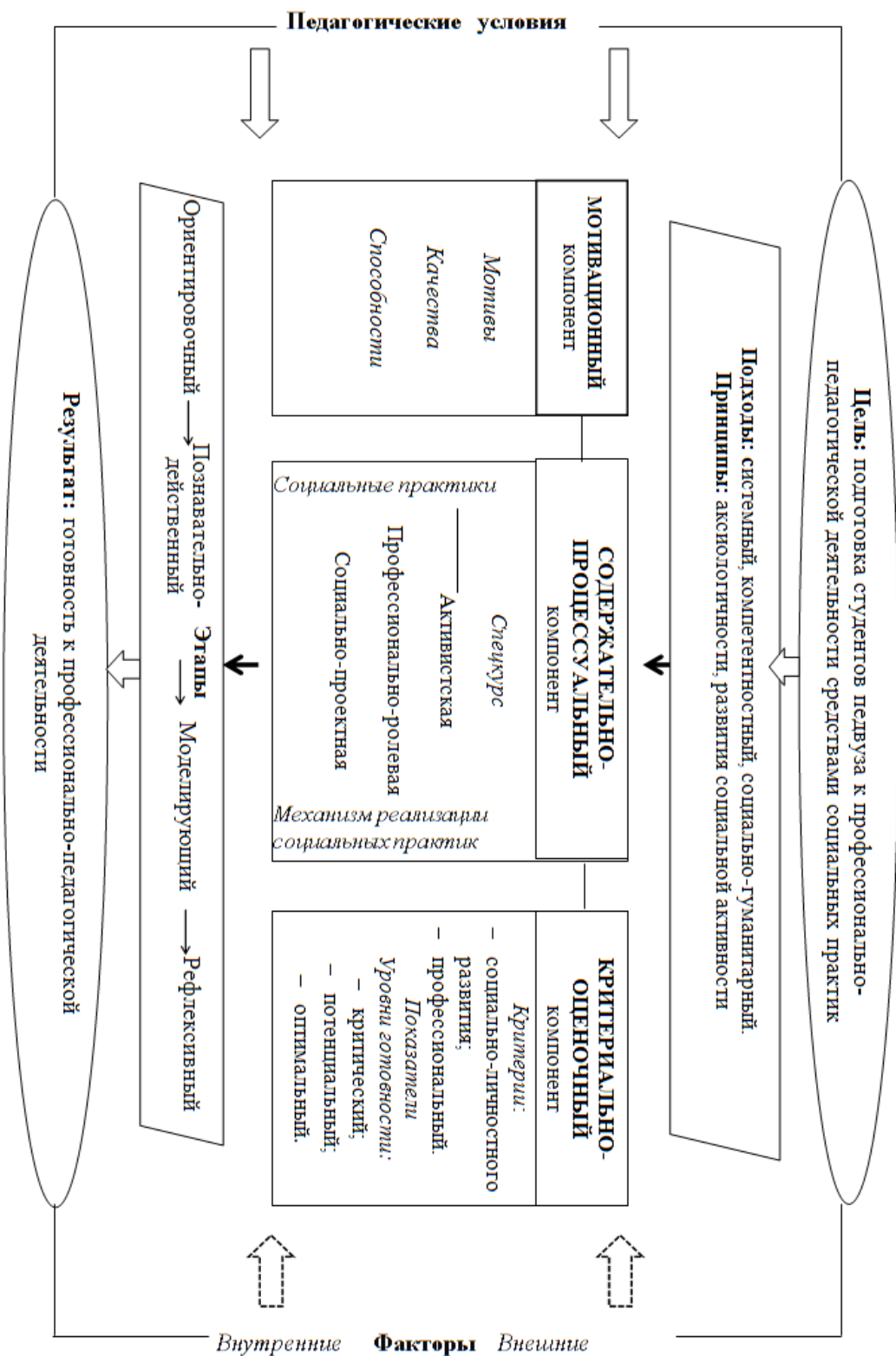


Рис. 1. Модель подготовки студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик

Таким образом, подготовка студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности в рамках разрабатываемой модели требует дополнения ее содержания следующими компонентами.

Первый компонент. При наличии возможности расширения учебного плана, следует ввести *спецкурс* «Технологии социального взаимодействия в профессиональной деятельности современного педагога», обеспечивающий теоретическую и практическую подготовку к применению технологий социального взаимодействия в профессионально-педагогической деятельности. В том случае, если такое недопустимо, необходимо при изучении курса «Педагогика» акцентировать внимание на социальном аспекте профессиональной деятельности педагога; расширить содержание раздела «Педагогические технологии», в частности, темами «Технология социального проектирования» и «Технология волонтерской деятельности».

Второй компонент. *Социальная практика*, обеспечивающая практическую подготовку будущих учителей к профессиональной деятельности. Разработанная нами программа социальной практики ориентирована на приобретение студентами опыта социального взаимодействия в профессиональной среде; приобщение студентов к профессиональной деятельности; формирование и развитие социально значимых качеств личности, компетенции социального взаимодействия; овладение опытом эмоционально-ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности, а также на успешную социальную адаптацию студентов.

Социальная практика в нашем понимании включает такие виды (направления) социально значимой деятельности: активистская, профессионально-ролевая и социально-проектная – что образует основу ее триединой структуры. Под активистской деятельностью понимается инициативная деятельность, имеющая социально значимый характер и по характеру сравнимая с волонтерской деятельностью. Профессионально-ролевая деятельность означает деятельность по освоению социально-профессионального репертуара. Под социально-проектной деятельностью понимается деятельность по разработке и реализации социальных проектов.

Обозначенные направления социально значимой деятельности являются видами социальной практики студентов, что позволяет вариативно осуществить организацию социальной практики.

Структура социальной практики положена в основу механизма реализации соци-

альных практик студентов педагогических вузов, который представляет собой описание поэтапного содержания деятельности педагогических вузов, студентов и стажировочных площадок в процессе реализации социальных практик.

Механизм реализации социальных практик студентов педагогических вузов в контексте их подготовки к профессионально-педагогической деятельности опирается на следующие *принципы*.

1. *Интеграция формального и неформального подходов к организации социальных практик.* Данный принцип предполагает, с одной стороны, обязательное участие студентов в социально значимой деятельности, т. к. социальная практика является формой учебной деятельности студентов, осуществляемой во внеаудиторное время. С другой стороны, социальная практика в значительной степени актуализирует участие студентов в добровольной социально значимой деятельности.

2. *Вариативность и инвариантность.* Программа социальной практики предполагает инвариантную и вариативную части. Инвариантная часть программы состоит из определенного минимума заданий, обязательного для выполнения студентами. Вариативная часть предусматривает участие студентов в форме добровольчества в дополнительных подпрограммах социальной практики, социальных мероприятиях вуза и его социальных партнеров и т. д.

3. *Принцип самостоятельного выбора*, гарантирующий каждому студенту, освоившему программу социальной практики, право выбора проекта, подпрограммы, мероприятия, акции или отказа от участия в силу невозможности или нежелания самореализации в конкретном направлении. В соответствии с данным принципом студенту предоставляется возможность выбора индивидуальной программы социальной практики, выбора стажировочной площадки и т. п.

4. *Принцип успешности*, реализация которого во время участия в социальной практике помогает достигать студентам личностной (внутренней) и профессионально-педагогической (внешней) успешности. Достижение успешности мы связываем с приобретением позитивного субъектного опыта в процессе участия в социальной практике.

Критериально-оценочный компонент представляет собой синтез критериев и показателей, определяющих уровни сформированности готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности, а также ожидаемые результаты. *Критерий*

социально-личностного развития включает мотивы профессионально-педагогической деятельности, профессионально значимые социальные качества и способности личности, эмоциональные и волевые свойства студента, а также степень проявления им социальной активности. *Профессиональный критерий* включает знания, умения, компетентности и социально-профессиональный репертуар педагога.

Результатом подготовки студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик выступает готовность студентов к профессионально-педагогической деятельности. Готовность в данном случае понимается нами как сформировавшееся в процессе целенаправленной подготовки, целостное структурное образование личности, ядро которого составляют мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты.

Рассмотренные выше критерии и показатели позволили нам выделить три *уровня* сформированности готовности к профессионально-педагогической деятельности: критический, потенциальный и оптимальный. При этом каждый компонент готовности (мотивационный, когнитивный, деятельностный) рассматривается в разной степени развития.

Реализация разработанной модели подготовки студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик, с нашей точки зрения, должна осуществляться поэтапно. Опираясь на идею выделения этапов подготовки студентов Н. Г. Миловановой (3), мы выделили следующие *этапы* подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик: ориентировочный, познавательный-действительный, моделирующий и рефлексивный.

Ориентировочный этап (1 курс) предусматривает выявление уровня социальной активности, социальной адаптации и социализированности, уровня развития социально-значимых личностных качеств студентов. В первой части ориентировочного этапа (1 семестр) считаем целесообразным активизировать деятельность куратора, применяя такие формы, как педагогические экскурсии и рейды в социально-образовательные учреждения; социальные и благотворительные акции. А во второй части ориентировочного этапа (2 семестр) предусматривается реализация инвариантной части активистской социальной практики. После завершения официальных сроков активистской социальной практики студенты продолжают освоение данного вида социальной практики за

счет ее вариативной части (добровольного участия), повышая уровень вовлеченности в деятельность.

Данный этап подготовки должен подвести студентов к осознанию социальной значимости профессионально-педагогической деятельности в первую очередь за счет актуализации знаний о социальной сущности профессионально-педагогической деятельности, полученных при изучении раздела педагогики «Введение в педагогическую деятельность» в социальной практике.

Познавательный-действительный этап (2 курс) можно охарактеризовать как этап освоения социально-профессионального репертуара педагога в процессе профессионально-ролевой социальной практики (инвариантная часть) и дальнейшего включения в социально значимую деятельность. После окончания профессионально-ролевой социальной практики студенты могут добровольно продолжить освоение различных социальных ролей педагога за счет вариативной части практики. При этом при желании студенты также продолжают участие в реализации вариативной части активистской социальной практики.

Также на этом этапе студенты изучают спецкурс «Технологии социальной взаимодействия в профессиональной деятельности современного педагога». Данный спецкурс позволит актуализировать знания студентов о новых социальных функциях педагога, о технологиях социального взаимодействия, используемых в деятельности современного учителя. В рамках данного спецкурса студенты получают, в частности, знания о технологии социального проектирования, практическое применение которой будет осуществлено на следующем этапе.

Моделирующий этап (3 курс) предполагает разработку и реализацию самостоятельных социальных проектов в ходе социально-проектной социальной практики. Социальные проекты могут выполняться как в минигруппах, так и индивидуально. Также на данном этапе студенты в добровольной форме могут продолжить участие в активистской и профессионально-ролевой социальных практиках.

Моделирующий этап характеризуется присвоением компетентности социального взаимодействия.

Рефлексивный этап (4, 5 курсы). К завершающему этапу студенты уже социально активны и социально адаптированы в достаточной степени, их отличает осознанная и внутренняя включенность в социально значимую деятельность. Поэтому на данном этапе предполагается только участие студентов в различных видах социальной практики в добровольной форме, т. е. за

счет инвариантной части. На данном этапе происходит реализация компетентности социального взаимодействия. В конце рефлексивного этапа осуществляется оценка готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности согласно разработанным критериям и показателям.

Реализация модели подготовки студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик позволила достичь системного эффекта – *становление социально активной личности выпускника педагогического вуза (социализированной в профессиональной среде личности), обладающего компетентностью социального взаимодействия, социально значимыми личностными качествами, мотивированного на профессионально-педагогическую деятельность.*

Для эффективной реализации предложенной модели подготовки студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик необходимо соблюдение педагогических условий:

– *включение студентов в социально значимую деятельность в период вузовской подготовки за счет использования ресурсов воспитательной и внеаудиторной деятельности педагогических вузов (функционалирование студенческих волонтерских движений педагогической направленности, школ социального проектирования и т. п., проведение конкурсов студенческих социальных проектов, «Лучший соци-*

альный инноватор» и т. д.) и ресурсов учебных и производственных практик студентов (включение заданий по проведению социальных минипроектов; заданий, предполагающих привлечение студентов к сокураторству на период профессиональных проб школьников, социальных и социально-прецессионных практик школьников, заданий, предполагающих привлечение студентов в деятельность школьных волонтерских движений);

– *приобретение студентами позитивного субъектного опыта в социальной практике.*

Необходимо отметить, что на процесс подготовки студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик также оказывают влияние следующие факторы: *внешние* (условия малого города, наличие разветвленной сети социального партнерства педагогического вуза и т. п.) и *внутренние* (личностные особенности студентов, их интересы, уровень социализации и социальной адаптации студентов, наличие или отсутствие у них позитивного субъектного опыта участия в социально значимой деятельности и т. п.).

Итак, мы рассмотрели все компоненты предложенной модели, каждый из которых решает свою часть в процессе подготовки студентов педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности средствами социальных практик, но только в единстве они могут сделать этот процесс результативным и эффективным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колычева З. И. Система подготовки студентов педагогического вуза к социальному развитию школьников : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011.
2. Левитес Д. Г. Теоретические основы моделирования образовательных технологий в условиях постдипломного образования педагогов : дис. ... д-ра пед. наук. СПб.: РАО ИОВ, 1998.
3. Милованова Н. Г. Система подготовки педагогов к работе с дезадаптированными детьми в условиях современного социума : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003.
4. Пилипчевская Н. В. Изучение социальной активности студентов педагогического вуза: теория и практика // Вестник ТГПУ. 2008. Вып. 2 (76).
5. Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя. СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
6. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. Т. 2 (М-П) / Под ред. С. Я. Батышева. М. : Проф. образование, 1999.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. А. Яркова.

УДК 377:37.012.7
ББК Ч 448.478

ГСНТИ 14.37.09; 14.31; 01.29

Код ВАК 13.00.08

Петренко Лариса Михайловна,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, докторант, Институт профессионально-технического образования, Национальная академия педагогических наук Украины; 03045, Украина, г. Киев, Чапаевское шоссе, д. 98; e-mail: lm_petrenko@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ Э-ПОРТФОЛИО В РАЗВИТИИ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационно-аналитическая компетентность; руководитель профессионально-технического учебного заведения; э-портфолио; педагогическая технология.

АННОТАЦИЯ. Отображены результаты проектирования э-портфолио как технологии развития информационно-аналитической компетентности руководителей профессионально-технических учебных заведений. Представлена его структура и методика оценивания содержания.

Petrenko Larisa Mikhailovna,

Candidate of Pedagogy, Senior Research Associate, Doctoral Student, Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Centre for Doctoral Training.

E-PORTFOLIO APPLICATION IN VOCATIONAL SCHOOL LEADER'S INFORMATION AND ANALYTICAL COMPETENCE DEVELOPMENT

KEY WORDS: information and analytical competence; vocational school leader; electronic portfolio; pedagogical technology.

ABSTRACT. The article provides the results of electronic portfolio designing as a technology of information and analytical competence development of vocational school leaders. The structure and evaluation technique of the competence components have been presented.

Результаты проведенных исследований показали, что в условиях стремительного развития современных информационных процессов способность руководителей профессионально-технических учебных заведений (далее – ПТУЗ) воспринимать и анализировать огромные массивы информации, определять задачи, находить новые способы эффективной их реализации недостаточно развита, что отражается на своевременности и качестве принятия управленческих решений (5). Это свидетельствует о максимальном социально-педагогическом значении результатов их информационно-аналитической деятельности (далее – ИАД) и актуальности развития информационно-аналитической компетентности (далее ИАК).

Выбор форм, методов и технологий развития ИАК руководителей профессионально-технических учебных заведений обусловлен такими современными тенденциями развития профессионального образования, как переход на компетентностную парадигму подготовки кадров для всех отраслей экономики и активное использование современных компьютерных, сетевых или мобильных технологий в учебном процессе. Как показывает практика и результаты проведенных исследований, многие руководители ПТУЗ, имеющие огромный опыт управленческой работы в системе профессионального образования, испытывают определенные трудности в работе с

информацией и в применении информационно-аналитических технологий на практике. Показательной стала практика делегирования полномочий поиска и отбора информации секретарям, а их заместители в большинстве случаев обходятся тем минимумом знаний, умений и навыков, который им необходим для реализации служебных компетенций (подготовить информацию, набрать текст, отправить его по электронной почте). В связи с этим возникает необходимость использования таких технологий, которые бы обеспечили развитие всех компонентов ИАК руководителей ПТУЗ – когнитивного, функционального и мотивационно-ценностного, т. е. способствовали тренировке логического интеллекта и вербальных навыков в процессе коммуникации, более полному раскрытию творческих способностей, содействовали самовоспитанию, самосовершенствованию и саморазвитию, носили конкретно-предметный, адаптивный характер. С позиций авторской концепции (5) проектирование технологий развития ИАК руководителей ПТУЗ необходимо осуществлять на основе системного, акмеологического, компетентностного, информационного и субъектно-деятельностного подходов, гарантирующих оптимальное использование структуры и содержания рассматриваемой компетентности.

Концепция развития ИАК руководителей ПТУЗ соответствует основной идее принятой в 2011 г. в Украине Национальной

рамки квалификаций. Ее 7-й уровень (полное высшее образование – специалист, магистр – которое должен иметь современный руководитель) описания квалификационных требований предполагает овладение способностью решать сложные задачи и проблемы в профессиональной деятельности или процессе обучения (проводить исследования и/или внедрять инновации), которые характеризуются неопределенностью условий и требований. Для этого он должен обладать специализированными концептуальными знаниями, приобретенными в процессе обучения и/или профессиональной деятельности на уровне новейших достижений, которые являются основой для оригинального мышления и инновационной исследовательской деятельности. От него требуется критическое осмысление проблем обучения и/или профессиональной деятельности на грани межпредметных отраслей. Такому специалисту должны быть присущи умения решать сложные задачи и проблемы, которые требуют обновления и интеграции знаний часто в условиях неполной/недостаточной информации и противоречивых требований; проведения исследовательской и/или инновационной деятельности. Национальной рамкой квалификаций четко определяются требования к коммуникативным способностям: понятное и недвусмысленное донесение собственных выводов, а также знаний и объяснений, на которых построены их обоснования, до специалистов и неспециалистов (например, педагогов, учащихся, вспомогательного персонала, родительской общности). В описание требований квалификаций внесена графа «автономность и ответственность», которая предусматривает умения руководителя ПТУЗ принимать решения в сложных и непредвиденных условиях, требующих применения новых подходов и прогнозирования. На него возлагается ответственность за развитие нового профессионального знания и практик оценивания стратегического развития команды, способность к дальнейшему обучению, которое в большей степени является автономным и самостоятельным (7).

Отсюда следует, что в условиях модернизации образовательной системы обновляются требования к руководителям ПТУЗ: акценты переносятся с профессиональных знаний на уровень компетентностей и субъектной позиции руководителя в осуществлении управленческой деятельности. Следовательно, должны быть внесены изменения в содержание и формы последипломного образования, которое приобретает признаки многоступенчатости и непрерывности. Изучение содержания и структуры э-портфолио, представленных разными авто-

рами, их критический анализ свидетельствуют о том, что данная технология отвечает всем этим требованиям (1; 4; 8; 9; 10). Отечественными и зарубежными исследователями э-портфолио рассматривается как: технология обучения; инструмент формирования профессиональных качеств; один из вариантов вербальной оценки компетенций, портфель достижений; средство повышения качества образования и индивидуального прогресса педагога; технология мониторинга и оценивания учебных достижений, часть процесса обучения, а не его результат. Сегодня уже накоплен и описан опыт использования э-портфолио в обучении школьников, учащихся профессиональных учебных заведений, студентов колледжей, университетов, в аттестации педагогов общеобразовательных школ. Однако вопрос применения э-портфолио в компетентностном развитии руководящего персонала ПТУЗ в Украине рассматривается впервые.

С нашей точки зрения, в условиях территориальной рассредоточенности учебных заведений, загруженности практической работой руководителей ПТУЗ, уровня их подготовки к работе с компьютером использование э-портфолио для повышения квалификации в межкурсовый период в системе методической работы областных учебно-методических центров профессионально-технического образования (далее ОУМЦ ПТО) является наиболее оптимальным. Ценность э-портфолио в данном случае заключается в развитии как теоретических, так и технологических информационно-аналитических знаний, умений и навыков с одновременным использованием их в практической деятельности, самонаблюдении, самосовершенствовании и самооценки результатов.

Под э-портфолио руководителя ПТУЗ следует понимать набор материалов в электронном варианте с динамичной информацией, демонстрирующий их информационно-аналитические, теоретические и технологические знания, умения, навыки и способность решать задачи ИАД в системе управления учебным заведением, его отдельными структурными подразделениями, выбирать стратегию и тактику управленческого поведения для оценивания уровня профессионализма. В результате проведенных исследований, отображенных в диссертациях украинских и зарубежных ученых, доказано и обосновано, что разностороннее использование ИКТ оказывает позитивное влияние на развитие личности. Формирование э-портфолио путем поиска, отбора, сохранения и качественной обработки необходимой информации осуществляется

непринуждённо. Естественным путем приобретаются навыки работы с поисковыми системами, базами данных. Развивается способность оценивать информацию уже на этапе ее поиска в максимально большом количестве источников, анализировать, выдвигать гипотезы, строить модели, экспериментировать и делать выводы, принимать решения в сложных ситуациях. Таким образом, уровень развития умений использовать в практической деятельности ИКТ прямо пропорционально влияет на уровень развития ИАК руководителей ПТУЗ.

Исследованием влияния э-портфолио на процесс обучения при поддержке студентов, администраций высших учебных заведений Англии, Шотландии, США, Нидерландов и др. занимаются такие международные организации: Консорциум европортфолио (Europortfolio Consortium), Международная ассоциация для э-портфолио (Inter/National Coalition for Electronic Portfolio Research), Датский консорциум э-портфолио (Danish Consortium for ePortfolio). Появление э-портфолио во всем мире внесло кардинальные изменения в представления о технологиях обучения. Его применение дает возможность оценивать и подводить итоги определенных достижений личности на разных этапах обучения, начиная с дошкольного возраста и на протяжении всей жизни. Анализ отчетов зарубежных высших учебных заведений, участников трехлетнего эксперимента по внедрению э-портфолио в систему подготовки специалистов, показал, что эта прогрессивная технология является ключевым звеном создания обучающегося сообщества не только для специалистов, но и для организаций (например, ПТУЗ) и целых регионов.

В странах с развитой экономикой развернулась активная работа по созданию инфраструктуры, необходимой для формирования и использования гражданами э-портфолио для собственного развития. Считается, что синергия э-портфолио «позволит создать единое образовательное электронное пространство» – виртуальное сообщество (virtual community, online community, online group), пользоваться которым смогут все без исключения граждане невзирая на возраст (11). Одновременно наблюдается его трансформация: в научной литературе появилось описание таких технологий, как онлайн- и web-портфолио, которые в той или иной степени отражают уровень учебных достижений или рост профессионализма специалиста. Но для их использования необходим более высокий уровень владения ИКТ. Используя э-портфолио в качестве технологии развития ИАК руководителей ПТУЗ на этапе

формирующего эксперимента, мы не исключаем переход в будущем к онлайн- и web-портфолио на следующем этапе овладения навыками работы с ИКТ в Интернете для формирования информационного образовательного пространства. С этой целью возможно использование индивидуальных и групповых, практико-ориентированных, проблемно-ориентированных, проблемно-исследовательских и тематических web-портфолио. Могут иметь место web-портфолио достижений, web-портфолио личного роста, web-портфолио-коллектор, web-портфолио проекта (3, с. 58).

Учитывая имеющийся отечественный и зарубежный опыт, оценку данной технологии экспертами, нами начата работа по формированию э-портфолио руководителей ПТУЗ. В его структуру включены такие разделы: 1) портрет – презентационный раздел, в котором раскрывается личность участника эксперимента. Его оформление осуществляется в произвольной форме – подаются краткие данные о себе, своих профессиональных и научных интересах, любимых занятиях, хобби и др; 2) диагностические материалы – анкеты, тесты, листы опроса, карты самооценки, которые предлагаются руководителем эксперимента; 3) критерии и параметры оценивания уровней развития ИАК; 4) коллектор – накопительный файл, где размещаются все материалы, отображающие процесс обучения, рекомендации, списки литературы, видео-, аудиоматериалы; рабочие материалы – выполненные задания; достижения – результаты, отображающие ИАД, на основании которых в соответствии с разработанными критериями и показателями определяется уровень развития ИАК руководителя ПТУЗ (2).

Для того, чтобы работа носила целостный характер, была практико-ориентированной и востребованной, выбирается тема, актуальная для данного периода деятельности руководителя. Например, тема методической работы учебного заведения. По результатам ее изучения, в процессе которого обрабатываются разные методы анализа и синтеза информации (количественно-качественная переработка), принимается управленческое решение, разрабатывается стратегия, оформляется документ (меморандум мероприятия, план, аналитическая или докладная записка и т. д.). Управление работой по созданию э-портфолио как технологии развития ИАК руководителей ПТУЗ осуществляется через электронные средства коммуникации: электронная почта, Skype, блог. Посредством последнего формируется сообщество создателей э-портфолио в определенном регионе. В блоге помещаются ма-

териалы, которые носят установочный и консультационный характер. На одной из его страниц размещен перечень информационно-аналитических умений, которыми должен овладеть руководитель, критерии и параметры оценивания уровня развития его ИАК. Для осознанной работы над созданием э-портфолио в блоге представлены критерии оценивания его содержания: профессиональный, стандартный и базовый уровни.

В контексте рассматриваемого нами вопроса определенный интерес представляет позиция М. Никифоровой по отношению к понятию «портфолио»: 1) портфолио-технология – современная образовательная технология, где используется метод аутентичного оценивания результатов образовательной и профессиональной деятельности; 2) портфолио-продукт – «папка с документами», «папка специалиста». Аутентичное оценивание она рассматривает как вид оценивания, применяемый в практико-ориентированной деятельности и предусматривающий «оценивание сформированности умений и навыков личности в условиях помещения её в ситуацию, максимально приближённую к требованиям реальной жизни – повседневной или профессиональной» (3, с. 58). Это соответствует нашим целям использования рассматриваемой технологии для определения уровня развития ИАК руководителей ПТУЗ. Применение э-портфолио, с точки зрения многих отечественных и зарубежных ученых, позволяет достигнуть комплексности оценки: с одной стороны, компетентность оценивают экспертные (аттестационные) комиссии, с дру-

гой – используется самоанализ, самооценка, осуществляется проектирование саморазвития личности.

Как свидетельствует опыт использования э-портфолио, оценивание содержания необходимо осуществлять по разделам, составляющим его структуру. Критерии оценивания, разработанные и представленные нами в блоге, соответствуют основным уровням развития ИАК руководителя ПТУЗ и измеряются определенным баллом: базовый уровень – «1» балл, стандартный – «2», профессиональный – «3» балла. Выполненные проекты, в которых наилучшим образом отображены результаты развития ИАК руководителя ПТУЗ, размещаются на сайте ОУМЦ ПТО.

Оформляя э-портфолио, комплектуя его разделы, используя актуальный на определенном этапе материал для ИАД в процессе подготовки управленческого решения, руководители демонстрируют динамику ИАК, рост профессионализма и управленческой культуры. Представленные на сайте ОУМЦ ПТО э-портфолио – пример для педагогического коллектива в овладении навыками информационно-аналитической, исследовательской и инновационной деятельности, целеустремленной работы в овладении ИКТ. Одновременно осуществляется развитие образовательного пространства учебного заведения, в котором не только иллюстрируется процесс совершенствования профессионализма тех, кто обучает, но и накапливается опыт, рождаются идеи, развивается творчество, формируется новое знание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ивлева Т. Н. Электронный портфолио как инструмент формирования управленческих качеств студентов // Мир науки, культуры, образования. № 5 (36). 2012.
2. Керівник професійно-технічного навчального закладу. URL: <http://petrenko-work.blogspot.com/>
3. Никифорова М. В. Электронный портфолио как средство формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих педагогов // Вестник Московского гос. ун-та. № 3. 2010.
4. Переверзев В. Ю., Синельников С. А. Электронное портфолио студента как инновационное оценочное средство // Среднее профессиональное образование. № 1. 2008.
5. Петренко Л. М. Концепція розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів // Професійно-технічна освіта. 2012. № 3.
6. Петренко Л. М. Морфологія інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів (емпіричні дані) / New Information Technologies in Education for All Learning Environment / Proceedings ITEA-2011. Ukraine, IRTC 22-23 November 2011. K., 2011.
7. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій». URL: <http://zakono.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
8. Рахманкулов Р. Р. Электронный портфолио педагога как средство повышения качества образования // Гаудемаус. № 2 (20). 2012.
9. Шкєрина Л. В., Литвинцева М. В. Электронный портфолио как средство фиксации образовательных результатов студента и технология оценивания его компетенций // Вестник Красноярского гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. № 2. 2011.
10. Arter J. A., Spandel V., Culham R. Portfolios for assessment and instruction Educational Resources Information Center (ERIC) EDO-CG-95-10 Digest, Washington, D. C., 1995.
11. EPortfolio. URL: <http://www.europortfolio.org>

Статью рекомендует д-р пед. наук Н. М. Островерхова.

УДК 37.032
ББК Ч 426-268.4

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

Резцов Артем Сергеевич,

Аспирант, Институт социальной педагогики, Российская академия образования; 129626, г. Москва, ул. П. Корчагина, 7а;
e-mail: itwasntme2008@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ МАСС-МЕДИА

АННОТАЦИЯ. Анализируется влияние масс-медиа на процесс усвоения представителями современной студенческой молодежи смысложизненных ценностей. Автор обращается к определению структуры и содержания комплекса смысложизненных ценностей, актуальных для представителей российского студенчества, дает аутентичное определение понятий «смысложизненные ориентации студенческой молодежи», «педагогический потенциал масс-медиа».

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: масс-медиа, педагогический потенциал масс-медиа, смысложизненные ценности, смысложизненные ориентации студенческой молодежи.

Reztsov Artem Sergeevich,

Post-graduate Student, Institute of Social Pedagogy, Russian Academy of Science.

THE CREATION OF MEANINGFUL LIFE ORIENTATIONS OF THE STUDENTS BY MEANS OF MASS MEDIA

KEY WORDS: mass media; pedagogical potential of mass media; meaningful live values; meaningful life orientations of the students.

ABSTRACT. The analyses of the mass media influence on the process of the development of meaningful life orientations within the contemporary students environment is presented. The author refers to the definition of the structure and contents of the complex of the meaningful life values, which are acute for the representatives of the contemporary Russian students environment and gives the authentic definition of the concepts: "meaningful life orientations of the students" and "pedagogical potential of mass media".

Модернизация современного российского образования обуславливает необходимость решения задач, ориентированных на воспитание гуманного, творческого, готового к созидательной деятельности человека. Общая концепция жизни, отношение к окружающему миру в значительной степени проявляется в практической жизнедеятельности личности через формирование ее смысложизненных ориентаций.

Свои представления о смысле жизни молодой человек реализует в мотивах выбора профессии и трудовой деятельности, ценностном отношении к культуре, творчеству, к семье, к взаимодействию с другими людьми. На этом уровне смысл жизни конкретизируется в жизненной перспективе, включающей в себя образ желаемого будущего или конкретные жизненные планы, ориентированные на его реализацию.

В. П. Тугаринов определяет: «Ценности суть предметы, явления и их свойства, которые нужны членам определенного общества или класса или отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов, а также идеи и побуждения в качестве нормы, цели или идеала» (4, с. 261).

Смысложизненные ценности представителей современного студенчества актуализируются в гносеологических (знание, рациональное мышление), мировоззренче-

ских (мораль, целостное представление о природе, обществе, человеке, согласие со Вселенной), экономических (рынок, накопление богатства, потребительская и производственная ценность), политических (власть, лидерство, демократия, свобода, равенство, человечность), социальных (общественный порядок, безопасность, эффективное межличностное взаимодействие, справедливость), эстетических (красота, художественная гармония), этических (добро, достоинство, истина, ответственность, долг) категориях.

По нашему определению, смысложизненные ориентации студенческой молодежи – это результат их онтологического выбора, обуславливающего стремление и готовность к интериоризации смыслообразующих ценностей.

Современная студенческая молодежь нуждается в обретении и укреплении позитивных, гуманных жизненных ориентиров в условиях агрессивной окружающей среды, характеризующейся утратой идеалов, разрушением исторической памяти, нивелированием религиозной культуры, искажением престижа профессий и т. д. Ей необходим опыт адекватного восприятия реальности и способности видеть положительную перспективу.

Одно из наиболее важных направлений педагогической деятельности с точки зрения формирования смысложизненных ори-

ентаций студенческой молодежи связано с использованием средств массовой информации (масс-медиа). Термин масс-медиа, образованный от английского massmedia (лат. mass – массовый; media – средство, посредничество), обозначает средства массовой информации (коммуникации), такие как пресса, кино, телевидение, аудио- и видеокассеты, плакаты и т. п. (2, с. 569).

В современном мире масс-медиа являются актуальным инструментом выработки особого стиля взаимоотношений, что позволяет рассматривать их как средство формирования общей культуры личности. Благодаря возможностям виртуального воздействия на сознание аудитории масс-медиа предлагают молодежи готовые ценностно-смысловые и поведенческие модели, которые могут либо консолидировать общество, достаточно эффективно снимая социальную напряженность, либо способствовать стагнации негативных эмоций. Высшая и общеобразовательная школа обязана учитывать это влияние и обеспечивать в случае необходимости нейтрализующее воздействие, педагогически целесообразно и квалифицированно сочетая профессиональное и непрофессиональное влияние на сознание растущей личности. Масс-медиа также должны следовать государственным нормативным установкам в сфере образования, готовы циклы теле- и радиопередач с воспитательным потенциалом содержания.

В исследовании Л. А. Шестаковой сущность масс-медиа представлена в качестве органичной, самостоятельной, быстро адаптирующейся социально-педагогической системы, постоянно и активно воспитательно-действующей на общество и имеющей значительный педагогический потенциал. Феноменологическое основание реализации педагогического потенциала масс-медиа включает в себя выявление особенностей интерпретации продукции средств массовой коммуникации как текста с выделением роли языка, речи, знака. Социально-психологическое основание реализации педагогического потенциала масс-медиа связано с рассмотрением этих средств в качестве инструмента педагогического общения или педагогического разобщения и манипулирования сознанием и поведением человека. В информационно-техническом основании реализации педагогического потенциала масс-медиа выявляются особенности технической и информационной составляющей их педагогического функционирования (5, с. 9).

Термин «потенциал» происходит от латинского potentia – сила, возможность и обозначает средства, запасы, источники, которые имеются в наличии и могут быть ис-

пользованы для достижения определённых целей, решения каких-либо задач (3, с. 720).

По мнению французских исследовательниц Э. Бевора и Ж. Гоне, педагогический потенциал масс-медиа – это возможности средств массовой коммуникации, несущие в себе воспитательно-педагогическую функцию (6, с. 15). Реализация педагогического потенциала масс-медиа, как представляется, связана с глубинным воздействием на процессы обучения, воспитания, личностного развития представителей современного студенчества, определяющие возможности адекватного восприятия последними окружающего мира.

Медиаобразование как направление в педагогике, выступающее за изучение средств массовой коммуникации, несет в себе педагогический потенциал, являющийся динамичной функциональной системой ценностных, содержательных и методических средств, оказывающих воспитательное воздействие на личность. Осуществляя мировоззренческую, социально-адаптивную и развивающую функции, педагогический потенциал медиаобразования проявляется как средство переосмысления целей и содержания образования на современном этапе его развития с учетом постоянно обновляющихся требований к интеллектуальному, нравственному и гражданскому развитию личности.

Выделение парадигм педагогического взаимодействия студента и системы средств массовой коммуникации при реализации их педагогического потенциала актуализирует проблему выбора продукции, необходимой для конкретного индивида, а также технологий защиты потребителя от негативного, агрессивного, деформирующего воздействия масс-медиа.

Реструктуризация современного общества глубоко затронула все направления медиа: коренным преобразованиям подвергается не только техническая и технологическая платформа, в первую очередь телевидения, но и экономическая, профессиональная и культурная сферы. Согласно утверждению британского социолога Ф. Уэбстера, по совокупности этих основополагающих векторов оценивается степень вхождения современной цивилизации в информационную эпоху (1, с. 15).

Резкое изменение политического курса нашей страны на исходе первого десятилетия XXI века сделало процессы радикальных изменений в медийной сфере необратимыми. Эти изменения происходят под влиянием информационной революции, призванной сформировать новую парадигму общества, которая основана на знаниях и принципах глобальной экономики. Со-

временное общество характеризуется внедрением информационно-коммуникационных технологий, формирующих новую, неизвестную доселе среду, где в единой системе функционируют массовые контент- и сервис-услуги, активно востребованные системой образования.

В целом, в мире наблюдается все возрастающий интерес к развитию воспитательной деятельности масс-медиа, что нашло отражение, в частности, в таких документах, как «Декларация о свободе самовыражения и информации» (1982 г.), «Декларация о средствах массовой информации в демократическом обществе» (1994 г.), «Резолюция Совета свободы глобального Интернета по вопросу о разжигании ненависти» (1999 г.), Закон Российской Федерации «О средствах массовой информации» (2001 г.) и т. д. В них нормативно разработаны социальные и правовые аспекты

функционирования средств массовой коммуникации в современном обществе.

При тотальной распространенности и доступности именно информация становится необходимым условием и средством осуществления воспитательного воздействия на студенческую молодежь в ходе практически любой социальной деятельности: общественной, политической, творческой, познавательной, трудовой и пр. Однако этот процесс эффективен лишь тогда, когда содержание и форма массовой информации изменяется в соответствии с ее информационными интересами и потребностями. В таком случае результатом взаимодействия студенчества и средств масс-медиа, проявлением максимальной реализации их педагогического потенциала будет формирование индивидуально-личностной системы позитивных смысложизненных ценностей и ориентаций личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вартанова Е. Л. Медиаэкономика зарубежных стран. М. : Аспект-Пресс, 2003.
2. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов. М. : Эксмо-пресс, 2000.
3. Словарь военных терминов. М. : Воениздат, 1988.
4. Тугаринов В. П. Избранные философские труды. СПб. : ЛГУ, 1988.
5. Шестакова Л. А. Педагогический потенциал средств массовой информации и научно-методические основания его реализации : автореф. дисс. докт. пед. наук. Нижний Новгород, 2005.
6. Gonnet J. Education aux medias: Les controverses fecondes. Paris, 2001.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. А. Б. Белинская.

УДК 378.1
ББК Ч 448.0

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Сергеева Наталья Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой немецкого языка и методики его преподавания, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: snatalia2010@mail.ru

Митрофанова Ксения Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Уральская государственная медицинская академия; 620028, г. Екатеринбург, ул. Репина, д. 3; e-mail: kmits@mail.ru

ПРОБЛЕМА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: филологическое образование; лингвистическое образование; неязыковой вуз.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрены различные аспекты определений понятий филологического и лингвистического образования в современных исследованиях. Выделены принципы, на которых должно основываться филологическое образование. Предложено понятие филологического образования в неязыковых вузах.

Sergeeva Natalia Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair, German Language and Methods of Teaching It, Ural State Pedagogical University, Institute of Foreign Languages.

Mitrofanova Ksenia Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Chair of Foreign Languages, Ural State Medical Academy.

THE PROBLEM OF PHILOLOGICAL EDUCATION IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

KEY WORDS: philological education; linguistic education; non-linguistic university.

ABSTRACT. The problem of philological education in non-linguistic universities is described. Various aspects of definitions of philological and linguistic education in current studies were considered. The basic principles of philological education were identified. The definition of philological education in non-linguistic universities was suggested.

Социально-экономические процессы, протекающие на данном этапе в России, потребовали изменений в различных социальных институтах страны, в том числе в системе образования, которое сейчас находится на стадии реформирования, о чем свидетельствует принятие нового Федерального закона об образовании, вступающего в силу с 1 сентября 2013 г., а также новых федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения. Реформирование отечественного образования происходит с учетом основных мировых тенденций развития. Остается актуальной парадигма гуманизации высшего образования, предполагающая становление компетентности, эрудиции, творческих начал и культуры личности. Более того, сама сфера образования уже является областью международного сотрудничества. Данные тенденции нашли свое отражение в принципах, на которых основывается государственная политика и регулирование отношений в сфере образования, а именно гуманистический характер образования.

Система высшего образования также претерпевает ряд изменений. Одним из основных направлений научно-педагогической мысли сейчас остается фундаментализация высшего образования (В. И. Байденко, Э. Гилязова, С. Я. Казанцев, К. К. Колин, В. А. Са-

довничий, Н. В. Садовников, Ю. А. Шихов и др.). В качестве основы данного процесса предлагается создание системы образования, в которой особую ценность приобретают фундаментальные и инвариантные знания, способствующие целостному восприятию научной картины мира, развитию личности и ее адаптации к быстро изменяющимся социальным, экономическим, политическим и технологическим условиям. Следовательно, фундаментальность высшего образования рассматривается как совокупность научного знания и процесса образования, дающего понимание того, что мы живем по законам природы и общества, которые не следует игнорировать. Фундаментализация высшего образования направлена на преодоление разрыва между узкоспециализированными и методологически важными, долгоживущими знаниями, между техническим и гуманитарным образованием. Задачей фундаментализации образования является создание такой среды, в которой воспитывается гибкое мышление, происходит освоение информации и современной методологии осмысления действительности, формируется внутренняя потребность в саморазвитии и самообразовании человека на протяжении всей жизни.

Фундаментальное образование является инструментом достижения научной ком-

петентности и будет способствовать развитию творческой свободы, основанной на критическом восприятии опыта человеческого познания, на уверенности в своих возможностях использовать и трансформировать этот опыт.

В условиях процесса фундаментализации образования нам необходимо определить, каким образом реализуется филологическое образование как компонент гуманитарного образования в неязыковом вузе и в чем его особенности. К неязыковым вузам мы относим вузы, готовящие специалистов в разных профессиональных областях, где иностранный язык преподается в объеме в рамках общеуниверситетской дисциплины.

Прежде всего, рассмотрим понятие «образование». Под образованием нередко понимают систему, которая включает в себя процесс и результат обучения и воспитания членов общества, который направлен на овладение определенными знаниями, ценностями и связанными с ними навыками, умениями, нормами поведения, которые востребованы в современном мире и обусловлены социально-экономическим развитием государства. Таким образом, образование должно обладать такими признаками, как системность, целенаправленность и социальная обусловленность. Учитывая данные признаки, рассмотрим проблему филологического образования, прежде всего определив разницу между филологическим, лингвистическим и языковым образованием.

Достаточно много исследований посвящено вопросам филологического, лингвистического и языкового образования в современной российской системе образования (Н. Н. Сергеева, Н. А. Мыльцева, Г. А. Краснощекова, К. А. Митрофанова, А. В. Подстрахова, Т. Ф. Кузенная, Н. Л. Шубина, Д. Ю. Ильин, Д. В. Салмина и Н. В. Козловская, А. А. Колесников, А. А. Федоров и С. Е. Родионова, Л. И. Лурье, П. В. Сысоев, Л. А. Дейкова, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Е. Н. Соловова, Н. Е. Ерофеева и др.).

В современной науке исследователи под языковым образованием часто понимают процесс и результат усвоения определенных знаний, навыков и умений, которые позволяют осуществлять речевую деятельность на иностранном языке в бытовой и профессиональной сферах общения (С. В. Мощева, О. А. Митусова, Р. А. Готлиб, П. П. Ростовцева, Л. П. Загорулько и др.). Обычно, когда обращаются к определению понятия лингвистическое образование, предполагается, что речь идет об освоении языковой системы на разных уровнях. Неудивительно, что понятие «лингвистическое образование» рассматривается как синонимичное понятию

языковое образование. Ряд исследователей под лингвистическим образованием в высшей школе понимают процесс и результат подготовки специалистов, которые обладают комплексом компетенций, позволяющих решать теоретические и практические задачи, требующие знания языка (Л. А. Дейкова, И. И. Просвиркина, Е. В. Шевцова, С. Н. Ахнина, Н. Н. Истомина, О. Е. Богданова, В. И. Клинг).

Как мы видим, с одной стороны, в основе определения как языкового, так и лингвистического образования лежат два понятия: процесс и результат. С другой стороны, мы не можем не обратить внимание на языковое образование как ценность.

Следуя точке зрения В. С. Гершунского, языковое образование как ценность предполагает рассмотрение следующих трех аспектов: языковое образование как государственная ценность; языковое образование как общественная ценность и языковое образование как личностная ценность. (4). Целесообразно говорить о том, что языковое образование не сводится только к изучению языка, а является сложной организованной системой, которая должна отвечать потребностям общества и индивида.

Говоря о системном характере языкового образования, авторы обращают внимание на его целостность, которая в вузах определяется интегративным характером, единством компонентов системы и их взаимосвязанностью, а также имеет иерархическую структуру (Н. А. Мыльцева, В. И. Клинг, А. В. Матиенко). Целостная система языкового образования «целесообразна, информационно открыта, динамична, стремится к реализации своих функций (функциональна) и коммуникации с другими системами для достижения формы зрелости, завершенности, результативности, удовлетворения определенному идеалу» (8, с. 31).

Принципами, лежащими в основе реализации системного характера языкового образования, являются его поликультурная и лингвокультурная направленность, что подразумевает изучение не только языка, но и культуры различных культурных групп в тесной связи друг с другом, способствуя развитию, воспитанию и культурному самоопределению учащихся. Следовательно, сущность определения языкового образования должна основываться на том, что изучение иностранного языка сопряжено с изучением культуры носителя данного иностранного языка, причем этот процесс носит интеграционный характер. В связи с этим мы можем говорить о языковом образовании скорее как о лингвокультурном образовании. Также языковое поликультурное образование способствует преодолению

отчуждения, формированию толерантного поведения, признанию демократических ценностей, развитию способности жить в условиях культурного многообразия, что влияет на опознание целостной картины мира (П. В. Сысоев, Н. Ю. Гутарева, Н. Д. Гальская, Н. И. Гез, Е. Н. Соловова и др.). Лингвистическое образование расширяет границы социальной и экономической свободы человека. Благодаря поликультурному и лингвокультурному подходам к образованию в сфере преподавания современных языков у студента развиваются личностные качества, которые позволяют ему взаимодействовать с окружающей средой в информационном поле, делают его более мобильным в своих поступках и помогают адаптироваться к постоянно меняющимся условиям в мире.

И. А. Абрамова, рассматривая вопросы обучения русскому языку, ставит духовно-нравственное развитие личности приоритетной задачей языкового образования, которое происходит благодаря приобщению учащегося к системе общественных ценностей, формированию чувства патриотизма, национального самосознания и поликультурного мышления, что будет способствовать эффективно межкультурному общению (1). По мнению А. А. Колесникова, лингвистическое образование в вузе должно иметь более практическую направленность и способствовать подготовке высококвалифицированного специалиста, обладающего необходимыми компетенциями для успешного самопродвижения на международном рынке труда, способного к переподготовке в рамках различных специализаций, готового к постоянному совершенствованию своих профессиональных знаний, умений и навыков, повышению своей квалификации, а также переквалификации, если этого потребуют социально-экономические условия окружающей среды (5).

Для нас особый интерес представляет понятие «филологическое образование» и его характерные особенности по сравнению с лингвистическим и языковым образованием.

Филологическое образование в отличие от языкового и лингвистического образования является более широким понятием и включает в себя не только обучение языку и культуре, но также и ряду других гуманитарных аспектов, способствующих духовному развитию личности и критическому мышлению.

Традиционно филологическое образование в высшей школе рассматривается как профессиональное, которое предполагает подготовку специалистов-филологов. С этой точки зрения, на современном этапе в профессиональном филологическом обра-

зовании можно выделить ряд тенденций: тенденция расширения функциональной сферы языка, при которой происходит рассмотрение языка не только как средства коммуникации, но и как феномена культуры, в котором отражаются духовные ценности и национальные особенности (6), тенденция непрерывности филологического образования, которая помогает поддерживать и развивать квалификацию специалиста (2), и тенденция интеграции филологического образования, способствующая целостному восприятию системы образования (3). Дополнительное филологическое образование Н. Н. Сергеева определяет как процесс и результат освоения студентами дополнительных знаний, умений и навыков, формирование у них определенных целей и мотивационных установок для освоения новой специальности на основе свободы выбора и самоопределения (9).

Несмотря на общую тенденцию рассматривать филологическое образование в рамках получения квалификации филолога, ряд исследователей говорят о филологическом образовании как о компоненте в системе любого профессионального образования.

Система непрерывного филологического образования востребована современными специалистами, поскольку оно помогает ликвидировать вторичную безграмотность, которая проявляется в неспособности к критическому осмыслению и созданию текстов в процессе непрерывного образования (2). Более того, значение филологического образования как средства успешной коммуникации между членами общества повышается в связи с общей тенденцией гуманитаризации образования, которая непосредственно связана формированием духовного и культурного мира современного человека, его личностных качеств и развитием творческого потенциала. Филологическое образование, сочетающееся естественным образом с профессиональной подготовкой, может стать основой для многих сфер прикладной деятельности, позволяя специалисту грамотно и успешно общаться (7).

На сегодняшний день в системе высшего образования в неязыковых вузах концепция филологического образования как неотъемлемого компонента обучения и воспитания будущего специалиста остается малоприменимой. Активно исследуются проблемы языкового образования, особенно связанные с обучением иностранным языкам, рассматриваются его лингвокультурные аспекты. Являясь частью гуманитарного образования в неязыковых вузах, дисциплины, направленные на обучение языкам, параллельно существует с другими дисциплинами гуманитарного и социально-экономического

цикла. Как правило, большее внимание в таких вузах уделяется профессиональным дисциплинам, и гуманитарный блок дисциплин часто становится обособленным. Более того в большинстве случаев гуманитарные дисциплины не составляют целостную систему гуманитарного знания, а реализуются как отдельные компоненты общей образовательной программы, которые не имеют точек соприкосновения. В таких условиях становится сложным формирование общекультурных и профессиональных компетенций будущего специалиста, способствующих развитию личности.

Филологическое образование в неязыковых вузах, рассматриваемое как система, может стать основой для целостного восприятия высшего образования, послужить фундаментом для гуманитарного знания и интеграции между общекультурным и профессиональным циклами обучения. Филологическое образование в неязыковом вузе базируется на принципах гуманизации, фундаментализации и системности.

Принцип гуманизации связан с приоритетным для филологического образования в неязыковом вузе является развитием личностных качеств, таких как толерантность, терпимость, эмпатия, а также формированием способности к самоопределению, самообразованию и самореализации. При гуманистической направленности образования во главу угла ставится индивидуальность и уникальность студента, которые в процессе обучения подкрепляются знаниями, умениями и навыками, что способствует формированию профессионально компетентной личности, которая будет залогом эффективной творческой и познавательной деятельности будущего специалиста, готового к общению и способного адаптироваться к социально-экономическим условиям.

Принцип фундаментализации филологического образования обеспечивает развитие гибкого и критического мышления, создает условия для вариативности способов восприятия окружающего мира и формирует стремление к самообразованию на протяжении всей жизни. Фундаментальное образование гарантирует целостность процесса обучения и воспитания и органическое сочетание теоретической и практической подготовки будущего специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова И. А. Развитие личности в процессе языкового образования: лингвокультурологический подход // Педагогическое образование в России. 2009. № 1.
2. Батожок Н. И. Непрерывное филологическое образование: приглашение к сотрудничеству // Филология и человек. 2006. № 1.
3. Белова Н. А. Обращение к интеграции как одно из условий совершенствования современного филологического образования // Интеграция образования. 2007. № 1.
4. Гершунский Б. С. Философия образования. М.: Флинта, 1998.
5. Колесников А. А. Современные тенденции в развитии непрерывного филологического образования и возможности его оптимизации на вузовском этапе // Иностранные языки в высшей школе. 2009. № 3.

Принцип системности филологического образования предполагает наличие целевой установки для всего процесса обучения, поэтому учебные дисциплины интегрируются в единый цикл, основанный на междисциплинарных связях, а не существуют автономно. Системность обеспечивает целостность, глубину и взаимопроникновение гуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных и профессиональных знаний при подготовке будущего специалиста.

Также немаловажным аспектом филологического образования в неязыковом вузе является ценностная ориентация. Во-первых, неоспорима ценность филологического образования на личностном уровне, где оно является залогом эффективной коммуникации во всех сферах жизни, позволяет специалисту оставаться конкурентоспособным на рынке труда и способствует национальному самоопределению. Во-вторых, филологическое образование как социальная ценность развивает общую грамотность населения и выступает фундаментом для формирования мыслящего общества. В-третьих, на государственном уровне филологическое образование определяет процесс межкультурного взаимодействия, а также зачастую влияет на основные социальные стратегии развития страны в таких сферах, как образование и культура.

Вышеизложенные положения подводят нас к уточнению понятия «филологическое образование» в рамках неязыковых вузов. Таким образом, под филологическим образованием в неязыковых вузах мы понимаем процесс подготовки специалиста, результатом которого является формирование фундаментальных гуманитарных знаний, коммуникативных компетенций, ценностных и мотивационных установок для успешного профессионального и социального взаимодействия.

Филологическое образование в неязыковом вузе является частью системы высшего образования, которое направлено на подготовку специалиста, отвечающего социально-экономическим требованиям современного мира, на основе гуманистической идеи.

6. Кузенная Т. Ф. Направления фундаментализации высшего филологического образования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Калининград, 2007. № 4.
7. Митрофанова К. А. Систематизация лексического материала для обучения студентов медицинских специальностей иностранному языку // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. Т 12. № 5(2) (37).
8. Мыльцева Н. А. Система языкового образования в неязыковых специализированных вузах (на материале английского языка) : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008.
9. Сергеева Н. Н. К вопросу о теоретических основах дополнительного филологического образования в вузе // Вестн. Урал. гос. тех. ун-та. 2004. № 6 (36).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Ю. Н. Галагузова.

УДК 159.9.075
ББК 88.4

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

Трофимова Наталья Сергеевна,

педагог-психолог, Курганский институт железнодорожного транспорта – филиал Уральского государственного университета путей сообщения в г. Кургане; 640000, г. Курган, ул. К. Мяготина, д. 147; e-mail: natulda@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА КОЛЛЕДЖА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социально-психологическая адаптация; субъект; субъектность; субъектная позиция; объектная позиция.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи социально-психологической адаптации и субъектности личности студентов колледжа.

Trofimova Natalia Sergeevna,

Teacher-psychologist, Kurgan Institute of Railway Transport, Ural State University of Railway Transport Branch, Kurgan.

THE RESEARCH OF INTERCONNECTION OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND INDIVIDUAL SUBJECTIVITY OF COLLEGE STUDENTS

KEY WORDS: social and psychological adaptation; the subject; subjectivity; subjective position; objective position.

ABSTRACT. The article presents the results of the research of interconnection of social and psychological adaptation and individual subjectivity of college students.

Стратегия развития и реформирования железнодорожной отрасли ориентирована на формирование перспективной модели управления, которая имеет смысл только при максимальном раскрытии потенциала всех работников. Эта цель подразумевает решение следующих задач: развитие человеческих ресурсов, сохранение кадрового потенциала, подготовка и привлечение молодых специалистов, способных к освоению новейших технологий. В настоящее время отрасли необходимы специалисты качественно нового уровня, обладающие глубокими теоретическими знаниями и хорошими практическими навыками в различных областях, способные быстро адаптироваться к трудовой деятельности и пройти путь профессионального становления, что определяется сформированной личностью профессионала как субъекта труда, наличием у него адаптационных механизмов.

В настоящее время железнодорожная отрасль испытывает острую потребность в квалифицированных кадрах со средним специальным образованием. Современные условия глобализации, модернизации, реформирования, информатизации, подготовки конкурентоспособных кадров для отрасли нацеливают университетские комплексы на формирование личности профессионала как субъекта труда, у которого должны быть сформированы субъектные свойства личности (субъекта самосознания, общения и деятельности).

Таким образом, подготовка молодых специалистов качественно нового уровня,

сформировавшихся профессионалов как субъектов труда, способных успешно адаптироваться к трудовой деятельности и пройти путь профессионального становления, имеет большую социальную значимость.

Актуальность темы исследования обусловлена наличием следующих противоречий:

– между накопленным фондом научно-теоретических знаний о феномене субъекта, субъектности, значении субъектности в становлении личности и недостаточной изученностью эмпирических данных по этой проблеме;

– между востребованностью системой среднего профессионального образования первокурсников, социально и психологически адаптированных к образовательному процессу в колледже, и недостаточной разработанностью теоретических, методических аспектов обеспечения эффективной психолого-педагогической поддержки данного процесса;

– между многочисленными попытками ускорить социально-психологическую адаптацию первокурсников в образовательный процесс колледжа и неразработанностью вопроса о связи социально-психологической адаптации и субъектности студента.

Таким образом, исследование взаимосвязи между социально-психологической адаптацией и субъектностью личности студента колледжа определяется запросами практики.

В данном исследовании автор разделяет точку зрения К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Анцифровой, А. А. Реана,

А. А. Налчаджяна, понимая под адаптацией процесс и результат внутренних изменений качеств субъекта, проявляющийся во внешнем активном приспособлении и самоизменении к новым условиям существования.

Мы определяем социально-психологическую адаптацию как процесс, в результате действия которого субъект достигает равновесия со средой. При этом личность способна без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполнять свою ведущую деятельность, удовлетворять свои социальные потребности, переживать состояние самоутверждения и свободно реализовывать творческие способности.

Сложность социально-психологической адаптации личности студента к новым социальным условиям обучения в учреждении среднего профессионального образования (колледже, техникуме, факультете СПО) определяется не только многогранностью ее феномена, но и тем, что в отличие от других явлений реальности личность входит в мир и как объект, и как субъект.

Проведенный теоретический анализ проблемы позволил нам определить существенные характеристики феномена субъектности. В понимании субъектности мы базируемся на том, что:

- субъектность – это сущностная характеристика человека, определяющая его взаимоотношения с окружающим миром и позволяющая познавать и преобразовывать как окружающий мир, так и самого себя (С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев);

- субъектность обуславливает причинность индивида в его взаимоотношениях с миром, дает построить его витальные (в широком смысле) контакты с миром (В. А. Петровский, А. В. Петровский);

- субъектность позволяет созидать и преобразовывать свою жизнь (стратегию жизни), определяет смысл существования личности (В. А. Петровский, А. Н. Леонтьев, А. Г. Асмолов, К. А. Абульханова, Р. В. Овчарова, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев);

- субъектность – высший уровень активности, целостности, автономности личности; целостность субъекта определяет единство, интегративность как деятельности, так и других видов активности (А. В. Брушлинский);

- субъектность придает активность в овладении деятельностью, творчестве (С. Л. Рубинштейн, А. В. Петровский, В. А. Петровский, А. Н. Леонтьев, К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, А. Г. Асмолов, А. К. Осницкий, Р. В. Овчарова, Д. А. Леонтьев, А. А. Митькин);

- субъектность обуславливает саморегуляцию субъекта и позволяет контролировать внешние и внутренние обстоятельства (К. А. Абульханова, А. К. Осницкий, Е. А. Сергиенко, Д. А. Леонтьев, Р. Харре).

Таким образом, субъектность – это целостная характеристика человека, определяющая его способность быть активным и самостоятельным, уметь ставить цели, осознавать мотивы, прогнозировать, анализировать и корректировать свою деятельность.

Мы понимаем под субъектностью системное качество студента, который успешно адаптируется к новым условиям обучения, овладевает при этом разнообразными видами и формами учебно-профессиональной деятельности, осваивает социальное пространство и формирует гармоничные отношения с окружающими и при этом способен к осознанному и целенаправленному преобразованию себя. Субъектность проявляется в различных сферах – учебно-профессиональной деятельности, общении и самосознании – и определяет успешность социально-психологической адаптации студента колледжа.

Для изучения взаимосвязи субъектности студента колледжа и особенностей социально-психологической адаптации мы провели исследование на базе факультета среднего профессионального образования Курганского института железнодорожного транспорта (2009–2010 гг.). В нем приняли участие 204 студентов 1 курса.

Для достижения цели мы использовали метод экспресс-диагностики субъектности личности подростков (МЭДОС–2) Р. В. Овчаровой (3, с. 251), состоящий из трех шкал и диагностирующий уровень развития свойств субъекта самосознания, общения и деятельности. Методика использовалась для выявления внутренней позиции личности (субъектной, объектной). Также использовалась методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймона (1954), адаптированная Т. В. Снегиревой. Методика применялась для определения уровня и особенностей социально-психологической адаптации.

В целях изучения особенностей взаимосвязи между уровнями субъектности студентов колледжа и показателями социально-психологической адаптации данные подвергались методу корреляционного анализа r-Пирсона.

Результаты корреляционного анализа позволяют сделать вывод о том, что существует большое количество связей между показателями социально-психологической адаптации (далее – СПА) и уровнями субъектности (рис. 1, 2, 3).

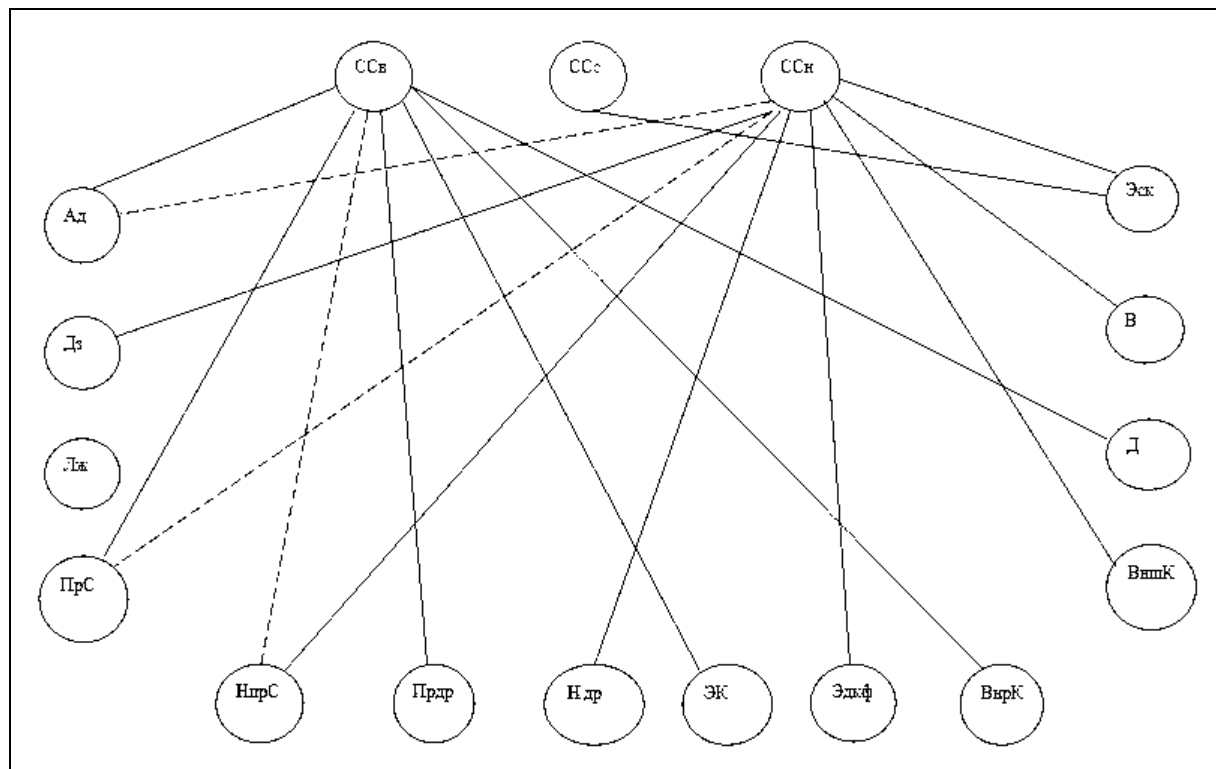


Рисунок 1. Взаимосвязь показателей СПА с уровнями субъектности самосознания

Примечание. ССв – высокий уровень субъектности самосознания, ССс – средний уровень субъектности самосознания, ССн – низкий уровень субъектности самосознания.

Здесь и далее:

Прямая корреляционная связь на уровне значимости 0,05

Обратная корреляционная связь на уровне значимости 0,05

Прямая корреляционная связь на уровне значимости 0,01

Обратная корреляционная связь на уровне значимости 0,01

Общие шкалы Методика диагностики СПА: Ад – адаптивность, Дз – дезадаптивность, Лж – лживость, ПрС – принятие себя, НпрС – неприятие себя, Прдр – принятие других, Ндр – неприятие других, ЭК – эмоциональный комфорт, Эдкф – эмоциональный дискомфорт, ВнрК – внутренний контроль, ВншК – внешний контроль, Д – доминирование, Вед – ведомость, Эск – эскапизм (уход от проблем).

Уровни субъектности Методика МЭДОС–2: ССв – высокий уровень субъектности самосознания, ССс – средний уровень субъектности самосознания, ССн – низкий уровень субъектности самосознания.

Представленные на рис. 1, 2, 3 результаты показывают, что наблюдается большая плотность тесных ($p < 0,01$ и $p < 0,001$) прямо пропорциональных связей между показателями СПА и уровнями субъектности: субъектности самосознания – 14 связей, субъектности общения – 16 связей и субъектности деятельности – 6 связей.

Согласно рис. 1, прослеживается наибольшее количество прямо пропорциональных связей между высоким уровнем субъектности самосознания и показателями СПА – 6 связей (адаптацией, принятием себя, принятием других, эмоциональным комфортом, внутренним локусом контроля, доминированием). Обратными пропорциональными связями – одна (неприятие себя). Констан-

тирована одна связь между средним уровнем субъектности самосознания и эскапизмом. Обнаружены также прямо пропорциональные связи между низким уровнем субъектности самосознания и показателями СПА – 7 связей (дезадаптация, неприятие себя, неприятие других, эмоциональный дискомфорт, внешний локус контроля и эскапизм) и обратно пропорциональные связи – 2 (адаптация и принятие себя).

Мы полагаем, что студент – субъект самосознания, имеющий гармоничный образ «Я», адекватную самооценку, осознающий себя в новой студенческой группе и свой статус в ней, адекватно реагирующий на новую социальную ситуацию, успешно адаптируется к новым условиям.

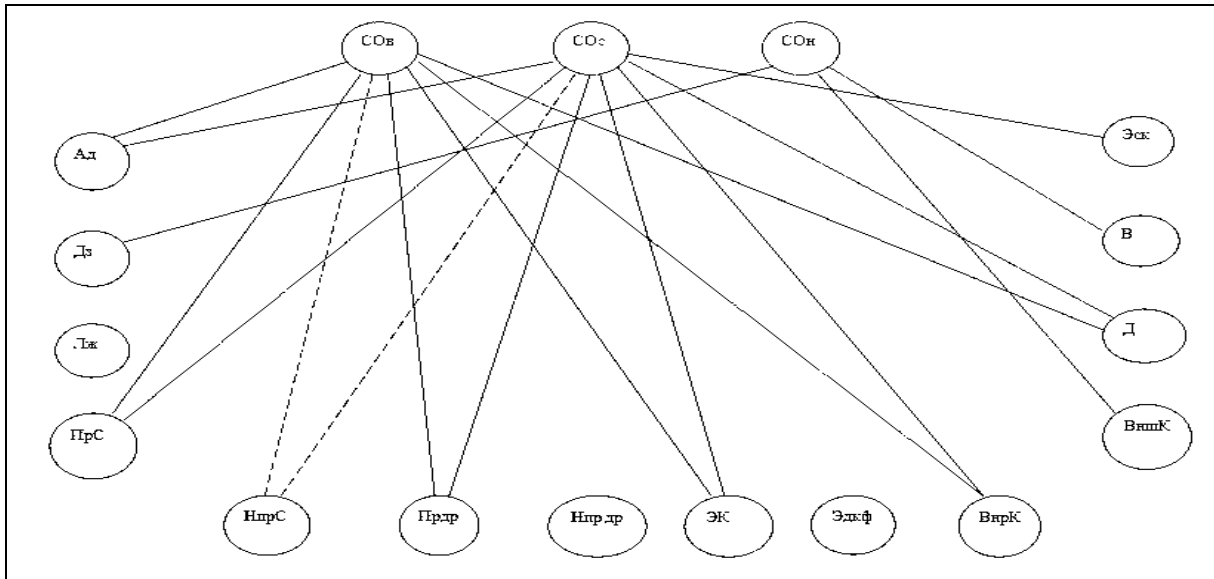


Рисунок 2. Взаимосвязь показателей СПА с уровнями субъектности общения
 Примечание: COB – высокий уровень субъектности общения, COS – средний уровень субъектности общения, CON – низкий уровень субъектности общения.

Констатируется (рис. 2) большое количество прямо пропорциональных связей между уровнями субъектности общения и показателями СПА – 16 связей и обратно пропорциональных связей две. С высоким уровнем субъектности общения и показателями СПА обнаружено прямо пропорциональных связей – 6 (адаптация, принятие себя, принятие других, эмоциональный комфорт, внутренний контроль и доминирование) и одна обратно пропорциональная связь – с неприятием себя. Констатировано 7 прямо пропорциональных связей со средним уровнем субъектности общения и показателями СПА (адаптация, принятие себя,

принятие других, эмоциональный комфорт, внутренний контроль, доминирование и уход от проблем) и одна обратно пропорциональная связь – с неприятием себя. С низким уровнем субъектности общения и показателями СПА обнаружено прямо пропорциональных связей – 3 (дезадаптация, внешний контроль и ведомость).

Мы полагаем, что студент как субъект общения, имеющий развитые коммуникативные потребности, способный к взаимодействию на субъект-субъектном уровне, обладающий способностью к социальной рефлексии, может быть успешным в новой социальной ситуации в пространстве колледжа.

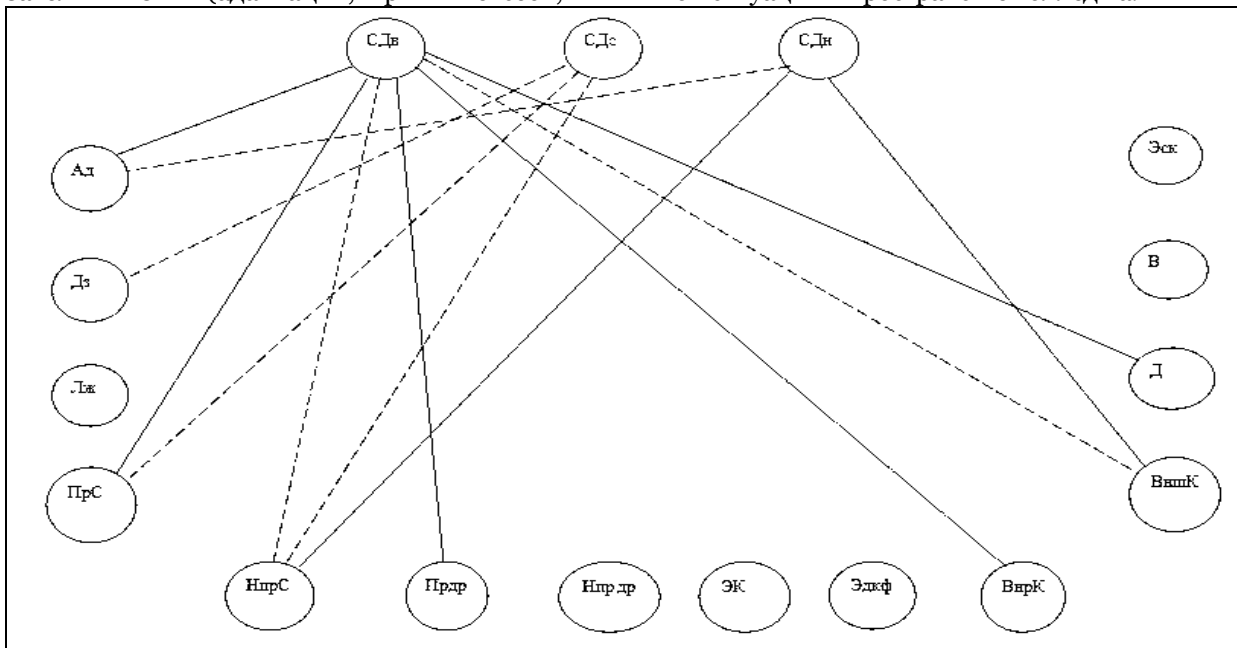


Рисунок 3. Взаимосвязь показателей СПА с уровнями субъектности деятельности
 Примечание: SDV – высокий уровень субъектности деятельности, SDC – средний уровень субъектности деятельности, SDN – низкий уровень субъектности деятельности.

Согласно рис. 3 мы видим, что обнаружено 13 прямо пропорциональных и обратно пропорциональных связей между уровнями субъектности деятельности и показателями СПА. С высоким уровнем обнаружено 5 прямо пропорциональных связей (адаптация, принятие себя, принятие других, внутренний контроль, доминирование) и обратно пропорциональных связей – 2 (неприятие себя и внешний контроль). Обнаружено 3 обратно пропорциональных связи со средним уровнем субъектности деятельности и показателями СПА (дезадаптация, принятие себя и неприятие себя). С низким уровнем субъектности деятельности и показателями СПА обнаружено 3 связи: прямо пропорциональных 2 (неприятие себя и внешний контроль) и одна обратно пропорциональная с адаптацией.

Полагаем, что студент как субъект учебной деятельности должен быть ее инициатором и организатором, обладать при этом способностью к планированию и прогнозированию деятельности, уметь быть ответственным за результаты деятельности, преодолевать трудности и обеспечивать качественные результаты деятельности. Успешность в учебной деятельности также определяет успешность социально-психологической адаптации.

Таким образом, наибольшее количество прямо пропорциональных и обратно пропорциональных связей обнаружено между высокими уровнями субъектности самосознания, общения, деятельности и показателями СПА – всего 21 связь; между средними уровнями субъектности самосознания, общения, деятельности и показателями СПА – 12 связей; между низкими уровнями субъектности самосознания, общения, деятельности и показателями СПА – 15 связей.

Мы полагаем, что показатели высокого уровня субъектности самосознания, общения и деятельности закономерно определяют успешность социально-психологической адаптации студентов к новым условиям обучения, т. к. именно студент с субъектной позицией, способный отвечать за свои поступки, обладает качествами личностной зрелости – чувством собственного достоинства, уважением к другим, открытостью реальной практике деятельности и отношений, пониманием своих проблем и стремлением к их преодолению, готовый принять доминирующую позицию в группе, является активным субъектом учебно-профессиональной деятельности.

Обнаружено достаточное количество прямо пропорциональных связей между показателями СПА с низким уровнем субъектности самосознания – 7 связей, с низким

уровнем субъектности общения – 3 связи и низким уровнем субъектности деятельности – 1 связь. Эти данные свидетельствуют о том, что показатели низкого уровня субъектности общения и деятельности определяют личность студента с объектной социальной позицией, который имеет негармоничный образ «Я», неадекватную самооценку, не способен к взаимодействию на субъект-субъектном уровне, не может самостоятельно управлять поведением и деятельностью. Закономерно то, что студент дезадаптирован как в пространстве колледжа, так в студенческой группе. Студент первокурсник с объектной позицией не способен принимать адекватно себя и других, не умеет осмыслить свой опыт, испытывает эмоциональный дискомфорт, возлагает ответственность на внешние обстоятельства, чрезвычайно зависим от мнения других и стремится уйти от проблем.

Наибольшее количество прямо пропорциональных и обратно пропорциональных связей обнаружено между уровнями субъектности общения и показателями СПА – всего 18. Это свидетельствует о том, что именно качества субъекта общения определяют успешность социально-психологической адаптации студента колледжа к новым условиям обучения.

Результаты исследования взаимосвязи социально-психологической адаптации и субъектности личности студентов колледжа позволяют нам сделать следующие выводы:

1) существуют значимые связи между субъектностью студента колледжа и показателями социально-психологической адаптации;

2) высокий уровень субъектности самосознания, общения и деятельности определяет субъектную позицию студента, характеризующуюся личностной зрелостью и определяющей успешность СПА;

3) низкий уровень субъектности самосознания, общения и деятельности определяет объектную позицию студента, характеризующуюся личностной незрелостью и способствующую дезадаптации личности;

4) успешность СПА студента колледжа в большей степени определяет высокий уровень субъектности самосознания и общения, в меньшей степени субъектность деятельности, что связано, по нашему мнению, с возрастными особенностями студентов колледжа (15-16 лет).

Проведенное научное исследование дополняет многие разделы психолого-педагогической деятельности, открывает возможности для дальнейших исследований аналогичных проблем в педагогической психологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. М. : Мысль, 1991.
2. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. Т. II. М. : Педагогика, 1983.
3. Овчарова Р. В. Социально-педагогическая запущенность детей и подростков. Курган : Курган. гос. ун-т, 2008.
4. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. №1.
5. Психология индивидуального и группового субъекта / Под. ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиной. М.: ПЕР СЭ, 2002.
6. Петровский А. В. К психологии активности личности // Вопросы психологии. 1975. №3.
7. Петровский А. В. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-н/Д. : Феникс, 1996.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
9. Слободчиков Е. И., Исаев В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособ. для вузов. М. : Школа–Пресс, 2000.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Р. В. Овчарова.

УДК 37.013
ББК 74.5

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Худякова Елена Александровна,

начальник научно-исследовательского и редакционно-издательского отдела, Курганский институт железнодорожного транспорта – филиал Уральского государственного университета путей сообщения в г. Кургане; аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 640000, г. Курган, ул. К. Мяготина, 147; e-mail: nirio_kizt@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ЧАСТЬ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ИНЖЕНЕРА В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: речевая культура; компетенция; компетентность; речевая компетенция; коммуникативная компетенция; профессиональная коммуникативная компетентность.

АННОТАЦИЯ. Речевая культура рассмотрена в качестве неотъемлемой части подготовки конкурентоспособного специалиста. Проанализированы аспекты и компоненты речевой культуры, показатели сформированности коммуникативной культуры студентов технического вуза. Разграничены понятия «речевая культура», «культура речи», «речевая компетентность», «речевая компетенция» и т. д.

Khudyakova Elena Aleksandrovna,

Head of Scientific-research and Editorial-publishing Department, Kurgan Institute of Railway Transport, Ural State University of Railway Transport Branch; Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University, Kurgan.

DEVELOPMENT OF SPEECH STANDARDS AS PART OF TRAINING OF THE COMPETITIVE ENGINEERS IN MODERN SOCIAL AND ECONOMIC CONDITIONS

KEY WORDS: standards of speech; competence; speech competence; communicative competence; professional communicative competence.

ABSTRACT. Standards of speech is considered as an integral part of training of the competitive expert. Aspects and components of speech standards, indicators of formation of communicative culture of students of technical college are analyzed. The concepts "standards of speech", "speech competence", "speech competence", etc. are differentiated.

Вступление России в формирование единого общеевропейского пространства высшего образования потребовало от всех национальных систем высшего образования осуществления совместных действий в проведении серьезных реформ. Данные преобразования, а также включение высшей школы в хозяйственные отношения обусловило расширение функций профессионального образования, которое должно не только обеспечивать подготовку высококвалифицированных кадров, но и реализовать многие другие функции: социальной мобильности, наращивания интеллектуального потенциала общества, распространения наиболее социально значимых культурных норм и т. п. Серьезным требованием общества к высшим учебным заведениям стало обеспечение становления профессиональной культуры личности студента. В связи с такой широкомасштабной модернизацией в сфере образования проблема подготовки компетентных специалистов, способных конкурировать на мировом рынке труда, приобретает особенную актуальность. Мы считаем, что в современных социально-экономических условиях большая роль должна принадлежать воспитанию речевой культуры будущих инженеров.

При разработке государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколе-

ния владение нормативной культурой речевого общения на родном и иностранном языке в бытовой, научной и производственной сферах выступает одним из требований к подготовленности выпускника вуза. В новые стандарты включены следующие умения студентов инженерных вузов: сбор научной информации, подготовка обзоров, аннотаций, составление рефератов и отчетов, библиографий, анализ информации, участие в научных дискуссиях и процедурах защиты научных работ различного уровня, выступление с докладами и сообщениями по тематике проводимых исследований и т. д. Усиление внимания к научно-исследовательской деятельности означает и необходимость развития ряда речевых навыков и умений. Это в свою очередь также подтверждает необходимость воспитания речевой культуры студентов.

В «Концепции воспитательной работы в университетских комплексах федерального агентства железнодорожного транспорта» отмечается, что немаловажным аспектом в формировании новых поколений российской интеллигенции, их культуры является овладение коммуникационными основами деятельности. Специалисты лаборатории Уральского государственного университета путей сообщения (В. А. Антропов, Е. А. Михайлова, М. Г. Тарасян, Б. И. Колесников, А. В. Пиличев, В. В. Молчалин,

В. Л. Нестеров, Н. Н. Киселева, Б. А. Левин и др.) разработали универсальную технологию построения модели личности специалиста железнодорожного транспорта. Она была апробирована на специалистах – руководителях среднего звена сигнализации, централизации и блокировки, диспетчерах – руководителях движения поездов Дорожного центра управления перевозками. Коммуникативные умения в их модели относятся к качествам, занимающим высокие ранговые места (1). Грамотная речь, владение выразительными речевыми средствами, умение излагать свои идеи в письменном виде являются одними из необходимых качеств в Примерном паспорте компетентности инженерного работника (7).

Международное агентство по аккредитации (АВЕТ) выделило способность к эффективной коммуникации как один из критериев качества инженерного образования. Представители Международного центра инженерного образования ЮНЕСКО в разработке универсальной программы по развитию коммуникативных и языковых навыков у студентов инженерного профиля также предполагали, что такая программа обучения будет соответствовать современным требованиям к развитию соответствующих «надпрофессиональных» компетенций у инженеров. Коммуникация как способность к продуктивному общению с другими участниками инженерной деятельности названа одной из универсальных и профессиональных компетенций в Стандарте Инженера АТЭС, согласованном с требованиями Международного инженерного альянса (IEA), изложенными в «Graduate Attributes and Professional Competences» (4).

Следовательно, требования рынка труда, с одной стороны, и образовательные стандарты – с другой – определяют необходимость воспитания речевой культуры студентов.

Современное общество сталкивается с очень сложными технологическими проблемами, и именно инженеры призваны обеспечить их решение. Успешность и продуктивность деятельности нынешних студентов инженерных специальностей зависит от знания ими фундаментальных основ инженерной деятельности и владения практическими навыками, от способностей к аналитическому мышлению и речевых умений, от готовности и умения работать в команде (3). Помимо владения собственно инженерными знаниями на самом высоком уровне, от них требуется умение привлекать к анализу проблем знания из дисциплинарных областей. Будущих инженеров сегодня необходимо вооружить не только базовыми зна-

ниями, привить гибкость и адаптивность, но и развить независимое мышление, научить конструктивно решать проблемы и привить стремление к непрерывному самообразованию. Конкурентоспособные специалисты должны владеть такими качествами личности, как ответственность, самостоятельность, способность анализировать ситуацию. Не менее важны и такие качества, как умение общаться, убеждать, аргументировать, правильно вести спор, отстаивать свое мнение, грамотно спланировать речь, содержание общения, найти адекватные средства для передачи этого содержания. Инженеры должны оставаться конкурентоспособными в течение всего жизненного цикла их профессиональной жизни.

Для этого в программу обучения инженеров считается целесообразным включать развитие «надпрофессиональных» навыков. К числу таких навыков относятся навыки коммуникации на родном и иностранных языках. Это связано с такими изменениями в современной инженерной практике, как увеличение документооборота, обусловленное внедрением системы менеджмента качества; увеличение количества инструкций, регулярное обновление документации и систематические производственные отчеты.

«Компетенция» и «компетентность» в настоящее время являются основой любой профессиональной деятельности. Определим и разграничим основные дефиниции, связанные с данной проблемой. Понятие «профессиональная коммуникативная компетентность» – это интегральное понятие, включающее такие умения, как свободное владение профессиональными речевыми жанрами, умение грамотно использовать терминологию, этикетные средства общения, умение создавать тексты. Она подразумевает знание о стилях, о речи, о языке.

Коммуникативная компетентность – это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присутствующих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии.

Коммуникативная компетенция – это способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В ее основе лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в

его продуктивных и рецептивных видах. О коммуникативной компетенции студента можно судить по тому, насколько адекватными ситуации являются выбранные им речевые средства, по тому, насколько четко он излагает свои мысли, приводит аргументы, умеет строить тексты различных жанров.

Речевая компетенция входит в структуру коммуникативной компетенции и определяет содержание речевой компетентности. Речевая компетентность определяется как знание законов функционирования языка и речи и способность к их использованию с целью решения профессиональных задач. Речевую компетентность можно конкретизировать только тогда, когда определена речевая компетенция, т. е. круг соответствующих проблем, вопросов и задач. Компетенция очерчивает границы проблемы, компетентность же предполагает средства ее решения. Речевая компетентность является частью профессиональной коммуникативной компетентности специалиста.

Культура речи – совокупность красноречия, четкого соблюдения норм литературного языка, исключая ненормативную, жаргонную лексику, активное противодействие употреблению чуждых слов и выражений; воспитание у учащихся потребности дорожить чистотой родной речи, избегать всего того, что обезображивает ее (2, с. 91).

Следует различать термины «культура речи», «речевая культура» и «коммуникативная культура». Речевая культура – это уровень коммуникативной компетенции отдельного человека или группы лиц, фактор отношения человека к языку, его нормам, к культурным и нравственным ценностям. То есть речевая культура подразумевает не только владение нормами литературного языка, но и умение выбирать наиболее точный вариант из всех имеющихся. Поэтому так важно воспитывать в студентах сознательное отношение к выбору и употреблению языковых средств в речевой практике.

Коммуникативная культура – это совокупность умений и навыков в области средств общения и законов межличностного взаимодействия, которые способствуют взаимопониманию, эффективному решению задач общения. Понятие «коммуникативная культура» хотя и близко понятию «речевая культура», тем не менее отличается от него за счет того, что коммуникативная культура подразумевает нацеленность на контакт с собеседником и включает в себя не только речевое поведение (в том числе прогнозирование речевого поведения собеседника), но и способность к эмпатии, аутентичность, инициативность, любознательность и т. п. Поэтому мы можем говорить о том, что речевая

культура входит в состав коммуникативной культуры личности.

Таким образом, рассмотрев основные дефиниции выбранной нами проблемы, мы можем определить основные отличия термина «речевая культура» от терминов «культура речи», «речевая компетентность», «коммуникативная компетенция», «коммуникативная культура» и т. д. Речевая культура является практической реализацией культуры речи. Речевая компетентность и речевая компетенция входят в состав речевой культуры и определяют ее содержание. В то же время речевая культура является показателем коммуникативной компетенции и входит в структуру коммуникативной культуры человека.

Мы считаем, что в процессе подготовки будущих инженеров необходимо особое внимание уделять именно воспитанию речевой культуры, так как, во-первых, содержание обязательного для всех технических специальностей курса «Русский язык и культура речи» служит хорошей базой для решения данной задачи, во-вторых, воспитывая речевую культуру студентов, мы тем самым способствуем становлению их коммуникативной культуры.

Речевая культура нуждается именно в воспитании. Это обусловлено тем, что воспитание подразумевает воздействие на личность человека, которое включает формирование отношения к системе ценностей, овладение опытом предшествующих поколений, подготовку к полноценной культурной жизни. Речевая культура является частью общей культуры человека, она отражает культуру поведения, культуру мышления, характеризует нравственный и духовный облик личности, влияет на эффективность ее речевой деятельности, является немаловажным условием профессионального успеха. Культура, на наш взгляд, мотивирует сам выбор и явно предвосхищает, а иногда и реформирует систему языковых средств.

Успешный в общении человек – не тот, кто может выстроить грамматически правильное предложение, говорит бегло и использует лингвистически грамотные конструкции или интуитивно знает систему работы языка, являясь его носителем, а тот, кто может точно передать смысл своего высказывания слушателю.

Следовательно, суть воспитания речевой культуры заключается в том, чтобы научить студентов выбирать из всего многообразия языковых средств оптимальные, контролировать свою речевую деятельность, знать модели речевого поведения в различных социально-экономических ситуациях, уважать традиции родного языка.

Речевая культура проявляется в четырех аспектах, связанных между собой. Рассмотрим данные аспекты в соотношении с требованиями, предъявляемыми федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования к подготовке будущих инженеров.

1. Нормативный аспект – знание норм литературного языка. Одним из видов профессиональной деятельности будущего инженера является ведение технической документации, разработка технических регламентов, других нормативных документов и руководящих материалов. Выпускник инженерного вуза должен логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, создавать тексты профессионального назначения. Поэтому необходимо, чтобы будущий инженер знал орфографические, пунктуационные, орфоэпические, стилистические, речевые и другие нормы языка. Знание норм литературного языка и умение их применять в речевой практике выступает одним из показателей уровня речевой культуры.

2. Коммуникативный аспект – умение выбирать адекватные речевой ситуации средства общения, определять цели и задачи коммуникации, ориентироваться в ситуации общения. В профессиональной деятельности будущему выпускнику инженерного вуза предстоит выполнение следующих видов деятельности: планирование работы коллектива исполнителей; участие в организации и проведении различных типов семинаров, конференций, совещаний, деловых и официальных встреч, консультаций, переговоров; участие в научных дискуссиях и процедурах защиты научных работ различного уровня; выступление с докладами и сообщениями по тематике проводимых исследований. Следовательно, помимо владения нормами литературного языка, будущему инженеру важно уметь грамотно строить различные акты коммуникации. Сформированность коммуникативных умений, знаний о видах речевого взаимодействия и использование этих знаний на практике в свою очередь является еще одним показателем речевой культуры будущего специалиста.

3. Этический аспект – знание норм поведения, речевого этикета. Конкурентоспособный специалист должен знать правила речевого и делового этикета. Эти знания проявляются в речевом поведении. Речевое поведение – это форма проявления речевого общения, а речевая деятельность – это содержание речевого общения. Речевое поведение человека в целом служит индикатором его общей эрудиции, особенностей интеллекта, мотивации поведения и эмоцио-

нального состояния. Будущему инженеру необходимо находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях, разрабатывать алгоритмы их реализации и нести за них ответственность; владеть навыками социального взаимодействия на основе принятых в обществе моральных и правовых норм. Конкурентоспособный выпускник должен уметь отстаивать свою точку зрения, не разрушая отношений; быть готовым к кооперации с коллегами, работе в коллективе на общий результат, разрешать конфликтные ситуации и т. д.

Поэтому нужно воспитывать в студентах правильное поведение во время разговора, привычку к использованию сдержанных, но выразительных жестов, заботиться о внешнем виде. Умение адекватно использовать языковой материал в целях общения, соблюдение речевого этикета также выступает показателем речевой культуры будущего инженера.

4. Эстетический аспект – представление о том, что красиво и что некрасиво в речи (6). Эстетический аспект тесно связан с этическим аспектом и предполагает проявление доброжелательности, уважения к человеческому достоинству. У будущих инженеров нужно вырабатывать умение создавать благоприятный психологический климат; учить корректности и толерантности в отношениях, общаться, не подавляя личности другого. Вступая в общение, студенты должны уметь находить эстетически грамотные формы выражения своих мыслей. Эстетически значимыми также являются средства и способы коммуникации (язык, интонация, мимика, жесты). Эстетичность речи, на наш взгляд, предстает немаловажным показателем уровня речевой культуры конкурентоспособного выпускника технического вуза.

Исходя из анализа данных аспектов, мы можем сделать вывод о том, что воспитание речевой культуры будущих инженеров должно включать в себя следующие аспекты: формирование знаний о нормах литературного языка и практическое использование этих знаний в речевой практике; развитие коммуникативных навыков и способности ориентироваться и грамотно проявлять себя в различных ситуациях общения; знание и соблюдение норм речевого этикета; формирование представления об эстетичности речи.

Любой продукт инженерной мысли и деятельности основан на передаче соответствующей информации, точно описывающей технологию его производства, сборки и выпуска. Следовательно, коммуникация непосредственно влияет на успешность внедрения инженерных разработок. Поэто-

му документация должна быть однозначно интерпретирована и корректна с точки зрения языковой культуры и грамотности. Люди, имеющие врожденные ораторские качества и умение общаться, быстрее продвигаются по служебной лестнице на управленческие позиции и имеют больше возможностей воплощать свои идеи, добиваться финансирования своих проектов, достигать лучших результатов и налаживать обратную связь для корректировки действий (5).

Парадокс современной образовательной политики вузов заключается в следующем: считается, что студент в процессе усвоения специальных знаний формирует собственную речевую культуру автоматически. Однако у типичного выпускника технического профиля недостаточно развиты именно речевые навыки. В таком случае

получается, что недостаточный уровень речевой культуры может стать для молодых специалистов тем недостатком, который будет препятствовать их карьерному росту и профессиональным достижениям. Образовательный процесс должен быть нацелен на воспитание речевой культуры будущих инженеров. Это позволит подготовить конкурентоспособного специалиста, который будет уверенно ориентироваться в ситуации увеличения документооборота, сможет активно участвовать в научной деятельности, вести деловые переговоры, адекватно проявлять себя в различных социально-экономических ситуациях. Именно человек высокой речевой культуры вызывает большее доверие и уважение, что, несомненно, становится залогом успешной карьеры и большей востребованности на рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антропов В. А., Молчалин В. В., Несеров В. Л. Мониторинг профессионального становления личности специалиста железнодорожного транспорта. М. : Учебно-методический центр по образованию на железнодорожном транспорте, 2007.
2. Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004.
3. Ветров М. Новые требования к выпускнику вуза // Первое сентября. 2007. №4. URL: <http://ps.iseptember.ru/>
4. Данилова Е., Пудловски З. О развитии навыков профессиональной коммуникации в инженерном образовании // Высшее образование в России. № 10. 2008.
5. Макаров А. Н. Парадоксы взаимодействия рынка образования и рынка труда // Педагогика. 2008. №2.
6. Печенева Т. А. Коммуникативная стратегия обучения русскому языку // Педагогика. 2003. № 4.
7. Пиралова О. Ф. Диагностирование компетентности инженеров. М. : Академия Естествознания, 2010. – То же: URL: <http://portal.tpu.ru/apec/certification/requirement/competences>

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. С. Белкин.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 37.06
ББК Ч 466.476

ГСНТИ 14.01.45

Код ВАК 13.00.01, 13.00.02

Герт Валерий Александрович,

кандидат философских наук, доцент, кафедра социальной педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: valeragert@gmail.com

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В ЦЕЛОСТНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальные практики и их виды; переход от миропонимания к мироотношению; потенциал социальных практик для целостности образовательного процесса.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается потенциал учебных и сложившихся социальных практик в вузе, необходимых для перехода от миропонимания к мироотношению как способов такого перехода внутри образовательного процесса. При этом переходе происходит синтез личностных позиций, металичных качеств и приобретается опыт сопереживания, сотрудничества, сотворчества, ответственности и самостоятельности. Выделены инвариантные компоненты социальных практик, поддерживающие целостность образовательного процесса.

Gert Valery Aleksandrovich,

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Chair of Social Pedagogy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

SOCIAL PRACTICES IN THE INTEGRITY OF EDUCATIONAL PROCESS

KEY WORDS: social practices and their kinds; transition from understanding of the world to attitude to it; potential of social practices for the integrity of educational process.

ABSTRACT. Potential of academic and social practices in the higher educational establishment necessary for the transition from understanding of the world to development of attitude to it in the educational process is described. Synthesis of personal opinions and metapersonal qualities appears in the course of such transition, the experience of empathy, cooperation, creativity, responsibility and independence are acquired. Invariable components of social practices are revealed, which support integrity of educational process.

Индивидуальная состоятельность специалиста раскрывается как в приватной, так и в публичной сферах. Понятно, что профессиональная деятельность реализуется в первую очередь в публичной сфере, для социума и в целях социума, то есть достигается то качество профессиональной деятельности, которое социум декларирует, закрепляет, определяет и гарантирует (защищает) в качестве **нормы** современного общества, которое считает **нормальным** в качестве условий, принципов, целей, отношений, полномочий и компетенций. Единство профессиональных компетенций и зрелости личностных позиций – это, может быть, и есть главный критерий для целей образовательного процесса и результативности социальной практики.

Социальные практики в образовательном процессе – это в первую очередь способы самоопределения и самореализации. Социальные практики в образовании способствуют: а) повышению качества профессионального самоопределения среди обучающихся в процессе формирования профессиональной компетентности и адекватной оценке ими своих способностей и возможностей, б) созданию условий для апробирования себя в разных видах социальных практик еще в учебной деятельности и в) обеспечивают форми-

рование металичных качеств, то есть целеустремленного и ответственного отношения к окружающему миру и к своей профессиональной деятельности.

На наш взгляд, **переход от миропонимания к мироотношению** собственно в профессиональном образовании осуществляется в самом образовательном процессе при **синтезе в личностные позиции и металичные качества** при прохождении различных видов учебной практики (1). Именно в процессе практики на основе сравнения и анализа, а по существу – **на основе соотношения** своих компетенций и компетентности с нарабатываемыми и осуществляемыми компетенциями, технологиями и методиками по месту практики, своих личностных качеств с качествами работающих профессионалов, на основе выполнения задания по практике и апробации собственных наработок и предложений происходит синтез, и складывается система отношений к миру, другим людям и самому себе в профессиональном сообществе, то есть и происходит этот переход от миропонимания к мироотношению.

Студенческие учебные практики проводятся на базе социальных и образовательных учреждений различного типа. Поэтому виды социальной практики и функ-

ции, которые способствуют синтезу в процессе учебных практик, могут быть также разнообразными.

Профессиональная компетентность представляет собой самоопределение по следующим формирующимся **позициям готовности** специалиста:

- информационно-смысловая («я знаю»);
- эмоционально-мотивационная («я хочу»);
- деятельностно-технологическая («я могу»);
- нормативно-управленческая («я должен»).

Получение профессионального образования позволяет молодому специалисту приступать к самостоятельной и ответственной профессиональной деятельности. Однако наличие профессиональной компетентности ещё не гарантирует позитивного результата. Она, на наш взгляд, должна сопровождаться **социальной зрелостью** молодого специалиста (2).

Проявление и реализация социальной зрелости специалиста происходит, по нашему мнению, в первую очередь посредством сформированных металичных качеств. Именно реализация таких качеств позволяет выстроить предметное поле профессии молодого специалиста в целостные деятельностные акты преобразования для других в социальном пространстве и времени, применяя профессиональные технологии и утверждая личностные позиции.

Среди **металичных** качеств молодого специалиста необходимо выделить:

- 1) целеустремлённость (предметная направленность и определённость);
- 2) коммуникативность (обратная связь, ценность Другого);
- 3) самостоятельность (наличие выбора и личностной позиции);
- 4) ответственность (центрация на последствиях для Другого);
- 5) толерантность (общечеловеческие ценности в отношениях с другими).

Реализация сформированной ценностно-смысловой позиции миропонимания личности в созидательной (творческой) деятельности выражает уже другую потребность – потребность самоутверждения отношения к миру, другим людям и самому себе. На завершающем этапе профессионального самоопределения важно сформировать личностную готовность к самостоятельной деятельности и компетентную стратегию профессионального самоутверждения.

Социальная зрелость специалиста – это этап **гармонии** времён – прошлого, настоящего и будущего – как во внутриличностном развитии молодого специалиста, так и в процессе реализации его профессиональной компетентности. На этом этапе различия между временными периодами её

реализации, например, между постановкой цели, смыслом и получением результата, не разрушительны, а созидательны и конструктивны. Удовлетворенность процессом и его результатом на этом этапе имеет потенциал **развития отношения** будущего молодого специалиста к своей профессиональной деятельности, в частности, развития его мотивации («я хочу»). Для данного этапа профессионального самоопределения и утверждения характерна **самодетерминация собственной самореализации в социуме в процессе учебных социальных практик**.

Конечно, это сопровождается и **рефлексией**, которая выполняет функции а) обратной связи в процессе деятельности и б) синтеза социальных и профессиональных ситуаций в новые формы профессионального поведения («я знаю» в «я могу» и «я должен»). Для реализации этих функций, а значит, поддержания и развития профессиональной компетентности необходимы объективная информация об этих ситуациях и адекватное **оценивание** их условий, процессности и результата. Поэтому организация **мониторинга**, сопровождаемая **анализом** – это необходимость для поддержания и развития профессиональной компетентности специалиста, т. е. необходимость в освоении и реализации новых видов, способов и форм практической деятельности в своей профессии.

Социальной зрелости характерна **высокая степень идентификации** и идентичности своих жизненных целей и смыслов с целями и смыслами проектов, планов и программ профессиональной деятельности. И чем глубже идентификация при создании проектов и программ, чем глубже профессиональные цели и смыслы стали жизненными целями и смыслами молодого специалиста, тем выше **готовность** молодого специалиста к их осуществлению, т. е. к проектируемой деятельности по достижению проектируемого результата.

К социальным практикам в образовании можно отнести исследовательские, коммуникативные, художественные, проектные устойчивые формы действий, в которых происходит практическая апробация и развитие у обучающихся компетенций, личностных позиций и металичных качеств в соответствии с собственными потребностями, интересами, целями и индивидуальной траекторией их образования, обеспечивая при доминанте «для другого» единство миропонимания и мироотношения.

Сложившиеся социальные практики студенческого самоуправления, студенческих научных обществ, волонтерства, студенческих строительных и педагогических

отрядов, студенческих клубов и поисковых отрядов подтверждают не только целостность образовательного процесса, но и наличие в них потенциала экзистенциального содержания и приобретения экзистенциального опыта. Достижение целостности в образовательном процессе позволяет не ограничиваться рамками смыслов учебных предметов, а обеспечивает возможность надпредметных смыслов воспроизводства и развития субъектности обучающихся, способных к созидательному и творческому раскрытию во всех сферах жизнедеятельности, включая и профессиональную деятельность.

В структуре социальной практики можно выделить следующие инвариантные компоненты экзистенциального опыта:

1) опыт самоопределения личностных позиций, формирования компетенций и металичных качеств в целях (и смыслах) удовлетворения социальных потребностей, так и в целях учебной деятельности;

2) практическая апробация компетенций, личностных позиций и металичных качеств в разнообразной учебной и внеаудиторной образовательной деятельности, в общении со сверстниками, в команде, коллективе, группе;

3) приобретение опыта сопереживания, сотрудничества, сотворчества, ответственности и самостоятельности;

ЛИТЕРАТУРА

1. Профессиональное самоопределение: от миропонимания к мироотношению // Непрерывная практическая подготовка специалистов социальной работы в вузе : монография / Под общ. ред. В. А. Дегтерева. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2011.

2. Шрамко Н. В. Формирование социальной зрелости будущих специалистов по социальной работе на основе средо-ориентированного подхода // Образование и наука. 2009. № 8(65).

4) опыт презентации и анализа собственных достижений и неудач, самооценки и критики;

5) свободное творчество в своём индивидуальном раскрытии, когда весь цикл от идеи до её реализации человек попытался осуществить сам.

Углубление мотивации, идентификация, диалогизация отношений с другими, мониторинг, анализ, проектирование – все эти изменения в профессиональном самоопределении и профессиональной самореализации проявляют результаты синтеза экзистенциалов целостности индивидуального бытия будущего специалистов, целостности образовательного процесса и надпредметный **социально-профессиональный потенциал социальных практик для целостности образовательного процесса**. Таким образом, социальные практики в образовательном процессе являются способами освоения норм и образцов разнообразной деятельности, формирования личностных позиций и качеств, апробации и презентации как своих личностных преимуществ, так и личных достижений и результатов. В этом и осуществляется переход от миропонимания к мироотношению.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. М. Игошев.

УДК 37.06

ББК Ч 426026 + Ч 410.057.1

ГСНТИ 14.25.01

Код ВАК 13.00.01, 13.00.02

Сорокина Ирина Радиславовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной педагогики и психологии, Гуманитарный институт, Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых; 600015, г. Владимир, ул. Чайковского, 50-15; e-mail: sociolog1966@yandex.ru

**СПЕЦИФИКА ИГРОВОЙ ФОРМЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ
В КЛУБАХ ПО МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА**

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена вопросу организации профориентационной игры в клубах по месту жительства. Рассмотрены возрастные особенности подростков, предопределяющие специфику работы по их профессиональной ориентации. Проанализирована классификация игр по виду деятельности участников игры; обозначены детерминанты ее использования в профориентационной деятельности. Раскрыта сущность профориентационной игры, сформулированы рекомендации по решению проблемы организации профориентационных игр в клубах по месту жительства.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: клуб по месту жительства, профессиональное самоопределение, профориентационная работа, профориентационная игра.

Sorokina Irina Radislavovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Chair of Social Pedagogy and Psychology, Institute of the Humanities, Vladimir State University n.a. A. G. Stoletov and N. G. Stoletov, Vladimir.

**THE SPECIFICS OF PROFESSIONAL-ORIENTED GAMES WITH THE YOUTH AT THE CLUBS
SITUATED AT THE PLACES OF RESIDENCE**

KEY WORDS: club at the place of residence; professional self-determination; professional-oriented activities; professional-oriented game.

ABSTRACT. The article is devoted to the issue of organization of professional-oriented games in the club at the place of residence. The author considers the age peculiarities of pupils which determine the career-guidance work in the club at the place of residence. The classification of games was analyzed in the article, the conditions of its usage were determined. The author determines the essence of professional-oriented games and formulates the recommendations concerning the organization of professional-oriented games at the clubs at the places of residents.

Клубная деятельность – один из видов социальной работы, сфера реализации индивидуально-творческой активности личности с учетом ее возрастных и социокультурных особенностей. Работа в клубах по месту жительства организуется на принципах добровольности объединения, самостоятельности и самоуправления людей, имеющих общие интересы (8, с. 236).

Клубы по месту жительства рассматриваются нами как специально организованное пространство общения для определенного открытого сообщества детей, подростков и взрослых, объединенных одной целью. Клубы социально ориентированы, их деятельность направлена на создание условий для саморазвития участников, оказание им поддержки в реализации творческих возможностей эстетической, познавательной, спортивной направленности.

В подростковом возрасте закладываются основы нравственного отношения личности к разным видам труда, происходит формирование системы ценностей и смыслов, которые определяют избирательность отношения подростков к различным профессиям. Для младшего подросткового возраста свойственно стремление попробовать себя в разных видах деятельности. К 12-13 годам происходит

стабилизация интересов, их концентрация на ограниченном числе видов занятий, расширение знаний о мире профессий, становится возможной рациональная оценка их нравственной и материальных сторон. Проблема профессионального самоопределения актуализируется в возрасте 14 лет. Подростки начинают самостоятельно искать информацию о профессиях, формируется личностный смысл профессионального выбора, возникает рефлексия собственных способностей.

Подражание внешним формам поведения взрослых приводит к тому, что мальчики-подростки ориентируются на романтические профессии «настоящих мужчин», обладающих сильной волей, выдержкой, смелостью, мужеством (летчик-испытатель, космонавт, автогонщик и др.). Девочки обращают внимание на чисто женские профессии обаятельных, привлекательных и популярных (топ-модель, эстрадная певица, телеведущая и др.). Ориентация на романтические профессии складывается под влиянием средств массовой информации, тиражирующих образы успешных взрослых. Формированию такой профессиональной ориентации способствует также стремление подростков к самовыражению и самоутверждению (2, с. 39).

Избирательное отношение к учебным предметам в школе, занятия в кружках художественного и технического творчества формируют у подростков учебно-профессиональные интенции и профессионально ориентированные мечты. Образцы желаемого будущего становятся психологическими вехами, штрихами профессионального самоопределения.

Как отмечает А. В. Петровский, именно в старшем школьном возрасте появляется сознательное отношение к учению (3, с. 326). Старшеклассники начинают рассматривать учебу как необходимую базу, предпосылку будущей профессиональной деятельности. Их интересуют главным образом те предметы, которые им будут нужны в дальнейшем.

Наличие сформированной потребности в овладении конкретной предметной деятельностью, конкретным видом труда делает выбор определенной профессиональной деятельности мотивированным и образует механизм сознательного выбора профессии.

Профессиональное самоопределение – многомерный и многоступенчатый процесс, один из главных компонентов взросления личности, ее социализации, в котором И. С. Кон выделяет следующие этапы:

1) детская игра, в ходе которой ребенок принимает на себя различные профессиональные роли и «проигрывает» отдельные элементы, связанного с ними поведения;

2) подростковая фантазия, когда подросток видит себя в мечтах представителем какой-либо профессии;

3) предварительный выбор профессии, захватывающий весь подростковый и большую часть юношеского возраста; разные виды деятельности сортируются и оцениваются личностью сначала с точки зрения ее интересов, затем способностей и, наконец, с точки зрения системы ценностей;

4) принятие решения по выбору профессии, которому предшествует более широкая социальная ориентация – установка на вуз, специальность профессиональное образование или работа (6, с. 516).

В рамках социально-педагогической деятельности в клубах по месту жительства проводится профориентационная работа, которая призвана способствовать решению вопросов социализации и профессионального самоопределения подростков, а также младших школьников и лиц раннего юношеского возраста.

Активные занятия в клубе способствуют включению воспитанников в многообразные социально ценные и личностно значимые виды деятельности, в гуманистически ориентированные межличностные отношения со сверстниками и взрослыми; формируют

опыт социального поведения, необходимый для успешного вхождения в систему общественных отношений; развивают интеллектуальные, коммуникативные, экспрессивные, инструментальные способности.

Привлекательность клубной жизни для подростков состоит в разнообразной по характеру деятельности, позволяющей в том числе решить проблему профессионального самоопределения и самопознания; в возможности удовлетворять потребности в общении на основе совместных полезных дел, увлечений и интересов; в гуманистически выстроенных межличностных отношениях; в развитом самоуправлении и относительной автономии от взрослых; в игровой форме усвоения будущих социальных и профессиональных ролей.

«Игра – специально организованная деятельность, в которой ее участники, включаясь в работу добровольно, следуя общей игровой задаче, исходя из одинаковых начальных условий, действуя идентичными средствами, соблюдая одни и те же правила, добиваются определенных результатов, по которым оценивается личный или общий успех» (6, с. 518).

Специфика любой, в том числе профориентационной, игры заключается в следующем:

– игра социальна по происхождению и содержанию;

– участники игры познают и выделяют функции и общественный смысл человеческих отношений;

– игра – способ организации жизни;

– игра – самостоятельная, творческая деятельность;

– игра проявляется в ситуации «как будто»;

– игра – это эмоционально насыщенная деятельность, требующая настроения и вдохновения; в ней обнаруживаются сложившиеся способы эмоционального реагирования, приобретаются новые качества поведения, обогащается и развивается эмоциональный опыт;

– игра – деятельность, в которой мотив заложен в самом процессе;

– развитая форма игры – не только отражение окружающей действительности, но и ее преобразование (5, с. 82).

Грамотно проведенная игра предполагает продуманные цели, структуру, анализ и обсуждение приобретенного опыта или полученной информации. А. А. Захарова определяет игру как средство развития индивидуальных качеств личности с помощью знаний, умений и навыков; как метод организации и сплочения коллектива; как эмоциональное состояние, способ общения, фактор, формирующий внутренний мир

человека (1, с. 4). В педагогическом энциклопедическом словаре под редакцией Б. М. Бим-Бада игра понимается как форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры. «В игре как особом исторически возникшем виде общественной практики воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности» (4, с. 98).

Игра многофункциональна: через нее передается социальный опыт; в ней подросток получает возможность проявить свою

активность, взаимодействуя с окружающим миром. С. А. Шамаковым определены педагогические условия организации игр: знание и понимание участниками игры ее содержания; наличие понятных правил проведения игры; ясное осознание каждым участником его роли в игре; наличие ситуаций преодоления препятствий, а также элементов юмора, веселых недоразумений, путаницы. Сюжет игры должен быть конечен и настроен на выигрыш (9, с. 188).

Одной из распространенных классификаций игр является классификация по видам деятельности участников игры (1, с. 6), предложенная международной организацией Союза пионерских организаций – Федерации детских организаций России (СПО-ФДО России) (Табл. 1).

Таблица 1.

Классификация игр по видам деятельности

Группа игр	Разновидность игр
1. <i>Художественные игры</i> , требующие от участников проявления творческих и художественных способностей	а) музыкальные; б) актерские; в) изобразительные; г) литературные (лингвистические)
2. <i>Спортивные игры</i> , направленные на физическое развитие	а) игры на местности; б) эстафеты; в) игры-упражнения, тренирующие координацию движений, ловкость, реакцию
3. <i>Познавательные игры</i> , активизирующие познавательную деятельность детей и включающие вопросы и задания, связанные с различными областями знаний	а) викторины, конкурсы; б) загадки, головоломки; в) ребусы, шарады и т. п.
4. <i>Интеллектуальные игры</i> , направленные на развитие психических процессов и умственных способностей	игры, развивающие а) память; б) внимание; в) наблюдательность; г) логическое мышление; д) воображение
5. <i>Психологические игры</i> , дающие возможность углубиться в мир взаимоотношений с окружающими и с самим собой	игры, направленные на: а) осознание самого себя, самопознание; б) доверие, взаимопонимание; в) умение слушать; г) достижение согласия и разрешение конфликтов
6. <i>Организаторские игры</i> , связанные с решением вопросов, возникающих при создании коллектива и в дальнейшей работе с ним	игры, помогающие: а) выявить лидера; б) познакомиться с людьми; в) разбить участников на группы; г) сплотить группы
7. <i>Трудовые игры</i> , позволяющие участникам реализовать себя в реальной или смоделированной трудовой деятельности	игры: а) экономические; б) профессионально-имитационные

Рассмотрим данную классификацию игр с точки зрения ее использования в рамках профориентационной работы. В процессе художественной игры у подростков разви-

ваются такие важные качества, востребованные в любой профессии, как образное мышление и ассоциативная память, пространственное воображение, а также специальные

способности к различным видам художественной деятельности. Используемые в профориентировании, такие игры помогают развить у подростка определенные способности в соответствии с принципом природосообразности. Спортивные игры ориентируют на профессиональную деятельность, которая требует крепкого здоровья, двигательной активности и физической выносливости. Познавательные и интеллектуальные игры расширяют кругозор, детерминируют развитие умственных способностей, активизируют мыслительную деятельность, что может способствовать интеллектуализации физического труда. Психологические игры выявляют такие качества личности, как общительность, эмоциональная устойчивость, доброжелательность, эмпатия; подростки, которых увлекают такие игры, могут найти себя в профессиях, относящихся к типу «человек-человек». Организаторские игры способствуют выявлению лидерских качеств, необходимых при выполнении управленческих функций, а трудовые игры формируют положительное отношение к труду и любой профессиональной деятельности.

Все игры, связанные с трудом и трудовым воспитанием, можно разделить на четыре группы:

- игры на сюжеты из повседневной жизни;
- игры на профессиональные сюжеты;
- игры в аттракционы;
- занимательные игры.

Профориентационная игра может рассматриваться как способ интерактивного взаимодействия, который осуществляется в условных ситуациях и направлен на освоение социального опыта в процессе профессионального самоопределения. Грамотно подготовленная игра предполагает продуманную структуру, включающую в себя проблему и пути ее разрешения, анализ и обсуждение приобретенного опыта или полученной информации. Предварительно должны быть определены условия или правила игры, а также цель проведения игры, конкретизируемая задачами и принятая участниками игры.

Как считает Л. И. Божович, выбор профессии в подростковом возрасте может оказаться психологически даже не выбором, а актом подражания товарищам, родителям и их решениям, принятым под непосредственным влиянием внешних условий или случайно возникшего интереса (6, с. 517). Это обстоятельство предопределяет необходимость организовывать для подростков игры по профориентации, в процессе которых следует доводить до них информацию о состоянии современного рынка труда, возможных путях получения профессии, о тре-

бованиях, предъявляемых к претенденту на то или иное рабочее место. Социальный педагог в ходе игры по профориентации может давать общие сведения о профессии, раскрывать ее производственное содержание, условия работы, знакомить с системой подготовки будущего специалиста.

Целесообразно использовать в игре те знания, которые уже имеются у подростков. Задача ведущего игры – привести эти знания в систему через взаимообмен и взаимокоррекцию. Профориентационные игры двуплановы: игровая ситуация условна, а поведение участников игры реально. При этом игровое поведение может совпасть полностью или частично с реальным решением профориентационной проблемы участников. Поэтому игра может помочь подростку принять то или иное решение.

Профориентационные игры – один из профориентационных и профконсультационных методов, стимулирующих подростков к размышлениям о проблемах профессионального самоопределения. Для большей эффективности профориентационные игры целесообразно проводить в сочетании с другими формами и методами работы – беседами, дискуссиями, диагностическими процедурами, индивидуальными консультациями, лекционными формами работы и пр.

В условиях клуба по месту жительства игра активно используется в ходе организации профессиональных проб в процессе занятий по темам «Навыки самопрезентации», «Автопортрет», «Мир профессий», «Профессия на букву...», «Угадай профессию» (пантомима), «Собеседование с работодателем», «Цвет и вкус», «Угадай продукт» и др.

Анализ профориентационной игровой деятельности, проводимой с воспитанниками на базе пяти клубов Муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей детско-юношеского центра (ДОД ДЮЦ) «Клуб» г. Владимира, позволяет нам сформулировать ряд рекомендаций по организации профориентационных игр в условиях работы клуба по месту жительства:

- игры должны проводиться с учетом возрастных, индивидуальных особенностей, склонностей и интересов подростков;
- игры должны предваряться специальными занятиями, направленными на расширение знаний о мире профессионального труда;
- в конце игры необходимо провести обсуждение полученной информации и дать ей оценку;
- количество игр, задействованных в работе, должно быть регламентировано.

Профориентационные игры позволяют их участникам реализовать себя в реальной или смоделированной трудовой деятельности, они рассчитаны на конкретные условия работы. Ценностно-нравственные профориентационные игры («Пришельцы», «Три ветерана», «Три судьбы», «Остров», «Спящий город», «Существо» (с элементами экологической воспитания), пробно-ознакомительные профориентационные игры («Стажеры-инопланетяне», «Ассоциации» (профориентационный вариант), «Вакансия», «Новичок-Наставник», «Завод», «Кооператив», «Музей» имеют целью отработку навыков принятия конкретных решений. Игры «Профконсультация», «Приемная комис-

сия», «Пять шагов», «Советчик» позволяют отрабатывать приемы поведения на ответственных собеседованиях.

На каждом этапе становления профессионального самоопределения игра как способ активного взаимодействия имеет определенную специфику в зависимости от базовой потребности подростков. Систематически участвуя в игровой профориентационной деятельности, воспитанники клуба по месту жительства могут расширить свой информационный, эмоциональный и поведенческий потенциал в сфере профессиональной деятельности, что будет способствовать осознанному выбору ими своего профессионального пути.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захарова А. А. Играем в школе, играем школой. В помощь педагогу-организатору игровой деятельности : метод. пособие. Владимир : Собор, 2009.
2. Зеер Э. Ф. Профориентология: теория и практика : учеб. пособ. для высш. шк. М. : Академический Проект; Фонд «Мир», 2008.
3. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Сфера, 2009.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М. : Большая Российская энциклопедия, 2009.
5. Ребенок и социум / сост. Ю. В. Мелешко, Ю. А. Лежнева. Минск: Красико-Принт, 2007.
6. Сорокина И. Р. Игра как интерактивный способ взаимодействия в условиях профессионального самоопределения // Вестник Владимирского гос. гум. ун-та. Сер. «Педагогические и психологические науки». Владимир: ВГГУ, 2011. №11(30).
7. Спивак М. С. Клубные формирования как сфера учебно-воспитательной и досуговой деятельности // Воспитание школьников. 2011. №3.
8. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008.
9. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры. М.: Новая школа, 1994.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент И. А. Ахьямова.

УДК 37.035
ББК Ч 420.02

ГСНТИ 14.25.01

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

Трофименко Галина Сергеевна,

педагог-психолог, Центр диагностики и консультирования № 9; 660028, г. Красноярск, ул. Ладо Кецховели, д. 40, кв. 36; e-mail: trofio8.87@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: личность; личностная идентичность; компоненты идентичности; характеристики образа «Я»; статус идентичности.

АННОТАЦИЯ. Представлены некоторые результаты, полученные в ходе изучения особенностей личностной идентичности подростков 14-16 лет, выделены наиболее характерные статусы идентичности, характеристики образа «Я». В качестве перспективы исследования предполагается изучить зависимость выявленных особенностей от мотивационных составляющих личности.

Trofimenko Galina Sergeevna,

Teacher-psychologist, Centre of Diagnosis and Consulting №9, Krasnoyarsk.

SOME PECULIARITIES OF PERSONAL IDENTITY OF CONTEMPORARY YOUTH

KEY WORDS: personality; personal identity; components of identity; characteristics of “I-image”; status of identity.

ABSTRACT. Results of the study of peculiarities of personal identity of teenagers aged 14-16 are given, the most characteristic identity status and “I-image” are presented. The perspective of the research includes the study of interdependence of the revealed peculiarities and motivational components of a person.

В последнее время обостряется ряд многочисленных психологических проблем, связанных с развитием личности и её жизнедеятельностью. Наиболее ярко это отмечается среди подрастающего поколения, особенности поведения которого заставляют задаваться самыми разными вопросами педагогов, психологов, философов, ученых-исследователей. В частности, открытым и не теряющим актуальность вопросом является обретение личностью себя, своего «Я», наиболее волнующий подростков и людей, их окружающих. Становление личностной идентичности еще в XX веке обозначено как результат проживания кризиса подросткового возраста в работах Э. Эриксона, тем не менее в сегодняшнем ритме развития всех сфер общественных отношений эта проблема приобретает новые акценты. Быстро распространяющаяся информатизация, активное внедрение инноваций задают стремительный ритм жизни, создают избыточное пространство реализации своих возможностей, в котором подросткам порой сложно найти себя. В связи с этим педагогам сложно подобрать наиболее эффективные методы, формы, приемы организации деятельности во всех сферах (учебной, внеучебной, сфере дополнительного образования и т. д.), ответить на многочисленные вопросы, возникающие в большом количестве у специалистов системы образования о том, кто такой современный подросток и что им движет.

Обобщая результаты исследований зарубежных и отечественных ученых, идентичность можно рассматривать как личностное образование, являющееся компонентом структуры самосознания и выражаю-

щееся в переживании человека тождественности самому себе, его целостности и непрерывности во времени и пространстве, что является необходимым условием развития и становления личности человека.

Современные исследования затрагивают различные стороны личностной идентичности: взаимосвязь эго-идентичности и личностной зрелости (И. А. Шляпникова), динамику развития личностной идентичности, анализ становления (О. В. Беляева, О. О. Савина), психологические средства стабилизации личностной идентичности студентов (Л. Д. Межеричкая), роль конструктивного кризиса идентичности в развитии личности (Ю. Г. Овчинникова) и др.

В рамках нашего исследования представляется интересным выяснить взаимосвязь мотивационной сферы и личностной идентичности современных подростков. В ходе исследования были выявлены различные характеристики подростков как относительно мотивационной сферы, так и личностной идентичности. В данной статье хотелось бы остановиться подробнее на результатах исследования особенностей личностной идентичности подростков как одного из динамичных феноменов в развитии личности. Анализ осуществлялся по следующим параметрам: статус идентичности, её содержательные характеристики, содержание каждого статуса.

В исследовании приняли участие учащиеся 14-16 лет общеобразовательного лицея и средней общеобразовательной школы города Красноярск в количестве 181 человек.

В качестве диагностического комплекса, направленного на выяснение статуса идеентичности подростков и характеристик

«Я»-концепции, выступили методика «МИЛИ» Л. Б. Шнейдер и методика «Кто я?» Куна-Макпарленда.

Остановимся на результатах, полученных в ходе изучения статусов идентичности и её содержательных характеристик.

Как видно из рис. 1, среди подростков наиболее встречающимся статусом является статус диффузной идентичности, особен-

но характерный для подростков 15 лет.

Подростки 14 лет чаще характеризуются статусом псевдоидентичности, в то время как статус достигнутой идентичности преобладает среди подростков 16 лет. Статус моратория встречается среди подростков 14-16 лет с небольшими различиями в процентном соотношении.

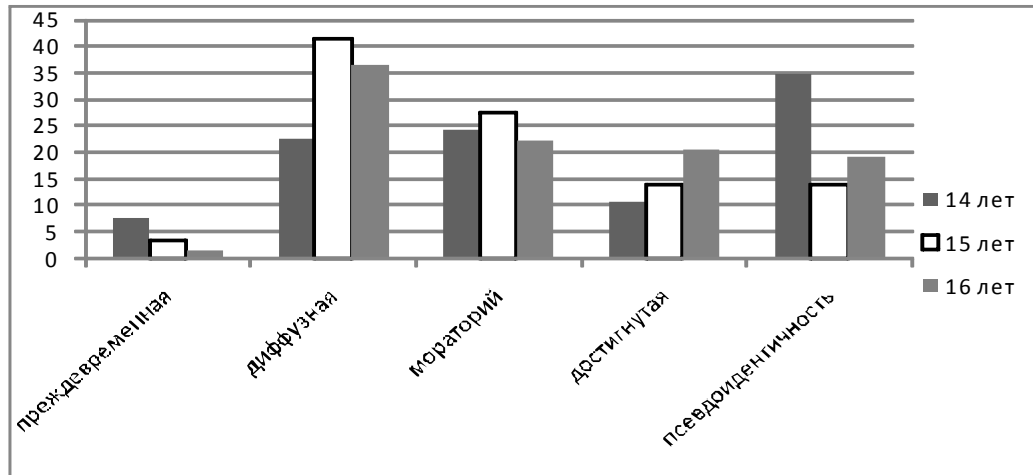


Рис. 1. Распределение статусов идентичности в группах подростков, различающихся по возрасту

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод о том, что процесс становления идентичности на этапе подросткового возраста имеет свои особенности: подростки 14 лет относятся к статусу псевдоидентичности, характеризующемуся как стабильное отрицание подростками своей уникальности, или, напротив, её амбициозное подчеркивание с переходом в стереотипию, а также нарушение механизмов идентификации, нарушение временной связности жизни, ригидность «Я»-концепции, болезненное неприятие критики в свой адрес, низкая рефлексия (Л. Б. Шнейдер). В 15 лет статус псевдоидентичности сменяется статусом

диффузной идентичности, при котором не имеется прочных целей, ценностей, убеждений, а также активных попыток их сформировать. К 16 годам статус идентичности переходит в статус достигнутой идентичности, при котором сформирована определенная совокупность личностно значимых для подростка целей, ценностей, убеждений, переживающихся как личностно значимые, обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни.

В ходе изучения характеристик самоописания подростков были выявлены следующие особенности. Рассмотрим сначала результаты по общей выборке.

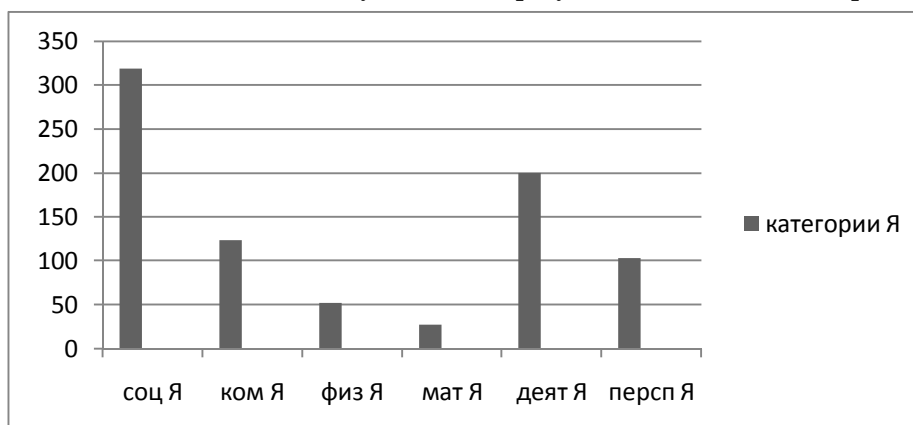


Рис. 2. Распределение компонентов идентичности среди подростков 14-16 лет

Примечание: соц. «Я» – социальное «Я», ком. «Я» – коммуникативное «Я», физ. «Я» – физическое «Я», мат. «Я» – материальное «Я», деят. «Я» – деятельностное «Я», персп. «Я» – перспективное «Я».

Остановимся на каждом из указанных компонентов подробнее с учетом половых различий. Как видно из рис. 2, наиболее встречающимся компонентом образа «Я» среди подростков является социальное «Я», связанное с описанием себя через ролевые позиции и принадлежность к социальным группам, что говорит о том, что у подростков более сформирован образ «Я» относи-

тельного своего социального положения. Среди низких показателей можно отметить компоненты физического «Я» и материального «Я», что дает основание предположить, что подростки меньше всего описывают себя через внешние атрибуты и стараются сделать акцент на внутренней составляющей своего «Я».

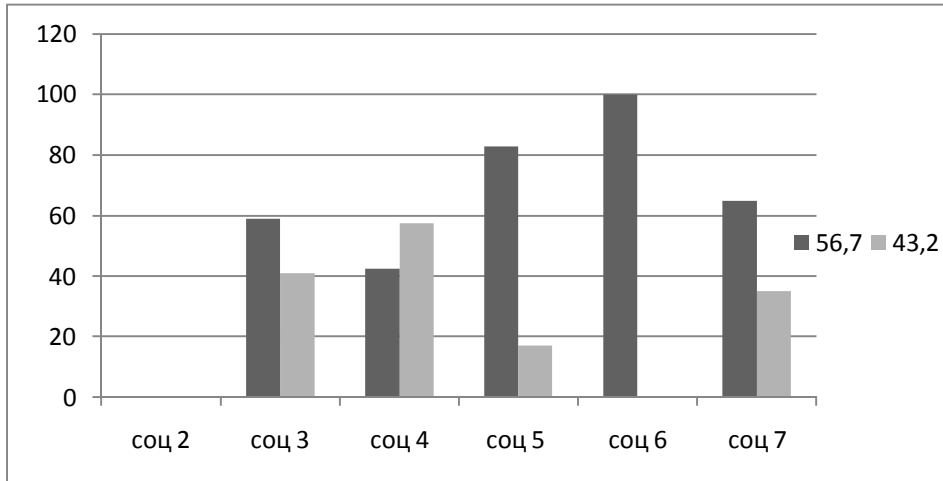


Рис. 3. Частота встречаемости категорий компонента социального «Я» среди мальчиков и девочек

Примечание: соц. 1 – прямое обозначение пола; соц. 2 – сексуальная роль; соц. 3 – учебно-профессиональная ролевая позиция; соц. 4 – семейная принадлежность (обозначение семейной роли, указание на родственные отношения); соц. 5 – этническо-региональная идентичность (этническая идентичность, гражданство, локальная, местная идентичность); соц. 6 – мировоззренческая идентичность: конфессиональная, политическая принадлежность; соц. 7 – групповая принадлежность (восприятие себя членом какой-либо группы людей).

На рис. 3 видно, что показатели категории социального «Я» мальчиков превышают показатели девочек, кроме категории, связанной с обозначением своей сексуальной роли (соц. 2), которая отсутствует у всех респондентов, и категории семейной принадлежности, проявляющейся через обозначение семейной роли (соц. 4), чаще среди девочек, что обосновывается нормами современного общества и говорит о том, что тенденция потребности в семейной принадлежности остается актуальной для девочек, в отличие от мальчиков, хотя различия в данной категории среди современных подростков незначительные. Учебно-профессиональная ролевая позиция выражена как для мальчиков, так и для девочек, это говорит о том, что указанные ролевые позиции являются одними из ведущих в представлении своего образа.

Интересно отметить, что категория этническо-региональной идентичности, включающая в себя этническую идентичность, гражданство, локальную, местную идентичность и мировоззренческой идентичности

(конфессиональная, политическая принадлежность), проявляется среди мальчиков, что дает основание охарактеризовать мальчиков как активных участников общественной жизни, проявляющих свою гражданскую и мировоззренческую позицию.

Восприятие себя членом группы друзей («друг», «у меня много друзей») (комм. 1) одинаково выражено как для мальчиков, так и для девочек. Различия наблюдаются относительно описания себя как субъекта общения, (особенности и оценка взаимодействия с людьми) (комм. 2), где существенное преобладание описаний отмечается среди девочек. Контент-анализ ответов девочек, показал, что наиболее часто встречающимися описаниями являются умение слушать собеседника, помогать в трудную минуту, принимать его таким, какой есть, что дает основание говорить о такой особенности, характерной для девочек-подростков, как эмпатийность, аффилиация, терпимость по отношению к окружающим людям.

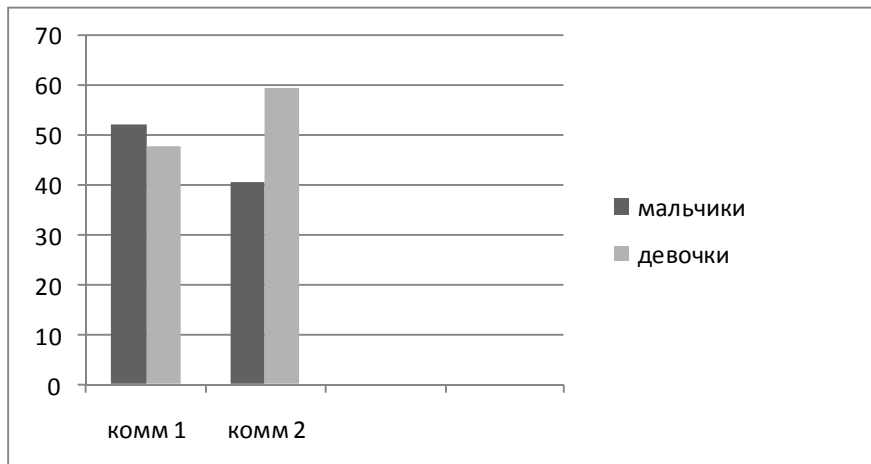


Рис. 4. Частота встречаемости категорий компонента коммуникативного «Я» среди мальчиков и девочек

Примечание: комм. 1 – дружба или круг друзей, восприятие себя членом группы друзей; комм. 2 – общение или субъект общения, особенности и оценка взаимодействия с людьми.

Большой процент описаний образа «Я» относится к компоненту деятельностного «Я». Как мальчики, так и девочки (72,9%) чаще описывают себя через занятия, деятельность, интересы, увлечения, опыт, 37,5% подростков охарактеризовало себя посредством самооценки своих способностей к деятельности, навыков, умений, знаний, компетенции, достижений. Такие показатели говорят о том, что большинство современных подростков можно охарактеризовать как активных в деятельности, обозначающих значимость своих достижений и возможностей для самовосприятия.

Рассматривая компонент рефлексивного «Я», стоит отметить достаточную выраженность персональной идентичности (62,4%). В результате контент-анализа ответов данной категории было выявлено, что подростки описывают свою персональную идентичность чаще через личностные качества, особенности характера, описание индивидуального стиля поведения с использованием в большей степени имен прилагательных (добрый, веселый, открытый, настойчивый, нетерпеливый и т. д.), при этом практически отсутствуют персональные характеристики (кличка, гороскоп, имя и т. д.) и эмоциональное отношение к себе («я супер», «клевый»), что говорит о недостаточной развитости рефлексии у подростков. Стоит отметить, что при описании своего образа «Я» имели место утверждения глобального, экзистенциального «Я», которые недостаточно проявляют отличия одного человека от другого (18,2%). Такие подростки скорее не идентифицируют себя как отдельную личность, обладающую своеобразием и уникальностью, не выделяют присущих только им индивидуальных характеристик.

Незначительное количество ответов относится к компоненту перспективного «Я», связанному с проецированием себя в будущее. Единичные ответы были получены по категориям семейной перспективы, групповой перспективы, коммуникативной перспективы, материальной перспективы, физической перспективы. Несмотря на то что подростки дают значительное количество самоописаний по компонентам социального «Я», в частности, семейной принадлежности для девочек и групповой принадлежности для мальчиков, и коммуникативного «Я», они не проецируют эти сферы в будущее. С одной стороны, это может быть обусловлено тем, что потребности, связанные с указанными сферами, являются достаточно реализованными и не требуют переноса в будущее, с другой – такая особенность может говорить об отсутствии потребности в саморазвитии, совершенствовании своей жизни.

Больше всего описаний компонента перспективного «Я» относится к профессиональной, деятельностной, персональной перспективе и оценке стремлений. Перечисленные категории находят своё отражение в описании себя подростками через учебно-ролевую позицию, собственные возможности и способности, личностные характеристики, оценку своей деятельности, что говорит о том, что в отношении этих категорий подростки стремятся к улучшению имеющихся представлений о себе, достижению новых целей, созданию других границ развития. Как видно, изменения в перспективе сосредоточены вокруг собственного «Я» (личностного развития), своей деятельности и реализации себя через профессиональную деятельность.

Таблица 1.
**Частота встречаемости категории
образа «Я» в группах подростков,
разделенных по возрасту (в %)**

Компоненты	14 лет	15 лет	16 лет
Социальное «Я»	24,3	30	33,5
Коммуникативное «Я»	13,6	7,2	10,4
Материальное «Я»	3,6	1,2	1,3
Физическое «Я»	4,1	2,2	6,4
Деятельное «Я»	18,4	20	18,6
Перспективное «Я»	13,2	8,4	14,3
Рефлексивное «Я»	18,1	20,7	21,2

Рассмотрим изменения в описаниях себя каждого компонента (табл. 1). Так, компонент, обозначающий социальную принадлежность личности, относительно каждого возраста имеет значительную выраженность, при этом её процент растет от 14 к 16 годам, что говорит о существенной значимости ролевых позиций в социуме для подростков. Интересно отметить, что компонент коммуникативного «Я» более выражен в 14 лет, а в 15 лет он снижается в своем проявлении и вновь возрастает к 16 годам. То, что подростки стараются описывать себя с точки зрения своего положения в системе общения, взаимодействия с окружающими, вполне объяснимо – выходит на первый план в качестве ведущего вида деятельности общение, тем не менее, для подростков 15 лет потребность в общении отходит на задний план в сравнении с задачей обретения идентичности (в этом возрасте высок процент самоописаний по категориям социального, рефлексивного, деятельностного «Я», что отражает поиск социальной и личной идентичности).

Категория материального «Я» мало выражена в указанных возрастных группах, но для 14 лет процент её проявления выше, чем в двух других возрастах. Контент-анализ ответов компонентов материального «Я» показал наибольшую сосредоточенность на высказываниях, связанных с окружающими явлениями – природа, животные, которую проявляют в основном девочки, что дает основание предположить, что девочки 14 лет являются более наблюдательными и восприимчивыми к явлениям окружающего мира, связывают свою тождественность с проявлениями природной среды.

То же самое можно сказать о компоненте физического «Я», который получил незначительное количество ответов, но этот процент увеличивается к 16 годам, что дает основание предположить, что данная категория подростков начинает менять фокус внимания на своем теле, внешности. У подростков увеличивается внимание к своим внешним особен-

ностям, появляется актуальность описания себя с позиции внешних данных. Это можно объяснить изменениями в структуре взаимоотношений, приближением к значимости интимно-личностного общения, характерного для представителей юношеского возраста, когда повышается внимание к своему внешнему виду, стремление выглядеть лучше, позиционирование себя через внешний вид.

Деятельностное «Я» и рефлексивное «Я» наряду с компонентом социального «Я» остаются достаточно проявляющимися на этапе 14-16 лет, что говорит о том, что поиск себя, тождественность своей личности для подростка сосредоточены вокруг собственной реализации деятельности, того род занятий, интересов, направленности, которые дают чувство осмысленности и полноценности жизни, при этом подростки способны оценить свои возможности, описать свои личностные особенности. Таким образом, с этой точки зрения подростков 14-16 лет можно охарактеризовать как обладающих активной включенностью в общественную жизнь, достаточной рефлексивностью в отношении своего «Я».

Перспективное «Я» имеет ту же особенность проявления, что и коммуникативное «Я»: проекция в будущее чаще обозначается у четырнадцатилетних, мало проявляется в описаниях подростков 15 лет и возрастает к 16 годам, тем самым видение себя в будущем актуализируется в период 14 и 16 лет, а в 15 лет подростки не рассматривают себя через данную категорию.

В целом, можно сделать вывод о том, что для подростков 14-16 лет характерно описание себя через указание социальной роли, принадлежности к деятельности и собственные личностные особенности, проявление остальных компонентов снижается в 15 лет, что дает основание говорить о том, что в это время наиболее актуальными становятся вопросы «Кто я?», «Где мое место в окружающем мире?», характеризующие ситуацию поиска себя человеком.

Для определения статистических связей между переменными применялся корреляционный анализ с использованием коэффициента линейной корреляции Пирсона. Расчет статистических данных осуществлялся на основе применения компьютерной программы SPSS Statistics17.0, предназначенной для проведения прикладных исследований в гуманитарных науках. Корреляционное исследование выявило некоторые взаимосвязи между характеристиками «Я»-концепции и статусами идентичности.

Подростки с преждевременным статусом идентичности отмечают свою мировоззренческую идентичность, включающую конфессиональную и политическую при-

надлежность ($r=0,01$), а также физическую перспективу, выраженную пожеланиями, намерениями, мечтами, связанными с психофизическими данными ($r=0,01$). В данном случае акцент в описании себя подростками делается на принадлежности к определенной мировоззренческой позиции и стремлении к совершенству своей внешности. Если обратиться к характеристике статуса преждевременной идентичности как навязанной идентичности, можно утверждать, что имеющаяся мировоззренческая позиция не является собственно выработанной и устойчивой для таких подростков.

Диффузный статус идентичности характеризует подростков с материальной перспективой (пожелания, намерения, мечты, связанные с материальной сферой) ($r=0,05$) и персональной перспективой (пожелания, намерения, мечты, связанные с персональными особенностями: личностными качествами, поведением и т. п.) ($r=0,05$). Отсутствие попыток поиска себя вызвано убежденностью в значимости материального состояния, стремлении к материальному благополучию («буду зарабатывать много денег», «куплю машину», «ни в чем не буду отказывать себе» и т. д.), при этом у таких подростков есть осознание необходимости качественных личностных изменений («хочу стать аккуратнее», «буду выполнять просьбы» и т. д.). Соответственно, несмотря на отсутствие активности в действиях подростков, происходит внутренняя «перестройка» убеждений относительно себя и своих личностных качеств; возможно, мотивацией к этому является стремление к обеспеченности.

Для подростков с достигнутой идентичностью характерно глобальное, экзистенциальное «Я»: утверждения, которые недостаточно проявляют отличия одного человека от другого (человек разумный, моя сущность).

Псевдоидентичность выражена среди подростков, направленных на дружбу ($r=0,01$), активно направленных на оценку своих стремлений ($r=0,01$). В данном случае восприятие себя членом группы друзей становится наиболее актуальным в связи с тем, что у личности с данным статусом частым проявлением является осознание своего одиночества, повышенная чувствительность к собственной личности, непринятие критики в свой адрес. При этом высок уровень самокритики, что выражается в постоянном стремлении дать оценку себе и, как видно из результатов нашего исследования, своих устремлений и планов, перспектив.

Выявленные нами особенности образа «Я» у подростков подтверждаются исследованием статусов идентичности. В частности, четырнадцатилетние подростки обладают

статусом псевдоидентичности, развивающимся скорее по типу амбициозного подчеркивания своих личностных характеристик с переходом в стереотипию. Такое понимание и предъявление себя обществу сменяется к 15 годам статусом диффузной идентичности – падение яркого вызывающего представления своего образа до уровня потери своей идентичности и обретения достигнутой идентичности в возрасте 16 лет. Таким образом, возраст 15 лет становится возрастом нарастающей кризиса, приобретая негативную окраску. Возможно, это связано с периодом появления в жизни подростка большей ответственности, связанной с акцентом на учебную деятельность в связи с выбором профиля обучения и дальнейшей профессиональной подготовки, требующим ясности и четкости в постановке целей и однозначности выбора своего дальнейшего пути. Кроме того, система профильности, на которую произошел переход всей школьной системы образования, задает частую смену учебных коллективов, в рамках которой личности приходится решать задачи в понимании себя и выстраивании отношений с окружающими людьми параллельно с решением проблем учебно-профессиональной направленности, что зачастую усиливает ситуацию кризиса и вызывает негативную реакцию подростков в адрес самого себя и окружающих его явлений.

Таким образом, исходя из полученных нами данных, можно сделать следующие выводы.

1. Подростки 14 лет обладают статусом псевдоидентичности, который преобразуется в возрасте 15 лет в статус диффузной идентичности и к 16 лет личностью обретается статус достигнутой идентичности.

2. В качестве стресса образа «Я» в период 14-16 лет выступают характеристики социальных ролей, принадлежности к деятельности и собственные личностные особенности.

3. Положение в системе общения, материальная обеспеченность, физические данные, проекция в будущее являются подвижными, подвергаются уточнению и изменению в течение подросткового возраста в соответствии со смещением фокуса рефлексии на основе разных жизненных задач.

В рамках нашего исследования указанные особенности планируется связать с мотивационной составляющей личности: с потребностями, мотивами, направленностью личности с целью выяснения внутренних стимулов к пониманию себя и нахождению своего образа «Я» в контексте современных условий. Такая взаимосвязь, по нашему мнению, будет способствовать наиболее полному обоснованию направленности современного подростка, его восприятию себя, ориентации

в системе отношений, определению собственной траектории движения. Выделение типов среди подростков, характеризующихся определенной направленностью и особенностями личностного становления, даст возможность педагогам ориентироваться при подборе форм, методов взаимодействия с ре-

бенком и строить совместную деятельность, опираясь на наиболее выраженную направленность; психологам – корректировать процесс становления личностной идентичности в зависимости от проявляющихся тенденций в мотивационной сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М. : Прогресс, 1996.
2. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. № 1.
3. Овчинникова Ю. Г. О конструктивной роли кризиса личностной идентичности в развитии личности // Мир психологии. № 2 (38). М; Воронеж : Московский психолого-социальный ин-т РАО, 2004.

Статью рекомендует д-р психол. наук, доцент И. О. Логинова.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ

УДК 37.061
ББК Ч 424

ГСНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.01

Коломийченко Людмила Владимировна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии, факультет педагогики и психологии детства, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614007, г. Пермь, ул. Фонтанная, д. 4, кв. 86; e-mail: lvk_pspu@rambler.ru

Наумов Александр Анатольевич,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра специальной дошкольной педагогики и психологии, факультет педагогики и психологии детства, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614007, г. Пермь, ул. 25 Октября, д. 68, кв. 45; e-mail: naumov_alan@bk.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательная среда; безопасность; безопасная образовательная среда.

АННОТАЦИЯ. Проведен анализ понятий «образовательная среда» и «безопасность» с позиций ряда ученых. Исходя из этого сформулировано понятие «безопасная образовательная среда», даны его существенные характеристики, определены основные методологические подходы к организации безопасной образовательной среды.

Kolomijchenko Liudmila Viktorovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Pre-school Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogy and Psychology of Childhood, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm.

Naumov Aleksandr Anatolievich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Chair of Special Pre-school Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogy and Psychology of Childhood, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm.

CONCEPTUAL FOUNDATION OF SAFE LEARNING ENVIRONMENT

KEY WORDS: learning environment; safety; safe learning environment.

ABSTRACT. The analysis of the concepts of "learning environment" and "Safety" from the position of a number of scientists is undertaken. On this basis, the concept of "safe learning environment" is defined, its essential features are given, the main methodological approaches to the organization of safe learning environment are listed.

В современный период социально-экономического развития нашей страны обеспечение благоприятного и защищенного детства является одним из основных приоритетов России, важнейшим условием решения основных задач национальной стратегии детства в интересах детей на 2012-2017 годы, гарантом реализации усилий мирового сообщества по формированию среды, комфортной и доброжелательной для их жизни (6).

Среди многих проблем защиты детства особое значение приобретают те направления, которые связаны с изучением, проектированием и созданием *безопасной среды*, что обусловлено рядом причин в системе политических, экономических и социальных отношений:

- нарастающая тенденция социального и экономического расслоения российского общества, приводящая к обострениям и антагонизму, к необоснованной агрессии;

- вызывающая общественную обеспокоенность и принимающая статусную нор-

мативную функцию асоциальность поведения (преступность, наркомания, алкоголизм), приводящая к обесцениванию смыслов разных видов социальной культуры (нравственно-этической, гендерной, национальной, правовой, профессиональной);

- утрата ценности человеческой жизни в условиях роста криминогенности ситуаций социального взаимодействия, порождающая недоверие к людям, чувство незащищенности, социальной тревожности, страха перед могуществом денег и оружия;

- нивелирование ценностей брака, семейно-бытовой культуры, негативными следствиями чего являются нестабильность семейных связей, ощущение детьми зыбкости семейного очага, неуверенности в собственных силах и отсутствия поддержки со стороны близких;

- обострение социальных конфликтов культурно-языкового, социально-экономического, политического порядка, вызывающих противоречия во взаимоотношениях между носителями ценностей разных на-

циональных культур, способствующие проявлениям интолерантности, враждебности, агрессивности;

– снижение показателей физического и психического здоровья молодежи, рост числа суицидов в подростковой среде.

В соответствии с национальной стратегией защита прав и интересов детей осуществляется по следующим направлениям: семейная политика детствосбережения; доступность качественного обучения и воспитания, культурное развитие и информационная безопасность детей; здравоохранение, дружественное отношение к детям и здоровый образ жизни; равные возможности для детей, нуждающихся в особой заботе.

Необходимость исследования проблем безопасной среды проδικтована реалиями современной образовательной политики, задающими общие теоретические ориентиры и направления практического поиска путей реализации средового подхода в педагогическом процессе. Разработка концептуальных посылок организации безопасной образовательной среды сопряжена с необходимостью терминологической определенности данного феномена в условиях полипарадигмального образовательного пространства.

К вопросу о сущностных характеристиках *образовательной среды* обращаются многие современные исследователи. В их работах среда рассматривается как:

– оптимальное соотношение целенаправленных и стихийных влияний (Ю. С. Мануйлов);

– психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса (В. В. Рубцов);

– физическое пространство образовательного учреждения, его физическое состояние, цвет, дизайн, организация и пр. (Г. М. Коджаспирова);

– часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов;

– совокупность всех возможностей обучения, воспитания и развития личности, причем как позитивных, так и негативных возможностей (С. Д. Дерябо);

– воспитательное пространство, в котором осуществляется педагогически (т. е. це-

лесообразно) организованное развитие личности (Б. М. Бим-Бад);

– система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможности для ее развития, содержащиеся в социальном и пространственно-предметном окружении (В. А. Ясвин).

В соответствии с современными проблемами в социально-политической жизни страны и негативно влияющими на организацию педагогического процесса исследователями осуществляется поиск специфических особенностей *безопасной образовательной среды*.

Безопасность дословно означает отсутствие опасности. В контексте нашего исследования более приемлемым является понимание безопасности, раскрываемое В. М. Родачиным и трактуемое им исходя из фактического взаимодействия индивидов и социальных объектов с многочисленными обстоятельствами и факторами, оказывающими на них негативное и деструктивное воздействие. Предотвращение, ослабление, нейтрализация этих воздействий, наносящих ущерб существованию, благополучию, нормальному функционированию людей, социальных объектов, а также поддержание их жизнедеятельности на уровне не ниже предельно допустимых (критических) значений и дает представление о безопасности в более широком плане (7, с. 28).

В многочисленных исследованиях приводятся различные смысловые значения безопасности, проявляющейся как потребность в отсутствии деструктивных факторов; ощущение безопасности на основе отсутствия тревожных сигналов, воспринимаемых органами чувств на уровне инстинктивных реакций организма, интуиции; социальное отношение, проявляющееся как взаимная договоренность сторон об отсутствии агрессивных и злонамеренных устремлений; результат и процесс поддержания оптимальных параметров жизнедеятельности объекта; социальная функция государства, реализуемая с применением специальных действий и мер по защите членов общества, их собственности, природных и социальных объектов от различных опасностей; система комплексной работы по различным направлениям взаимодействия субъектов.

Имеющее место разнообразие определений образовательной среды и безопасности свидетельствует о сложности научного поиска в изучении сущностных характеристик данных феноменов, об их многогранности в постановке и решении исследовательских задач. Анализ работ, проводимых в контексте реализации средового подхода, позволяет определить как минимум три ос-

новых аспекта, отражающих направления теоретических изысканий:

– *психологический*, связанный с изучением влияния среды на личностное, социальное развитие человека, его коммуникативные и межличностные отношения;

– *педагогический*, отражающий особенности содержательного, технологического, дидактического, диагностического сопровождения личностного развития, становления компетенций;

– *экологический*, определяющий пути безопасного взаимодействия с природой.

Под *психологически безопасной средой* понимается среда взаимодействия, свободная от проявления психологического насилия, имеющая референтную значимость для включенных в нее субъектов (в плане положительного отношения к ней), характеризующаяся преобладанием гуманистической центрации у участников (то есть центрация на интересах или проявлениях своей сущности и сущности других людей) и отражающаяся в эмоционально-личностных и коммуникативных характеристиках ее субъектов.

Психологическая безопасность среды, по мнению И. А. Басовой, представляет собой такое состояние образования, которое свободно от проявлений насилия, способствует удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создает референтную значимость среды и обеспечивает психическое здоровье включенных в нее участников (2, с. 191-227). Психологическая безопасность реализуется через определенные формы социальных взаимодействий – совместную деятельность, адаптацию человека и жизненной среды и соблюдение определенных отношений между ними. По мнению В. В. Коврова, окружающая человека социальная среда может и должна способствовать выработке адаптивных форм поведения, обеспечивать возможности и модели безопасного поведения человека в социуме (4, с. 77).

Психологическая безопасность образовательной среды характеризуется следующими показателями: адаптация участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов) в образовательном пространстве, их межличностное взаимодействие, совместная деятельность, выработка адаптивных форм поведения, необходимых для устойчивости в данной социальной среде.

Анализируя проблемы организации педагогического процесса, Г. М. Коджаспирова раскрывает сущностные характеристики *педагогической безопасности образовательной среды*, определяя в качестве доминанты такое ее состояние, в котором безопасность и удовлетворенность ею всех участников опре-

деляется наличием у субъектов, организующих образовательный процесс и образовательную среду, психолого-педагогической культуры и умений реализации технологий гуманной педагогической деятельности в соответствии с интересами каждой личности и общества в целом (5, с. 21-22).

На основе данного определения автором рассматривается понятие «психолого-педагогическая культура», которое определяется как совокупность общей культуры, личностных качеств педагога, ориентированных на гуманное осознание и реализацию педагогической деятельности на основе глубокого понимания психики окружающих людей и своей собственной профессиональной компетентности и педагогического мастерства, порождающая состояние внутренней профессиональной удовлетворенности и психологического благополучия.

Поэтому необходимым условием педагогической безопасности образовательной среды будет общий уровень культуры педагогов, набор их личностных качеств, направленных на осознание смысла педагогической деятельности, ее гуманитарной направленности, осознание и понимание психики участников образовательного процесса (детей в различные возрастные периоды развития, их родителей и педагогов), а также профессиональная компетентность и педагогическое мастерство. Следствием данного условия будет правильный выбор применяемых технологий обучения, воспитания, его лично ориентированная направленность, индивидуально дифференцированный подход в обучении и воспитании.

В контексте реализации средового подхода Е. А. Алисов определяет необходимость введения термина *экологически безопасная образовательная среда*, который понимается как система психолого-педагогических условий и влияний, обеспечивающих возможности развития личности в состоянии защищенности от негативного воздействия экологических факторов и оптимальности взаимодействия с миром природы (1).

Обобщая обозначенные позиции по разным аспектам определения сущностных характеристик данного феномена и разделяя мнение Л. А. Гаязовой, под безопасной образовательной средой мы будем понимать определенное состояние организационных, пространственно-предметных и социальных аспектов жизнедеятельности, которое помимо обеспечения жизни и здоровья субъектов образования выступает необходимым условием для развития и формирования их личности и обеспечивает правовую, экологическую, социальную, психоло-

гическую, информационную защищенность учащихся, педагогов, родителей (3, с. 28).

Эффективность организации безопасной образовательной среды предопределяется реализацией основных методологических подходов.

1. Аксиологический подход позволяет рассматривать безопасную образовательную среду как совокупность ценностей (предметов, объектов, явлений, идей, имеющих определенные смыслы и значения в развитии личности и ее образовании), включенных в педагогический процесс.

2. Культурологический подход позволяет принимать во внимание все условия места и времени, в которых родился и живет человек, специфику его ближайшего окружения и исторического прошлого его страны, города, основные ценностные ориентации представителей его народа, этноса.

3. Гуманистический подход предполагает признание личностного начала в ребенке, ориентацию на его субъективные потребности и интересы, признание его прав и свобод, самоценности детства как основы психического развития, признание его культуротворческой функции как одного из важнейших аспектов личностного развития, признание психологического комфорта и блага ребенка приоритетным критерием в оценке деятельности социальных институтов.

4. Антропологический подход позволяет повысить статус психолого-педагогической диагностики в определении динамики личностного развития, учитывать

различные (возрастные, половые, национальные) особенности в целостном педагогическом процессе нравственного, полового, патриотического, интернационального, правового воспитания.

5. Синергетический подход позволяет рассматривать каждый субъект педагогического процесса (дети, педагоги, родители) как саморазвивающиеся подсистемы, осуществляющие переход от развития к саморазвитию.

6. Полисубъектный подход предполагает необходимость учета влияния всех факторов личностного развития (микрофакторы – семья, сверстники, социальные институты воспитания и др.; мезофакторы – этнокультурные условия, климат; макрофакторы – общество, государство, планета, космос).

7. Деятельностный подход позволяет определить доминанту взаимоотношений ребенка с окружающим миром, актуализировать реализацию потребностей в осознании себя субъектом деятельности в специально созданной среде, в процессе значимых, мотивированных видов деятельности.

Безопасность образовательной среды является настоящим требованием времени, свидетельством заботы о психологически комфортной, экологически грамотной организации педагогического процесса, гарантом социальной успешности подрастающего поколения в решении сложных государственных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алисов Е. А. Разработка и обоснование концепции формирования экологически безопасной образовательной среды // Ученые записки Курского гос. ун-та. 2011. № 1 (17).
2. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. СПб, 2002.
3. Гаязова Л. А. Психологические основания мониторинга безопасности образовательной среды // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2011. № 142.
4. Ковров В. В. Создание модели психологически безопасной образовательной среды на экспериментальных площадках МГППУ // Безопасность образовательной среды : сб. ст. М. : Экон-Информ, 2008.
5. Коджаспирова Г. М. Психолого-педагогическая культура педагога как ведущий фактор безопасности образовательной среды // Безопасность образовательной среды : сб. ст. М. : Экон-Информ, 2008.
6. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы (утв. Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761).
7. Родачин В. М. Безопасность как социальное явление // Право и безопасность. 2004. № 4 (13).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Л. А. Косолапова.

УДК 37.06
ББК Ч 410.052

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

Ларионова Ирина Анатольевна,

доктор педагогических наук, профессор, директор, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 415; e-mail: larioнова@uspu.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ: СТРУКТУРА И ПРИНЦИПЫ ИХ РЕШЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: задача; проблема; модель явления; социально-педагогическая задача; алгоритм решение задачи.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрен универсальный подход к решению социально-педагогических задач. На типичном примере показана возможность применения общего подхода при решении задач и эффективность применения этого подхода при решении учебных и практических задач специалистами социальной сферы. Проанализирован алгоритм решения задачи, построения способа действия, алгоритм адекватного (научного) продуктивного мышления.

Larionova Irina Anatolievna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Director, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL TASKS: STRUCTURE AND PRINCIPLES OF THEIR SOLUTIONS

KEY WORDS: task; problem; model of phenomenon; social and pedagogical task; algorithm of solving the task.

ABSTRACT. Universal approach to solutions of social and pedagogical problems is discussed. The possibility of application of general approach to solutions of the tasks is shown, effectiveness of this approach in the solution of the educational and practical tasks by the specialists of social sphere is proved. The algorithm of solution, development of activity and scientific productive thinking is analyzed.

Общие тенденции гуманизации и демократизации российского общества привели к принципиальному его повороту в направлении развития, которое может быть обеспечено только прогрессивной преемственностью поколений, в свою очередь зависящей от возможности формирования личностной успешности граждан. Для этого необходимо по-новому отнестись к проблемам детства, в первую очередь – к проблемам социализации детей в условиях сегодняшнего и, главное, завтрашнего дня, к проблемам их адаптации к этим условиям. Решение таких проблем требует укрепления института социальной педагогики, совершенствования профессиональной деятельности социальных педагогов и, следовательно, их профессиональной подготовки.

В ходе становления и развития социальной и социально-педагогической работы уточняются цели, задачи и совершенствуются содержание профессионального социального образования, методы и организационные формы обучения и переподготовки социальных педагогов. Для этого важно создание условий построения специфических моделей учебной деятельности, позволяющих эффективно влиять на развитие личности специалиста. Один из аспектов компетентности специалиста в области социальной педагогики – его умение решать возникающие в процессе работы педагогические задачи, по сути своей *всегда* являющиеся именно социально-педагогическими. В соответствии с этим необходимо способствовать пониманию социальными педагогами

основ решения таких задач, а также получению ими на этой базе практических социально-педагогических умений и навыков.

Существуют определенные устоявшиеся представления о педагогических (социально-педагогических) задачах, а также о теории и технологии их решения (2; 5; 7). Эти представления зачастую содержат терминологическую и понятийную путаницу, носят прецедентный подход и не позволяют сформировать у педагогов устойчивый воспроизводимый поход к осознанному решению любых задач или хотя бы задач заданного класса. Надо отметить, что на схематическом уровне попытки порождения системного подхода к решению социально-педагогических задач уже предпринимались ранее (2), однако они носили скорее интуитивный характер, нежели систематический.

В то же время известны попытки построения психологически обоснованного общего подхода к решению любых задач на основе представлений о продуктивном мышлении и его структуре (11; 12). Достигнутые успехи в формировании универсальности и внутреннего единства такого подхода вполне очевидны (см., в частности, 11; 12). В таком случае, если социально-педагогические задачи являются таковыми, в их решении должны просматриваться общие принципы решения задач. Единство такого рассмотрения позволит специалистам использовать в своей деятельности *весь* опыт решения задач – от задач по математике и физике в общеобразовательной школе до ситуационных задач в бытовой практике.

Из всего сказанного выше следует необходимость рассмотрения общего подхода к решению задач и возможности его использования в качестве основы решения учебных и практических задач специалистами в области социальной педагогики.

Мышление представляет собой процесс, а продуктивное мышление – процесс организованный, отличающийся определенной последовательностью определенных же шагов. Значит, это существенно алгоритмизированный процесс, и знание, понимание этого алгоритма, умение им пользоваться определяют качество мышления, а следовательно, успешность решения стоящих перед человеком *практических* задач. Поэтому выявление алгоритма продуктивного мышления, как и алгоритма решения задач, остается первостепенной необходимостью в психологии и педагогике. А. Р. Лурия (4) считает, что «далеко не во всех случаях ход мышления однозначно определяется готовым алгоритмом, заключенным в логи-

ческом условии. Подавляющее число мыслительных операций не определяется однозначным алгоритмом и человек, поставленный перед сложной задачей, *сам должен найти путь ее решения*, отбросив неправильные логические ходы и выделив правильные. Такой характер носит творческое мышление, необходимость в котором возникает при решении любых сложных задач». Если это надо понимать так, что творческое (оно же – *познавательное*) мышление не носит алгоритмического характера, то с таким положением трудно согласиться. Автор (4) уходит от проблемы общего алгоритма познавательной деятельности, сводя его к алгоритму решения задач. При этом опускается само возникновение задач и их постановка, а также появление основы решения задачи в виде закона, который к моменту возникновения задачи не обязательно известен. Алгоритм решения задачи, предложенный А. Р. Лурия, выглядит так, как показано на схеме 1.

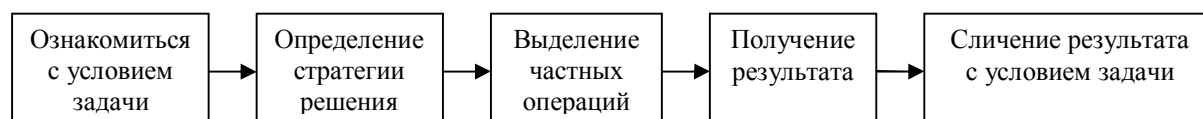


Схема 1. Алгоритм решения задачи, предложенный А. Р. Лурия

В том случае, если при сличении выявляется несоответствие результата условию задачи, действие повторяется до тех пор, пока соответствие не будет достигнуто. Легко видеть, что даже частный алгоритм решения задачи размыт и его использование не приводит к однозначному результату. Надо признать, что это достаточно типичная картина для решения социально-педагогических задач, происходящего, как правило, на уровне практического мышления. Концепция практического мышления по определению не допускает осознания какого-либо алгоритма мыслительной деятельности. Более того, имеет место принципиальное противопоставление «практического» вида такой деятельности «академическому и профессиональному», что содержит зерно сегрегации по непонятному признаку. Гораздо проще предположить, что во всех случаях получения приемлемого в смысле адекватности ситуации результата процесс мышления, связанный с решением задач, с большими или меньшими затруднениями протекает в соответствии с одним и тем же алгоритмом. Надо отметить, что алгоритм решения задач в опубликованных работах чаще всего представляется как вполне самостоятельный, вырванный из контекста познавательной деятельности человека.

Различного рода «тренинги конструктивного мышления» близки к уровню практического мышления. Теоретические обоснования таких методик, как правило, содержат много рассуждений о творческой личности (по-видимому, здесь подразумевается некий непропорциональный личностный ценз), о стимуляции творческой деятельности (не удалось стимулировать – задача не решена!) и о неких специфических видах творчества (например, педагогического), основанного на непонятных принципах. Практическая часть таких методик основана на поиске решенных аналогов данной задачи и комбинировании достаточно случайных или частных вариантов решений. Это особенно характерно для решения социально-педагогических задач (например, 7). Естественно, предложить какой-либо явный алгоритм такой деятельности не представляется возможным.

Реальное преобразование ситуации (в том числе посредством мыслительно-деятельностных актов) представляет собой решение определенной задачи. Для того чтобы построить решение как способ действия, необходимо реализовать соответствующий алгоритм. Выделить алгоритм построения способа действия можно, например, при рассмотрении работы (6) (См. схему 2).

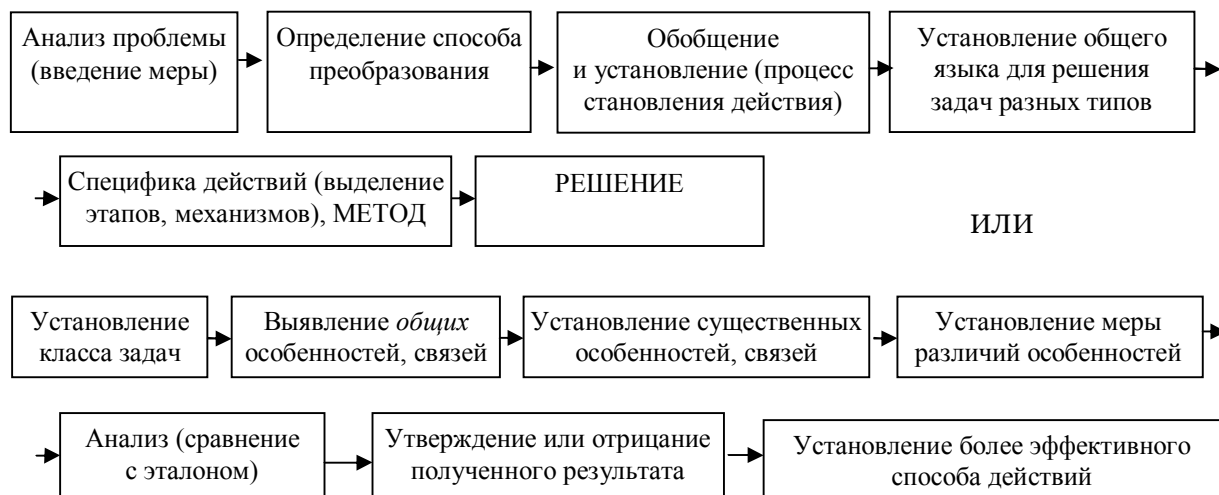


Схема 2. Алгоритм построения способа действия

В работах подобного типа обращают на себя внимание два обстоятельства. Первое – путаница в представлениях о задачах и проблемах. Второе – чрезвычайная терминологическая и понятийная размытость шагов алгоритма, характерная, в частности, для решения социально-педагогических задач (5; 7). Так, например, непонятно, что такое «выявление общих особенностей, связей», «установление общего языка» и т. д. Представление алгоритма решения задач как са-

мостоятельного, принципиально отделенного от алгоритмов других сторон познавательного процесса делает непонятными и случайными как содержание шагов, так и вообще их набор и последовательность.

В работах А. А. Фролова (11; 12) дано наиболее полное на сегодняшний день представление об алгоритме адекватного (научного) продуктивного мышления. В свернутом, крупноблочном виде этот алгоритм выглядит так, как показано на схеме 3.

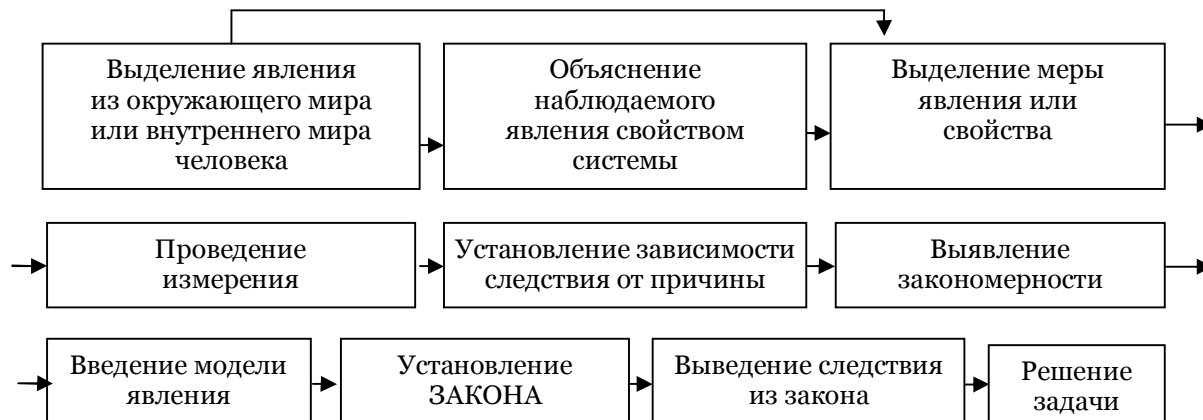


Схема 3. Алгоритм адекватного (научного) продуктивного мышления

Поскольку общий алгоритм познавательной деятельности с очевидностью имеет своей целью решение задачи, необходимо выяснить, что следует называть задачей. Как уже отмечалось выше, зачастую задачу путают с проблемой, ссылаясь при этом на традиционный перевод слова «проблема» как «задача». Ситуация замкнутого круга, на наш взгляд, здесь совершенно очевидна. Используя технологию введения определения понятия (11), введем определение понятий «проблема» и «задача».

Проблемой называется явление невозможности разрешения значимой для человека ситуации имеющимися в наличии средствами: «Проблема не имеет решения

– она стоит себе, как башня с неизвестной начинкой в тумане, напоминая только, что ее надо штурмовать. И никакой конкретики» (11). На самом деле, под проблемой мы понимаем общие размытые очертания возникающих перед нами принципиальных трудностей, требующих нашего внимания, оценки, действий.

В отличие от этого *задачей называется совокупность образной, вербальной и аналитической информации, отражающая конкретный процесс, установление причин, хода или результата которого представляет интерес для человека.* На этом фоне представляется размытым, неопределенным и потому весьма спорным определе-

ние Л. Ф. Спирина и М. Л. Фрумкина (8, 9), согласно которому «задача есть результат осознания субъектом деятельности цели деятельности, условий деятельности и проблемы деятельности (проблемы задачи, требование задачи)». Довольно трудно даже предположить, что имели в виду авторы.

Задачи в указанном выше определенном смысле возникают постоянно, и первые три шага приведенного алгоритма представляют собой не что иное, как формирование и упорядочение в знаковой форме информации, отражающей существенные

стороны представляющего интерес процесса. При этом явление и обуславливающие его свойства системы представляются в первую очередь в понятийном оформлении, поскольку только такая форма может обеспечить обработку информации (и, соответственно, решение задачи) на основе продуктивного и тем более адекватного мышления (1; 4). Алгоритм введения определения понятия, «дочерний» по отношению к общему, приведенному выше, обоснован и построен в работе (11) (См. схему 4):

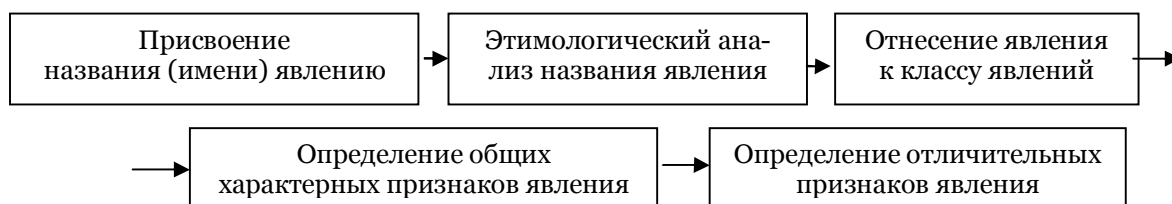


Схема 4. Алгоритм введения определения понятия

Этот алгоритм позволяет с легкостью вводить определения любых понятий. Кроме того, он, в частности, отражает структуру формулы изобретения. Без проведения описанной процедуры в принципе не может быть определен предмет обсуждения, что, к сожалению, присуще менталитету большинства работников социальной педагогики и находит свое отражение в текстах задач по социальной педагогике, вопросах и предлагаемых решениях к ним (например, 5). Трудно представить, что такое «наиболее оптимальные параметры (чьи, чего? – Лет. ст.) в выборе будущей профессии» (7); «полная свобода выбора» (7); «гуманитаризация»; «духовная красота» и многое, многое другое. Соответственно, трудно и действовать адекватно в условиях такой неопределенности.

Решение практически всех конкретных педагогических и социально-педагогических задач не предполагает восхождения к простым моделям, объясняя это сложностью человека как объекта наблюдения. Поскольку мышление в принципе модельно, демонстративное отсутствие простых уровней моделей блокирует установление причинно-следственных связей, то есть законов и закономерностей.

Моделью явления называется упрощенное, идеализированное представление о наиболее существенных сторонах этого явления.

Закономерностью называется наличие выраженных общих черт однотипных причинно-следственных зависимостей, полученных в разных условиях.

Законом называется необходимая, существенная, устойчивая и воспроизво-

димая причинно-следственная связь между явлениями. Из этого следует, что, не введя модель, то есть, не выявив существенные стороны причинно-следственной связи, нельзя установить закон. Не установив закона, в принципе нельзя решить задачу, то есть установить причины, ход или результат конкретного процесса, представляющего интерес для человека. Это обусловлено требованием к устойчивости и воспроизводимости решения, характерным именно для закона, тем более в таком ответственном деле, как работа с людьми, в особенности – с детьми. Все остальные варианты действий просто не являются решениями, как не является пищевым продуктом «осетрина второй свежести».

Собственно решение задачи, подготовленное предыдущими шагами алгоритма продуктивного адекватного мышления, описанными выше, осуществляется, как и для этих блоков и шагов, в соответствии с частным, «дочерним» по отношению к основному, алгоритмом решения задачи (11; 12).

Для построения этого алгоритма прежде всего надо представить себе интересующий человека процесс в деталях, представить ярко, на уровне ощущений. Под «представить процесс в целом и в деталях» следует понимать детальное представление «живой» картины, жизненной ситуации, в которой можно *ощутить* своё участие и реальную заинтересованность. Дело в том, что ЧУЖУЮ ЗАДАЧУ ЧЕЛОВЕК РЕШАТЬ ОТКАЗЫВАЕТСЯ, в первую очередь – на подсознательном уровне. В принципе можно рассматривать это утверждение как формулировку одного из законов мышления.

То, что известно о представляющей интерес ситуации, и то, что необходимо получить, надо обязательно зафиксировать – кратко и чётко. Человек склонен на ходу перескакивать с задачи на задачу и изменять условия задач, чтобы снять с себя ответственность за возможное или реально наступившее поражение. Поэтому необходимо отрезать себе пути к отступлению и сжечь мосты, сосредоточив внимание на *конкретной*, единственной в этот момент задаче.

Однако краткой записи «условия задачи» недостаточно. Надо сохранить и постоянно иметь перед глазами картину столь важного процесса. Это может быть рисунок или ряд рисунков, график, схема, фотомонтаж – любое *модельное* представление того, что есть в наличии, и того, что необходимо получить. Именно *модельное*, потому что теперь всякая чувственная конкретика будет отвлекать от основной деятельности – решения задачи. Простой пример: человек решил изменить свою фигуру. Кратко записав свои сегодняшние данные, нужные результаты и другую важную информацию (например, денежную сумму, которой можно располагать для решения этой задачи), необходимо запечатлеть образ ожидаемого результата или намеченный график снижения веса или иную информацию о модели процесса (результата). Именно это делает, например, женщина, когда весит на стену фотографию топ-модели, на которую хотела бы походить внешне.

Теперь надо найти и понять *закон*, который определяет ход или результат интересующего вас процесса. Если подходящего закона нет, его надо установить. Если мо-

дель, для которой справедлив данный закон, слишком идеальна и в силу этого её трудно сопоставить с реальной ситуацией, надо вывести следствие из закона, применимое в этой ситуации. Если у закона или следствия из него есть математическое выражение (формула, график, таблица), это выражение надо записать, потому что в этом случае результат деятельности, направленной на решение задачи, будет ещё более точным и, следовательно, ещё более эффективным и эффективным.

После этого следует сформировать и записать представление о том, что необходимо сделать для получения *в соответствии с законом* результата. Именно в соответствии с законом: любой другой поиск решения носит случайный характер, а потому просто не имеет смысла. Как только получен результат, необходимо его зафиксировать и рассмотреть расхождения с ожидаемым: во многих случаях это позволяет скорректировать свои дальнейшие действия. Кроме того, анализ результата может привести к углублению понимания закона, что в свою очередь позволит более адекватно представлять, что происходит в окружающем мире и вашем внутреннем мире. В итоге алгоритм решения задачи можно представить так, как показано на схеме 5.

Так решается любая задача – без озарений, взлетов и открытий. В частности, социальный педагог не имеет права на ошибку в работе с людьми, и потому эвристические (в общепринятом неопределенном смысле) подходы к решению социально-педагогических задач недопустимы.

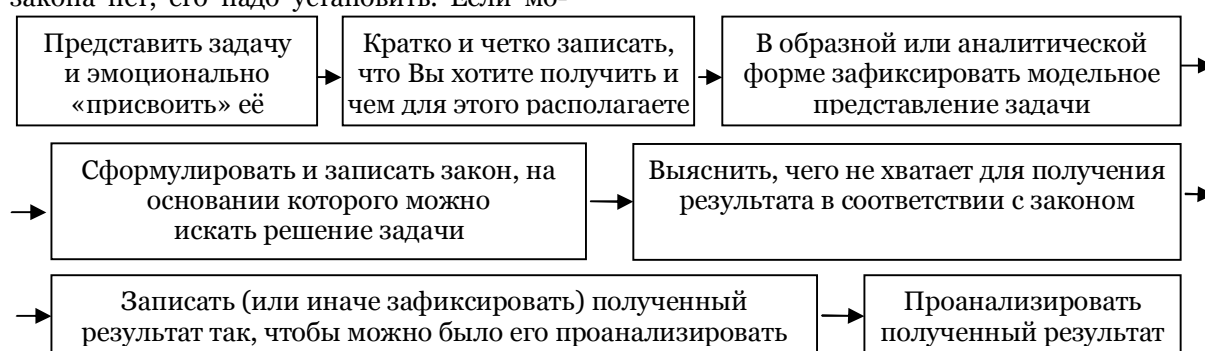


Схема 5. Алгоритм решения задачи

Л. Ф. Спирин (7) рассматривает задачу как результат осознания субъектом цели деятельности. В то же время достаточно хорошо известно и понятно, что сама по себе постановка цели есть решение задачи в приведенном выше смысле (3; 10). Поэтому решение педагогической задачи не есть спонтанная деятельность, а есть предварительное создание осознанной структуры пред-

стоящей деятельности. Это противоречит сложившейся практике решения задач, основанной на примерах и ориентирующей обучаемых на спонтанную деятельность. Примером может служить предлагаемое решение задачи «Ветер у тебя в голове» (7, с. 88). Суть задачи сводится к тому, что подросток на уроке литературы в качестве декларируемой причины демонстративного

поведения выдвигает неприятие В. Маяковского как поэта (впоследствии утверждая, что любит О. Мандельштама). Решение предлагается в виде спонтанной беседы с подростком умудренного опытом педагога, то есть предполагаемое обучение носит прецедентный характер. Раздел «требование задачи» размыт и ориентирован на «показывание» и «доказывание» подросткам ошибок «на примерах».

В рамках предлагаемого в настоящей работе подхода прежде всего следует договориться о предмете обсуждения. Для этого педагогу необходимо определить (сначала для себя, а затем – совместно с подростком) все понятия, входящие в условия задачи. В частности, что такое литература, подросток и т. д. Тогда становится возможным осознать модели явления и соответствующие им причинно-следственные связи. В данном случае, с одной стороны, это модель конфликтной ситуации, в которой подросток, в принципе не понимая, что такое литература, естественно неуспешен в ней и вынужден самоутверждаться, оправдывая свою образовательную неуспешность. Другая модель связана с возрастной психологией подростка, в силу которой он систематически не может адекватно ставить практические жизненные задачи и решать их. Однако ему надо самоутвердиться, войти в новый для него мир взрослых людей, заявить о себе. Реальных возможностей для этого у него мало, поэтому он ищет конфликта в любой сфере жизни, чтобы на уровне штампа продемонстрировать (в первую очередь – себе) ущербность своих интересов и свою непонятность, оправдывая тем самым свое агрессивное поведение, которое является для него едва ли не единственной возможностью заметного проявления самостоятельности. В этом случае реальный конфликт на основе предмета литературы есть ничто иное, как проявление следствия из закона, описывающего возрастные психологические особенности подростка. Тогда становится понятно, что задачу надо решать на основе именно этого следствия из закона.

Прежде всего, необходимо «врасти» в задачу, «присвоить» ее – ощутить себя тем подростком, который вынужден по обязанности заниматься литературой (и любым другим предметом) в ущерб постоянной погруженности в себя, в свои возрастные ощущения и переживания. О. Мандельштам на деле столь же враждебен подростку, как и Маяковский. Поэтому, выяснив модель, закон и следствие из закона, мы занимаемся тем, что помогаем подростку выяснить суть того, что вызывает его раздражение и неадекватные реакции. В сходной ситуации в

результате работы с учащимся седьмого класса им было сформулировано понятие «литература»: «Литературой называется вид творческой деятельности человека, основанной на отражении окружающего мира и внутреннего мира человека в словесной форме (слова «вербальный» подросток просто не знал)». Отсюда подросток при помощи педагога сделал вывод, что литература преподается в школе для того, чтобы научиться вербально отражать мир на примере деятельности тех, кто уже сумел это сделать. То есть предмет не заиклен на заучивании каких-то фрагментов, а направлен на становление возможностей его, подростка, личности. То есть конфликт с предметом и его представителем – педагогом – отсутствует. Более того, он надуман подростком ввиду непонимания, которое теперь снято. В результате подросток получает возможность искать причину конфликта в своих внутренних состояниях, в чем ему может по запросу помочь педагог. В результате подросток:

- 1) изменяет свое отношение к предмету;
- 2) снисходительно относится к профессиональным ошибкам педагога-предметника, отделяя его в своих представлениях от предмета;
- 3) ищет причины своих трудностей в себе, в неустроенности своего внутреннего мира и с помощью педагога стремится нормализовать свое внутреннее состояние.

Если же напрямую обращаться к возрастным затруднениям подростка, заигрывая с ним, как это предлагается в других вариантах (7), то у него возникает, во-первых, выраженное сопротивление вторжению в его внутренний мир, во-вторых – ощущение размытой неосознаваемой собственной правоты и оправданности как отношения к предмету, так и своего поведения вообще. Тем более что многословные «разговоры», столь свойственные подросткам и подхватываемые учителем, воспринимаются подростками как разовые акции в рамках «слабой позиции» педагога и в отсутствие четко (на понятийном уровне) определенных акцентов не позволяют им приходиться к конкретному внутреннему решению, изменяющему ситуацию.

Практика четкости рассмотренного подхода к решению педагогических задач указывает на применимость этого подхода, более того – необходимость его применения. Люди любят вносить четкость в ситуации, но отказываются делать это сами, поскольку стремятся избежать возникающей ответственности. Результативность демонстрации существа дела (а именно в этом заключается подход к решению задач) гораз-

до выше, чем в случае уговаривания, поскольку четкий подход несет воспитательный заряд, нормализующий собственную

мыслительную деятельность объекта педагогического воздействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. М., Лабиринт, 1996.
2. Галагузов А. Н., Астайкина Е. С. Учебная задача как средство обучения студентов социально-педагогической практике: метод. рекомендации. Н. Новгород : Волжский инж.-пед. ин-т, 2001.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2000.
4. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. СПб. : Питер, 2001.
5. Омельченко В. Л. и др. Задания и педагогические ситуации : пособ. для студ. пед. ин-тов и учителей / В. Л. Омельченко, Л. П. Вовк, С. В. Омельченко. М. : Просвещение, 1993.
6. Славская К. А. Функциональный механизм. М., Политиздат, 1975.
7. Спириин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач. М. : Рос. Пед. агентство, 1997.
8. Спириин Л. Ф., Фрумкин М. Л., Павличкова Г. Л. Анализ педагогических ситуаций и решение воспитательных задач. Программы педагогических институтов : практикум по педагогике для всех спец-тей. М. : МО РФ, 1989.
9. Спириин Л. Ф., Фрумкин М. Л., Степинский М. А. Анализ учебно-воспитательских ситуаций и решение педагогических задач. Ярославль : ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1974.
10. Фролов А. А., Фролова Ю. Н. Вижу цель!. Екатеринбург : Банк культурной информации, 2004.
11. Фролов А. А. Давайте подумаем, или серьезная книга для лидера (Текст). Екатеринбург : Банк культурной информации, 2004.
12. Фролов А. А. Язык, закон, задача в курсе физики средней школы : учебно-метод. пособ. для учителей и учащ. старших классов. Екатеринбург : Банк культурной информации, 2003.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. В. В. Байлук.

УДК 37.022
ББК Ч 426-268.4

ГСНТИ 14.25.01

Код ВАК 13.00.02

Макеева Валентина Владимировна,

учитель физики, информатики школы №20; аспирант, Институт информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: school2obox@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лично ориентированное обучение; технология реализации индивидуальной образовательной траектории.

АННОТАЦИЯ. Проводится краткий обзорный анализ основных в российской педагогике методик использующих лично ориентированный подход, на основании которого строится технология реализации индивидуальной образовательной траектории в условиях классно-урочной системы обучения с использованием электронных образовательных ресурсов.

Makeeva Valentina Vladimirovna,

Teacher of Physics and Computer Science, School №20; Post-graduate Student, Institute of Computer Science and Information Technologies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

THEORETICAL BASIS OF IMPLEMENTING INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY USING ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN TEACHING PUPILS

KEY WORDS: personality focused training; technology of implementing of an individual educational trajectory.

ABSTRACT. A brief review of the basic pedagogical techniques using personality – focused approach is carried out. These technologies are built on individual learning paths in a class-task training system using electronic educational resources.

В Российской Федерации обучение в общеобразовательных учреждениях основывается на федеральных государственных образовательных стандартах, представляющих собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ среднего (полного) общего образования (1).

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413) является основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования. Стандарт устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы:

- личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению;
- метапредметным, включающим самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории;
- предметным, включающим освоенные обучающимися в ходе изучения учеб-

ного предмета умения, специфические для данной предметной области (1).

Содержание образования призвано обеспечить формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (степени обучения) картины мира. А метапредметные результаты – отражать готовность и способность обучающихся к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач. Но перечень общих предметов, обязательных для изучения во всех профилях, не включает в себя естественные науки и информатику, которые необходимы и для формирования научного мировоззрения и для организации самостоятельной познавательной деятельности. Закон РФ «Об образовании» определяет, что при реализации образовательных программ могут применяться электронное обучение и дистанционные образовательные технологии, для чего в образовательном учреждении должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды. При этом гуманистический характер обучения предполагает учет и развитие индивидуаль-

¹ Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, соглашение 14.В37.21.0548 «Подготовка кадров образования к инновационной деятельности в условиях информационной образовательной среды»

ных особенностей обучающихся, обуславливает применение идей личностно ориентированного обучения в рамках системно-деятельностного подхода с целью формирования готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию, активной учебно-познавательной деятельности обучающихся. Достижение образовательных результатов, соответствующих требованиям ФГОС, предполагается обеспечить посредством использования средств информационных технологий. По этой причине становится актуальной разработка технологий или методик реализации индивидуальной образовательной траектории, использующих электронные образовательные ресурсы (2).

Проведем сравнительный анализ способов реализации индивидуальной образовательной траектории на основе наиболее результативных методик, используемых в современном отечественном образовании.

В личностно ориентированном развивающем обучении (И. С. Якиманская) особое значение придается субъектному опыту жизнедеятельности, приобретенному ребенком в конкретных условиях семьи. Основными целями обучения являются: развитие индивидуальных учебно-познавательных способностей каждого ребенка. Для каждого ученика составляется образовательная программа, приспособленная к возможностям ученика, образовательный процесс основывается на совместном конструировании программной деятельности в результате диалога ученика и учителя. Наблюдение за учеником оформляется в виде карты его познавательного развития и служит документом для определения дифференцированных форм обучения, в соответствии с картой конструируется дидактическое обеспечение, направленное на стимулирование ученика к самоценной образовательной деятельности. Образовательный материал обеспечивает рефлексию, контроль и оценка проводится не только результата, но и процесса учения.

Выделим достоинства данной технологии: учитывается субъектный опыт жизнедеятельности, что способствует повышению качества обучения и определяет отношение ребенка к обучению как к необходимому, но интересному процессу, используется индивидуально дифференцированная форма обучения в классно-урочной системе массовой школы, составляется образовательная программа развития учащегося с учетом его личностных характеристик. Отметим недостатки данной методики: для каждого учащегося школы необходимо составление индивидуальной программы по каждому предмету, педагогическое наблюдение учащегося на уро-

ках должно фиксироваться в течение нескольких лет, для каждого ученика необходимо составление соответствующих его субъектному опыту дидактических материалов. Таким образом, в полном объеме технология личностно ориентированного развивающего обучения в массовой школе может применяться только в начальных классах, где педагог, работая с одним классом, учитывает все принципы и требования данной технологии.

Использование дидактического активизирующего и развивающего комплекса осуществляется в авторской методике С. Н. Лысенковой (4). Основными целями обучения являются: усвоение ЗУН, ориентированное на стандарты; успешное обучение всех. Главные положения: личностный подход педагогики сотрудничества; дифференциация, доступность заданий для каждого; постепенный переход к полной самостоятельности. Рассмотрим особенности методики. Первый методический прием состоит в том, что основные понятия темы вводятся с опережением, что позволяет избежать затруднений при изучении программы. Изучение темы происходит последовательно, логично, структура изложения темы сохраняется. Второй прием «комментируемое управление» (ответ ученика с места о том, что он делает) позволяет вести обратную связь со всем классом. Третий прием – использование опорных схем, которые представляют графическое оформление изучаемой темы. Методика является эффективной для младшего звена школы, т. к. отставание неуспевающего ученика от отличника незначительно и требуемый уровень достигается всеми. Для старшего звена общеобразовательного учреждения не предполагается освоение предмета до профильного уровня всеми учащимися, и достижение требований ФГОС для получения высокого балла на ЕГЭ требуется только отдельным учащимся. Поэтому применение данной методики для старшего звена возможно, но лишь для освоения базового уровня изучения программы.

Третье направление можно рассмотреть на технологии В. М. Монахова (5). В педагогической технологии В. М. Монахова определены три главных объекта проектирования учебного процесса: технологическая карта, информационная карта развития учащихся, информационная карта урока. Технологическая карта содержит цель и программу деятельности учащегося, представляет систему требований к его знаниям и умениям на данном дидактическом модуле (разделе учебной программы вместе с указанием возможных способов его изучения и форм). Этапы развития учащегося поурочно выстраиваются в

информационной карте развития учащихся. В информационной карте развития учащихся указываются: задачи развития, содержание учебно-познавательного процесса, методический инструментарий учителя, ориентиры развития. Содержательный компонент раскрывается в информационной карте урока. Отметим следующие преимущества данной технологии: наличие технологической карты, информационной карты урока, информационной карты развития обеспечивает четкую структуру учебного процесса; наличие системы диагностики, контроля, коррекции обеспечивает достижение планируемых результатов обучения; мотивационный компонент учитывается при проектировании учебного процесса, конкретизируется на уроке, динамически меняется с изменением задач развития. Технология эффективна при применении в старшем звене школы в классах с углубленным изучением предмета, т. к. предоставляет возможность встраивания в учебный процесс аналитической деятельности учащихся, что необходимо для развития личностной и предметной компетенции.

Для организации самостоятельной учебной деятельности старшеклассников широко используются дистанционные технологии. Основные цели обучения заключаются в следующем: формирование умений работать с информацией, исследовательских умений, умений принимать оптимальные решения, развитие коммуникативных способностей (следует отметить, что цели ориентированы на личностное развитие). К основным достоинствам данных технологий относится: обучение большого количества человек, повышение качества обучения за счет применения современных средств, объемных электронных библиотек и т. д., создание единой образовательной среды.

Выделим существующие ограничения для применения дистанционного обучения: необходимо наличие определенного уровня (уровня пользователя офисных приложений Microsoft) компьютерной грамотности учителей и учащихся; необходим учет особенностей преподавания соответствующей науки; необходимо наличие большого количества электронных образовательных ресурсов (базы данных, моделирующие программы, интерактивные тесты); контроль ограничивается либо предложением выбора верного ответа из нескольких предложенных, либо констатацией правильности ответа («верно» / «неверно»), отсутствие эмоциональной поддержки учителя в ситуации сотрудничества. Данная технология эффективна для обучения учащихся старшего звена по индивидуальной программе, т. к. они обладают требуемым уровнем компьютерной грамот-

ности, определились с направлением дальнейшего обучения и способны к самостоятельной организации труда.

На основе проведенного краткого обзора можно сделать вывод о том, что система обучения, определяемая принципами личностно ориентированного подхода, конструктивизма, предусматривающими формирование самостоятельного критического мышления, умения работать с информацией, требует современных технологий обучения, в которых эффективные методики классического отечественного образования сочетаются с новыми информационными технологиями. Выделим наиболее эффективные методические и дидактические приемы из вышеперечисленных методик и технологий:

- совместное конструирование программной деятельности в результате диалога ученика и учителя;

- последовательное, логичное изучение темы, использование графического оформления изучаемой темы;

- наличие системы диагностики, контроля, коррекции;

- применение современных средств обучения, объемных электронных библиотек.

Мы предлагаем их сочетание в технологии реализации индивидуальной образовательной траектории (педагогической технологии, которая заключается в проектировании, создании, использовании последовательности дидактических модулей, соответствующих индивидуальной программе учащегося и позволяющих реализовать личностный потенциал в образовательном процессе) с использованием электронных образовательных ресурсов (3). Вслед за Е. С. Полат считаем, что модель интеграции очной формы обучения и электронных образовательных ресурсов является наиболее перспективной «в части более широкого использования при обучении по индивидуальным программам старшеклассников» (6).

Предлагаемая технология реализации индивидуальной образовательной траектории с использованием электронных образовательных ресурсов не отменяет очной формы обучения, а дополняет его самостоятельным изучением предмета в системе дистанционного обучения, которое выполняется обучающимся в информационной образовательной среде школы под руководством учителя-предметника. В качестве системы дистанционного обучения предлагаем использовать свободные, т. н. «freeware» системы управления обучением (например, Moodle), ориентированные на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками и предназначенные для организации традиционных дистанционных курсов, кото-

рые наполняются предметным содержанием и могут быть с течением времени усовершенствованы или заменены новыми. При этом необходимое количество индивидуальных консультаций может быть проведено как в школьной аудитории, так и вне школы с использованием технологии skype.

Рассматриваемая технология реализации индивидуальной образовательной траектории с использованием электронных образовательных ресурсов осуществляется в три этапа: постановочный, рабочий, контролирующий.

1. Постановочный этап. После тщательного обсуждения с родителями и учителями своих способностей и определения круга потребностей в знаниях учащийся старшей школы выбирает предмет или предметную область для углубленного изучения (в нашем случае этот предмет – физика). Учащемуся предлагается представить себе, пока ещё приблизительно, цели поиска, планируемые результаты и маршрут движения к этим результатам. Зная историю обучения данного ученика, учитель может предположить, какие методы изучения будут наиболее эффективны при изучении материала, сколько времени понадобится на изучение, какие учебные и творческие способности учащегося можно развить на данном отрезке времени. В соответствии с потребностями и возможностями обучающегося на консультации предлагается примерная индивидуальная образовательная траектория, изображенная в виде направленного графа, вершины которого обозначены как названия дидактических модулей (дидактический модуль – раздел учебной программы вместе с указанием возможных способов ее изучения и форм), а ребра соединяют вершины в предложенной последовательности изучения. После знакомства с примерной индивидуальной образовательной траекторией учащийся может изменить граф. Если учащийся представляет примерное содержание темы (а в старших классах учащиеся уже имеют достаточно полное представление об изучаемых в школе предметах, т. к. изучение предметов происходит по концентру), то можно предложить учащемуся самостоятельно построить граф из подготовленных заранее вершин – модулей и соединить их ребрами в определенной последовательности. Такое графическое восприятие индивидуальной образовательной траектории позволяет представить весь процесс в целом, а процесс моделирования в дальнейшем пригодится при построении индивидуальной образовательной траектории и в других предметных направлениях. Лист «Индивидуальная образовательная траектория» с графическим изображением траектории сохраняется в виде файла с

расширением .doc(x). Затем вместе с учителем учащийся создает папку «Обучение» на электронном носителе (или локальном диске) для размещения учебных файлов, в нее помещается файл «Индивидуальная образовательная траектория». Составляется «Календарь изучения предмета» – таблица, в которую заносятся выбранные дидактические модули, соответствующий каждому модулю примерный временной интервал изучения (сообщаемый учителем), дату/время консультаций, результаты изучения и личные комментарии. Таблица составляется учащимся в файле формата .doc(x), при этом название каждого модуля является гиперссылкой на соответствующую страницу этого же или другого файла по теме модуля и будет являться отчетом по данной теме. Учитель регистрирует ученика в информационной системе дистанционного обучения, инструктирует по составлению необходимой отчетности (ответы на диагностические задания, дозированные задания должны быть сделаны с учетом необходимых требований по выполнению и занесены в соответствующие файлы с расширением .doc), сообщает алгоритм работы в среде и систему оценивания. Для ознакомления с содержанием дидактического модуля учащийся получает технологическую карту в электронном виде или в печатном виде.

2. Рабочий этап. Самостоятельное изучение учащимся материала в системе дистанционного обучения происходит во внеурочное время, при этом учебная деятельность школьника осуществляется в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией по циклическому алгоритму. Содержание каждой темы представлено в виде дидактических модулей, которые включают в себя теоретическую, практическую и экспериментальную часть. Изучаемый материал включает теоретическую часть, связанную с решением задач; учащийся для изучения, анализа и последующего выполнения заданий может сохранить данные в своей папке «Обучение» и при желании распечатать. Экспериментальная часть выполняется после просмотра видефрагмента с использованием современного лабораторного оборудования «L-micro», сохраняется в электронном виде в файлах с расширением .doc в папке соответствующего модуля и предъявляется для анализа и проверки полученного результата учителю. Практическая часть представлена не только вариативными заданиями, но и заданиями-тренажерами, которые определяют активностно-деятельностную составляющую обучения, способствуют лучшему усвоению материала, повышают мотивацию к обучению.

Результаты выполнения шагов алгоритма фиксируются учащимся в таблице

«Календарь» по соответствующему модулю, отражая ретроспективную рефлексию, что в дальнейшем может использоваться для самоанализа деятельности и составления прогноза возможных результатов. Результаты прохождения теста в информационной образовательной системе фиксируются системой и также заносятся учащимся в свою таблицу – «Календарь», чтобы на консультации обсудить результат и выяснить вопросы, вызвавшие затруднения. После изучения модуля навигация по сайту предоставляет учащемуся возможность самостоятельно переходить к следующему материалу.

3. Контролирующий этап. Рассматривая развитие как становление действия, т. е. присвоение знаний и соответствующих им рефлексивного способа действия, диагностика индивидуального прогресса учащегося при этом ориентируется на индивидуальную образовательную траекторию. Динамика индивидуального прогресса выстраивается в три уровня, различающиеся изменением в мышлении и понимании:

- распознавание по образцу – отражает действие внутри учебного материала;
- уверенное выделение материала из фона означает, что учащийся понимает, как этот материал организован и умеет совершать умственные действия дифференцирующего характера;
- способность осуществить действие наиболее уместным способом в известном предмете, при этом преобразуя материал другой предметной области, требует умственных действий рефлексии, синтеза и обобщения высокого уровня и умения занять надпредметную позицию.

Данные уровни развития детерминированы как внутри дидактического модуля (в форме диагностических и дозированных заданий), так и в информационной системе дистанционного обучения в целом.

Оценки, полученные в информационной образовательной системе, заносятся учителем в ведомость. Диагностические

контрольные работы проводятся в учебное время, и результат фиксируется в ведомости. По окончании срока обучения по индивидуальной образовательной траектории используются все принятые школой формы итоговой аттестации.

Технология реализации индивидуальной образовательной траектории с использованием электронных образовательных ресурсов позволяет обеспечить:

- индивидуализацию и дифференциацию процесса обучения за счет самостоятельного выбора организационных форм обучения и режима учебной деятельности;
- расширение и углубление изучаемой предметной области за счет возможности наблюдения и анализа изучаемых процессов и явлений, реализованной в ЭОР;
- расширение сектора самостоятельной деятельности учащегося за счет возможности организации разнообразных видов учебной деятельности;
- формирование информационной культуры за счет осуществления информационно-учебной деятельности;
- повышение мотивации обучения за счет компьютерной визуализации изучаемых явлений.

Таким образом, данная технология позволяет сформировать универсальные учебные действия, а именно – способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса; способность к проведению критического оценивания усваиваемого содержания исходя из социальных и личностных ценностей; способность к ведению диалога, участия в коллективном обсуждении проблем и построении продуктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон «Об образовании» Ст. 7 «Федеральные государственные образовательные стандарты» <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/7/>
2. Лапёнок М. В. Информационная среда дистанционного обучения как средство реализации индивидуализированного обучения в общей школе // Вестник Московского гос. гумм. ун-та им. М. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». Вып. 4. М. : МГГУ, 2011.
3. Лапёнок М. В., Макеева В. В. Технология реализации индивидуальной образовательной траектории учащегося школы с использованием электронных образовательных ресурсов // Педагогическое образование в России. Вып. 6. Екатеринбург: УрГПУ, 2012.
4. Лысенкова С. Н. Жизнь моя – школа, или право на творчество М. : Новая школа, 1995.
5. Монахов В. М. Педагогическая технология профессора В. М. Монахова // Педагогический вестник – Успешное обучение, 1997.
6. Полат Е. С. Модели дистанционного обучения <http://distant.ioso.ru/for%20teacher/25-11-04/model.htm>

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 929
ББК Ч 410.057

ГСНТИ 03.09.31

Код ВАК 07.00.03

Земцов Владимир Николаевич,

доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой всеобщей истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: vladimirzemtsov@yandex.ru

АББАТ А. СЮРЮГ: ПОРТРЕТ ПЕДАГОГА-ИЕЗУИТА КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XIX ВВ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: орден иезуитов; система иезуитского воспитания; система иезуитского образования; аббат А. Сюрюг; иезуиты-гувернеры.

АННОТАЦИЯ. На примере деятельности аббата А. Сюрюга, наставника детей графа А. И. Мусина-Пушкина в начале XIX в., ставится проблема соотношения эффективности методов и методик образования и воспитания с морально-нравственными основами российского общества.

Zemtsov Vladimir Nikolayevich,

Doctor of History, Professor, Head of the Chair of General History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

ABBOT A. SURUGUE: PORTRAIT OF A TEACHER-JESUIT (END OF THE XVIIITH – BEGINNING OF THE XIXTH CENTURIES)

KEY WORDS: Order of the Jesuits; the system of Jesuit upbringing; the system of Jesuit education; Abbot A. Surugue; Jesuit governors.

ABSTRACT. On the example of Abbot A. Syuryuga, mentor of Count Alexander Musin-Pushkin's children in the beginning of XIX century, the author raises the problem of correlation between the effectiveness of the methods and techniques of education and training with the moral and ethical foundations of Russian society.

Слова «иезуит» и «иезуитский» несут на себе в русском и не только русском языке отрицательную коннотацию, ассоциируясь с коварством, лицемерием и вероломством. В работах, посвященных истории педагогики, мы также найдем немало строк, осуждающих иезуитские педагогику и воспитание, ориентированные на подготовку юношей к «слепому служению церкви» и «оторванности от национальной почвы» (1; 9; 12; 16). В этой связи следует напомнить, что очень многие элементы обучения и воспитания, принятые в современной, вполне «стандартной», педагогической практике (классно-урочная система, повторение пройденного, обучение от простого к более сложному, конкурсность и соревновательность, регулярный отдых и обеспечение физического развития учащихся, прогулки, поездки и экскурсии, связь с жизненной практикой и т. д.), прошли в течение нескольких веков серьезную апробацию именно благодаря иезуитам (18; 11; 15). Так для мира появились Р. Декарт, Ж.-Б. Мольер, Ф.-М. А. Вольтер... А в России – многие и многие декабристы. В. О. Ключевский прямо связывал появление самого декабристского поколения с «игнацианской» системой образования и воспитания (8).

В самые последние годы вышел в свет ряд интересных исследований, освещающих деятельность иностранных учителей (чаще всего, гувернеров) в России на рубеже

XVIII-XIX вв. (13; 10; 14). Многие из них, например, аббат Д.-Ш. Николь (1758-1835), создатель учебного пансиона в Петербурге, а затем знаменитого Ришельевского лицея в Одессе, принадлежали к иезуитам, и в полной мере реализовали богатый педагогический опыт Ордена Иисуса. Не менее интересна и личность аббата А. Сюрюга, друга Николая, воспитателя детей известного собирателя древностей А. И. Мусина-Пушкина. Помимо всего прочего А. Сюрюг оставил о себе память и как очевидец и историк драматических событий 1812 г. Сохранившиеся материалы (2; 3; 4; 5; 6; 17) дают нам возможность реконструировать (или, правильнее сказать, деконструировать, «разложить» его образ на отдельные элементы) личность этого человека. Это поможет нам ответить на весьма непростой вопрос: как случилось, что воспитатели-иезуиты, обеспечившие своего рода рывок в сфере образования и общего развития высших слоев российского общества в конце XVIII – начале XIX вв., в конечном итоге, а именно – в 1820 г., оказались изгнаны из России? В чем и почему блестящая образованность братьев-иезуитов и их искушенность в общении с молодыми людьми оказались не востребовавшими российским обществом?

Будущий аббат Адриан Сюрюг родился 31 ноября 1753 г. в селении Кламси, вошедшем позже в департамент Ньевр. Нам

ничего не известно о детстве А. Сюрюга, мы не знаем даже, когда именно он появляется в парижской Сорбонне, которая была в те годы теологическим факультетом. В Сорбонне Адриан получил степень доктора теологии и, вероятно, некоторое время (видимо, с 1783 г.) преподавал в коллеже Св. Варвары. Именно здесь завязались у него тесные дружеские связи с некоторыми священнослужителями, составлявшими профессорский состав и большей частью принадлежавшими к бывшему Ордену иезуитов, деятельность которого на территории Франции в начале 60-х гг. XVIII в. была запрещена. Наиболее известным деятелем ордена иезуитов, с которым Адриан стал дружен, был Д.-Ш. Николь, преподававший в коллеже Св. Варвары с 1782 г. Нет сомнений, что и А. Сюрюг также становится в парижские годы членом запрещенного, но реально существующего братства Ордена Иисуса.

В 1785 г., уже аббат, А. Сюрюг по рекомендации своих влиятельных учителей и коллег становится директором (принципалом) королевского коллежа в Тулузе. Хотя в свое время этот коллеж оказался под сильным влиянием иезуитов, вклад которых в упорядочение европейской системы образования и воспитания был более чем значительным, А. Сюрюгу пришлось непросто. Во-первых, коллеж был в трудном материальном положении, имея дефицит финансового баланса в 50 тыс. ливров! Во-вторых, между местным правительством и персоналом коллежа возникали постоянные конфликты. В-третьих, не были упорядочены вопросы прав и обязанностей между дирекцией коллежа и профессорским составом. Вскоре А. Сюрюг увидел, что и вопросы обучения были совершенно запущены. А. Сюрюг окунулся в дела коллежа с головой. Благодаря систематической напряженной работе он добился изменения системы классных экзаменов, усилил принципы состязательности между учениками, разграничил функции административного и преподавательского персонала, сгладил противоречия с местными властями, повысил доходность владений коллежа. А. Сюрюг пришел к выводу о недостаточном количестве кафедр в коллеже, открыл ряд новых, среди которых была кафедра химии и экспериментальной физики. По мнению директора, эти науки, «которые ранее не были разрешены по невежеству», «в свете новых открытий, которыми они обогатились, привлекли к себе большое количество сторонников просвещения» (17, р. 5). А. Сюрюг добился того, чтобы штаты Лангедока взяли на себя значительную часть расходов по сооружению и организации физического кабинета; найден был и руководитель физического кабинета – про-

фессор химии из Монпелье Шапгаль, уже читавший учебный курс и применявший с успехом начала этих наук на практике.

Первые события Французской революции имели слабое влияние на королевский коллеж в Тулузе. Однако с июня 1790 г. начался процесс огосударствления церкви и были приняты декреты о присяге священнослужителей Конституции. Этим обстоятельством в 1791 г. воспользовался ряд профессоров коллежа, составлявших оппозицию А. Сюрюгу. В мае 1791 г. Директория дистрикта Тулузы потребовала от А. Сюрюга дать ответ по поводу гражданской присяги. На это А. Сюрюг заявил, что «гражданская присяга в отношении гражданской Конституции со стороны клирика несомнима с религиозными принципами» и что он, Сюрюг, упорствует в своем отказе дать такую присягу. 26 октября было объявлено, что место директора коллежа вакантно. А. Сюрюг выступил 14 ноября на заседании административного совета коллежа с впечатляющей речью, в которой заявил о невозможности идти против своей совести и выразил признательность коллегам за ту поддержку, которую ощущал в тяжелые для него последние месяцы пребывания на посту директора. 29 декабря он выступил на совете в последний раз с отчетом о доходах и расходах коллежа. Коллеж остался должен А. Сюрюгу 4441 ливр 4 сантима и 4 денье! (17, р. 9-11).

А. Сюрюг возвратился в родной Кламси, увозя с собой горечь человеческой обиды и горечь расставания с тулузским коллежем. Через несколько месяцев он и вовсе покинет Францию. Поторопиться с отъездом в изгнание А. Сюрюга заставили новые декреты Законодательного собрания против не присягнувших священников, принятые в мае-августе 1792 г. Но, видимо, А. Сюрюг ко времени отъезда уже представлял свою будущую миссию – он должен был отправиться на Восток Европы, в края, которые назывались Польшей, – в Вильно. В Литве А. Сюрюг, по крайней мере, три года прослужил каноником коллегии местечка Пильзен, которое входило в диоцез Вильно. Но уже в 1796 или 1797 г. он, вероятно, по рекомендации аббата Николая стал наставником детей графа А. И. Мусина-Пушкина (1744-1817). Стоит ли представлять великого историка, археографа и издателя Алексея Ивановича Мусина-Пушкина русскому читателю? Отметим только, что Алексей Иванович, выйдя в 1799 г. в отставку, окончательно осел в Москве, поселившись в огромном доме на Разгуляе (ныне ул. Спартаковская, д. 2, к. 1 или ул. Доброслободская, д. 1). На стене этого дома еще много лет спустя исправно будут показывать время солнечные часы, сооруженные Сюрюгом, а

московские извозчики будут специально туда заезжать, чтобы справиться о том, который час (любопытно, что ниша, сделанная для этих часов, сохранилась до сих пор; она находится на уровне второго этажа этого дома, в котором сейчас располагается один из корпусов Московского государственного строительного университета). Аббат А. Сюрюг должен был заботиться о воспитании и образовании сразу нескольких детей графа (всего у четы Мусиных-Пушкиных было 8 детей – три сына и пять дочерей). В учебных целях ему пришлось даже разработать учебники по истории, французской литературе и мифологии. Особенно сильным оказалось влияние А. Сюрюга на старших сыновей графа – Ивана Алексеевича (1783-1835), ставшего в дальнейшем генерал-майором и придворным гофмейстером, и в особенности на Александра Алексеевича (1788-1813), который подавал большие надежды как будущий наследник исторических изысканий графа Алексея Ивановича. Александр пристрастился к переводам с французского на русский и с русского на французский, прекрасно овладел картографией. Некоторые из его переложений с французского и латыни были напечатаны. Так, в 1804 г. вышла «Речь Флавиана, патриарха Антиохийского, к греческому императору Феодосию». Всего же Александр благодаря А. Сюрюгу знал пять языков. Его приняли в Московское общество истории и древностей российских. С 1801 г. он начал служить в Московском архиве, став одним из тех знаменитых «архивных юношей», которые были воспиты русской литературой. В 1808 г., когда А. Сюрюг уже покинул дом А. И. Мусина-Пушкина, Александр вступит в армейскую службу и, отличившись во многих походах и боях, дослужившись до чина майора, погибнет в марте 1813 г. под Люнебургом.

Совершенно определенно, что аббат Сюрюг, пробывший в семье графа 12 лет, имел возможность общаться и с блестящим окружением графа – с Н. М. Карамзиным, Н. Н. Бантыш-Каменским и др. Сам Алексей Иванович, известный борец против «вредной галломании», видя успехи детей, проникся к эмигранту искренней симпатией. Особенно была расположена к А. Сюрюгу супруга Алексея Ивановича графиня Екатерина Алексеевна (1754-1829), оставившая заметный след в истории Москвы.

В конце XVIII – начале XIX вв. в Москве существовала обширная французская колония. Почти все ее представители так или иначе были связаны с церковью Св. Людовика, освященной в 1791 г. и располагавшейся в Мясницкой части. Если в Петербурге в годы Французской революции осела значительная часть эмигрировавшей ари-

стократии Старого режима, то в Москве эмиграция включала менее знатных и менее состоятельных французов, которые обосновались как домашние наставники, библиотекари, профессора и секретари. Особой популярностью как наставники у московской знати пользовались французские аббаты, бывшие, как правило, скрытыми иезуитами – аббат Дюрон (у князей Дмитриевых-Мамоновых), аббат Гандон (у князей Голицыных), аббат Магнэн (у князей Мещерских), аббат де Валет (у князя Репнина) и др. (5, р. 6-10; 17, р. 16-21).

Среди некоторых высокопоставленных семей благодаря этому проявилась даже явная склонность к римско-католической церкви (к примеру, у Голицыных и Долгоруких). В этой обстановке иезуиты-эмигранты решили не упускать возможностей и обратились в католичество нескольких представителей русской аристократии. Нас особенно интересует факт перехода в католическую веру Екатерины Петровны Ростопчиной, что произошло благодаря аббату А. Сюрюгу, который убедил Екатерину Петровну в необходимости перемены веры, принял ее тайное отречение от православия и ввел в лоно новой церкви.

В 1808 г. А. Сюрюг становится настоятелем церкви Св. Людовика. Это назначение состоялось вновь благодаря аббату Николу, который обратился с письмом к архиепископу Могилевскому в декабре 1807 г. Когда долгие формальности вступления в должность были утрясены, в начале ноября 1808 г. А. Сюрюг сообщил о своем уходе семейству Мусиных-Пушкиных. Расставание было горестным, по крайней мере, для детей и их матери. Мусина-Пушкина, испытывая чувство признательности к аббату, взяла на себя большую часть расходов по внутреннему обустройству церкви.

Когда Ф. В. Ростопчин был назначен в 1812 г. московским главнокомандующим, А. Сюрюг стал частым гостем в его доме на Лубянке, который находился в непосредственной близости от церкви Св. Людовика. Нередко прямо в доме главнокомандующего, прогуливаясь после обеда по анфиладам комнат или по дорожкам сада, он ее исповедовал. Для того чтобы тайно причащать ее, аббат завел специальный серебряный ящичек-дароносицу, которую надевал на шею своей спутнице. Роль дарохранительницы играло специальное пространство одного из шкафов черного дерева, инкрустированного слоновой костью.

14 сентября 1812 г. в Москву вступила армия Наполеона. Для «московских французов» это стало подлинной катастрофой. Не только для французской солдатни, но и

для офицеров они были не более чем презренными и недобитыми эмигрантами, а значит, должны были испить горькую чашу московских погорельцев до дна. Единственной их опорой в первые дни пожаров оказался только аббат А. Сюрюг. Актриса Л. Фюзиль, чьи воспоминания вышли в Париже уже в 1814 г., писала: «Довольно большая площадь, принадлежащая церкви, была застроена деревянными домиками, где бедные иностранцы находили во всякое время приют. Пока город горел, солдаты грабили его. Все женщины, дети и старики попрятались в церкви. Когда появились солдаты, аббат А. Сюрюг открыл двери и в полном облачении с распятием в руках, окруженный этими несчастными, единственной опорой которых был он, с уверенностью предстал перед озверелыми солдатами, которые с уважением попятнулись перед ним». Далее Л. Фюзиль пишет: «Аббат Сюрюг попросил стражу для охраны несчастных семей, и ему ее тотчас же дали. Наполеон хотел его видеть и всячески убеждал вернуться во Францию. “Нет, – отвечал тот, – я не хочу бросать свое стадо, которому могу быть еще полезен”. Хотя в съестных припасах уже чувствовался недостаток, их все-таки посылали аббату, и он делил их, как добрый пастырь» (1).

11 октября по старому стилю, когда французы ушли из Москвы, вблизи церкви Св. Людовика появились русские казаки, которые, к радости А. Сюрюга, взяли только часть серебряной посуды, сукно, вино, рыбу и овощи. После перенесенных бедствий аббат А. Сюрюг был физически и нравственно истощен. Несмотря на это, он продолжал вести церковную службу, заботиться о судьбе беженцев, размещенных в строениях церкви, посещать раненых и больных французских солдат, оставленных в Москве. Когда в Москву возвратился Ф. В. Ростопчин, А. Сюрюг поспешил встретиться с ним. Однако аббата ждал суровый прием. Как оказалось, Екатерина Петровна все же поведала мужу о переходе в католичество. «Ты совершил подлый поступок», – бросил аббату Ф. В. Ростопчин и более не принимал его у себя. Все попытки А. Сюрюга объясниться только усугубляли ситуацию (17, р. 40).

21 декабря по старому стилю аббат Сюрюг скончался. Согласно одной из версий, когда он сопровождал тело умершего в госпитале французского солдата на кладбище, его остановила, ограбила и, видимо, избила группа казаков. Брошенный на снегу, он с трудом смог добраться до дома и уже более не поднимался на ноги (17, р. 40).

Такова оказалась судьба аббата А. Сюрюга. Но каков был его внутренний

мир, система его духовных принципов? В нашем распоряжении имеется огромный пласт материалов, вышедших либо из-под пера самого Сюрюга, либо со стенографической точностью зафиксировавших его устные выступления в период деятельности в Тулузе (6; 2; 5; 17, р. 8-11, 22, 27). На основе этих материалов попытаемся набросать картину, которую можно было бы сравнить с «духовной картографией», состоящей из своеобразных интеллектуальных, культурных и мировоззренческих срезов личности нашего героя. Такого рода «идеокартография» в разных вариантах широко практиковалась в семиотике, лингвистике, культурно-исторической антропологии, и особенно в «новой биографической истории» и «персональной истории».

Начнем с того, что духовный мир, контуры которого стали формироваться в парижской Сорбонне (а может быть и раньше?), у А. Сюрюга был абсолютно слит с римско-католической религией, в лоне которой он пребывал. Когда во время Французской революции А. Сюрюг оказался перед выбором – принять ли гражданскую присягу и остаться директором коллежа, которому он посвятил тяжкие труды, либо отказаться от присяги и покинуть коллеж – он решительно избрал последнее. Объясняя свои действия, он заявил, что не уступит «человеческой слабости», «идя против воли своей совести», так как есть «более великий принцип – подумать о своей душе»: «Я доказываю своими действиями, что подлинный патриотизм не может быть несовместимым с обязанностями, которые накладывает религия; поэтому передо мной не возникает вопрос о том, стыдиться ли принципов, которые я исповедую; и мое поведение не может оскорбить меня в собственных глазах... Если однажды моя теперешняя твердость станет причиной сожалений, я найду в глубинах моего сердца более веские причины, чтобы утешиться» (Выступление перед администрацией тулузского коллежа 26 октября 1791 г.).

Религиозные принципы, которыми руководствовался А. Сюрюг в жизни, сопрягались с убежденностью в силе божественного провидения. Чудесное спасение деревянной церкви Св. Людовика во время пожара он приписывает «явному чуду благодати Божией» (в письме аббату Николю), либо «чудесному покровительству Провидения» (в «Журнале» и в письме отцу Буве). Правда, в письме к своему непосредственному начальнику митрополиту Сестренцевичу (с которым, как представляется, отношения были не всегда простыми из-за борьбы последнего с иезуитским влиянием), количе-

ство упоминаний «милосердия Всемогущего», «великой милости Господа», «ниспосланного небесного благословения» и пр. заметно возрастает. А. Сюрюг подлинный там, где он пишет аббату Николу и вносит записи в «Журнал» для истории: он твердо верит в Господа, но эта вера лишена слащавости и позерства, она есть основа для рационально продуманных волевых поступков самого человека.

Именно религиозное начало было для А. Сюрюга своего рода стержнем, вокруг которого вращались представления о человеческом достоинстве, величии духа и стойкости, об отношении к русским, к их культуре и религии.

Чем же руководствовался аббат в своем собственном отношении к людям? Это отношение четко определялось тем своеобразным кругом, в который помещался А. Сюрюгом человек. Первый, своего рода внешний круг состоял из людей как таковых, вне национальной, религиозной и прочей принадлежности. Отношение к этому абстрактному человеку угадывается в письменном наследии А. Сюрюга с большим трудом. В сущности, кроме упоминания о страданиях «несчастных» жителях Москвы во время пожаров и грабежей, а также согласия с тем, что люди (без разбору – «француз и русский») были охвачены страстью к грабегам, нет ничего.

Но вот следующий круг очерчен более четко и отношение к людям, его заполняющим, видится вполне явственно. Это – паства кюре церкви Св. Людовика. Именно о них идет речь, когда аббат начинает более предметно говорить о страданиях московских погорельцев. Как в «Журнале», так и в письме к Николу, кюре поведал, что жители «этого квартала» (или «слободы»), имея в виду иностранное, в основном французское население Мясницкой части, и тех из Немецкой слободы, которые прибегли к помощи А. Сюрюга, были гонимы пожаром «с одного места на другое» и в конечном итоге «принуждены были удалиться на наше кладбище» (имеется в виду то, которое будет названо в дальнейшем Введенским). «Лица этих несчастных выражали ужас и отчаяние, они блуждали среди могил, освещенные отблесками пламени; они были похожи на привидения, вышедшие из гробов». Именно к ним пришел на помощь Неаполитанский король (И. Мюрат), да и поддержка Наполеона распространялась прежде всего на них. Это был, как можно понять из текста А. Сюрюга, естественный акт человеколюбия в отношении к «своим», хотя в письме к митрополиту Сестренцевичу, официальному представителю русских вла-

стей, аббат и пишет о наполеоновской армии как об армии «врагов».

Близки к этому кругу, удостоившегося сочувствия А. Сюрюга, и некоторые русские. Это те, с которыми аббата связывали длительные личные отношения и на которых он так или иначе смог благотворно повлиять, внушив им собственные представления о жизни и передав им тем самым часть своей культуры. Строки из письма племяннику, в которых А. Сюрюг описывает прощание с семьей И. А. Мусина-Пушкина в ноябре 1808 г., когда он принимал на себя обязанности кюре, кажутся поначалу даже трогательными: «Невозможно расстаться с безразличием после того как прожил в доме более 12 лет... Дети и их тапан не могли высказать мне всех бесконечных сожалений, а я не мог отказаться от того, чтобы не дать несколько уроков самым младшим из детей... чтобы не допустить с ними болезненного разрыва». Но далее: «Таким образом, я покинул место с жалованьем 2 тыс. рублей и дом, где я нашел для себя все равно, что собственную семью... и который удовлетворял мои материальные потребности...».

Привязанность к другой русской семье – Ф. В. Ростопчиным – в еще большей степени оказалась связана с той практической пользой, которую можно было из этой дружбы извлечь. При этом А. Сюрюг оплатил своему благодетелю Ф. В. Ростопчину самой черной неблагодарностью, добившись тайного перехода Екатерины Петровны Ростопчиной в католичество. К тому же аббат, надеявшийся сохранить с Ф. В. Ростопчиным самые лучшие отношения после возвращения последнего в разоренную Москву, тем более планируя представить дело так, что именно он сохранил губернатору дом на Лубянке, не считал для себя подлым при любом случае возлагать главную ответственность за пожары именно на Федора Васильевича.

Третий круг лиц – это коллеги А. Сюрюга, отношение к которым было самым предупредительным. Это относится как к коллегам по тулузскому коллежу, с которыми ему пришлось расстаться (в прощальной речи аббата к ним 26 октября 1791 г. нет и намек на какие-либо обиды и укору), так и к собратьям из среды католического духовенства в России. Когда некоторые из числа католического причта, покинувшие при начале военных действий места своего пребывания в западных частях Российской империи, оказались в Москве, они нашли в лице А. Сюрюга своего защитника и благодетеля.

Вместе с тем, А. Сюрюг не был склонен прощать своим коллегам из числа католи-

ческих священников таких шагов, которые носили недружественный по отношению к нему характер и не свидетельствовали о рвении к исполнению долга. Именно это явствует из письма племяннику от 21 февраля 1809 г., где А. Сюрюг пишет о французских священниках, не оказавших ему помощь в организации церкви Св. Людовика в течение зимы 1808-1809 гг.

Наконец, был человек (аббат Николь), с которым А. Сюрюга связывала длительная искренняя дружба. Она покоилась не только на памяти о годах, проведенных в коллеже Св. Варвары и на взаимной поддержке в течение многих лет, но и, видимо, на полном совпадении главных жизненных принципов: «Мой дорогой и достойный друг! ...Я пользуюсь первой свободной минутой, чтобы уведомить вас о том, что я жив. Сколько предметов, о которых я желал бы вам рассказать...» – пишет А. Сюрюг Николу 10 ноября по старому стилю 1812 г. Много, очень много в ходе своего общения два аббата понимали без слов.

Таким образом, отношение А. Сюрюга к людям четко определялось принадлежностью или непринадлежностью их к тем культурно-религиозным сферам, в которых формировался сам аббат и принципам которых он следовал. Всё, не принадлежавшее к западноевропейскому католическому миру, могло вызвать в А. Сюрюге в лучшем случае только слабое сочувствие. Двадцатилетнее пребывание в России не только не привело к деформации первоначальной сетки ценностей аббата А. Сюрюга, но еще более укрепило его во взглядах на мир, Бога и человека, сформировавшихся у него еще во времена дореволюционной Франции. Вообще, деятельность и взгляды А. Сюрюга могут представлять классический образец поступков и мировоззрения иезуита, каким он вошел в историческую и художественную литературу XIX – XX вв. О принципах своих действий сам А. Сюрюг писал так: «Я знаю страну (Россию – прим. наше), и я не действую в такой манере, которая могла бы скомпрометировать дело Бога и дело изгнанника Порядка. Вот почему я избегаю того, чтобы демонстрировать слишком большое рвение; я ограничиваюсь тем, что [только] направляю, и это всегда приводит к тому, что человек, получив таким образом направление, сам достигает желаемой цели» (Письмо к аббату де Бийи).

Смена стилей и интонаций в письмах А. Сюрюга, предназначенных разным людям, не может не восхитить. В послании к Сестренцевичу, главе католиков Российской империи, с которым, как мы уже отмечали, у А. Сюрюга были непростые отношения из-

за принадлежности последнего к ордену иезуитов, адресант приторно благочестив. В каждой фразе он вспоминает «великую милость Господа», «божественное Провидение» и пр., благодаря которым, как он пишет, мы получили возможность «сохранить невредимой веру, питаемую к нашим законным начальникам и властям». Он заверяет, что в самых трудных условиях, находясь среди «врагов Империи», он не совершил ничего, что было бы способно поставить его в конфликт «с верой, нашим министерством и нашей совестью». Вымаливая у Сестренцевича пастырское благословение, А. Сюрюг уверяет, что «в числе желаний и просьб, с которыми мы обращались к Нему (Господу – прим. наше) от глубины сердца, наиболее горячей была та, чтобы он сообразовал сохранить надолго здоровье и невредимость достойному Понтифику, которого Святой Дух поставил во главе нашей церкви».

Не менее щедро, как можно почувствовать, А. Сюрюг льстил Ф. В. Ростопчину и его супруге. К началу войны 1812 г. аббат был убежден, что смог обеспечить себе безусловное покровительство московского главнокомандующего: «Смена губернатора нам выгодна. Враги не имеют никакого влияния на его дух», – пишет он аббату де Бийи. Главным инструментом влияния на Ф. В. Ростопчина была его супруга Екатерина Петровна, которая, как полагал аббат, находилась под его полным влиянием. Тем большим ударом стало для А. Сюрюга известие, что она открыла мужу свой переход в католичество. Думается, что злые пассажи, обличавшие Ф. В. Ростопчина как главного виновника пожара, и фактически открытое предание гласности в последние месяцы 1812 г. содержания писем А. Сюрюга отцу Буве о роли Ф. В. Ростопчина могли быть своего рода мстью бывшему благодетелю, который отказался от общения с обманщиком-иезуитом.

Образ А. Сюрюга как личности можно описывать и далее, характеризуя, к примеру, особенности его честолюбия, деловые стороны его натуры и т. д. Однако уже сейчас очевидно: при всей блестящей образованности иезуита, в его натуре было много такого, что при ближайшем знакомстве с ним не могло не настораживать и вызывать отторжение. Его моральные и нравственные принципы, его, как принято сейчас говорить, социальная стратегия, целиком и безоговорочно определялись «практической» пользой служения католической церкви и Ордену Иисуса. Именно это обстоятельство стало главной причиной того, что великолепный набор инструментов, используемых иезуитами в вос-

питании и образовании юношества, оказался в конечном итоге несовместим с той моральной и нравственной основой российской жизни, которая традиционно базировалась на религиозной терпимости и общечеловеческих, вне зависимости от «практической» пользы принципах. В сущности, и сегодня, когда сфера образования и воспитания в России стала ощущать на себе порою очень

грубые (куда там до иезуитских «тонкостей»!), попытки подчинения и регламентации со стороны «духовных пастырей», вопрос о различном восприятии светским и «воцерковленным» человеком базовых моральных и нравственных принципов оказывается главным в решении вопроса об «эффективности» или «неэффективности» педагогических методов.

ИСТОЧНИКИ

1. Записки актрисы Фюзиль // Де ла Флиз. Поход Наполеона в Россию. М., 2003.
2. 1812 год. Французы в Москве по рассказу аббата Сюрюга // Русский архив. 1882. № 4.
3. Frappaz, l'abbé. Vie de l'abbé Nicolle. P.: Jacques Lecoffre, 1857. – XI.
4. Lettres sur la prise de Moscou, en 1812 (par l'abbé Surugue). P.: Didot, 1821.
5. Surugue A. Mil huit cent douze. Les Français à Moscou / Publ. par le R.P. Libercier. M. : F. Tastevin, 1909.
6. Surrugues. Létres sur l'incendie de Moscou, écrites de cette ville, au R.P. Bouvet, de la compagnie de Jésus, par l'abbé Surrugues, témoin oculaire, et curé de l'Église de Saint-Louis, a Moscou. P. : Plancher, 1823.

ЛИТЕРАТУРА

7. История педагогики и образования : учеб. пособие / Под ред. А. И. Пискунова. М. : Сфера, 2001.
8. Ключевский В. О. Русская история : полный курс лекций; в 3-х кн. М. : Мысль, 1997. Кн. 3.
9. Михневич Д. Е. Очерки из истории католической реакции (Иезуиты). М. : Изд-во АН СССР, 1953.
10. Ржеуцкий В. С. Французские гувернеры в России XVIII в. // Французский ежегодник. 2011. М.: ИВИ РАН, 2011.
11. Темкин А. Принципы иезуитского воспитания // Отечественные записки. 2004. № 3 (17). URL: <http://www.strana-oz.ru/2004/3/principy-iezuitskogo-vozpitanija>
12. Тонди А. Иезуиты. Пер. с итал. М. : Иностран. лит-ра, 1955.
13. Чудинов А. В. Обычные и необыкновенные приключения французского гувернера в России XVIII в. // Казус: индивидуальное и уникальное в истории. Вып. 5. М., 2003.
14. Фролова С. А. От частных уроков – к собственной школе: участие гувернеров в создании частных учебных заведений в России (конец XVIII – первая половина XIX в.) // Французский ежегодник. М. : ИВИ РАН, 2011.
15. McGucken W. The Jesuits and Education. N.Y.: The Bruce publ. comp., 1932.
16. Malachi M. The Jesuits: The Society of Jesus and the Betrayal of the Roman Catholic Church. N.Y. : Simon and Schuster, 1987.
17. Mirot L. L'Abbé Adrien Surugue. Un témoin de la campagne de Russie. P. : E. Champion, 1914.
18. Schwickerath R. Jesuit education: its history and principles viewed in the light of modern educational problems. St. Louis, Missouri : B. Herder, 1903. – XV.

Статью рекомендует д-р ист. наук, проф. О. В. Горбачев.

УДК 37.035.3
ББК 74.03

ГСНТИ 14.09.29

Код ВАК 13.00.01

Колокольникова Зульфия Ульфатовна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета; 662544, Красноярский край, г. Лесосибирск, ул. Белинского, д. 10, кв. 11; e-mail: kolokolnikova_zu@mail.ru

Лобанова Ольга Борисовна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент, кафедра педагогики и психологии, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета; 662544, Красноярский край, г. Лесосибирск, ул. Победы, д. 49, кв. 47; e-mail: olga197109@yandex.ru

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ В 20-Е ГГ. XX В.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учреждения социального воспитания; Приенисейская Сибирь в 20-е гг. XX в.; единая трудовая школа; школа-коммуна; трудовое воспитание.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются вопросы, связанные с целевыми, содержательными и организационными аспектами трудового воспитания в Приенисейской Сибири в 20-е гг. XX в. На основе анализа архивных материалов дается характеристика трудового воспитания в учреждениях социального воспитания (школа-коммуна, школа крестьянской молодежи, трудовой городок и др.).

Lobanova Olga Borisovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Chair of Pedagogy and Psychology, Lesosibirsk Pedagogical Institute, Branch of Siberian Federal University, Lesosibirsk.

Kolokolnikova Zulfiya Ulfatovna,

Candidate of pedagogy, Associate Professor, Head of the Chair of Pedagogy and Psychology, Lesosibirsk Pedagogical Institute, Branch of Siberian Federal University, Lesosibirsk.

LABOR EDUCATION IN THE INSTITUTIONS OF SOCIAL EDUCATION IN ENISEY-SIDE SIBERIA IN THE 20'S OF THE XX C.

KEY WORDS: institutions of social education; Enisey-side Siberia in the 20's of the XX c.; unified labor school; school-commune; labor education.

ABSTRACT. The article is devoted to the questions related to the target, substantial and organizational aspects of labor education in Enisey-side Siberia in the 20's of the XX c. There is a characteristic of labor education in the institutions of social education based on the analysis of archive materials (school-commune, school of peasant youth, labor camp).

Трудовое воспитание во все времена являлось одной из важнейших задач формирования личности. Однако его цель, роль, функции и организационные основы в различных социально-экономических и культурно-исторических условиях имели свои особенности. Значение и роль трудового воспитания в развитии детей отмечали в своих трудах великие педагоги XIX – XX веков: П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский и др. Основы трудового воспитания, профильного обучения и теоретические основы формирования политехнических знаний отражены в трудах Ю. К. Васильева, А. А. Кузнецова, В. Г. Каташева, И. Л. Курамшина, Ю. А. Кустова, Л. Н. Нугумановой, В. В. Серикова, Ю. С. Тюнникова и др. Историко-педагогические аспекты трудового воспитания отражены в диссертационных исследованиях и монографиях Л. Г. Андреевой (2001), И. Н. Белых (2009), В. В. Бибиковой (2008),

Ю. А. Бороздина (2001), Е. Н. Салтанова (2005), И. В. Сиверской (2003), С. Н. Ценюги (2010), Н. А. Шумаковой (2004) и др. Современных исследований диссертационного и монографического характера по проблемам трудового воспитания в учреждениях социального воспитания в Сибири в 20-е гг. XX в. обнаружено не было.

Подготовка подрастающего поколения к трудовой деятельности, является важной задачей процесса трудового воспитания. Однако её цели и принципы, содержание, методы и формы организации и меняются в зависимости от социально-экономических и культурно-исторических условий жизни людей. Особый интерес в истории нашей страны представляет период 20-х гг. XX в. как время кардинальных изменений всех сфер общественной жизни, в том числе и образования.

Революционные события 1917 г. привели к реформированию всех сторон общественной жизни, в том числе и системы

образования. Ведущей идеей, определившей развитие отечественной системы образования в 20-е гг. XX в., являлась идея перехода от «школы учебы» к «школе труда». Одной из задач создания новой трудовой школы была организация производительного труда и социального воспитания, основанная на образовании школьного коллектива на началах самоуправления и эпизодического участия в таких работах, общественное значение которых видно непосредственно (10, с. 19).

В документах, регламентирующих работу новой школы («Основные принципы единой трудовой школы», «Положение о единой трудовой школе»), был сделан акцент на том, что школа становится трудовой. На основе вышеперечисленных документов социальное воспитание приобрело статус государственного и осуществлялось через учреждения социального воспитания: учреждения для нормальных детей, учреждения для трудновоспитуемых, учреждения для физически дефективных и умственно отсталых детей. Работа учреждений социального воспитания строилась на трудовом принципе, который заключался в изучении трудовой деятельности людей и в посильном труде самих учащихся, «...причем труд этот должен был носить характер политехнического труда, а не узкоремесленного» (8, с. 25).

В своем исследовании мы остановимся на организации трудового воспитания в учреждениях для нормальных детей: единая трудовая школа (ЕТШ), школка-коммуна, дом ребенка, детский дом, детский приют, опытная школа, детский трудовой городок, дом подростка, школа крестьянской молодежи и др. Отметим, что учреждения социального воспитания реализовывали программу единой трудовой школы, совмещая учебный процесс и обеспечение условий для жизни и социализации детей. Виды и объем труда зависели от возрастных особенностей детей, от характера и вида труда, целевой установки учреждения социального воспитания: «...Необходимо привлечение детей к общественным работам (уборке снега, посильным огородным и садовым работам) совместно с другими школами и с коллективом взрослых, как это организуется для игр и других развлечений» (10, с. 18). Основой понятия «трудовая школа» было требование связи в педагогическом процессе производительного труда с умственным развитием (7, с. 504). В единой трудовой школе определялись как основные следующие виды труда: бытовой, политехнический, производительный (табл.1).

Таблица 1.

Характеристика видов труда в единой трудовой школе

Вид труда	Характеристика
Политехнический труд	«Создание чего-то нужного с общественной точки зрения» (7, с. 673). Каждая работа в процессе обучения – основа для получения технических, социальных и организационных навыков. Теоретическое и практическое знакомство с трудовой деятельностью людей, с организацией труда (личного, физического, умственного, общественно-полезного и др.).
Бытовой труд	«...То, что делают сами дети в условиях того или иного социального окружения» (7, с. 677). Организация бытового труда в семье зависит от того, где они проживают: – город (помощь родителям по дому – стирка, уборка, мытье посуды и др.); – деревня (участие в сельскохозяйственном труде: уход за животными, работа в поле, на огороде и др.). Организация бытового труда в школе: работа по благоустройству школы, работа на пришкольном участке, работа в библиотеке, школьном музее, живом уголке и др.
Производительный труд	«Связь школы с индустриальным и сельскохозяйственным производством» (7, с. 696). Труд сельскохозяйственный: огородничество, садоводства, полеводство, животноводство и др. Труд ремесленный в пришкольных мастерских: сапожное дело, столярное дело и др. Школьная кооперация. Труд на производстве: работа у станка на заводе и др.

Обучение в ЕТШ должно было иметь общеобразовательный политехнический характер на обеих ступенях. В дошкольных учреждениях практиковалась игра-труд, в

школах I ступени – домоводство, огородничество, работы по украшению школы, несложные виды общественно полезного труда; в школах II ступени – труд в производ-

ственных мастерских, работа на фабриках и заводах (8, с. 26). Для учащихся I ступени рекомендовалось введение энциклопедического преподавания, концентрирующегося вокруг трудовых процессов с разделением на два цикла. Первый цикл включал в себя «активное изучение заранее подобранных объектов – продуктов производства, либо предметов культурного назначения. Методами изучения должны были стать наблюдения, экскурсии, воспроизведение составных частей трудовых актов. Второй, более расширенный цикл, – систематическое ознакомление детей при помощи самостоятельной работы с историей труда и на этой основе с историей всего общества» (11).

Труд учащихся II ступени рассматривался как реальный производительный труд на ближайших производствах, фабриках, заводах при обязательном сохранении

его воспитательного характера. Видное место отводилось эстетическому развитию детей: рисование, лепка, эскизы, проекты, иллюстрации должны были присутствовать на каждом уроке. Общими принципами новой школы объявлялись добровольная дисциплина, взаимопомощь, самоуправление на началах полного равенства, коллективное начало повсюду, где это возможно, стремление к достижению общего результата (11).

Трудовое воспитание в единой трудовой школе реализовывалось повсеместно с учетом специфических региональных особенностей: способ производства и хозяйствования, уровень экономического развития, климатические условия и др. Следует отметить, что в 20-е годы на территории Приенисейской Сибири существовали все основные группы учреждений социального воспитания (табл. 2).

Таблица 2.

Учреждения социального воспитания для нормальных детей в Приенисейской Сибири в 20-е годы XX века (1922) (2, лл. 1, 4, 8; 3, л. 25; 5, лл. 8-9)

Типы учреждений социального воспитания для нормальных детей	Количество учреждений социального воспитания Приенисейской Сибири 1920-1926 гг.
школа-коммуна	Красноярский уезд (1)
дома ребенка	Красноярский уезд (3) Канский уезд (1) Ачинский уезд (2) Юг губернии (1) Енисейский уезд (1)
детские дома	Канский уезд (7) Красноярский уезд (8) Ачинский уезд (1) Юг губернии (8) Енисейский уезд (4)
детские приюты	Минусинский уезд (3)
опытная школа	Ачинский уезд (1)
дом подростков	Канский уезд (1)
детские трудовые городки	Красноярский уезд (2) Ачинский уезд (1) Юг губернии (1)
школа крестьянской молодежи	Красноярский уезд (2) Юг губернии (3) Канский уезд (2) Ачинский уезд (1)

После революции 1917 г., в условиях массового сиротства и беспризорности, основными учреждениями социального воспитания стали государственные детские дома. Все дети-сироты признавались «детьми государства». В таких учреждениях уделяли основное внимание физическому сохранению ребенка (обеспечение питания, жильем, одеждой, медицинским контролем), а также воспитанию и обучению в соответствии с Положением о единой трудовой школе. В детских домах бытовой труд был ориентирован на самообслуживание и сопровождал жизнедеятельность школы. Большое значение приобретал

производительный труд, который способствовал формированию трудовых навыков, помогал воспитать у подростка полезные привычки, давал ему возможность получить специальность и усовершенствовать ее. Что касается финансового обеспечения, то детские дома, ясли выживали во многом за счет собственного хозяйства.

Интересна организация трудового воспитания в трудовых городках Приенисейской Сибири. Структура городка была следующей: дом ребенка, детский сад, детский дом, школа 1 ступени, подготовительный класс ремесленного хозяйственного учили-

ща, интернат этого училища. В городке имелись: столярная, жестяная, портновская, сапожная мастерские и мастерские по обработке льна, гончарное и ободно-колесное заведение, кузница, паровая мельница, электростанция, сельскохозяйственные угодья, хозяйство с лошадьми, коровами, телятами, свиньями, птицей (3, л. 41).

В сельских районах Приенисейской Сибири с 1924 г. популярным типом учреждений социального воспитания становится школа крестьянской молодежи (ШКМ), целью которой являлась «...подготовка культурного земледельца, общественника, кооператора» (8, с. 28). Кроме общеобразовательных занятий в ШКМ присутствовали следующие виды работы: практические занятия в хозяйстве школы, работа по организации показательных опытов и улучшений в крестьянском хозяйстве по заданиям школы и общественно-агрономическая работа (8, с. 31). Первые ШКМ в исследуемом регионе были открыты в селах Тасеевское, Рыбинское, Сухобузимское, Назаровское (9, с. 266). ШКМ решали и социальные задачи села: создание примерных показательных сельских хозяйств среднего типа при школах, чтобы они в будущем на практике могли доказать крестьянину преимущества приложения науки к сельскому хозяйству (9, с. 268). Для этого при школах были организованы различные кружки, ученики принимали участие в общественной работе, организовывалось подсобное хозяйство при школе, выработывались планы экскурсий, учениками подготавливались доклады о проделанной работе (9, с. 269). Исследование показывает, что в ШКМ активно внедрялся метод проектов, который соединял общеобразовательную составляющую и сельскохозяйственную направленность учебного процесса и трудовое воспитание в единое целое.

Еще одним типом учреждения социального воспитания, где активно реализовывались идеи единой трудовой школы, были школы-коммуны, которые в Приенисейской Сибири стали открываться с 1920 г. как опытно-показательные. Как правило, школы-коммуны включали детский сад, школу I и II ступени и открывались в сельской местности. Для осуществления задач единой трудовой школы при школе-коммуне, кроме обычных для трудовых школ мастерских, организовывалось собственное сельское хозяйство во всех его видах: полеводство, молочная ферма и пр. Хозяйство подобных школ зачастую обслуживало учебные нужды всех трудовых общеобразовательных школ города и губернии, всех ступеней и особенно педагогических заведений и педагогических курсов. Коммуна имела своей целью «воспи-

тание нового человека, чуждого мелкобуржуазных пережитков и традиций и сознательного члена коммунистического общества»; «создание экспериментальной показательной лаборатории нового коммунистического воспитания».

Занятия в школе-коммуне были организованы по всем предметам трудовой школы, но «применительно к сельскохозяйственному труду и условиям летней жизни с их богатствами впечатлениями и переживаниями» (9, с. 199). В связи с тем, что поступающие дети были с разной степенью общеобразовательной подготовки, предлагалось занятия вести «независимо от программ и планов», разбивая детей на группы не по классам, а «по роду занятий, по индивидуальным наклонностям и развитию». Планы занятий по труду, общеобразовательным предметам, искусству, физкультуре разрабатывались школьным советом «в процессе творческой педагогической работы». Время воспитанников распределялось следующим образом: умственный труд – 5 часов 45 минут, физический труд – 3 часа, сон – 10 часов, время по личному усмотрению – 5 часов 15 минут (6, л. 30).

В связи с ограниченностью средств, которые выделялись на содержание школы-коммуны в исследуемый период, сельскохозяйственный профиль школы окончательно закрепился: сеяли пшеницу, сажали огород (капуста, помидоры, горох, огурцы, морковь и др.), выращивали цветы и др. В отчетах о работе школы говорилось: «Воспитание детей в школе-коммуне направлено на сторону выработки в детях общественно-трудовых навыков и коммунистического мировоззрения. Они принимают активное участие в хозяйственной жизни, исполняя посильные работы по огороду и полю, по уборке помещения в мастерских, наблюдают за поддержанием порядка» (4, л. 2).

В коммуне работало несколько мастерских – сапожная, столярная, пошивочная. Участие ребят в работе мастерских было обязательным. Начиная со второго класса каждый ребенок школы I ступени должен был работать под присмотром мастера от двух до четырех часов в неделю, девочки-учащиеся II ступени – 6 часов, мальчики – 9 часов. Работа велась на самом серьезном уровне: принимались заказы от населения, учреждений (1, лл. 3, 7).

Таким образом, в сложных социально-экономических и культурно-исторических условиях функционирования системы учреждений социального воспитания в 20-х гг. XX в. в Приенисейской Сибири был осуществлен переход от «школы учебы» к «школе труда». Многообразие видов труда (политехнический, бытовой, производи-

тельный) определяло содержание трудового воспитания в школе-коммуне, детском доме, детском трудовом городке, школе крестьянской молодежи и др. Анализ архивных

материалов позволил показать многообразие методов и форм трудового воспитания и взаимосвязь трудового обучения и трудового воспитания с реальным трудом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Красноярского края. Ф. 93. Оп. 1. Д. 36. Л. 3, 7.
2. Государственный архив Красноярского края. Ф. 93. Оп. 1. Д. 83, ЛЛ. 1, 4, 8.
3. Государственный архив Красноярского края. Ф. 93. Оп. 1. Д. 95. ЛЛ. 25, 41.
4. Государственный архив Красноярского края. Ф. 93. Оп. 1. Д. 124. Л. 2.
5. Государственный архив Красноярского края. Ф. 93. Оп. 1. Д. 200, ЛЛ. 8-9.
6. Государственный архив Красноярского края. Ф. 137. Оп. 1. Д. 89. Л. 30.
7. Педагогическая энциклопедия: в 3 т. Т. 1. / Под. ред. А. Г. Калашникова. М. : Работник просвещения, 1927.
8. Педагогическая энциклопедия : в 3 т. Т. 2. / Под. ред. А. Г. Калашникова. М. : Работник просвещения, 1928.
9. Бибикова В. В. Становление единой трудовой школы в 20-е годы XX века в Приенисейской Сибири. Красноярск : ВВВ, 2008.
10. Добровольский В. Школа социального воспитания // Народное просвещение. 1920. №16-17.
11. Корякин А. Н. Единая трудовая школа: проблемы создания и специфики в Вятском регионе в 1920-х годах // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 3.
12. Шумакова Н. А. Социализация подростка в системе общего школьного образования и социального воспитания Приенисейской Сибири в 20-е годы XX века (1918-1931 гг.) : дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2004.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. З. А. Адольф.

УДК 37.088.2
ББК Ч 242.71

ГСНТИ 14.09.25

Код ВАК 13.00.01

Черноухов Эдуард Анатольевич,

кандидат исторических наук, доцент, кафедра истории России, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 452; e-mail: echernoukhov@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ЕКАТЕРИНБУРГА В 1860-Х ГГ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: адаптация; жалование; учитель; Екатеринбургская мужская гимназия; Екатеринбургская женская гимназия; Уральское горное училище.

АННОТАЦИЯ. Показана нестабильность преподавательского состава трёх средних учебных заведений Екатеринбурга в 1860-х гг. Рассмотрен комплекс причин, вызвавших подобное положение, и попытки решения сложной проблемы адаптации квалифицированных учителей.

Chernoukhov Eduard Anatolievich,

Candidate of History, Associate Professor, Chair of Russian History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

CHALLENGES OF ADAPTATION OF TEACHERS OF SECONDARY EDUCATION ESTABLISHMENTS OF EKATERINBURG IN THE 1860-S.

KEY WORDS: adaptation; salary; teacher; Ekaterinburg boys' gymnasium; Ekaterinburg girls' gymnasium; Ural Mining School.

ABSTRACT: The instability of the teaching staff of the three middle schools in Ekaterinburg in the 1860-s is shown. The author considered the complex of reasons for this situation and attempts to solve difficult challenges of adaptation for skilled teachers.

После отмены крепостного права начался новый период в развитии системы народного образования России. Перед системой образования встали более масштабные задачи, прежде всего, необходимость существенного увеличения количества обучаемых. В результате обострились многие перманентные проблемы, в том числе недостаток финансирования, подготовки значительного количества квалифицированных учителей, их адаптации в учебных заведениях.

Современные исследователи проанализировали становление новой системы обучения педагогов в Екатеринбурге (13; 14). Однако они практически не рассматривали проблемы их материального положения и адаптации по месту службы. Между тем, после отмены крепостного права эти проблемы стояли весьма остро даже в средних учебных заведениях, в том числе в Екатеринбурге. Это было следствием целого комплекса причин, которые будут проанализированы в статье.

В 1860-х гг. Екатеринбург оставался признанным горнозаводским центром Урала (до 1863 г. имевшим статус горного города). По численности населения он был одним из крупнейших уездных городов империи. По этому показателю Екатеринбург (более 20 тысяч человек к началу десятилетия и более 30 тысяч к его концу) превосходил даже соседние губернские центры. К городу традиционно тяготели восточные

уезды Пермской губернии. Это способствовало дальнейшему росту учебной сети в Екатеринбурге в рассматриваемый период.

В 1860-х гг. здесь действовало три средних учебных заведения. Причем формально этот статус имела только Екатеринбургская мужская гимназия, открытая 22 октября 1861 года. Еще два учебных заведения по программе обучения фактически были средними, но получили этот статус несколько позже. В 1862 г. Екатеринбургское женское училище стало перворазрядным, с шестилетним сроком обучения. В 1870 г. оно было преобразовано в женскую гимназию. В Уральском горном училище, открытом в 1853 г., изучались и общеобразовательные, и специальные дисциплины. Оно официально получило статус среднего технического учебного заведения только по новому Уставу 1904 г.

В 1860-х гг. проблемы этих трех учебных заведений были похожи и во многом объяснялись хроническим недостатком средств. Это вынуждало проводить жесткую экономию, которая зачастую приводила к негативным последствиям. Самым плачевным из них была слабая успеваемость многих воспитанников и воспитанниц, во многом вызванная недостатком квалифицированных учителей и отсутствием необходимой требовательности с их стороны.

Современный исследователь М. В. Егорова считает, что в отличие от учителей начальных школ (подчеркнуто нами – Э. Ч.)

преподаватели гимназий получали хорошую заработную плату, чины и пенсии по выслуге лет, могли получать государственные награды. Поэтому, по ее мнению, их профессия считалась престижной и привлекала молодых людей. Учебная нагрузка учителей гимназий в 1860-х гг. не превышала 12 часов в неделю. За это они получали 700 рублей в год. Те, кому не хватало этого жалования, могли взять и уроки сверх ставки (12, с. 142).

Однако анализ реальной ситуации в конкретных учебных заведениях не всегда подтверждает эти в целом правильные в сравнительном плане, но излишне оптимистичные выводы. По нашему мнению, они более применимы к руководящему составу гимназий, а не ко всем преподавателям средних учебных заведений. Административная работа в России традиционно приносила существенно больший доход.

В качестве основных причин высокой текучести преподавателей в учебных заведениях исследователи называют их относительно невысокое жалование и большое количество учеников в классах. Открытие параллельных классов по финансовым причинам производилось крайне редко.

В 1860-х гг. в Екатеринбурге только мужская гимназия не испытывала острых проблем, связанных с недостатком квалифицированных учителей. Ее руководящий состав в первое десятилетие деятельности оставался достаточно стабильным. Здесь сменился всего один директор и два инспектора. Причем один из инспекторов стал ее новым директором, а второй получил подобное назначение в Пермскую гимназию (11, с. 12-13).

Но преподавательский состав Екатеринбургской мужской гимназии не отличался подобной стабильностью. В первое десятилетие деятельности здесь сменилось по 6 учителей русского языка и древних языков, 5 – математики, 4 – географии, по 3 – истории и французского языка, 2 – естествознания и немецкого языка. Единственным педагогом, беспрерывно проработавшим весь этот срок, был преподаватель чистописания и рисования (2, с. 110-118). Поэтому и мужской гимназии Екатеринбурга приходилось постоянно прибегать к привлечению совместителей.

Значительно хуже было положение Екатеринбургского первозрядного женского училища. Его руководству в 1860-х гг. с трудом удавалось сводить приходную и расходную часть бюджета. Поэтому за годовой урок здесь платили всего 25 рублей. Для сравнения преподаватели Екатеринбургской мужской гимназии в 1860-х гг. получали по 60-75 рублей, то есть в три раза больше (1, с. 7). Постоянно меняющиеся пе-

дагоги (не воспитанницы!) женского училища даже прогуливали свои занятия. В результате его руководство приняло решение платить только за реально проведенные уроки (3, с. 80).

Перманентная текучесть педагогических кадров в женском училище не позволяла наладить эффективный учебный процесс. За 1862-1868 гг. здесь сменилось шесть учителей по арифметике, семь – по немецкому языку, восемь – по истории и географии, десять – по русскому языку (7, л. 20). Директор мужской гимназии А. Д. Крупенин писал: «Вознаграждение преподавателю так незначительно, что не в состоянии привлечь желающих посвятить свое свободное время женскому училищу. О своих учителях нет возможности и мыслить» (3, с. 78). Поэтому здесь в основном преподавали совместители.

Серьезные проблемы с привлечением квалифицированных педагогов традиционно испытывало и Уральское горное училище. Положенный по штату 1847 г. второй старший учитель так и не появился ни до, ни после 1861 г. Постоянными преподавателями в нем оставались только управляющий и инспектор классов. Остальные педагоги работали по совместительству, получая жалование, значительно меньше, чем преподаватели других подобных учебных заведений Урала. В 1860-х гг. Уральское горное училище постоянно испытывало их недостаток, и некоторые предметы периодически не изучались. Кроме того, основная работа часто отвлекала совместителей от учебного процесса (16, с. 167-168).

Управляющий училища Н. К. Чупин в записке 1868 г. отмечал мизерность окладов преподавателей в сравнении с учебным персоналом гимназий, также находившихся на казенном содержании. В последних инспектор получал 1,5 тысячи (и имел реальную возможность заработать больше, проводя уроки), а учителя – от 900 до 1500 рублей в год. В Уральском горном училище инспектор имел всего 700 рублей жалования, а остальные преподаватели – по 180 (6, л. 69-70).

Следует отметить, что большинство специальных предметов и в других технических учебных заведениях Урала также традиционно преподавали совместители. Но в Нижнетагильском горнозаводском (затем реальном) училище, являвшемся частным учебным заведением Демидовых, преподаватели получали за годовой урок по 150 рублей (8, л. 88). Это было существенно больше, чем в Уральском горном училище в тот период времени. Преподававший в последнем К. Д. Шугаев в 1862 г. перевелся в Нижнетагильское училище. Здесь он полу-

чал за преподавание математики, физики, естествознания и ряда специальных предметов 2100 рублей в год (17, с. 149).

Следует выделить еще одну важную причину сложной адаптации преподавателей в средних учебных заведениях Екатеринбурга в 1860-х гг. Обратной стороной либерализации гимназической жизни стал рост недисциплинированности учеников и существенное падение качества образования (15, с. 76). Последнее во многом было связано с необходимостью «сохранения контингента», что приводило к многочисленным негативным последствиям.

Рассмотрим эту проблему на примере Екатеринбургского женского училища. В местном обществе в тот период времени практически отсутствовали традиции обучения девушек. Поэтому набор желающих для обучения в новом заведении представлялся сложной проблемой. К тому же среди его обеспеченной части были предубеждения против всеобщего характера женского училища. Для менее зажиточных граждан важную роль играл поиск необходимых средств для обучения своих дочерей. В первый учебный год удалось принять всего 43 девушки (для сравнения в Екатеринбургской мужской гимназии первоначально набрали 109 учеников).

Из первого набора в 1866 г. были выпущены всего 19 воспитанниц (3, с. 49, 56). Подобный процент завершивших полный курс обучения был характерен для большинства учебных заведений в тот период времени. Многие родители не видели смысла в прохождении полной, по их мнению, чересчур обширной программы обучения.

Всего за 7 первых выпусков (1866-1872 гг.) Екатеринбургское женское училище (с 1870 г. – гимназию) окончила 81 воспитанница, т. е. в среднем по 11-12 в год. Большинство из них стали работать учительницами начальных школ (2, с. 16). То есть, по взвешенной оценке пермского губернатора П. Г. Погодина, они пополнили ряды «интеллектуального пролетариата, испытывая на себе все последствия материально необеспеченной жизни» (4, л. 7).

Главными источниками доходов Екатеринбургского женского училища были отчисления городского общества, пожертвования частных лиц и плата за обучение. Последняя (в 1871 г. – 15 рублей в низших классах и 20 – в старших за обязательные предметы; необязательные оплачивались отдельно) была сравнимой с взимаемой в других женских учебных заведениях региона. Именно плата за обучение составляла значительную часть доходной части бюджета Екатеринбургского женского училища в

1860-х гг.: 25% в 1866/1867 (1, с. 3-5) и 50% в 1871/1872 учебном году (2, с. 4-7).

Это неминуемо обостряло проблему «сохранения контингента», в том числе воспитанниц, не проявлявших никакого желания к обучению. Преподавателям приходилось проявлять явную «снисходительность» при приемных и переводных экзаменах. Ведь их небольшая зарплата напрямую зависела от взимаемой с воспитанниц платы за обучение (3, с. 76). В 1866/1867 учебном году было принято решение переводить в следующий класс воспитанниц, имеющих не более двух «2» (двоек!) за год и даже с единственной оценкой «1» (единица) (1, с. 9).

Подобное положение неминуемо приводило к многочисленным нарушениям дисциплины со стороны воспитанниц. Известный металлург и управленец В. Е. Грум-Гржимайло весьма нелестно оценил екатеринбургских гимназисток: «Очень бойкие, вечно шушукающие, очень интересующиеся кавалерами и лошадьми, нередко ведущие себя очень рискованно и нескромно» (10, с. 59). Проблемы с преподаванием в училище у педагогов, находящихся в преклонном возрасте и, наоборот, только начинающих работать, описаны и в юбилейном историческом очерке П. П. Мегорского (3).

Плохая успеваемость, по мнению работников Педагогического совета женского училища, зависела от слабой дошкольной подготовки учениц, «мягких» экзаменационных требований, «прирождённых способностей», домашней среды, количества уроков, учениц в классе, объёма программ. Первую из перечисленных проблем в 1864 г. попытались решить с помощью создания приготовительного класса. Однако уже в 1866 г. он был закрыт как не оправдавший надежд (3, с. 76).

Современники отмечали серьезные проблемы и в преподавании ряда дисциплин, особенно специальных, в Уральском горном училище. Здесь кроме отсутствия соответствующей учебно-материальной базы следует указать на отсутствие мотивации у существенной части воспитанников. Ведь значительное количество его выпускников по окончании курса традиционно «стремились не к горнозаводской деятельности, а к службе в должности счетоводов и конторщиков на заводах» (5, л. 1-10б.), т. е. административной работе. Следует отметить, что о переходе на нее мечтали и многие учителя (18, с. 62).

Таким образом, признавая определенную некорректность исторических параллелей, все-таки обратим внимание на очевидную схожесть проблем системы народного образования России, обострившихся в эпоху масштабных реформ. Все три средних учебных заведения Екатеринбурга в 1860-х гг. ис-

пытывали серьезные сложности с привлечением и адаптацией квалифицированных педагогов. Серьезным отличием от современной

ситуации была крайне высокая текучесть преподавательских кадров в рассматриваемый период времени.

ИСТОЧНИКИ

1. Отчет о состоянии Екатеринбургского женского училища 1-го разряда за 1866/1867 учебный год. Пермь, 1868.
2. Отчет о состоянии Екатеринбургской женской гимназии за 1871/1872 учебный год. Екатеринбург, б.г.
3. Пятидесятилетие существования Екатеринбургской 1-й женской гимназии. 1860-1910. Екатеринбург, 1912.
4. Научно-справочная библиотека Российского государственного исторического архива (НСБ РГИА). Всеподданнейшие отчеты начальника Пермской губернии 1884-1895 гг.
5. Государственный архив Свердловской области. Ф. 24. Уральское горное правление. Оп. 16. Д. 65.
6. Государственный архив Свердловской области. Ф. 43. Канцелярия главного начальника уральских горных заводов. Оп. 1. Д. 527.
7. Государственный архив Свердловской области. Ф. 70. Екатеринбургская 1-я женская гимназия. Оп. 1. Д. 45.
8. Государственный архив Свердловской области. Ф. 643. Управление Нижнетагильского и Луньевского горных округов. Оп. 2. Д. 559.

ЛИТЕРАТУРА

9. Будрин В. И. Пятидесятилетие существования Екатеринбургской мужской гимназии. 1861-1911: краткий исторический очерк. Екатеринбург, 1911.
10. Грум-Гржимайло В. Е. Быть полезным своей Родине // Грум-Гржимайло В. и С. Секрет счастливой жизни. Екатеринбург, 2001.
11. Диомидов Н. Историческая записка о Екатеринбургской мужской гимназии. 1861-1886. Оренбург, 1887.
12. Егорова М. В. Положение уральского учителя средней школы в XIX – начале XX в. // Вопросы истории. 2010. № 1.
13. Елисафенко М. К., Игошев Б. М. Повышение профессионального уровня подготовки учителей начальной школы во второй половине XIX – начале XX в. // Педагогическое образование в России. 2012. № 4.
14. Елисафенко М. К., Игошев Б. М., Попов М. В. У истоков педагогического образования на Урале: 1871-1910 гг. // Педагогическое образование в России. 2012. № 2.
15. Измestьева Г. П. Дмитрий Андреевич Толстой // Вопросы истории. 2006. № 3.
16. Черноухов Э. А. Горнозаводское образование на Урале в XIX в. : дис. ... канд. ист. наук. Екатеринбург, 1998.
17. Черноухов Э. А. Социальная инфраструктура Нижнетагильского горнозаводского округа Демидовых в XIX веке. Екатеринбург, 2011.
18. Черноухов Э. А. Проблема квалификации учителя в частных горнозаводских школах Урала в первой половине XIX в. // Педагогическое образование в России. 2011. № 1.

Статью рекомендует д-р ист. наук, проф. Г. Е. Корнилов.

УДК 811.153.1 + 371
ББК Ч 426.819

ГСНТИ 14.09.25

Код ВАК 13.00.01, 07.00.10

Шестакова Надежда Федоровна,

студент 5 курса, исторический факультет, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: Shestakovanf@mail.ru

ВАЛЛИЙСКИЙ ЯЗЫК И ОБРАЗОВАНИЕ В УЭЛЬСЕ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОВРЕМЕННОСТЬ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Уэльс; Гриффит Джонс; циркулярные школы; образование; валлийский язык; идентичность; Валлийская Библия; грамотность; Общество по Содействию Христианскому Знанию.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается валлийское образование и проблема сохранения и развития языка на протяжении XVIII – начала XXI вв.

Shestakova Nadezhda Feodorovna,

5th year Student, Faculty of History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

WELSH LANGUAGE AND EDUCATION IN WALES: HISTORICAL EXPERIENCE AND PRESENT STATUS

KEY WORDS: Wales; Griffith Jones; Circulating schools; education; Welsh language; national identity; Welsh Bible; literacy; Society for Promoting Christian Knowledge.

ABSTRACT. Welsh education and problem of preservation and development of the language throughout XVIII – the beginning of the XXI centuries are considered.

С проблемой сохранения и развития языка сталкивается большинство народов как в России, так и за рубежом. Исторически сложилось так, что на территории Российской Федерации проживает большое количество различных народов, заинтересованных в сохранении и развитии своего родного языка. 21 августа 1998 г. Россия ратифицировала подписанную в Страсбурге «Рамочную конвенцию о защите национальных меньшинств», в которой говорится о том, что в рамках своих образовательных систем представители национальных меньшинств имеют возможность изучать свой язык или получить образование на родном языке (1). Однако реализовать это на практике бывает сложно. Как сообщалось, к примеру, в общественно-политическом издании «Уфимский журнал», в Башкортостане в 2012 г. наблюдалось массовое закрытие сельских школ и сокращение количества часов, отведенных на изучение башкирского языка (7).

Интересный опыт в плане сохранения малым народом своего языка и использования его в сфере образования имеет Уэльс – часть Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии. На протяжении многих веков валлийский язык находился на грани исчезновения из-за проводимой английским правительством интеграционной политики. Что помогло ему выжить? Каково место преподавания на валлийском языке сегодня?

Для начала напомним один интересный факт: в 1764 г. императрицу Российскую Екатерину II, планировавшую провес-

ти в государстве образовательную реформу и в этой связи изучавшую опыт организации образования в ведущих странах Западной Европы, заинтересовал проект «Циркулярных школ» валлийца Гриффита Джонса. Этот проект был настолько успешным, что Екатерина II в 1764 г. отдала приказ комиссарам исследовать систему школ Гриффита Джонса и подготовить отчет о их практичности и достоинствах (12).

Образовательная система школ проповедника из Кармартеншира Гриффита Джонса сыграла большую роль в сохранении валлийского языка, в увеличении количества его носителей и в распространении грамотности среди населения Уэльса. Гриффиту Джонсу было 47 лет, когда он начал создавать так называемые «циркулярные школы». Кажется весьма странным, что такой отнимающий много времени проект предпринял человек средних лет, астматик и невротик. Но, как и многие знаменитые валлийцы XVIII в., Гриффит Джонс был человеком, полным энергии и чрезвычайно стойким. Спасти души своих соотечественников являлось главной целью его жизни (8, с. 12). Беспокойство о духовном состоянии валлийцев стало еще острее, когда большая часть населения Уэльса, особенно его юго-западных округов, погибла от сыпного тифа в период 1727–1731 гг.

До 30-х гг. XVIII в. у крестьян и их детей в Уэльсе не было возможности получить образование из-за существующих экономических ограничений. Только после разразившейся эпидемии тифа благотворительные общества Уэльса приняли решение

обеспечить возможность бедному люду получить образование посредством деятельности благотворительных школ. К концу 1720-х гг. большинство этих школ, спонсируемых Обществом по Содействию Христианскому Знанию (SPCK), находилось в состоянии упадка. В отличие от них система Гриффита Джонса была более экономичной, гибкой и эффективной. Он знал, что вся жизнь простого люда сосредоточена на сельском хозяйстве (10). Его собственный опыт учителя в школах Общества по Содействию Христианскому знанию показал, что количество присутствующих всегда сокращалось в течение трех летних месяцев. Поэтому он применил аристотелевскую систему интенсивного обучения. Понятие «циркулярные школы» было новым для Гриффита Джонса. Общество по Содействию Христианскому знанию поощряло такую систему в северных округах Шотландии. Гриффит Джонс был педагогом-теоретиком, первым начавшим организацию таких учебных заведений в Уэльсе.

Он открыл свою первую школу в Лландоурор в 1730 г. В течение последующих девяти лет им была открыта еще 71 школа (8). Школы Гриффита Джонса создавались при приходских церквях, размещались в сараях, сельских домах, богадельнях. Это обеспечило их доступность простому люду. Так как весенние и летние месяцы были отведены на сельскохозяйственные работы, занятия в школах проводились в осеннее и зимнее время, когда взрослые и дети могли посещать их регулярно. Большинство детей ходило в дневные школы. Две третьих учащихся были взрослыми людьми, устремленными, готовыми пожертвовать часами своего досуга, чтобы в вечерних школах научиться читать. В некоторых округах были даже случаи, когда слуги нанимали чернорабочих, чтобы те их могли заменить, а сами ночью отправлялись учиться. Дети и взрослые посещали занятия два раза в день. Обычно ученики овладевали техникой чтения в течение 6-7 недель. Как только учитель убеждался, что его ученики научились читать и усвоили основные христианские принципы, он отправлялся в соседний округ. Большая часть успеха Гриффита Джонса заключалась в решении сократить учебный план, принятый его предшественниками. Он убрал из программы письмо и арифметику, которые, по его мнению, были не нужны людям, проживающим в сельской местности.

В школах давали элементарное практическое образование. Ученики читали Валлийскую Библию (4), исполняли псалмы, учили стихи валлийских поэтов. Изложение

учебного материала осуществлялось в вопросно-ответной форме. Эта форма являлась центральной частью в образовательной системе Гриффита Джонса.

Образовательная система Гриффита Джонса позволяла учащимся познакомиться с основными принципами христианской веры, с библейскими историями, притчами и песнями. Джонс никогда не рассматривал грамотность как средство формирования радикальных взглядов. Он считал, что те, кто трудится в сельской местности, не будут испытывать желания выучить английский язык и покинуть свои родные места в поисках процветания в Англии или за морем. Когда критики его системы обучения указали на опасные последствия, к которым может привести массовое образование, Джонс напомнил им, что любой враг всегда добивается успеха там, где господствует невежество и бесчестие.

Ключом к успеху Гриффита Джонса являлось употребление в школах валлийского языка. Учителям разрешалось проведение на английском языке уроков в школах Южного Пембрукшира, Говера, Восточного Монмутшира и в других пограничных графствах, где он успел закрепиться. Но основным языком в подавляющем большинстве школ являлся валлийский язык. Заучивание английских текстов являлось центральной особенностью школ, которыми управляли предшественники Джонса, что и привело к широкому распространению враждебности к обучению среди людей, говорящих на валлийском языке.

Томас Эллис из Холихеда акцентировал внимание на «поверхностном знании английского языка», которое учащиеся приобретали в школах Общества по Содействию Христианскому Знанию. Нет сомнений, что до начала работы валлийских «циркулярных школ» большая часть обучения в школах была безжизненной и лишеной творческого воображения. Сам Гриффит Джонс часто лично указывал на огромные трудности, с которыми сталкивались валлийские дети, когда им предоставлялась возможность работать с материалом на иностранном языке. Гриффит Джонс убедил английских противников его школ в достоинстве валлийского языка. Он продемонстрировал способность учителей за максимальный период в три месяца обучать людей грамотности. Валлийский язык действовал как барьер против зла и разврата, защищая невинных крестьян от атеизма, деизма, арианства, непристойных игр, нескромных романов и любовных интриг. Гриффит Джонс считал, что открытие английских благотворительных школ в Уэльсе столь же абсурдно, как абсурдно от-

крытие французских благотворительных школ в Англии.

Секрет успеха Гриффита Джонса частично заключался в его способности подбирать для работы компетентных учителей. Благодаря проповеднической деятельности он заручился поддержкой многих священнослужителей, большинство из которых вошли в состав преподавательского коллектива его школ (11). Зарплата учителя составляла всего 5 фунтов в год. Среди самых одаренных учителей выделялись Дженкин Морган, Морган Риз, Джон Томас и Ричард Тиббот.

Чтобы нанять учителей, заказать Библии, катехизисы и религиозные книги, арендовать классные комнаты, Джонсу приходилось зависеть в большей степени от финансовой поддержки богатых благотворителей и прихожан. Смерть благотворителя Джонса Филиппса способствовала сближению Гриффита Джонса с госпожой Бриджит Бевэн из Лаутхарна, которая возобновила финансирование его школ. Именно она помогла Гриффиту Джонсу войти в заколдованный круг светской жизни городов Южного Уэльса. Выдающиеся банкиры, врачи и ученые, как оказалось, знали о страданиях бедняков в Уэльсе и о их потребности в образовании. Большой вклад в валлийское образование внесло Общество по Содействию Христианскому Знанию. Несмотря на то что английская образовательная система этого Общества пришла в Уэльсе в упадок, оно продолжало поставлять тысячи библий, молитвенников, катехизисов, псалтырей, многие из которых были бесплатно переданы священнослужителям и учителям школ Гриффита Джонса.

Первоначально школы получили широкое распространение в Кардиганшире, Кармартеншире, Гламоргане и Пембрукшире. В 1740 г. было основано 150 школ. В них работало 8767 преподавателей. Однако период 1740-х гг. стал кризисным в истории Образовательной системы Гриффита Джонса (14). Ведущие церковники, помнящие его тесные связи с лидерами методистов, утверждали, что его школы являлись секретным средством распространения евангелистской религии и ереси. С учителями, особенно в Северном Уэльсе, плохо обращались; одни преследовались по суду, других вербовали в армию. В результате только 74 школы уцелели в период с 1743-1744 гг. Во время кризиса Гриффит Джонс поступил мудро, изолировавшись от своих друзей методистов. Он предложил духовенству осмотреть его школы, оценить квалификацию учителей и подготовить отчет о качестве образования. Избавив свои школы от ин-

фекции методизма, Гриффит Джонс расширил сеть школ в Северном Уэльсе. Класс насчитывал 30-40 учеников, несмотря на то что в некоторых густонаселенных округах, особенно ночью, количество учеников в классе увеличивалось до 80 или 100. Округа соперничали друг с другом по количеству учеников в школах.

Гриффит Джонс умер в 1761 г., в возрасте 77 лет, к этому времени уже было основано 3325 школ. 250 тыс. человек получили образование. Учитывая, что население в Уэльсе на тот момент составляло 490 тыс. человек, эта цифра была ошеломляющей. С огромным терпением и настойчивостью Гриффит Джонс воплотил в жизнь свой проект национальной системы образования. После смерти Джонса его дело продолжила госпожа Бевэн, которая умерла в 1779 г. (9, с. 27). Она завещала свое состояние в размере 10 тыс. фунтов школам, что способствовало упрочению этой системы и в дальнейшем.

В условиях интеграционной политики Английского правительства главной задачей валлийцев было сохранить свою национальную идентичность, важнейшей составляющей которой является язык. Система школ Гриффита Джонса спасла валлийский язык от исчезновения. В его школах поощряли использование валлийского языка как разговорного, так и письменного, и это в свою очередь способствовало повышению его престижа. К 1780 г. положение валлийского языка было уже достаточно устойчивым, чтобы успешно противостоять англизации. Йоло Моргануг утверждал, что в Гламоргане к 1780-м гг. количество носителей валлийского языка увеличилось за счет школ Гриффита Джонса. Образовательная система Гриффита Джонса вдохнула жизнь в древний и благородный язык, способствовала росту грамотности среди населения Уэльса. Система этих школ дала возможность низшим слоям населения Уэльса получить образование. Именно это обстоятельство и привлекло Екатерину II, которая пыталась создать в России систему бесплатного народного образования, в основу которого был бы положен принцип всеобщности. Но к концу XVIII в., лишенная существенной финансовой помощи после смерти леди Бевэн, школьная система Гриффита Джонса стала приходить в упадок, а вместе с ней и валлийское образование.

XIX в. в истории Уэльса характеризуется социальными изменениями и появлением различных общественных движений. В 1830-х гг. в индустриализированных областях Уэльса широкую поддержку приобрело чартистское движение. Генри Винсент, Джон Фрост и

Зефаниях Уильямс организовали кампанию в поддержку социальной и политической реформ, которая привела к конфронтации с властями. В это же время начались беспорядки на юго-западе Уэльса. Причины этих беспорядков заключались в увеличении численности населения, в его бедности и в несправедливом притеснении валлийских землевладельцев. Эти волнения привели к так называемому «Восстанию дочерей Ребекки» (1839 – сер. 1840 гг.). Мятельники, переодевшись в женскую одежду, под именем «дочерей Ребекки», напали на таможенные заставы и разрушили их.

Эти события получили освещение в главных британских газетах, включая газету «Таймс», в которой говорилось, что причинами этих беспорядков является необразованность валлийского населения. Социальные реформаторы справедливо рассматривали валлийское образование как одну из главных причин социальных бед в Уэльсе. Поэтому в марте 1846 г. Уильям Уильямс, член парламента из Ковентри, выступил с докладом, в котором призывал изучить состояние валлийского образования. С этой целью правительство отправило в Уэльс трех молодых английских юристов Р. Р. В. Лингена, Джеллингера С. Симонса и Х. Р. Вогана Джонсона. Они предоставили правительству трехтомный отчет, который за счет своей синей обложки получил название «Предательство Синих книг» (3).

В отчете говорилось о том, что образование в Уэльсе находится в весьма плачевном состоянии. Юристы рассматривали существование валлийского языка как его недостаток и отмечали, что улучшить положение можно только благодаря повсеместному внедрению английского языка. Радетели прогресса и нравственности утверждали, что валлийцы – народ бесчестный, умственно отсталый и блудливый, говорящий на диком языке и исповедующий мрачную религию (6). Отчет вызвал негодование валлийской общественности.

Первые официальные двуязычные программы обучения появились только в начале XX в. До появления Национального учебного плана каждый местный орган народного образования проводил свою самостоятельную политику в сфере валлийского среднего образования (5, с. 11). Первая валлийская средняя школа – Национальная школа в Аберистуите – была образована 25 сентября 1939 г.

В 1955 г. первая двуязычная средняя школа, Испол Глан Клуид (Ysgol Glan Clwyd), была основана в Рхиле. Она быстро приобрела успех. К 1984 г. уже в 49 средних школах обучение по 3-5 предметам велось

на валлийском языке. К 2001 г. количество валлийских средних школ, в которых большинство или все предметы преподавались на валлийском языке, увеличилось до 52. В итоге языковая политика достигла успеха в плане создания двуязычного образования в Уэльсе. Процент людей, говорящих на валлийском языке увеличился с 18,5% в 1991 г. до 20,7% в 2001 г. Но, несмотря на значительное увеличение численности говорящих на валлийском, школы были распределены по территории страны неравномерно.

Так, по данным 2005 г., на северо-западе графства Гуинет количество валлийских средних школ составляло 93%, в то время как в Бэрри, в Долине Гламоргана, в более населенном районе юго-восточного Уэльса, существовала всего одна валлийская средняя школа.

Действительно, использование в школах двух языков привело к положительным результатам. В сфере математики во время школьных выпускных экзаменов в 2006 г. 60% учащихся валлийских средних школ достигли отметок А – С, в то время как в английских школах – только 47% учащихся (13). Но почему валлийские средние школы оказались такими успешными? Рассмотрим эффективность валлийских средних школ попытался Институт валлийских дел. Он провел исследование, в ходе которого были сделаны следующие выводы.

1. Родители, сознательно отправляют своих детей учиться в валлийские средние школы.

2. Учителя при выборе работы также делают осознанный выбор в пользу валлийских средних школ. При этом они преследуют цель не просто дать детям знания по тому или иному предмету, но и привить у них любовь к своей культуре и языку. Изучение второго языка способствует когнитивному развитию учащихся.

Обзор результатов экспертизы позволяет понять и проследить развитие валлийских средних образовательных школ в сравнении с английскими школами. Двуязычные школы быстро превратились в школы, куда родители отправляют своих детей для получения навыков двуязычия и для постижения валлийской культуры. Но для большинства учащихся валлийский язык остается школьным предметом. Он не является языком повседневной коммуникации. За пределами школы ученики чаще всего употребляют английский язык. Обеспечение условий для использования валлийского языка за пределами школы является первоочередной задачей для создания ситуации двуязычия в Уэльсе.

Таким образом, несмотря на все трудности распространения валлийского языка в прошлом, этот язык выжил и успешно развивается на современном этапе. Валлийское правительство добилось высоких результатов в сфере образования за счет создания двуязычных школ, что способствовало увеличению количества людей, говорящих на валлийском языке. Но перед валлийским правительством стоит необходимость решения еще массы задач. Во-первых, до сих пор актуальной остается проблема увеличения численности людей, говорящих на валлийском языке. Процент семей, в которых каждый член говорит на валлийском языке, упал с 14% в 1991 г. до 11% в 2001 г. (2). Во-вторых, необходимо стимулирование употребления валлийского

языка в молодежной среде. За прошедшие тридцать лет благодаря валлийскому образованию наблюдалось значительное увеличение количества молодежи, говорящей на валлийском языке (дети от 3 до 14 лет составляли 15% в 1971 г., 37% в 2001 г.). В-третьих, необходимо обеспечить использование валлийского языка в частном секторе. Валлийский языковой Совет недавно разработал план добровольных валлийских принципов языковой политики для компаний частного сектора. В-четвертых, необходимо создать сильную инфраструктуру, включающую информационно-коммуникационные технологии и подготовить штат профессиональных переводчиков. От решения этих задач будет зависеть будущее валлийского языка и образования в Уэльсе.

ИСТОЧНИКИ

1. Рамочная Конвенция по защите Национальных Меньшинств. URL: http://www1.umn.edu/humanrts/russian/hrtsbook/Rngoguide_minorities.html
2. Bilingual Wales // Сайт Валлийского Правительства. URL: <http://wales.gov.uk/topics/welshlanguage/?lang=en>
3. The Blue Books of 1847 // Сайт Национальной библиотеки Уэльса URL: <http://www.llgc.org.uk/index.php?id=thebluebooks>
4. Welsh Bible 1588. URL: <http://www.llgc.org.uk/index.php?id=1588welshbible>

ЛИТЕРАТУРА

5. Земцов В. Н. Там, где течет Тайви... Воспоминания об Уэльсе. Екатеринбург, 2011.
6. Кобрин К. О национальной гордости валлийцев. URL: <http://www.ruthenia.ru/logos/personalia/kobrin/2/2jenkins.htm>
7. Резолюция пикета в защиту башкирского языка. URL: <http://journalufa.com/4549-rezolyuciya-piketa-v-zaschitu-bashkirskogo-yazyka.html>
8. Bromham I. J. Welsh Revivalists of the Eighteenth Century // Churchman. 1958. 72/1. URL: http://www.churchsociety.org/churchman/documents/Cman_072_1_Bromham.pdf
9. Brown R. L. Spiritual Nurseries: Griffith Jones and the Circulating schools // National Library of Wales Journal. 1997. P. 27. URL: <http://welshjournals.llgc.org.uk/browse/viewpage/llgc-id:1277425/llgc-id:1290382/llgc-id:1290423/get650>
10. Jenkins Geraint H. Griffith Jones and the Circulating Schools // The Foundations of Modern Wales 1642–1780. 1987. URL: <http://www.terrnorm.ic24.net/education%20in%20ammanford%20circulating.htm>
11. Jones D. Life and Times of Griffith Jones. Hartshill, 1995. P. 12. URL: <http://www.tentmakerpublications.com/media/upload/file/3136>
12. Literacy in 17th century Wales. URL: http://www.bbc.co.uk/wales/history/sites/themes/society/language_literacy.shtml
13. Malerich J. Welsh Language and education: a history and future // Culture, Society and Education. 2008, August 29. URL: http://www.jennifermalerich.com/uploads/Welsh_Language_a_History_Future.pdf
14. Welsh and 19th century education // BBC – Wales – History. URL: http://www.bbc.co.uk/wales/history/sites/themes/society/language_education.shtml

Статью рекомендует д-р ист. наук, проф. В. Н. Земцов.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ И ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 372.87
ББК Ч 426.85

ГСНТИ 14.25.01; 02.61.45

Код ВАК 13.00.02

Чугаева Ирина Григорьевна,

аспирант, кафедра философии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: irinachugaeva555@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ МХК

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: личностная идентичность; художественная коммуникация; герменевтический подход; внутренний диалог.

АННОТАЦИЯ. Обоснована модель художественной коммуникации старшеклассников как средство формирования личностной идентичности. В рамках модели подчеркивается значимость внутреннего диалога учащегося и автора художественного произведения, способствующего принятию культурных ценностей как лично значимых.

Chugaeva Irina Grigorievna,

Post-graduate Student, Chair of Philosophy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

ART COMMUNICATION AS A MEANS OF DEVELOPING PERSONAL IDENTITY OF SENIOR PUPILS IN THE LESSONS OF WORLD ART CULTURE

KEY WORDS: personal identity; art communication; the hermeneutic approach; internal dialogue.

ABSTRACT. The article is devoted to the substantiation of model of art communication of senior pupils as means of formation of their personal identity. Within the model the importance of internal dialogue of a pupil and an author of a work of art, promoting acceptance of cultural values as personally significant are underlined.

Современные старшеклассники живут в глобализующемся мире, для которого, как отмечают философы XX века (О. Тоффлер, Ф. Фукуяма, В. С. Библер и др.), свойственно сближение народов и их культур на основе формирования единого экономического, политического, образовательного и культурного пространства. На наш взгляд, современных молодых людей отличает, с одной стороны, открытость, строящаяся на понимании другого человека в контексте его существования, его культуры, с другой стороны – отстаивание личностной идентичности, проявляющейся в активной социальной позиции, ответственности в принятии решений, умении сделать личностный выбор в сложных жизненных ситуациях. Многие авторы рассматривают личностную идентичность как глубинную область психики человека, ответственную за постоянство личности, тождественность самой себе (Э. Эрикссон, Де Левита, Х. Реймшидт). Данное качество личности предполагает высокий уровень развития процессов самопознания, самопонимания, самоопределения, самопрезентации.

Основной функцией личностной идентичности является присвоение нового опы-

та, категоризируемое в понятиях «мое», «приемлемое мной», «отражающее меня», «не противоречащее мне» или «не мое», «противоречащее мне» (Р. Б. Сапожникова, Е. П. Белинская, М. В. Шакурова) (1; 4; 5). Данная функция сопряжена с осмыслением индивидом культурного явления как лично значимого, при котором осуществляется постоянное движение сознания от ценностей к смыслам.

Большими возможностями в формировании личностной идентичности старшеклассников обладает художественная культура. Она содержит мощный духовный, этический и эстетический потенциал, позволяющий соотносить себя с определенной системой ценностей и обретать личностную идентичность в процессе художественной коммуникации.

По своей природе художественная коммуникация представляет собой интеллектуально-творческую взаимосвязь автора художественного произведения и реципиента, в рамках которой происходит передача художественной информации, содержащей определенное отношение к миру, художественную мировоззренческую концепцию, устойчивые ценностные ориентации.

«Художественная коммуникация осуществляется через понимание смысла художественного произведения, его прочтение в контексте истории, социальной реальности, художественной культуры, общественного мнения» (6). Данный способ организации художественной коммуникации возможен в рамках герменевтического подхода, через постижение старшеклассником смысла художественного произведения и порождения собственного смысла.

Понимание художественного произведения, опосредованное жизнью, личностными ситуациями, способствует активизации процесса идентификации старшеклассника, цель которого – формирование такого качества личности, когда старшеклассник воспринимает себя как целостного, активно действующего субъекта, открытого миру.

Нами предлагается ценностно-смысловая модель художественной коммуникации, которая разработана и используется на уроках мировой художественной культуры в общеобразовательной школе. Ценностно-смысловая модель художественной коммуникации включает четыре вектора ценностно-смысловых отношений: «Я – Автор», «Я – мир художественной реальности», «Я – для себя», «Я – для других», где «Я» – это старшеклассник, осваивающий дисциплину «Мировая художественная культура».

Развитие ценностно-смыслового отношения «Я – автор художественного произведения» нацелено на понимание старшеклассниками мироощущения автора, его художественно-эстетической и ценностно-мировоззренческой позиции и предполагает обращение старшеклассника к миру автора, знание культурного контекста художественного произведения, культурных доминант эпохи, своеобразия личности художника, его индивидуальности. Обращение к онтологии жизненного мира автора, выход в пространство его отношений с миром способствует углублению восприятия художественного произведения.

Ситуация встречи «Я – автор художественного произведения» рассматривается нами как отношение, в котором «старшеклассник должен увидеть за изображением мира в художественном произведении образ мира конкретного человека и принять по отношению к нему понимающе-диалогическую позицию» (2, с. 130). Данная коммуникация протекает в форме *внутреннего диалога*, основанного на моделировании миропонимания, мироощущения автора художественного произведения. Такая организация художественно-творческой взаимосвязи адресата (автора художественного произведения) и адресанта (старшеклассника), опосре-

дованная жизнью, смысложизненными ситуациями, активизирует процессы самопознания, самопонимания, так как сопряжена с анализом старшеклассником своей внутренней сущности в сравнении с Другим.

Понимание жизненной проблемы, отраженной в художественном произведении, своеобразия ее художественного решения автором дополняется в художественной коммуникации ценностно-смысловым отношением «Я – мир художественной реальности». Развитие этой составляющей художественной коммуникации нацелено на осмысление старшеклассником жизненной проблемы, отраженной в художественном произведении, нахождение своеобразия ее художественного решения автором, выяснение сходства и различия с собственным мироощущением и миропониманием. Данный процесс сопряжен с формированием умения старшеклассника формулировать и обосновывать современную актуальную проблему, созвучную художественному произведению, связывать данную проблему с собой, своим экзистенциальным опытом, самопроектировать способ ее решения. Развитие рефлексивных и эмпатических способностей старшеклассников позволяет им расценивать жизненные ситуации как события и извлекать из них личностный смысл. Таким образом, художественная коммуникация позволяет через постижение мира художественной реальности, отражающего мировосприятие автора, развивать способности самопознания, самопонимания, самоопределения.

Дальнейшая рефлексия помогает старшекласснику прийти к самоосмыслению «Я – для себя». Старшеклассник подвергает самоанализу результаты идентифицирующего опыта художественной коммуникации с автором художественного произведения, миром художественной реальности. Данный процесс сопряжен с оценением художественной реальности в категориях «близкое, соответствующее мне», «моё» и «не моё» и протекает в виде *внутреннего диалога* с самим собой. В результате старшеклассник осознает качества собственной личности, черты характера, что повышает уровень самопознания.

При разрешении ситуации жизненно-личностного самоопределения, у старшеклассников существует необходимость получения эмоциональной поддержки социума, значимых Других. Такая эмоциональная поддержка возможна в условиях художественной коммуникации посредством обмена своими чувствами и мыслями со сверстниками, учителем. Возникающие ценностно-смысловые отношения «Я – для

других» позволяют старшекласснику осознать свою индивидуальность, своеобразие видения жизни.

Таким образом, в художественной коммуникации как средстве формирования личностной идентичности старшеклассника мы выделяем следующие векторы ценностно-смысловых отношений: «Я – Автор», «Я – мир художественной реальности», «Я – для себя», «Я – для других». Контекстуальное понимание художественного произведения, опосредованное жизнью, смысло-жизненными ситуациями, способствует активизации процесса идентификации старшеклассника. Художественная коммуникация, построенная на эмпатии, рефлексии, саморефлексии позволяет старшекласснику соотнести свое видение жизни с авторским миропониманием, мироощущением. Художественная коммуникация как сравнение, сопоставление себя с автором, миром художественной реальности и последующая рефлексия, позволяют активизировать процессы самопознания, самопонимания, самоопределения, самопрезентации, а это верный путь к себе, к целостности собственной личности, к своей личностной идентичности.

Поясним применение модели художественной коммуникации в процессе освоения старшеклассниками темы «Средневековье и Возрождение: трудный путь гуманизма», в рамках которой рассматривается образительное искусство Северного Возрождения на примере творчества Питера Брейгеля (3, с. 63).

Мы считаем важным создание на уроке такой атмосферы, когда старшеклассник воспринимает художественное произведение как послание, обращение, которое нуждается в нем как в зрителе, читателе, слушателе, т. е. возвышает его до роли толкователя и интерпретатора. И здесь учителю важно найти слова, которые «приподняли» бы старшеклассника над обыденностью, отчужденностью, безразличием. Например, учитель может сказать: «Жизнь художественного произведения зависит от вас. Вы – читатели, слушатели, зрители. Вам решать, нужен ли вам этот «интеллектуальный багаж» или его можно «сдать на хранение». Но ведь сданный багаж может быть забыт, утерян, не востребован... А ведь все это создано автором со смыслом, это его способ высказаться, поведать о сокровенном, но значимом для всех».

Учитель применяет прием «Иллюстрированный альбом художника», который заключается в следующем. Учитель просит старшеклассников представить ситуацию знакомства с альбомом художника, в кото-

ром нет текста, рассказывающего о самом художнике, а есть только репродукции его работ. Учитель демонстрирует несколько работ художника: «Слепые», «Страна лентяев», «Мизантроп» и задает следующие вопросы: «Какая картина вам больше понравилась и почему? Кому художник посвящает свои картины? Какие темы выбирает художник для разговора со зрителем?». Этап возникновения пред-понимания проблемы способствует самопознанию личности старшеклассника, так как активизирует жизненный опыт личности старшеклассника в ситуации «Я – Другой», как ответ на вопрос: «Проблема, тревожащая художника – как я ее понимаю?».

В процессе беседы старшеклассники не могут воздержаться от личностной оценки художественных образов, выражая свое отношение. Они называют героев картин глупцами, опрометчиво доверяющими свои судьбы людям, ведущим их в пропасть («Слепцы»), лентяями, без меры утоляющими свою страсть к еде («Страна лентяев»), злыми людьми, выражающими неприязнь к человеку («Мизантроп»). Так начинает складываться ценностно-смысловое отношение «Я – мир художественной реальности», которое углубляет процессы самопознания, самопонимания через соотношения старшеклассника с Другими. Старшеклассники задаются вопросом «А я похож на этих людей?». Приведем некоторые примеры высказываний старшеклассников: «Картина «Страна лентяев» мне безумно понравилась тем, что на самом деле изображены лентяи, которые даже встать не могут, а только лежат, едят и спят. По моему мнению, очень забавная картина, но в то же время заставляет задуматься над тем, что на самом деле это проблема большинства людей», «Больше всего мне понравилась картина «Мизантроп». Это очень содержательная картина, и меня она заставляет задуматься о том, как человек может ненавидеть другого человека».

В процессе беседы старшеклассники отмечают, что художник пытается раскрыть зрителю сущность человека, обозначают единое ценностное поле с автором «Что есть человек?». Учитель задает ряд вопросов, связанных с особенностями художественного языка, способствующими раскрытию главной идеи произведений: «Что сделал автор для того, чтобы мы поняли его замысел? Какими средствами он этого достиг?». Надо заметить, что процесс анализа художественного языка, проходивший в контексте определения главной идеи художественного произведения, вызывает интерес у старшекласс-

ников. Они с большим желанием всматриваются в картины, анализируют их.

При организации художественной коммуникации учитель выступает в роли рефлексивного слушателя и может использовать технику психологической беседы, которая включает приемы выяснения, перефразирования, резюмирования высказываний старшеклассников. Главное правило, которое должен соблюсти учитель: сосредоточиться на смысловом высказывании говорящего и не подвергать интерпретации высказывания с позиции личных отношений к старшекласснику. Кульминация в разрешении ситуации «Я – автор художественного произведения» связана с оценкой необычности, индивидуального видения авторского решения данной проблемы, что в свою очередь вызывает интерес к личности автора, возникновению вопроса: «А почему автор именно так думает, чувствует, изображает, а не иначе? Чем вызвана эта его позиция? Почему именно вопрос человеческой сущности так волнует Питера Брейгеля?». Эти вопросы, завершая первый этап художественной коммуникации, выводят старшеклассника на новый уровень понимания, связанный с рефлексией по поводу знания.

На данные вопросы старшеклассник пытается ответить в самостоятельной домашней работе при составлении диалога с автором. Старшеклассники используют биографический метод, позволяющий понять личность художника, его творчество исходя из его жизни, отношения с миром и другими людьми. Несмотря на то что о жизни Питера Брейгеля известно очень мало, отыскивание биографических элементов как одного из источников создания автором художественных образов позволяет старшеклассникам сделать интересные предположения. Так, они отмечают крестьянское происхождение художника как одну из причин обращения в его творчестве к теме народной культуры Нидерландов, фольклору, в том числе народным пословицам и поговоркам, высмеивающим людские пороки, склонность к жанровым картинам. Старшеклассники отмечают, что хотя художник и совершал путешествия в Италию, Францию, Швейцарию, он изображает в своих картинах только нидерландские пейзажи: «Художник не пишет пейзажи Рима, Франции, он изображает даже библейские сюжеты в нидерландском стиле. На мой взгляд, он очень любит свою родину, свой народ. Я тоже люблю свою страну, люблю ее природу, моих близких, мне не хочется уезжать отсюда». Так, сопоставление себя с художником, особенностью его личности в контексте его жизни и творчества обогаща-

ются ценностно-смысловыми отношениями «Я – для себя».

В составлении диалога с воображаемой личностью Питера Брейгеля старшеклассники пытались отразить собственную позицию. Данная цель потребовала рефлексии, осознания особенностей собственной личности. Учителем были предложены следующие темы для диалога: «Каким человеку быть в этом мире?», «Как искусство может помочь людям понимать друг друга?». Составление диалога с представляемым Питером Брейгелем потребовало от старшеклассников укрепления собственных позиций, умения излагать личностную позицию в диалоге, моделировать позицию автора художественного произведения. Вот один из диалогов:

– *Уважаемый Питер Брейгель, мне известны Ваши картины. На мой взгляд, они очень ироничны и, я бы даже сказал, содержат в себе едкую сатиру. Вы не любите людей?*

– *Нет, я пытаюсь донести до людей то, что у них много пороков, много злости и гнева. Они должны измениться.*

– *Почему это Вас так трогает?*

– *Мне не хочется жить в «обществе злодеев».*

– *Давно ли Вас посещают такие мысли?*

– *Конечно, не с детства и не с юности. Сначала я вообще такое в людях не замечал, может, я и сам был таким, но со временем я понял, что общество должно измениться.*

– *Понимаю, но мне кажется, мир не таков. Я люблю своих близких, родителей, они мне помогают справиться с проблемами. Я думаю, что добрых людей много.*

– *Я тоже считаю, что хороших людей должно быть больше, это меня больше всего и волнует.*

– *Хочу сказать, что в мире, в котором живу я, есть пороки, над которыми Вы иронизируете, но я уверен, что ваше искусство помогает нам их увидеть, сделать свой выбор, не повторять чужих ошибок. Хочу сказать спасибо из XXI столетия.*

Эмоциональное выступление, меняющаяся интонация, двусторонний характер диалога, отражающий позицию автора и старшеклассника, вызывали активную реакцию слушателей. Старшеклассники задавали вопросы, были сосредоточены на выступающем, принимали его эмоциональное состояние. Данные выступления способствовали перерастанию диалога в полилог, тему которого можно условно определить как «Пороки общества – тема прошлого человечества или настоящего человечества?».

Старшеклассники отмечали современность художника, его прогностические качества, умение подметить сущностные характеристики человеческой природы, угадывали некоторое сходство и различие с собственными жизненными позициями. Надо отметить, что такие уроки надолго запоминаются старшеклассникам. По высказыванию коллег-учителей дискуссия не заканчивалась с концом урока, а продолжалась некоторое время, а это говорит о том, что данная

тема встревожила старшеклассников, заставила задуматься.

Таким образом, реализация ценностно-смысловой модели художественной коммуникации в учебном процессе позволяет старшеклассникам обратиться к себе, совершить путь к целостности собственной личности, корректировать образ «Я» с целью дальнейшего совершенствования качеств собственной личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинская Е. П. Временные аспекты Я-концепции и идентичности // Мир психологии. 1999. №3.
2. Беляева Л. А., Чугаева И. Г. Ценностно-смысловое моделирование на уроках мировой художественной культуры // Педагогическое образование в России. 2011. №1.
3. Рапацкая Л. А. Мировая художественная культура : программа курса 5-9 кл.; 10-11 кл. М. : ВЛАДОС, 2008.
4. Сапожникова Р. Б. Анализ понятия «идентичность»: теоретические и методические основания // Вест. ТГПУ. Сер. «Психология». 2005. – вып.1 (45).
5. Шакурова М. В. Формирование социокультурной идентичности школьников как социально-педагогическая проблема // Социальная педагогика как наука, профессиональное образование и сфера ведущих специалистов в области социальной педагогики, 22-23 марта 2012 г. М. : Современное образование, 2012.
6. Школяр Л. В. Педагогика искусства как актуальное направление гуманитарного знания // Педагогика искусства. 2006. №1. URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-1-2006.htm>.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. Л. А. Беляева.

УДК 37.034
ББК Ч 420.051

ГСНТИ 14.25.01; 02.61.45

Код ВАК 13.00.02

Шилова Наталья Евгеньевна,

аспирант, кафедра истории и теории музыки и музыкального образования, Московский городской педагогический университет; 143913, Московская обл., г. Балашиха, м-р Янтарный, Молодежный б-р, 5/3, кв. 157; e-mail: dmitrienko_ne24@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: духовно-нравственная культура; комплекс педагогических условий, обеспечивающих формирование духовно-нравственной культуры школьников.

АННОТАЦИЯ. Определены и описаны педагогические условия, которые выступают значимыми обстоятельствами, обеспечивающими эффективное формирование духовно-нравственной культуры учащихся в учебных заведениях в системе дополнительного образования (воскресных школах).

Shilova Natalia Evgenievna,

Post-graduate Student of the Chair of History and Theory of Music and Musical Education, Moscow City Pedagogical University, Moscow.

PEDAGOGICAL CONDITIONS IN DEVELOPING SPIRITUAL AND MORAL CULTURE OF STUDENTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION

KEY WORDS: spiritual and moral culture; pedagogical conditions; support; implementation; promotion.

ABSTRACT. This article defines and describes the pedagogical conditions, which are important factors for the effective formation of the spiritual and moral culture of students in educational institutions in the system of supplementary education (Sunday schools).

Для эффективного функционирования модели формирования духовно-нравственной культуры учащихся средствами музыки необходимо соблюдение ряда педагогических условий.

Понятие «условие» трактуется в словаре С. И. Ожегова как обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; требование, предъявляемое одной из договаривающихся сторон (3, с. 839). Как философская категория термин «условие» выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Можно сказать и так: необходимая для существования вещи или явления совокупность отношений, состояний и других вещей (5). Педагогическое условие, по мнению Н. М. Борытко, это внешнее обстоятельство, фактор, оказывающий существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированный педагогом (1, с. 129). Назначение системы педагогических условий состоит в обеспечении поступательности процесса становления исследуемого феномена (1, с. 131).

В этой связи под педагогическими условиями формирования духовно-нравственной культуры учащихся можно понимать специально организуемые преподавателем обстоятельства, помогающие формированию духовно-нравственной культуры учащихся.

Охарактеризуем комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование духовно-нравственной

культуры учащихся в учебных заведениях в системе дополнительного образования (воскресных школах).

1. Опора на национальную музыкальную культуру, включая церковные и внецерковные традиции

Реализация данного условия вызвана необходимостью обновления содержания педагогического образования (В. А. Сластенин, Н. Д. Никандров, В. И. Слободчиков), направленного на формирование культуры учащегося. При этом реализация этого педагогического условия предполагает:

- планомерное и систематическое формирование у учащихся знаний об истории русской духовной музыки;
- развитие вокальных, слуховых, интонационных и других навыков для успешной реализации развития духовной культуры учащихся;
- воспитание уважения к истории и традиции музыкальной культуры России;
- воспитание чувства принадлежности к истории, культуре своего народа;
- формирование гуманистических нравственных норм жизни и поведения в перспективе жизненного самоосуществления;
- формированию художественного вкуса, развитие музыкальных и творческих способностей;
- развитие навыков познавательной и творческой деятельности.

Исследователи подчеркивают, что выполнение этого условия будет способство-

вать формированию духовно-нравственной культуры учащихся; привитию детям любви к православной и народной музыкальной культуре; пробуждению генетической памяти ребенка к своим историко-культурным корням; овладению традицией духовных песнопений, их видами и жанрами, а также жанрами и видами народного песенного творчества.

Реализацию данного педагогического условия формирования духовно-нравственной культуры учащихся мы осуществили через созданную нами образовательную программу «Церковно-хоровое пение».

При создании этой программы учитывался возрастающий интерес современного российского общества к непреходящим духовным ценностям, и, в частности, к русской духовной музыке.

Отличительной особенностью настоящей программы от аналогичных по профилю является введение в программу произведений народного песенного творчества, творчества бардов и современного детского песенного репертуара. Церковно-хоровая и народно-песенная культуры несут в себе не только художественно-эстетическое начало, но и являются фундаментальным биогенетическим механизмом, формирующим в человеке его человеческую сущность. Они открывают человеку законы гармонии мира, и только при помощи них можно воспитать чувства истинной красоты, любви, сопереживания. Использование в программе произведений творчества бардов и современного детского песенного репертуара помогает расширить кругозор учащихся. В этих песнях воспеваются родина, семья, материнство, природа. Они развивают в детях патриотизм, эстетические и моральные качества.

Использование разнообразного музыкального репертуара способствует углублению духовно-нравственного воспитания учащихся, становлению и развитию их личности, национального самосознания и музыкальной культуры.

Вся программа построена по дидактическому принципу «от простого к сложному». Основными темами курса являются: история богослужебного пения, история нотации, история гласовой системы, систематика жанров, основные песнопения, песнописцы церкви, церковные богослужения. В изучении духовных песнопений соблюдена определенная последовательность не только в отношении музыкального материала, но и постепенного перехода от одноголосного к многоголосному пению.

В приложение к образовательной программе был создан «Учебник сольфеджио для регентских и воскресных школ». Это

необходимо для достижения определенных результатов образовательного процесса: быстрого овладения разучиваемым материалом; умения прочесть произведение с листа; развития вокально-интонационных навыков, чувства метроритма; развития музыкального восприятия. Ценность его составляет то, что в нем представлен большой нотный материал, состоящий полностью из духовных произведений, на образцах которого учащиеся изучают сольфеджио. Так учащиеся осваивают и запоминают большое количество песнопений, овладевают знаниями в области сольфеджио. Вследствие этого ускоряется процесс разучивания духовного хорового материала.

2. Привлечение родителей к активному участию в образовательном процессе

Данное педагогическое условие направлено на реализацию требования статьи 44 закона РФ «Об образовании», где указано, что родители обязаны заложить, помимо интеллектуального и физического, основы нравственного развития личности ребёнка (4).

Сотрудничество учителя с родителями является залогом успешной воспитательной деятельности, так как семья оказывает значительное влияние на развитие личности ребёнка. Родители должны быть убеждены, что их участие в жизни школы важно не потому, что так хочет преподаватель, а потому, что это важно для развития их ребёнка. Задача преподавателя – помочь родителям осознать свою родительскую воспитательную миссию как величайшую ответственность за будущее ребёнка. Важно и то, что воспитание учащихся в школе и воспитание в семье – это единый неразрывный процесс. Однако проблемой для преподавателя являются организационные вопросы, связанные с включением родителей в жизнь образовательного учреждения.

В этой связи взаимодействие с родителями нужно строить на основе таких идей-принципов, как: обращение к чувству родительской любви; умение разглядеть в каждом ученике положительные черты; уважение личности отца и матери, их родительских забот, трудовой и общественной деятельности.

Реализация данного педагогического условия предполагает присутствие родителей на уроках; участие родителей в школьных и внешкольных мероприятиях; помощь в организации и проведении внеклассных дел; совместное обсуждение вопросов обучения.

Мы хотим подчеркнуть, что выполнение данного условия будет способствовать развитию мотивации учащихся (самоопределения,

самоусовершенствования, самоутверждения, достижения, долга, ответственности); формированию правильного поведения; развитию духовно-нравственных качеств (ответственности, чувства долга, уважения к старшим, честности, справедливости, порядочности, ответственности, совести).

3. Формирование Соборной педагогической общности основанной на взаимосвязи педагогов, учащихся и родителей

В основе выделения этого педагогического условия лежат идеи А. С. Хомякова, С. Н. Булгакова, П. А. Флоренского, Н. А. Бердяева, В. И. Иванова о соборности, предполагающей добровольное единение людей, усмерлённых к высшим духовно-нравственным ценностям.

Соборность – понятие, введённое русским религиозным философом XIX в. А. С. Хомяковым. По его учению, соборность – целостное сочетание свободы и единства многих людей на основе их общей любви к одним и тем же абсолютным ценностям (6). Такое понимание соборности соответствовало древнерусскому понятию «лад» и было неразрывно связано с общинной жизнью русского народа. В целом, соборность предполагает не только сотрудничество учащихся и учителей, но и сотрудничество с родителями. Именно соборность помогает установить связь поколений.

Школа только тогда и может раскрыть все те духовные возможности, которые скрыты в объединении детей в школе, когда она действительно станет единой школьной семьёй (2, с. 242). Школьная семья должна основываться на совместном труде, учении и отдыхе. Удачной можно назвать работу такой воскресной школы, где из года в год поддерживается дух соборности, дух особого единения и любви.

В каждом человеке много разнообразных дарований и способностей, нуждающихся в развитии, поэтому для их раскрытия необходим совместный труд: семьи, школы, общества.

Реализация данного педагогического условия предполагает общее участие в праздниках; совместное участие в клиросной практике; совместные паломнические поездки (экскурсии); совместный труд; совместные вечера (чаепития).

На наш взгляд, выполнение данного условия будет способствовать созданию духовно-культурной среды, благотворно влияющей на укрепление семьи; постижению духа богослужебного пения, духа любви, созерцания, живого творческого общения; развитию духовного совершенствования;

развитию коллективизма и взаимопомощи; приобретению возможности духовного делания, скрытой в каждом человеке.

4. Организация школьного пространства

Данное педагогическое условие основывается на идее о воздействии предметно-пространственной среды на сознание личности, на эффективность обучения и воспитания (Я. А. Коменский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Б. Т. Лихачев и др.).

Важнейшим условием обеспечения комфортной и стимулирующей школьной среды является грамотно организованное школьное пространство, его атмосфера и наполнение. Правильно организованная предметно-пространственная среда способствует становлению личности учащегося.

Предметно-пространственная среда характеризуется в первую очередь стилем. Он может быть официальным или домашним, строгим или свободным. В зависимости от выбранного стиля находящийся в школе ребенок будет либо внутренне подсознательно подтягиваться и сосредотачиваться, либо расхолаживаться и расслабляться. Стилём, который мы считаем оптимальным для предметно-пространственной среды школы, можно назвать храмовым. Под храмовостью понимается такой стиль предметно-пространственной среды школы, который в максимальной степени способствует внутренней сосредоточенности ребенка и максимально направлен на его индивидуальность. Так, храмовость предметно-пространственной среды школы являет собой стилистическую цельность элементов среды, традиционную для облачения храма или той части дома, который служит домашней церковью.

Реализация этого условия предполагает наличие в интерьере витражей (создающих световую гамму), наличие ламп-подсвечников, арочных окон, картин религиозной направленности, специального музыкального оформления и других элементов.

Мы считаем, что выполнение данного педагогического условия будет способствовать раскрытию внутренней свободы учащихся; сосредоточенности на уроке; доверию в отношениях; эффективности процесса обучения, повышению его качества; развитию эстетического чувства; возрастанию интереса к учебе.

В целом, мы считаем, что охарактеризованные педагогические условия выступают значимыми обстоятельствами, которые обеспечивают эффективное формирование духовно-нравственной культуры учащихся, обучающихся в воскресной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград: Перемена, 2001.
2. Ничипоров Б. Принципы христианской педагогики и нравственное воспитание русских детей // Вестник духовного просвещения. №1. М., 1994.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М. : Азбуковник, 1999.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». №273-ФЗ. М. : Проспект, 2013.
5. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол. С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. М. : Сов. энциклопедия, 1989.
6. Хомяков Д. А. Православие. Самодержавие. Народность. Монреаль, 1982.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. И. Савостьянов.

УДК 37.036
ББК 421.355

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

Яфальян Алла Федоровна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра социально-художественного образования, Сургутский государственный педагогический университет; 628400, Тюменская обл., ХМАО-Югра, г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2; e-mail: yafalian@yandex.ru

НОМО HOLOS, ИЛИ ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К ЧЕЛОВЕКУ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эстетическое воспитание; эстетическое отношение к человеку; развитие ребенка в онтогенезе.

АННОТАЦИЯ. Представлены результаты научного исследования в области эстетического воспитания; рассматриваются исторические аспекты, функции и содержание эстетического отношения к человеку; изучаются проблемы целостного развития личности.

Yafalian Alla Feodorovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Chair of Social and Art Education, Surgut State Pedagogical University, Surgut.

НОМО HOLOS, OR THE AESTHETICAL ATTITUDE TO A HUMAN: THE PEDAGOGICAL ASPECT

KEY WORDS: aesthetical education; aesthetical attitude to the human; child development in ontogenesis.

ABSTRACT. The article presents the results of scientific research in the field of aesthetical education; shows the historical aspects, functions and content of aesthetical relation to the human; examines the problems of the holistic development of the person.

Идея человека волновала великие умы на протяжении развития всей цивилизации на Земле. Практически нет ни одной науки, которая бы не совершала открытия о человеке. Ученые пытались решить проблемы происхождения и предназначения человека, познания его сущности и внутреннего мира.

Идея человека разумного, разрабатываемая философами на протяжении многих веков, привела к тому, что развитие интеллекта стало ведущим в образовании личности. Но homo sapiens – это не только и не столько проявление умственных возможностей человека. Если понимать разум шире, чем интеллект, то главным становится *воспитание ума, воспитание мудрости*. При этом homo sapiens развивается в процессе создания образа человека как идеала, который позволит личности воспитать в себе те качества, которые соответствуют этому образу, и отличает человека от всего живого на земле.

В философии, культуре, искусстве активно велись поиски в определении места человека в мире. Однако педагогика еще не выделила стратегическим направлением в воспитании познание внутреннего мира личности. Но еще древние писали, чтобы познать мир надо познать самого себя. Научившись исследовать свой внутренний мир, человек может вскрыть колоссальные резервы, заложенные природой и не тронутые веками, а нередко и утерянные в веках. Создавая образ идеального человека, ребенок, а затем подросток, по сути, проектирует собственную жизнь.

Эстетическое отношение к человеку – это фундаментальная проблема многих наук, в том числе и педагогики. Эстетическое освоение мира дает возможность «много-различно» и гармонично относиться к предметам, явлениям окружающего мира, к природе, к человеку, окружающим людям, к самому себе. Даже один предмет «имеет неисчерпаемое количество разнообразных отношений к человеку в зависимости от обстоятельств. Познать предмет во всех прямых и косвенных отношениях к человеку, значит, познать его в совершенстве: такое познание должно быть и научным, и эстетическим, и практическим» (20, с. 145-146).

Действительно, эстетически развитая личность способна увидеть за отдельным предметом бесконечное множество связей, но бесконечное множество предметов, явлений, обстоятельств увеличивает в прогрессии бесконечное множество возникающих связей, отношений. Качество, степень, направленность, глубина, содержание отношений зависит от владения закономерными процессами, которые обусловлены знанием законов развития и существования человека, общества, природы, вселенной.

Поскольку ребенок оказывается в подчинении практически всех завершенных и развивающихся систем: государства, общества, семьи, школы, – то выбор образа жизни и предпочитаемого пути самореализации собственных устремлений зависит от условий, то есть педагогической системы, которая в свою очередь должна быть гибкой, открытой, учитывающей основные закономерные процессы мира.

Избранная нами логика изложения идеи эстетического отношения к человеку основана на следующих педагогических предположениях.

1. Развитие ребенка возможно лишь при условии целостного подхода к его соматическим, психическим, ментальным и духовным процессам. Для этого необходимо обосновать единство тела, души, разума и духа, их автономность и значимость всех перечисленных сущностных сил («сущностей») ребенка, с целью выработки педагогической стратегии.

2. Развитие ребенка в онтогенезе повторяет закономерности развития человечества в филогенезе. Данная идея известна, но она нами рассматривается на других основаниях. Существующая точка зрения (культурологическая): ребенок повторяет в своем становлении логику развития человечества с учетом культурно-исторических эпох. Предложенная нами точка зрения (педагогическая): ребенок проходит следующие стадии развития, а точнее формы становления: *homo habilis* (человек умелый) – *homo ludens* (человек играющий) – *homo sapiens* (человек разумный). При этом освоение ребенком форм становления происходит одновременно. Однако в дошкольном возрасте доминантным становится «люденизация», то есть преобладает игровая деятельность; в школьном возрасте активизируется «сапилизация», то есть ребенок активно включается в учебную (интеллектуальную) деятельность; в профессиональном же становлении преобладает «хебилизация», то есть личность активно включается в трудовую деятельность. Необходимо заметить, что автор данного исследования четко осознает, что на каждом этапе развития ребенок включается во все перечисленные виды деятельности, однако педагогически целенаправленно развивающаяся личность осваивает формы становления именно в такой последовательности.

Проверкой истинности и целесообразности педагогического воздействия на ребенка являются его проявления как *homo liber* (человек свободный) и *homo holos* (человек целостный).

3. Достаточно глубоко разработанная в современной отечественной педагогике идея единства эстетического, нравственного, интеллектуального и трудового развития ребенка обеспечивает полноценное становление конкретной личности.

4. Немаловажна идея генетического родства и единства умственного и физического труда, «индикатором» целесообразности и гармонии которого является эсте-

тическое отношение к деятельности человека, к самому себе и человеку в целом.

Рассмотрим онтологический аспект осмысления человека разумного. В древнекитайской философии возникновение человека связывали изначально с эфиром (или пневмой, ци), который делятся на два начала: Инь и Ян, Свет и Тьму. Вместе с небом и землей человечество составляет великую триаду: «Меж Небом и Землей человек драгоценнее всего» (5). Человек творит свою особую сферу, сейчас именуемую ноосферой. Эти идеи активно развивались конфуцианской и даосской школами.

Достижения античной философии прежде всего в том, что природа (макрокосмос) и человек (микрокосмос) в досократовском учении составляют единство. Это ярко выражено в мифологии в образах богов, человекобогов и простых смертных.

Для Сократа смысл человеческой жизни заключается в философствовании, то есть в интеллекте (разуме), чему отводится ведущая роль. Аристотель и его ученики вплотную подошли к пониманию важности единства тела, души и разума в человеке. Сущность этого древний философ понимает как «некую причину» и определяет четыре начала и причины (1).

1. Материальная причина – это субстрат, из которого что-либо возникает. Что касается человека, материальный субстрат представляет собой телесную сущность, то есть тело.

2. Движущая причина – то, что является причиной оживления. В отношении человека эта сущность олицетворяет существование души.

3. Формальная причина – основание, по которому вещь или идея таковы, каковы они есть. По сути, формальная причина является собой сущность человека разумного, то есть разум.

4. Цельная причина – это то, ради чего существует вещь, в ней отражается духовная жизнь человека, то есть дух.

Таким образом, древний философ блестяще обосновал идеи единства и автономности тела, души, разума и духа в человеке, которые на протяжении многих веков изучались, отвергались, оспаривались и подтверждались многими школами, системами и отдельными великими личностями.

В Средневековье активно осмысливался человек как микрокосм (5), Вселенная, венец природы. При этом немаловажное значение приобрела идея, заложенная еще Платоном и Аристотелем, диалектики большего (тождество) или меньшего (подобие), единства и большего (противоположность) или меньшего (инаковость) разли-

чия. Из чего следует, что человек создавался «по образу и подобию бога», то есть *подобие* «венца творения» – человека самому творцу. Бог же как идеал становится основой прекрасного, то есть эстетического начала. Именно в этот период появилось огромное количество трактатов о природе человека: Немесий Эмесский («О соединении души и тела»), Михаил Пселл («О душе и уме»), Псевдо-Пселл («Мнения о душе»).

Новое время ознаменовалось обращением к человеку как индивидуальности. Эта идея впервые получила развитие в итальянском Возрождении, развивалась в эпоху Просвещения (Ж. О. Ламетри, Ж. Б. Робинэ, Ж.-Ж. Руссо) и лишь в XIX веке полностью сформировалась в Европе (17, с. 217). Принципиальным достижением в познании человека в европейской культуре является следующее положение: разумность сознания, со-*вести* отдельной индивидуальности является продолжением вечного потока мировой разумности.

Мысль иерархического соподчинения и взаимосвязи в природе обосновал И. Г. Гердер. Он показал (4), что человек – независимая субстанция, которая находится во взаимосвязи со всеми стихиями природы. Весь жизненный путь – постоянные превращения, метаморфозы. В каждом человеке заложена мера его блаженства, он несет в себе форму, для которой он создан и в чьих очертаниях он только и может реализовать живые человеческие силы. По сути, философ описал функции эстетического содержания человека и его значения в саморазвитии личности.

Первым представителем человечества ученые считают *homo hebilis*. Идеи человека умелого были заложены еще в древнегреческой философии (1). Понятие «демиург» обозначало «творца», «мастера», умелого человека, владеющего различными ремеслами (*homo creator* – человек-творец). Аристотель употреблял термин лишь в прямом его значении «мастер, ремесленник» (*homo faber* – человек-ремесленник), создающий «вещный» мир (1). Демиург, то есть человек труда, является творцом окружающего мира. Иными словами, философы древности заложили следующие идеи: работа, труд в филогенезе развития человека умелого лежит у истоков создания цивилизации и культуры, в онтогенезе являются условием становления человека как уникальной личности. При этом важно, что идея человека умелого заключает в себе педагогический смысл: чтобы изменить мир, надо изменить себя.

Неоспоримый вклад в теорию *homo hebilis* внесли гуманисты и социалисты-

утописты (Т. Мор, Ш. Фурье, Э. Кабе, У. Моррис). Рассмотрим их идеи с позиций эстетического содержания труда.

Так, Т. Мор развивал идеи свободного труда, его одухотворяющей силы, необходимости сочетания физической и умственной деятельности. По сути, он обосновал идею *homo liber*, хотя термин «человек свободный» ввел Б. Спиноза. В трудовом воспитании Т. Мор придавал значение развитию интересов и способностей к различным ремеслам (10, с. 182-183).

Оригинальную систему воспитания, которая пронизана эстетическим содержанием, выдвинул Ш. Фурье. Он проповедовал новый строй, основанный на всеобщей гармонии интересов и страстей. В таком обществе отсутствует калечащий человека узкий профессионализм, каждый может свободно переходить от одного вида труда к другому, удовлетворяя свое стремление к творчеству. Ш. Фурье вплотную подошел к проблеме формирования у детей эстетического отношения к человеку труда. Представляют интерес выделенные им два типа отношений детей к труду и предложенные пути формирования эстетического отношения к миру: маленькие орды – к красоте путем добра; маленькие дружины (банды) – к добру путем красоты, через украшения и прилежные занятия (15, с. 84).

Необходимость учитывать влияние биоритмов на трудоспособность ребенка была замечена и описана в трудах Э. Кабе (7, с. 167). По существу он выделяет эстетические действия (грация, изящество движений), придает решающее значение эстетизации условий труда, архитектуре зданий, благоустройству учебного заведения и интерьеру школы.

У. Моррис, названный одним из последних социалистов-утопистов, вычленил интеллектуальный, научный, художественный труд: «...Нужно начинать возводить декоративное начало жизни, ее физические или интеллектуальные, научные или художественные, общественные или личные радости – возводить на почве труда» (11, с. 235). Заслуга Морриса в том, что его теоретические идеи воплотились в выстроенном им Ред Хаусе, в котором ему удалось достичь полной гармонии реальной жизни и предельного окружения с идеальным художественным замыслом, где «была найдена согласованность изощренной поэтической мечты с практицизмом и здравостью» (11, с. 16).

Немаловажное значение в трудах названных ученых имеет эстетическое воспитание в процессе разнообразных видов деятельности. Однако нередко эстетический аспект ими не выделялся, а понимался как

необходимый, слитый с трудом компонент, гармонизирующий личность. Ими были предвосхищены и изложены следующие положения, которые впоследствии подтвердились в научных исследованиях и апробировались на практике.

1. Формировать важнейшие качества личности – творчество, высокое мастерство, разнообразие интересов, свободу, легкость в процессе труда.

2. Воспитывать «созидателя» (Ш. Фурье), который бы с раннего детства приносил пользу окружающим и приобретал навыки труда.

3. Осуществлять раннее, разумное, основанное на желании и свободе выбора привлечение детей к труду. Для выявления способностей и призвания знакомить с возможно большим числом ремесел и искусств.

4. Включать детей в целесообразную игровую деятельность и ограждать с раннего детства от пустых забав.

5. Развивать физические и духовные силы и способности (до 9 лет – физические способности, после – духовные), через познание радости труда. С развитием физиологии было подтверждено, что мышечные действия предшествуют умственным.

6. В процессе трудовой деятельности и в жизни детей необходимо присутствие радостного, одухотворяющего состояния. Впоследствии А. С. Макаренко назвал такое состояние «мажором» в жизни и труде детей.

7. Всестороннее развитие личности достигается лишь в процессе трудовой деятельности, элементом которой должна стать гармония с окружающим ее миром. Идея всесторонне и гармонически развитой личности из века в век терпела крах, в силу несовершенства общества, системы образования. Однако изучение человека проводилось не целостно, а каждой наукой отдельно, психологические же характеристики человека проводились и проводятся по отдельным качествам личности.

Русская просветительская мысль в развитии идеи человека умелого сыграла большую роль в становлении теории педагогики. Так, М. В. Ломоносов считал труд источником умственных, физических, нравственных сил и дарований человека. Различные науки он определял как искусство, тем самым раскрывая эстетическое содержание умственного труда: «Ничто на земле смертному выше и благороднее дано быть не может, как упражнение, в котором красота и нежность, отнимая чувство тягостного труда, некоторою слабостию одобряет, которое, никого не оскорбляя, благодарностию оных возбуждает совершенную радость» (9, с. 82).

В трудах революционных демократов Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, Д. И. Писарева уделено внимание одухотворяющей силе труда, развитию физических и умственных способностей в труде, который становится источником наслаждения. Д. И. Писарев указывал, что необходимо «совместить в одних и тех же личностях научное развитие и физический труд, между которыми лежала до сих пор широкая и непроходимая бездна» (12, с. 108).

Н. А. Добролюбову удалось сформулировать положение о том, что «всякая деятельность непременно чем-нибудь вызывается и поддерживается» (6, с.102), – это, прежде всего, осознание духовной потребности труда. Он правомерно разводит такие понятия как «красивость» и «красота»: «Мы... мало обращаем внимания на упражнение телесных сил. Мы любим... красоту, ловкость, грацию; но и тут часто выражается наше презрение к простому, здоровому развитию организма» (12, с. 104).

Стройную систему эстетического отношения к действительности, в том числе к труду и человеку труда, изложил в своей диссертации Н. Г. Чернышевский, где он сформулировал диалектическую концепцию, основанную на тезисе «прекрасное (эстетическое – А.Я.) есть жизнь» (18). Положения данной концепции можно изложить тезисно.

1. Главный тезис имеет две составляющие: а) «прекрасное» (эстетическое) – это вся жизнь как процесс; б) прекрасно то существо, в котором видна жизнь, отвечающая истинным потребностям человека. В эстетотерапии (А. Менегетти, Н. Роджерс) главным критерием жизненности эстетических объектов, «эстетичности» человека выделяют его здоровье.

2. Эстетическое содержание мира определяется эмпирическим путем.

3. Эстетическое сознание представляет собой одну из граней духовно-практического освоения действительности.

Эти положения по существу не потеряли своей актуальности поныне.

Неоспоримый вклад в теорию воспитания и развития человека умелого внес К. Д. Ушинский. Выдающийся педагог писал, что «труд есть свободная деятельность», что «внутренняя, духовная животворная сила труда служит источником человеческого достоинства» (14, с. 337-338). Им определено значение воздействия физического труда на формирование эстетических чувств: «Кто не испытывал животворного, освежающего влияния труда на чувства? Кто не испытывал, как после тяжелого труда, долго поглощающего все силы чело-

века, и небо кажется светлее, и солнце ярче, и люди добрее? Как ночные призраки от светлого утреннего луча, бегут от светлого и спокойного лица труда – тоска, скука, капризы, прихоти, все те бичи людей праздных и романтических героев, ... которым нечего делать» (14, с. 342).

Начало XX века исторически обусловило появление новых педагогических идей и поиски путей воплощения их в жизнь. Основные направления трудового и эстетического воспитания получили развитие в работах общественных деятелей, педагогов теоретиков и практиков (П. П. Блонский, А. В. Луначарский, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко). Кратко их основные идеи, ценные для данного исследования, можно сформулировать следующим образом.

- Необходимы серьезные материальные ресурсы, хорошо оборудованные лаборатории и мастерские – все это является обязательным условием эстетической организации труда.

- Важно выделять эстетическое содержание детского труда и формировать эстетические качества человека умелого: «Ни одного часа труд не должен существовать в школе, если ребенок благодаря ему не делается умнее и ловчее» (19). По мнению А. В. Луначарского, труд – важное средство развития сообразительности, изобретательности, «дисциплины мышления», он способствует активизации психофизиологических процессов в организме, вырабатывает чувство «мышечной радости».

- Были намечены этапы эстетического развития человека умелого: сначала труд как предметная деятельность, слитая с игрой и искусством, затем создание предпосылок для эстетической деятельности благодаря различным видам труда. На более поздних этапах важными становятся другие характеристики труда (ритм, динамика, стиль деятельности), которые связаны с выработкой эстетически направленных качеств личности. Обозначенные этапы сохраняют свою актуальность и для данного исследования.

- Непосредственное помещение детей в эстетическую среду, создаваемую ими же (А. С. Макаренко), снимает сенсорную депривацию и позволяет испытать полноценность жизни во всех ее проявлениях. Это направление строится на принципе «погружения в эстетическое пространство как способа жизнедеятельности».

- Опора на генетические предпосылки ведет к развитию творческой личности. По убеждению П. П. Блонского, каждый ребенок в потенциале творец всяких, в том числе и эстетических, ценностей: строя доми-

ки, он проявляет свое архитектурное творчество; лепя и рисуя, он – скульптор и живописец. В детстве каждый тяготеет к хоровам, песням, танцам и драматизации. Ребенок в 11 лет – великолепный «рассказчик», в 15 лет – «поэт-лирик» (2).

- Воплощение в практику стройной системы образования детей в условиях естественной среды должно основываться на теоретических идеях. Так, например, деятельность видных педагогов С. Т. и В. Н. Шацких заключалась (19): 1) в отказе от классно-урочной системы и погружении детей в естественные благоприятные условия; 2) в рассмотрении жизни и труда как живого незапланированного процесса, с элементами импровизации, выдумки, активной деятельности, пронизанной искусством; 3) в постепенном «погружении» в труд, чтобы он естественным путем превратился в потребность; 4) в применении на практике идеи гуманизации («живой музей») и трудотерапии, которые в контексте данного исследования являются определяющими. Педагоги правомерно считали, что труд вносит в жизнь детей стройность и осмысленность.

В трудах В. А. Сухомлинского прослеживается главная педагогическая тенденция в развитии и становлении детей: «сплав» физического и умственного труда, которые могут выступать в одном и том же виде деятельности или средством, или процессом, или целью; слияние эстетической, трудовой, интеллектуальной, игровой деятельности в один поток жизненных впечатлений, действий, взаимосвязанных между собой. Условием становления человека умелого В. А. Сухомлинский определяет «гармонию трех понятий: надо, трудно и прекрасно» (13, с. 126). По сути, это процесс возникновения, развития катарсиса от зарождения эмоционального напряжения до его снятия и получения удовольствия. В первом понятии «надо» заключена цель, которая должна быть духовной по направленности. Второе понятие «трудно» раскрывает процесс труда, который требует напряжения физических и духовных сил. «Прекрасно» – это не только результат творчества человека умелого, но и ощущение удовлетворения от осуществленного замысла, от полученного результата.

В последние десятилетия значительное место в исследованиях данной проблемы занимает теоретическая разработка отдельных аспектов эстетического отношения к трудовой деятельности, выявление и диагностика эстетических качеств человека умелого. Заслуживает внимания разработка таких сторон проблемы, как эстетические качества человека умелого и эстетическая направлен-

ность личности (Б. Т. Лихачев, А. В. Гулыга, В. Л. Крутоус). К эстетическим качествам авторы относят: легкость, изящество, меру, гармонию, целесообразность, скупость средств, выразительность, простоту, лаконичность. Условием проявления таких качеств является радостный, творческий, одухотворяющий, свободный труд, который выражается в четкости, конструктивности, гармонической слаженности, ритмичности, последовательности действий.

Изучая природу человека, ученые выделяли еще один существенный признак, который определен как «человек играющий» (*homo ludens* – термин Й. Хейзинга). В научной литературе огромное количество исследований, но нет единого мнения в определении функций игры как вида деятельности. Это подтверждает ее многоаспектность и полифункциональность. П. Ф. Лесгафт, К. Бюлер рассматривали игру как реакцию организма на избыток сил и энергии, Г. Спенсер, П. Ф. Каптерев – как потребность организма в удовольствии, З. Фрейд – как разновидность влечения. Отдавая предпочтение той или иной функции игры, ученые тем самым упрощали ее другие, не менее важные функции. Так, Г. Спенсер употреблял понятие «игра» в эстетике по аналогии с игрой биологического организма, от избытка сил упражняющего свои способности.

Что же объединяет игру, труд и искусство – важнейшие виды деятельности в жизни развивающейся личности? Каково их эстетическое содержание? Играющий всегда находится в двух сферах: условной и действительной (А. В. Гулыга), существенный компонент высокой игры – воображение (Л. С. Выготский), игра представляет собой воплощение свободы (Ф. Шиллер), к тому же красота есть единственно возможное выражение свободы. В ребенке заключается гораздо больше возможностей жизни, чем те, которые находят свое осуществление, поэтому он проигрывает неосуществленные ситуации.

Многие исследователи выделяют признаки игры, которые содержат эстетический элемент. Игра рассматривается как свободная деятельность. Игра не есть «обыденная» жизнь, она выходит за рамки жизни во временную сферу деятельности, имеет собственную направленность. Игра сама становится культурой, знаменует сферу священного праздника и культа. Напряженные игры придает элемент неустойчивости, некий шанс или возможность (момент катарсиса в эстетической реакции). Признаком игры является таинственность, которой игра любит себя окружать.

Остановимся на функциональном значении игры в развитии ребенка в условиях культуры и цивилизации и выделим функции, которые часто встречаются в научной литературе и обобщены Й. Хейзинга (16). Функции игры, выделенные автором, нами анализируются с позиций эстетического содержания.

- Одна из древних функций игры является борьба. Упорядоченная борьба есть игра: ритуал вежливости и стратегические интересы, рыцарство, игровой характер в деловых межличностных отношениях. Педагогический смысл данной функции – выживание в социальных условиях через освоение норм, правил, традиций в игровой ситуации. Эстетическое в данном случае слито с нравственным компонентом, ярко проявляется эстетическая категория героического.

- Функция игры как мудрости, как состязание в мудрости, как освященное знание. Игра как загадка позволила выделить притягательность «загадочного» стиля детского философствования о создании мира, человека, планет и т.д. Игровые формы связаны с происхождением диалога. Состязания в остроте ума позволяют выработать такие качества, как конструктивность, сообразительность, реактивность мышления. Сакральность детской мудрости несет в себе в снятом виде практически весь спектр эстетического, который проявляется в мифологическом мышлении.

- Функция образного воплощения, особую роль в которой играет персонификация. Проигрывание в процессе драматизации социальных ролей, которые ребенок осваивает в игровой форме, позволяют ему освоиться в реальной жизни, обрести коммуникативные навыки. Данная функция игры выступает в качестве системообразующего элемента и проявляется в эстетической категории «драматическое».

- Игровая функция искусства. Игровые формы искусства отличаются многообразием. Игра в поэзии позволяет выйти на глубинные бессознательные процессы. Поэтические формы есть формы игровые. Сочинение стихов, игра в звуки, слоги, слова позволяют ребенку развить воображение, интуитивно почувствовать духовность мысли. Музыка рассматривается как игра, досуг духа. Танец представляет собой пластическую игру тела. Изобразительное искусство включает собой игру цвета, формы, движения, динамики. Это и определяет педагогическую ценность различных видов искусств, которые, по сути своей, являются видами эстетической деятельности, где в художественной форме воплощается прекрасное и

возвышенное, драматическое и героическое, безобразное и низменное.

Итак, игра может выступать в трех высокоразвитых формах – либо состязание, либо диалог, либо представление. В жизни ребенка игра представляется как содержательная форма, несущая смысл, и выполняет социальную функцию. Играющий ребенок старается понять смысл, который он сам вкладывает в игру. При этом, на наш взгляд, состязание развивает тело, диалог развивает душу, представление развивает разум.

Значительный вклад в разработку проблемы значения игры в жизни и деятельности ребенка внесли психологи (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев). Их научные идеи подтверждают подходы нашего исследования о том, что игра дает возможность ребенку обрести соматическую свободу, психическую выдержку и ментальную сообразительность. В связи с этим особую ценность приобретают игры на тренировку тела (спортивные игры), души (ролевые игры) и разума (дидактические игры) (21).

Таким образом, игровая деятельность, как и эстетическая, захватывает все сферы жизнедеятельности человека, является источником его энергии, выполняет компенсаторные функции в любом возрасте и может присутствовать в интеллектуальной и творческой деятельности личности как необходимый и естественный источник активности. Перечисленные функции игры учитывались при проведении педагогами конкретной работы по формированию у детей эстетического отношения к человеку (21).

Итак, *homo habilis*, *homo ludens*, *homo sapiens* – суть идеи развития человека в филогенезе и идеи развития ребенка в онтогенезе. Тезисно рассмотрим основные подходы к пониманию идеи человека эстетического, нравственного, творческого с позиций взаимосвязи, взаимопроникновения и как объективно-субъективные его проявления. Такой подход позволяет утверждать, что эстетическое отношение к человеку приводит к «*homo holos*» (человеку целостному).

1. Человек как микрокосм, как целостная структура всегда представляет собой нечто большее, чем то, как его воспринимают. М. М. Бахтин отмечает, что созерцание целостного человека не совпадает с переживаниями, так как окружающие не видят то, что он собой представляет. Избыток собственного видения по отношению к другому человеку обуславливает собой сферу исключительной активности, то есть совокупности таких внутренних и внешних действий, которые только он способен совершить. Другими словами, избыток видения,

непознанная часть человека является самодвижущей силой и проявляется в *самовыражении*.

2. Сущность человека заключается в целостности, голографичности, жизненности (витагенности) всех процессов, С. Кьеркегор утверждает, что человек при желании и энергии способен достичь самого главного в жизни – «вновь обрести свое единое, целое "Я"» (8, с. 234), – то есть восстановить на новом уровне голографичность. Эта сущность человека, его чувственная сфера, которая позволяет человеку автономизироваться как завершенной системе или по мере необходимости открываться, вступая во взаимосвязь с другими системами мира (окружающими людьми, природой, предметами и явлениями социального мира, Космосом).

3. Сущность эстетической активности есть элемент духовной жизни человека в целом. Эстетическая активность личности проявляется не в процессе деятельности человека, а в единственной жизни, не дифференцированной и не освобожденной от неэстетических моментов, – рассматривается как творчество и со-творчество во взаимодействии с другими.

4. Функцию развития и сохранения сущности ребенка выполняют умственное, нравственное, творческое, эстетическое и, шире, духовное воспитание. Эстетическое выполняет в жизни человека регулирующие функции: катарсическую, голографическую, субсенсорную, витагенную, – которые основываются на чувствах меры, гармонии, ритма, стиля и других эстетических чувств. Художественное, творческое освоение мира по своей природе тяготеет к четвертому измерению чувствования мира – к интуиции, предвидению, сверхсознанию, которые активно участвуют в акте создания творцом уникального предмета, произведения в процессе рождения идеи. Но процесс и содержание художественной и творческой деятельности обусловлен социумом, который, по своей сути, находится в трехмерном пространстве.

5. Существование человека проходит в четырехмерном пространстве, которое возможно лишь при духовном освоении мира. В интеллектуальной, нравственной, эстетической деятельности интуиция, точнее, чувство четырехмерного пространства, отражается в снятом виде. Человек, осознавая наличие интуиции, мощных энергетических космических сил, не доверяет им в жизни, нередко отрицает, а если и чувствует какие-то внутренние непознанные силы, то пытается манипулировать окружающими (примером могут служить экстрасенсы, маги, колдуны).

Лишь осваивая мир целостно, гармонично, с чистыми помыслами, человек способен подняться на духовный уровень, то есть развить в себе чувствование четырехмерного пространства. Яркие, гениальные личности, делающие открытия мирового масштаба, являют собой пример полного сущностного соединения всех способов освоения мира в своих творениях: и интеллектуального, и эстетического, и нравственного, и художественного, и творческого.

Педагогические иллюзии по поводу развития отдельных сторон личности, например, интеллектуальных сил ребенка, или его нравственных устоев, уже много столетий становятся утопиями. Любые педагогические модели образования в системе трехмерного чувствования мира теряют духовность. Высший, духовный уровень дается человеку в целостном, объемном, живом знании, мудрым учителем, в момент посвящения в тайны мироздания и высшего понимания самого себя как микрокосма, который включает законы и природы, и общества, и Вселенной.

6. Личность представляет собой интегративную, целостную, автономную структуру. Ребенок включается в четыре системы, которые определяют его целостность и автономию, три первых из которых выделил В. С. Мерлин, четвертая предложена автором исследования.

1) система свойств человеческого организма: биохимические, общесоматические, нейродинамические (свойства нервной системы);

2) система индивидуальных психических свойств: психодинамические (свойства темперамента), психические свойства личности;

3) система социально-психических свойств: социальные роли в социальных группах, коллективе и социальные роли в социально-исторической общности (класс, народ);

4) система духовных надбиологических свойств: сверхсознательные процессы уникальной по своей природе личности, ноосферные проявления человека разумного, одухотворение любого вида деятельности; истинно эстетическое проявление личности возможно лишь в системе ее духовных свойств.

При этом будущее любой личности связано с развитием духовной надбиологической сферы. Эту идею подтверждают исследования В. И. Вернадского, Н. П. Дубинина. Духовная, ментальная, психическая и физическая пластичность человека доказана историей человечества. По мнению Н. П. Дубинина, улучшенный идеал биологического типа человека

будущего – это конструкция духовной личности. Другими словами, будущее человечества зависит от оптимизации, усовершенствования образовательных, воспитательных, развивающих систем.

В четырехмерности отражена голографичность тела, души и разума человека, которые могут сосуществовать в согласии с земными и космическими законами, данными нам в ощущениях (земные законы) и энергии (космические законы). Саморазвитие человека обеспечивается синергетическими законами, которые основаны на противоречиях между природными и космическими мирами, материальным и духовным, душой и разумом, внутренними процессами и внешними событиями, формой и содержанием, рациональным и эмоциональным.

7. Познание человека с педагогических позиций является необходимым условием развития личности ребенка в целом и эстетического развития в частности. Познание человека возможно лишь при изучении конкретной личности. В данном направлении представляет педагогический интерес подробное описание жизнедеятельности великих людей, уникального опыта развития их способностей, то есть способов освоения и созидания окружающей действительности. Вопрос о том, насколько познаваем человек, особенно остро рассматривается в последние десятилетия. У Э. Эриксона история человеческого познания связана с изучением человека: биологического (соматические проявления), психического (проявления «эго»), социального (социальные проявления).

8. Особое значение в понимании человека имеет изучение гениальных личностей, которые проявляли интеллектуальное, нравственное, творческое, эстетическое и, в целом, духовное отношение к жизни. На основе анализа десятков биографий великих людей, проведенного автором (21), педагогической деятельности, а также монографических исследований, можно утверждать, что гениальные личности имеют большой диапазон проявлений, у них проявляются голографическое сознание и субсенсорное восприятие мира, они проявляют высокую степень самопроизвольности и самовыражения. Изучение способов жизнедеятельности великих людей позволит точнее определить необходимые методы развития различных дарований детей. У великих людей нередко ярко выражена креативность и интеллектуальная активность. Развивая креативность и интеллект ребенка, важно использовать эстетический компонент как гармонизирующее начало во всех его проявлениях.

Нами выделены типы жизненной и творческой самореализации великих людей, которые проявились у них с детства: игровой («гений от бога» – А. С. Пушкин, В. А. Моцарт), где личность осваивает законы развития *homo ludens*; волевой («гений от себя» – М. В. Ломоносов, Л. Толстой), который отражает закономерности развития *homo habilis*; интеллектуальный (И. Кант, А. Эйнштейн), где ярко проявляются законы *homo sapiens*; парадоксальный (С. Дали), который проявляется в свободном перемещении из одной системы в другую; религиозный (Ф. Аквинский), показывающий полное погружение в веру и подчинение духовно значимым догмам; изотерический (Н. К. Рерих, Р. Штейнер), демонстрирующий полное овладение бессознательными и сверхсознательными процессами; космогонический (В. И. Вернадский, К. Э. Циолковский), открывающий глубинное познание космических закономерностей. Пути саморазвития ребенка могут быть различными, и это необходимо учитывать в процессе воспитания.

Подытоживая вышесказанное, можно обобщить с педагогических позиций значение категорий «человек» на стадии «*homo holos*», «эстетическое отношение», «самовыражение» и их педагогическую целесообразность и ценность.

• *Человек* является завершенной, самостоятельной, саморегулируемой системой, которая способна контактировать с другими системами. Анализ человека как интегративной системы позволяет все предложен-

ные подходы считать методологической основой. Эстетическое же отношение невозможно рассматривать изолированно от других сторон и характеристик ребенка, поэтому эстетическое рассматривается как компонент различных педагогических структур, систем, характеристик.

• *Эстетическое отношение* выполняет регулирующую функцию между системами человек – человек, человек – общество, человек – природа, человек – Вселенная; между телом, душой, разумом и духом (биологическими, физическими, энергетическими процессами); функцию гармонизации внутренних процессов (бессознания, подсознания, сознания и сверхсознания), внутренних процессов и внешних проявлений (соматические, психические, ментальные, духовные).

• Химические, физические, биологические процессы ребенка обуславливают необходимость сохранять «соматический инструмент», то есть тело, в здоровом состоянии, которое готово четко выполнить все сигналы, подаваемые сознанием и подсознанием. Здоровый организм является одним из условий, при котором в умственной деятельности ребенок легко сводит к минимуму логические ошибки, нравственные поступки соотносит с понятием добра, эстетическое чувство мира строит на чувстве меры и гармонии. Ребенок будет стремиться к постоянному совершенствованию, сохранению жизненных сил, к экзистенциальной полноте чувствования мира в том случае, если его движущей силой станет свободное *самовыражение*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Соч.: в 4 т. М.: Мысль, 1978. Т. 2.
2. Блонский П. П. Избр. психол. произв. М.: Просвещение, 1964.
3. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987.
4. Гердер И. Г. Избр. соч. М.; Л.: Госполитиздат, 1959.
5. Древнекитайская философия: собр. текстов. Т. 2. М.: Мысль, 1973.
6. Добролюбов Н. А. Собр. соч. Т. 1. М.: Госполитиздат, 1950.
7. Кабе Э. Путешествие в Икарию. М.; Л.: Академия, 1935.
8. Кьеркегор С. Наслаждение и долг. Киев: Air Land, 1994.
9. Ломоносов М. В. Полн. собр. соч. Т. 2. М.; Л.: АН СССР, 1951.
10. Мор Т. Утопия. М.: Наука, 1978.
11. Моррис У. Вести ниоткуда, или Эпоха спокойствия. М.: Худ. литература, 1962.
12. Писарев Д. И. Избр. пед. соч. М.: АПН, 1951.
13. Сухомлинский В. А. О воспитании. М.: Политиздат, 1975.
14. Ушинский К. Д. Труд в его психологическом и воспитательном значении: собр. соч. М.: АПН, 1948. Т. 2.
15. Фурье Ш. О воспитании при строе гармонии. М.: Учпедгиз, 1939.
16. Хейзинга Й. *Homo ludens*. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс, 1992.
17. Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии / Сост. П.С. Гуревич. – М.: Политиздат, 1991. 464с.
18. Чернышевский Н. Г. Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1983.
19. Шацкий С. Т. Избр. пед. соч. Т. 1. М.: Педагогика, 1980.
20. Шевцов Е. В. Основы, средства и формы эстетического воспитания: наследие А. В. Луначарского и современность. М.: Просвещение, 1985.
21. Яфальян А. Ф. Формирование у детей эстетического отношения к человеку в процессе самовыражения. М.: Искусство и образование, 2011.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.04-053
ББК Ч 410.055.7

ГСНТИ 14.33.01

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

Беляева Мария Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620028, г. Екатеринбург, ул. Фролова, д. 29, кв. 97; e-mail: marysia@e343.ru

ПОЛОВОЕ ВОСПИТАНИЕ И ПРОКРЕАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ПОНЯТИЙНЫЙ АНАЛИЗ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: половое воспитание; сексуальное образование; прокреационное образование; репродуктивное поведение; репродуктивная культура; репродуктивное самоопределение личности.

АННОТАЦИЯ. Определено понятие «половое воспитание» и соотнесено с понятием «прокреационное образование», которое не является устоявшимся и предлагается автором для обозначения целенаправленной трансляции социокультурных регулятивов репродуктивного поведения человека.

Belyaeva Maria Alekseevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Chair of Social Work, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

SEXUAL EDUCATION AND PRO-CREATIONAL EDUCATION: COMPARATIVE ANALYSIS

KEY WORDS: sexual education; pro-creational education; reproductive behavior; reproductive culture; reproductive self-definition of a person.

ABSTRACT. The notion of “sexual education” is given, it correlates with the notion of “pro-creational education”, which is not fixed yet and used by the author to define purposeful manifestation of social and cultural regulators of reproductive behavior of a person.

Половое воспитание – всегда актуальное проблемное поле для отечественной педагогической науки и практики. В каком-то смысле это даже символично: насколько мужское и женское начала находятся в определенном противостоянии друг другу, настолько половому воспитанию и отечественной системе образования присущи контротношения, основанные на взаимном неприятии и в то же время невозможности раздельного существования.

Наши научные интересы лежат за пределами переднего края этой перманентной борьбы, в области культурологического и педагогического осмысления репродуктивного поведения человека. По своей природе репродуктивное поведение есть телесная функция, физиологические механизмы которой аналогичны животным, но у человека эта функция регулируется не инстинктами, а социокультурными факторами, стимулирующими рождение детей, либо наоборот, формирующими установки на сдерживание способности продолжения рода.

До определенного момента развития человеческой истории репродуктивное поведение было неразрывно связано с сексуальным поведением, но в результате смены моделей человеческой сексуальности с прокреационной (от лат. procreatio – рождение, произведение на свет) на релаксационную, подкрепленную достижениями научно-технического

прогресса и ломкой моральных императивов, произошла их дифференциация.

Признание отделения сексуального поведения от репродуктивного И. С. Кон расценивает как первый и самый важный сдвиг в сексуальном дискурсе XX века (8, с. 355). Существует точка зрения, согласно которой именно эта особенность человека является возможной движущей силой его эволюции.

Мы полагаем, что разделение сфер сексуального и репродуктивного поведения означает и разделение регулирующих их культурных областей: сексуальность регулируется сексуальной культурой, а репродукция – репродуктивной культурой.

Сексуальная культура в нашем понимании призвана определять рамки сексуального поведения, которое за счет прямого использования тела (своего или чужого) и (или) его образов преследует разные цели – от простых вариантов физической релаксации, чувственного наслаждения, любопытства, самоутверждения, компенсации иных способов эмоционального удовлетворения до наивысшего достижения – ощущения полного психофизического и духовного слияния с другим человеком, преодоления экзистенциального одиночества (4, с. 93).

Репродуктивная культура представляет собой динамическую ценностно-нормативную систему, предназначенную для регуляции исторически трансформирующихся ре-

продуктивных потребностей человека и общества за счет амбивалентной направленности сдерживания и реализации способности продолжения рода (фертильности) (4).

Этот экспресс-анализ соотношения сексуального и репродуктивного поведения человека служит необходимым предисловием к пониманию заявленной в данной статье проблемы соотношения понятий «полового воспитания» и «прокреационного образования». Последнее понятие не является устоявшимся, а предлагается нами для обозначения полисубъектной культурно-просветительской деятельности, в ходе которой осуществляется трансляция социокультурных регулятивов репродуктивного поведения и создаются условия для превентивного репродуктивного самоопределения молодежи. Категория «молодежь» подразумевает юношей и девушек в возрасте от 14 до 30 лет, но, с учетом тенденции откладывания рождений и развития вспомогательных репродуктивных технологий, граждане более старшего возраста также могут быть получателями отдельных образовательных услуг.

Цель прокреационного образования – формирование репродуктивной культуры на микро– (личность) и макро– (общество) уровнях. Эта цель согласуется с более масштабной целью формирования свободной личности, способной к саморегуляции и самосовершенствованию, ответственной за последствия своей профессиональной и гражданской деятельности.

Субъектами прокреационного образования, с одной стороны, выступают различные социокультурные институты, существующие в обществе для передачи культурного наследия из поколения в поколение, а с другой – каждая конкретная личность, проявляющая стремление к самообразованию и самовоспитанию в данной области жизнедеятельности человека.

Системе профессионального образования мы отводим в процессе прокреационного образования особую роль (5), но в настоящее время трансляция репродуктивной культуры не входит в задачи государственной системы общего и профессионального образования.

Попытки обучения и воспитания подрастающего поколения социально одобряемым нормам репродуктивного поведения, а также развитие необходимых для реализации этих норм личностных качеств, предпринимались в рамках полового воспитания и сексуального образования. Прежде чем проводить водораздел между половым воспитанием и прокреационным образованием, выявим различия между половым воспитанием и сексуальным образованием.

Половое воспитание определяется как «комплекс воспитательных и просветительных воздействий на ребёнка, направленных на приобщение его к принятой в обществе системе половых ролей и взаимоотношений между полами в общественной и личной жизни. Половое воспитание в широком смысле совпадает с процессом половой социализации. В узком смысле половое воспитание понимается как подготовка ребёнка к сексуальной жизни в процессе полового просвещения» (11, с. 205). Наличие двух констатаций данного термина в широком и узком смысле не вносит определенности, и к тому же вводится дополнительное понятие – «половое просвещение».

Д. В. Колесов задается вопросом: есть ли различие между половым воспитанием и половым просвещением? «И первое, и второе начинается с информации, но путь ее разный. Воспитывающей информация станет тогда, когда проникнет до уровня системы значимости, до формирования мотивов. Это зависит от многих факторов: первый раз услышал человек информации или нет, с какой степенью эмоциональности она была изложена; кто ее изложил и др. Например, если речь идет о способах предотвращения беременности, то это – просвещение, а если рассматривается отношение к другому полу, формируется понимание того, что полы равноценны – это воспитание» (7, с. 32).

Мы согласны, что половое просвещение как поток информации дает воспитательный эффект, т. е. превращается в половое воспитание только при определенных условиях. Показательно и то, что автор приводит пример, относящийся к сфере репродуктивного поведения, демонстрируя тесную связь между половым просвещением (половым воспитанием) и формированием репродуктивной культуры. Хотя, на наш взгляд, контрацепция – это не только некий инструментарий, но и нравственно-этический выбор. Возможно, что врач должен только информировать пациента, тогда как в рамках культурно-просветительской деятельности обсуждение подобной проблемы должно акцентировать внимание на ответственности. Но само обсуждение способов сдерживания фертильности, на наш взгляд, выходит за рамки полового воспитания, это уже сексуальное образование. Но где проходит незримая граница?

Половое воспитание – это «семейно-нравственное воспитание» (7); «воспитание из мальчика мужчины, из девочки – женщины, что предусматривает понимать и уважать противоположный пол» (7); «процесс выработки качеств, свойств личности, позволяющих провести собственную поло-

вую идентификацию и выработать необходимое поведение человека в отношении к представителям другого пола на всех этапах жизнедеятельности» (12).

Последнее определение наиболее полное, оно подчеркивает главное назначение полового воспитания – формирование половой идентичности личности, соответствующей биологическому полу и существующим социокультурным рамкам, определяющим нормы человеческих взаимоотношений. От половой идентичности во многом зависит успешность самореализации личности в ее внутренней направленности (эзотерической, по определению В. В. Байлука (3, с. 30-31)), связанной с самопознанием, самовоспитанием, самооздоровлением, и внешней (экзотерической) самореализации в профессиональной и семейной сферах.

Ряд авторов при определении целей полового воспитания использует понятия «любовь», «семья», «брак». Например, истинная цель полового воспитания, как полагает А. Адлер, заключается не в простом разъяснении физиологии половых отношений – она включает в себя формирование правильного отношения к любви и браку (1, с. 353). О развитии способности к любви как одной из важнейших целей полового воспитания говорит и группа авторов: А. В. Нестеренко, И. С. Долженко А. Г. Егоров, Ф. Г. Степанов. Данные авторы связывают половое воспитание с профилактикой нарушений психосексуального развития личности за счет формирования способности к контролю полового влечения, формирования адекватного либидо, обучения общению с представителями противоположного пола, выработки правильных установок на выбор мужа или жены и т. д. В своем понимании полового воспитания они отталкиваются не от валеологических, а скорее от культурологических позиций: «Половое воспитание – это процесс систематического, сознательно планируемого и осуществляемого воздействия на формирование полового сознания и поведения детей. Оно предполагает наличие целей, программ, средств, исполнителей и методов. Ведущее место в этом процессе принадлежит половой социализации – активному усвоению личностью стандартов психосексуальной культуры по мере вхождения в социальные отношения» (10, с. 57).

Несмотря на некоторые различия в понимании социального назначения полового воспитания, представленные авторы опираются на одни и те же ключевые понятия: «половая роль», «взаимоотношения полов», «половая идентификация», «готовность к любви и браку», «половая социализация» – а конечный результат предполага-

ет формирование комплекса поведенческих реакций, гарантирующих адекватное социокультурное взаимодействие личности.

Сексуальные отношения, преследующие удовлетворение сексуального влечения или каких-то иных потребностей через сексуальную активность, – это только часть этих взаимодействий. За формирование представлений именно в интимной области отношения полов как раз и отвечает сексуальное образование: «Сексуальное образование – процесс, направленный на изучение вопросов личной гигиены, контрацепции, профилактики ЗППП, сексуальные техники и др., с целью гармонизации сексуальных отношений в соответствии с принципами здорового образа жизни» (12, с. 102-104).

На наш взгляд, сексуальное образование нацелено на формирование сексуальной культуры, т. е. культуры, регулирующей сексуальную активность человека, одна из ее задач – освоение принципов и норм партнерских сексуальных отношений, другая направлена на снижение рисков сексуального поведения. Если половое воспитание начинается с «пеленок», т. е. буквально с покупки для младенца одежды розового или голубого цвета, имеющего символическое значение, то сексуальное образование актуализируется в период полового созревания, чтобы к моменту вступления в права на создание брачных отношений (18 лет) девушки и юноши уже обладали определенной сексуальной культурой. Но мера этого нормативно-ценностного знания должна учитывать индивидуальные и социокультурные факторы (традиции), на чем справедливо настаивают многие исследователи данной педагогической и культурологической проблемы (А. Адлер, Д. В. Колесов, И. С. Кон и др.).

Полагаем, что в отношении несовершеннолетней молодежи сексуальное образование должно преследовать специфическую задачу – как минимум, создавать установку на отсрочку сексуальных отношений до наступления возраста гражданской зрелости, и как максимум – способствовать формированию целомудрия – самосохранительного нравственного качества «хранения своего тела и души в чистоте и целостности». В. Д. Ширшов рассматривает целомудрие в духе православной традиции, прежде всего, как женский идеал, связывая его с качеством потомства (6, с. 203-204), т. е. по сути подчеркивая прокреационную проблематику. Не отрицая гендерной специфики, но учитывая опасность ВИЧ и других ЗППП, мы считаем целомудрие важным личностным качеством и для юношей.

Возвращаясь к предмету нашего исследования, необходимо заметить, что в про-

цессе полового воспитания и сексуального образования, как правило, поднимаются вопросы репродукции, различия мужского и женского вклада в этот процесс. Но наличие репродуктивной культуры не является обязательным условием адекватной половой самоидентификации как главного результата полового воспитания. Обладая высокой сексуальной культурой, которую мы рассматриваем как результат сексуального образования, индивид в то же время в отношении репродуктивной культуры может иметь фрагментарные представления. Назначение репродуктивной культуры локально привязано к репродуктивному возрасту, тогда как востребованность сексуальной культуры зависит от личных устремлений и образа жизни. Что касается полоролевых стереотипов, усваиваемых в процессе полового воспитания, то это пожизненный багаж, реализуемый в условиях разнообразных социокультурных взаимодействий.

Прокреационное образование как один из механизмов формирования репродуктивной культуры актуализируется в период достижения репродуктивного возраста (в среднем с 14 лет). До этого момента аксиологические задачи прокреационного образования (формирование витальных, социальных, нравственных, эстетических ценностей, лежащих в основе репродуктивной культуры) должны решаться в рамках духовно-нравственного, полового, валеологического воспитания детей.

Прокреационное образование имеет также непосредственное отношение к гражданскому и патриотическому воспитанию. Важной составной частью гражданственности является гражданская ответственность, которая отражает, насколько человек осознает проблемы своей страны и насколько готов защищать ее интересы. Особо подчеркивается, что «в современных условиях важным гражданским качеством становится *способность к самоопределению* (выделено автором), благодаря которому человек сможет реально существовать в условиях выбора, т. е. в условиях свободы и ответственности» (11, с. 57). Репродуктивное самоопределение мы рассматриваем как часть гражданского самоопределения: российские граждане свободны в реализации репродуктивных прав, но репродуктивный выбор каждого отдельного гражданина в конечном счете затрагивает общественные интересы.

Стремление урегулировать противоречия между коллективным «Мы» и индивиду-

альным «Я» прослеживается и в патриотическом воспитании. Последнее, согласно И. А. Ларионовой и В. А. Серее, представляет собой процесс «формирования у граждан общественно значимых ориентаций, гармоничного сочетания личных и общественных интересов, преодоление чуждых обществу процессов и явлений, разрушающих его устои» (9, с. 113).

Репродуктивное поведение, являясь, казалось бы, приватной зоной жизненного мира человека, дает такие плоды, которые как в непосредственной, так и долгосрочной перспективе напрямую связаны с благополучием и безопасностью государства, поэтому рождаемость всегда была местом столкновения личных и общественных интересов. От репродуктивного самоопределения нынешнего поколения юношей и девушек, демонстрирующих в том числе и меру их гражданской ответственности, зависит насколько широкие масштабы примут процессы вымирания и старения населения, постепенно разрушающие экономический и культурный потенциал российского общества.

Формирование у молодежи репродуктивной культуры никогда не рассматривалась как самостоятельное направление образования, но, учитывая, что «счетчик депопуляции включен и ежеминутно, пока мы извлекаем корень сомнения из возможностей найти ответ на демографическую задачу, в нашей стране недостает двух новорожденных для компенсации одного умершего» (2, с. 23), необходимо переосмыслить приоритеты в социализации и инкультурации подрастающего поколения.

Таким образом, половое воспитание, сексуальное образование и прокреационное образование представляют собой три разных направления учебно-воспитательной и культурно-просветительской деятельности, которые в силу природной связи репродуктивного и сексуального поведения имеют смежные области. Половое воспитание и сексуальное образование с трудом пробивают себе дорогу в российском обществе. Для прокреационного образования тоже не создано «зеленой улицы», и наше стремление обосновать его актуальность, самоценность и несводимость к половому воспитанию следует рассматривать как один из шагов к тому, чтобы преодолеть неадекватное игнорирование целенаправленной трансляции репродуктивной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. Ростов-н/Д., 1998.
2. Антонов А. И. Демография в эру депопуляции // Демографические исследования. М. : КДУ, 2009.

3. Байлук В. В. Человечествознание. Самообразовательная и самовоспитательная реализация личности как закон успеха. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013.
4. Беляева М. А. Культура репродуктивного поведения в российской повседневности. Екатеринбург: УМЦ УПИ, 2011.
5. Беляева М. А. Модель прокреационного образования студенческой молодежи // Вестн. соц.-гум. образования и науки. 2011. №4.
6. Генезис духовно-нравственного воспитания / Под общей ред. В. Д. Ширшова. Екатеринбург : Ур-ГПУ, 2005.
7. Колесов Д. В. Разговор на злободневную тему: «круглый стол» в редакции / Д. В. Колесов, В. В. Пасечник, Л. Н. Тряпицына // Биология в школе. 1998. №2.
8. Кон И. С. Сексуальность и репродукция // Междисциплинарные исследования: Социология. Психология. Сексология. Антропология. Ростов-н/Д, 2006.
9. Ларионова И. А. Патриотическое воспитание студенческой молодежи в педагогическом вузе / И. А. Ларионова, В. А. Середа // Вестн. Исык-Кул. ун-та. 2007. – № 18, ч. 2. – С. 112–116.
10. Основы сексологии : пособие для студ. высш. и сред. учеб. заведений / А. В. Нестеренко, И. С. Довженко, А. Г. Егоров, Ф. Г. Степанов. М. : Академия, 1998.
11. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002.
12. Резер Т. М. Медико-социальные подходы к организации полового воспитания и сексуального образования // Социс. 2003. №1.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. А. Галагузова.

РЕЦЕНЗИИ И ОБЗОРЫ

УДК 37.02
ББК Ч 400.23

ГСНТИ 14.01.11, 14.15.15

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

Коршунова Наталья Леонидовна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией методологии педагогики, Школа педагогики, Дальневосточный федеральный университет; 690950, г. Владивосток, ул. Суханова, 8; e-mail: nlkog@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ЯЗЫКЕ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компетентностный подход; закон РФ «Об образовании»; компетенция; компетентность.

АННОТАЦИЯ. Рецензия на седьмой выпуск сборника научных трудов «Понятийный аппарат педагогики и образования» под редакцией Е. В. Ткаченко и М. А. Галагузовой (Екатеринбург, 2012).

Korshunova Natalia Leonidovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Laboratory of Methodology of Pedagogy, School of Pedagogy, Far Eastern Federal University, Vladivostok.

COMPETENCE APPROACH IN THE LANGUAGE OF PEDAGOGY AND EDUCATION

KEY WORDS: competence approach; Law of the Russian Federation "On Education"; competence.

ABSTRACT. This is a review of the 7th issue of the collection of scientific research works "Concepts and Notions of Pedagogy and Education" edited by E.V. Tkachenko and M.A. Galaguzova (Ekaterinburg, 2012).

Публикация седьмого выпуска сборника научных трудов «Понятийный аппарат педагогики и образования», посвященного понятийно-терминологическим проблемам, вызванным распространением в системе образования и осмыслением в педагогической теории компетентностного подхода, – безусловно, отрадное событие. Отрадное – прежде всего как факт развития профессионального сообщества представителей не только педагогических, но в заметной степени других социально-гуманитарных наук: юристов, психологов, философов, а также медицинских и технических специальностей, объединившихся для обсуждения компетентностных концептов в языке педагогики и образования. Выход этого сборника отраден еще и с содержательной точки зрения. Наше образование для осуществления его модернизации все больше нуждается в методологически разработанном инструментарии компетентностного подхода. Нашим исследователям необходим общий язык для ведения плодотворного диалога по достаточно обширному кругу вопросов, относящихся к компетентностной проблематике. Представляется возможным сказать, что ответственные редакторы выпуска – академик Российской академии наук, профессор Е. В. Ткаченко и доктор педагогических наук, профессор М. А. Галагузова – это хорошо понимают и поставленную задачу решают.

Сборник состоит из шести разделов: «Закон «Об образовании в Российской Феде-

рации»», «Методология педагогики», «Общая педагогика», «Профессиональная педагогика», «Социальная педагогика и социальная работа», «Специальная педагогика». Все разделы за исключением первого уже стали традиционными.

Вполне правомерным представляется то особое внимание, которое уделено в сборнике законотворческой деятельности в сфере образования, новому Закону «Об образовании в РФ», который в период издания сборника находился в стадии общественного обсуждения, а в настоящее время является действующим. С учетом этих обстоятельств интересным может быть сопоставительный анализ текста существующего закона с его проектным вариантом, теми замечаниями и предложениями, которые нашли отражение в материалах статей, вошедших в этот раздел, тем более что авторы дружно сходятся во мнении о множестве логических и содержательных недостатков, свойственных указанному законопроекту, в целом – о неудовлетворительном качестве правового документа и соответственно – о необходимости его дальнейшей существенной доработки.

И хотя прямые апелляции к компетентностному подходу в первом разделе не встречаются, смысловые связи с ним представленных в разделе текстов хорошо ощутимы. Они возникают при чтении каждой из статей раздела: статьи Е. В. Ткаченко, посвященной проблемам развития российского профессионального образования; статьи О. В. Гаврилюк, в центре которой правовые

понятия и нормы, используемые в тексте законопроекта, а также коллективной статьи И. В. Понкина, А. Г. Богатырева и М. Н. Кузнецова, где дана строго юридическая оценка понятий и норм законопроекта, качество которых признано в целом неудовлетворительным, не позволяющим, по мнению авторов, создать современную и эффективную систему российского образования; статьи В. М. Полонского, объектом анализа которых стали изменения в понятийно-терминологической системе педагогики и образования, привнесенные новым законом, и их возможные негативные следствия.

Второй раздел «Методология педагогики» знакомит нас с различными аспектами осмысления компетентностного подхода как методологического концепта и инструментария и поэтому заслуживает особо пристального внимания. Основные понятия в понимании компетентностного подхода – компетенция и компетентность. Существует множество трактовок этих слов (наглядной иллюстрацией чего служит статья Г. Д. Бухаровой и Л. Д. Стариковой, представленная в этом разделе), и требуется большая работа академического сообщества по поиску истины в плюрализме мнений для определения их взаимосвязи и взаимообусловленности посредством сопоставления различных взглядов.

Удачей редакторов сборника является привлечение к числу его авторов признанных специалистов в области компетентностного подхода, в их числе – И. А. Зимняя и А. В. Хуторской. И. А. Зимняя рассматривает проблему соотношения понятий «компетенция» и «компетентность», предпринимает попытку упорядочить их трактовки. В решении поставленной задачи автор исходит из определения понятия компетенции, предварительно выделив три направления трактовки компетенции: педагогическое, психолого-практическое, лингво-психологическое. Сопоставление выделенных направлений позволило И. А. Зимней обнаружить три трактовки понятия компетенции, выделить его объективный и субъективный план и таким образом привнести новизну в толкование рассматриваемого понятия. На основе полученных представлений о компетенциях автор дает следующие определения понятия «компетентность»: «Компетентности суть личностно и интеллектуально обусловленные, мотивированные проявления компетенций субъекта образовательного процесса в деятельности и поведении. Компетентности суть сложные, разнородные, разноплановые собственно личностные образования, формирующиеся на базе и фундаменте компетенций».

Статья А. В. Хуторского отличается информативностью, полнотой изложения вопроса, дидактически продуманной композиционной структурой текста, основательностью анализа и прикладным значением. К компетентностным концептам автор подходит с позиций представляемой им научной школы – человекообразного образования. Компетентностный подход, считает А. В. Хуторской, это воплощение договора между социумом и личностью. Опираясь на базисное разделение его научной школой мира и человека, он дает такие формулировки часто используемым синонимически понятиям компетенции и компетентности: «Компетенция – отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность – уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере». А. В. Хуторской рассматривает компетентностный подход применительно к школьному образованию, им разработана и освещена в статье технология реализации компетентностного подхода в методиках обучения отдельным предметам.

Общеизвестно, что язык компетентностного подхода пришел к нам из зарубежной терминологии, в связи с чем обращает на себя внимание статья О. Н. Ярыгина. Автор, прослеживая эволюцию основных компетентностных терминов, показывает, что наличие их различных толкований характерно не только для русскоязычной терминологии, но и для англоязычной, из которой разночтения не критично переносятся в другой язык, другую культуру посредством упрощенного отношения к переводу.

Л. А. Беляева в своей статье раскрывает философские основания компетентностного подхода. Мы солидаризуемся с ее взглядами, согласно которым определение и уточнение понятийного аппарата является важной частью методологической работы, но при этом любой понятийный аппарат любого подхода должен быть погружен в определенный теоретический контекст, в котором достигается большая четкость и определенность. При этом всякая педагогическая теория имеет свой философский фундамент. Но не всегда философские аспекты теории обозначаются в явном виде, что ведет к утрате аксиологического ядра теоретического педагогического знания, сниже-

нию его нравственного потенциала. Сегодня веление времени таково, что философские начала педагогической теории, которые всегда скрыто в ней присутствовали, должны выйти на передний план, обнаружить себя, стать специальной заботой и методологов, и теоретиков педагогики. Это требование можно рассматривать как одно из условий демократических тенденций в науке, поэтому обращение к философско-мировоззренческому базису компетентностного подхода имеет особую значимость для дела образования и педагогики.

Разговор о методологической сути компетентностного подхода был бы неполным, если бы не было затронуто понятие «методологическая компетентность». Его рассмотрению посвящена статья М. А. Галагузовой, которая, однако, отнесена в другой раздел сборника – «Профессиональная педагогика». Опираясь на родовые понятия «компетенция» и «компетентность», автор приводит собственное и вместе с тем строго научное определение понятий «методологическая компетенция магистранта» и «методологическая компетентность магистранта». Полученные определения служат основой для вычленения комплекса методологических знаний и умений, которые должны найти отражение в основных образовательных программах, разрабатываемых образовательными учреждениями, и в этом смысле обладают большой практической ценностью.

В разделе «Профессиональная педагогика» обращает на себя внимание статья Т. С. Дороховой, в которой автор сопоставляет понятия «профессионализм» и «компетентность» педагога, отмечая при этом, что данные понятия не следует рассматривать в качестве синонимов, а также подчеркивает, что в их характеристике недостаточное внимание уделяется духовно-нравственной составляющей, которая исторически была неотъемлема от представлений отечественных мыслителей о педагогической деятельности. А это может привести к оправданию любых средств достижения результата, негуманных, вредных способов воздействия на управляемую систему. С учетом содержания статьи, а также сделанного автором вывода о том, что акцентуация на аксиологическом подходе в данном контексте является необходимым условием вывода отечественной системы образования из кризиса, считаю, что данный материал целесообразно было бы разместить в разделе «Общая педагогика».

Между тем невозможно не коснуться еще одной статьи из раздела «Методология педагогики», авторы которой А. П. Усольцева и Е. В. Макурова раскрывают практическую интерпретацию компетентностного подхода практиками образования – вузовскими преподавателями, причем – что особенно интересно и важно – в сопоставлении отечественной и зарубежной концепций компетентностно ориентированного обучения в вузе. Исходя из направленности статьи, вполне логично и закономерно было бы поместить ее в раздел «Профессиональная педагогика».

Отмеченные недочеты логического распределения статей в сборнике наряду с недостатком равномерности наполнения каждого из его разделов, а также очевидные факты превалирования вопросов распространения компетентностного подхода в сфере высшего образования при явном дефиците его школьных аспектов не затрагивают в целом достаточно высокого теоретического уровня представленной работы. В целом сборник отличается высокой профессиональной культурой авторов, их обширная научная эрудиция. К числу несомненных удач ответственных редакторов и редколлегии сборника следует отнести подбор авторов, что предопределило и удачу авторского коллектива в целом, среди которых академизм, информативность, строгий научный язык, методологическая продуманность в отборе и подаче материала, четкость формулировок, дефинированность основных понятий, что в конечном итоге задает высокий теоретический уровень рецензируемого издания.

Безусловно, в одной рецензии невозможно даже затронуть, а тем более раскрыть и оценить все содержащиеся в сборнике материалы. Его научная ценность и новизна заключаются прежде всего в концептуальном и целостном современном изложении основных педагогических (и не только) проблем и концепций компетентностной тематики, соответствующих современному уровню педагогического, научно-методологического и социально-гуманитарного знания.

На тему компетентностного подхода написаны сотни статей и книг, защищаются диссертации, проводятся семинары и конференции. Вместе с тем компетентностный подход еще в начале своего развития. А вышедший в свет сборник вносит свой посильный вклад в его становление и развитие. Одним словом: читайте – не пожалеете!¹

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. М. Игошев.

¹ 5-ый выпуск сборника научных трудов «Понятийный аппарат педагогики и образования», посвященный проблемам интеграции и дифференциации научного знания; 6-ой выпуск, посвященный аксиологическим проблемам в педагогике и образовании; 7-ой выпуск, посвященный компетентностному подходу в педагогике и образовании, размещены на сайтах Университетской библиотеки онлайн (<http://www.biblioclub.ru/>) и Научной электронной библиотеки (<http://elibrary.ru/defaultx.asp>)

УДК 37.02
ББК Ч 402

ГСНТИ 16.21.55

Код ВАК 10.02.19

Чудинов Анатолий Прокопьевич,

доктор филологических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности, Уральский государственный педагогический университет; заслуженный деятель науки Российской Федерации; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: ap_chudinov@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИСКУРСОЛОГИЯ¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогический дискурс; педагогическая коммуникация; педагогическая метафорология; концепты педагогического дискурса.

АННОТАЦИЯ. Представлен обзор публикаций по проблемам педагогической дискурсологии, в том числе рассмотрена монография М. Ю. Олешкова «Педагогический дискурс» (Нижний Тагил, 2012). Особое внимание уделено проблемам педагогической метафорологии как части педагогической дискурсологии.

Chudinov Anatoly Prokopievich,

Doctor of Philology, Professor, Vice-Rector for Scientific and Research Activity, Ural State Pedagogical University; Honored Scientist of the Russian Federation, Ekaterinburg.

PEDAGOGICAL DISCOURSE STUDIES

KEY WORDS: pedagogical discourse; pedagogical communication; pedagogical metaphors; concepts of pedagogical discourse.

ABSTRACT. This a review of the scientific works devoted to the problems of pedagogical discourse studies, including the monograph by M.Yu. Oleshkov "Pedagogical Discourse" (Nizhny Tagil, 2012). Special attention is paid to the problems of pedagogical metaphorology as a part of pedagogical discourse studies.

Педагогическая дискурсология – ведущая сфера научных интересов Михаила Юрьевича Олешкова (1952 – 2013), доктора филологических наук, профессора, члена диссертационного совета 212.283.02, созданного на базе Уральского государственного педагогического университета. На заседании этого совета в конце ноября прошлого года М. Ю. Олешков подарил коллегам свою новую книгу «Педагогический дискурс» (9), но тогда еще никто не знал, что в ней по существу подведены итоги многолетних исследований. В своей последней монографии исследователь определил место педагогического дискурса в общем пространстве институционального дискурса, охарактеризовал интенции и стратегии педагогического дискурса, выделил его основные параметры и аспекты типологического описания. Во второй части книги представлен детальный анализ устных педагогических текстов с позиций дискурсологии, в том числе описаны ведущие фреймы педагогической ситуации, рассмотрены жанры и интенции педагогического дискурса, выделены речевые клише, сопоставлены возможности структурно-семантического и дискурсивного анализа педагогической коммуникации.

Одна из ведущих точек пересечения интересов М. Ю. Олешкова и екатеринбургских специалистов – педагогическая метафорология. Одна из его первых публикаций по этой проблеме появилась еще в 2003 году (8). Несколько позднее появилась серия статей Е. Г. Кабаченко по отдельным метафорическим моделям педагогического дискурса (метафора строительства, метафора огня, метафора дороги и др.) и дискурсу выдающихся мыслителей (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский и др.) (2; 3; 4; 6; 7 и др.), которые позднее были оформлены в виде кандидатской диссертации (5).

В рассматриваемой диссертации представлено детальное описание доминантных метафорических моделей педагогического дискурса, которые используются для репрезентации концептов «знание», «образование», «оценка», «урок», «ученик», «учитель», «школа». В частности, для репрезентации концепта «образование» чаще других привлекаются метафоры со сферами-источниками «Путешествие» (19,4% от общего числа зафиксированных метафорических репрезентаций концепта), «Дом, строительство» (12,2%), «Производство» (9,8%) и «Мир растений» (9,8%). Метафорическая

¹ Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ (проект 6.2985.2011 «Политическая метафорология»).

репрезентация концепта «*ученик*» характеризуется противоборством двух тенденций. Ученик, с одной стороны, представляется как объект воздействия, при этом недооценивается его роль в процессе образования; с другой – как участник взаимодействия. О восприятии ученика как объекта, которому старшее поколение передает опыт и знания, о признании ведущей роли внешних факторов свидетельствует употребление производственной, фитоморфной, морбиальной метафор и метафоры вместилища. Признание ученика равноправным субъектом педагогических процессов и ориентация обучения на самореализацию его личности подтверждаются использованием метафор со сферами-источниками «*Стихия*», «*Путешествие*», «*Финансы*», «*Искусство*».

На основании анализа метафорической репрезентации базисных концептов педагогического дискурса выделены 12 доминантных сфер-источников метафорической экспансии: ПУТЕШЕСТВИЕ, ПРОИЗВОДСТВО, ВОЙНА, СТИХИЯ, ИСКУССТВО, МИР РАСТЕНИЙ, СТРОИТЕЛЬСТВО, ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ОРГАНИЗМ, ПРЕДМЕТЫ, ФИНАНСЫ, МЕДИЦИНА, ПИЩА. Названные сферы-источники метафорической экспансии являются типичными для отечественного педагогического дискурса, что свидетельствует об их универсальном характере, метафорическом единстве концептосферы «*Образование*» и внутренней согласованности между концептами «*знание*», «*образование*», «*оценка*», «*урок*», «*ученик*», «*учитель*», «*школа*».

Автор приходит к важному выводу о том, что в метафорах реализуются ценностные установки и профессиональная позиция того или иного педагога. Вместе с тем метафоры отражают смену педагогической парадигмы и социальные установки общества на данном этапе развития.

При оценке вклада М. Ю. Олешкова и других уральских ученых в теорию педагогической метафоры важно в полной мере учесть глобальность интереса к этой проблеме, которая в тех или иных аспектах привлекает внимание ученых в самых различных регионах современного мира. Если обратиться к истории развития учения о педагогической метафоре, то необходимо учесть основополагающие монографии «*Метафоры в образовании*» (88) и «*Креативное обучение с использованием метафор*» (82).

В современной когнитивной метафорологии активно используется когнитивно-дискурсивная методология (Е. С. Кубрякова), в рамках которой выделяются два подхода к исследованию. Первый из них пред-

полагает рассмотрение метафоры с точки зрения отражения концептуальной картины мира, а второй – выявление концептуальных метафор, определяющих специфику педагогического дискурса в его сопоставлении с юридическим, медицинским или политическим дискурсом. С позиций прагматики метафора исследуется как средство эффективного воздействия на участников педагогического процесса с целью усиления его эффективности. Важно подчеркнуть, что теоретическое исследование педагогической метафоры и изучение практики ее использования тесно взаимосвязаны.

Как показано в наших обзорах публикаций по проблемам педагогической метафорологии (1; 11), к настоящему времени в зарубежной науке достаточно изучены следующие аспекты рассматриваемой проблемы:

- метафорическая концептуализация образовательного процесса и его участников в речи различных субъектов образовательной деятельности (15; 42; 74; 85 и мн. др.);

- сферы-источники метафорической репрезентации концептов педагогического дискурса (10; 40; 42; 75 и др.);

- противоречия в метафорической репрезентации соответствующей концептосферы в языковой картине мира педагогов и обучающихся (55);

- оптимизация применения метафор в образовательном процессе (40; 70; 75; 87 и др.), в том числе виды некорректных педагогических метафор (78);

- функционирование метафор в различных образовательных областях (информатика, филология, естественные науки, философия и др.);

- национальная специфика педагогической метафоры как части национальной картины мира.

При анализе конкретных моделей отмечается, что в различных педагогических концепциях активно используется метафора приобретения знаний. Соответствующее понятие стало настолько привычным в заголовках авторитетных учебников, что студенты, преподаватели и исследователи нередко не замечают метафоричности, которая к тому же затемняет важные аспекты процесса обучения. По мнению многих специалистов, необходимо отказаться от широко распространенного метафорического представления студента как потребителя (*student as consumer metaphor*) и внедрять представления о студенте как коллеге, равноправном субъекте образовательного процесса. Широко распространенная метафора студента как потребителя привносит нежелательные смыслы из сферы рыночных отношений и отдаляет учащихся от ак-

тивного участия в образовательном процессе. Специалисты отмечают, что типичные для педагогического дискурса кулинарные метафоры приготовления и переваривания «ментальной пищи» в меньшей степени акцентируют необходимость активности учащихся, нежели, например, метафоры альпинистского подъема.

К. Грэхем продемонстрировала влияние метафор «приобретения» и «соучастия» на стратегии подготовки к экзамену по английскому языку у японских студентов. При доминировании метафоры приобретения студент ориентируется на заучивание слов и грамматики, стремится аккумулировать, накопить как можно больше знаний. При доминировании метафоры соучастия студент стремится общаться с носителями языка, слушать радио, смотреть телевизор, читать книги. По мнению К. Грэхем, и учителям и учащимся необходимо осознавать наличие этих двух метафор. Хотя метафора соучастия долго недооценивалась, важно чтобы ни одна из метафор не становилась доминирующей.

В рамках когнитивно-семантических исследований существенное значение имеет вопрос о том, как студенты посредством метафор представляют своих преподавателей. Очевидно, что отношение учащихся к изучаемому предмету и образовательному процессу будет различным в зависимости от того, видят ли они в своем преподавателе «военачальника из вражеской армии», «заботливого садовода» или «спортивного тренера».

Не менее показателен анализ метафорического представления студентов о самих себе. Например, М. Бозлк (15) исследовала метафоры, которые использовали американские студенты-первокурсники для самопрезентации как субъектов образовательного процесса. Как оказалось, более 90% метафор относились к сферам-источникам «Объект», «Животные» и «Человек», при этом большинство метафор акцентировали пассивную роль учащихся в образовательном процессе: *губка, карандаш, улитка*. Даже метафоры из сферы-источника «Человек» не всегда предполагают активность студентов: примером может служить представление студента в качестве ребенка, который делает первые шаги или «вкушает» знания. Преподавателям рекомендуется обсуждать метафоры со студентами и формировать у них убежденность в том, что образование – это процесс, который они должны сами контролировать. Задача преподавателей видится в вытеснении пассивных образов губки, впитывающей знания, или ребенка, которого преподава-

тели должны кормить информацией, и заменой их на более активные образы для представления образовательной деятельности. Преподаватели могут опираться на образы, предложенные другими студентами. Например, среди анализируемого корпуса попадались метафоры, подчеркивающие самостоятельность студентов. Например, студенты – это птицы, которые готовы отправиться в полет, или бизнесмены, ищущие потенциально полезную информацию.

В этом направлении выделяется комплексное исследование израильского ученого Дана Инбара (55), который собрал и проанализировал несколько тысяч метафорических образов, используемых студентами и преподавателями для представления образования. Исследователь приходит к выводу о том, что многие противоречия образования связаны с доминированием различных метафорических образов у преподавателей и учащихся. Если попытаться создать обобщенный образ израильской школы, то получится довольно противоречивый образ – «free educational prison» (свободная образовательная тюрьма).

Помимо образования в целом исследователи все чаще обращаются к рассмотрению метафоры как средству осмысления понятий в конкретных дисциплинах. Если принимать во внимание постулат о том, что метафора относится к одним из основных механизмов мышления, то ее влияние должно проявляться в процессе изучения любых дисциплин. Метафорическое мышление лежит в основе понимания даже такой, казалось бы, далекой от метафоры области, как математика, чему в немалой степени способствовали совместные исследования классика когнитивизма Дж. Лакоффа и Р. Нунеза (62; 63). Как отмечалось выше, исследования прагматической ориентации направлены не только на анализ когнитивных репрезентаций, но и на поиск конкретных путей разрешения многих педагогических проблем.

Очень интересны метафорические представления студентов педагогических вузов о своей будущей профессии. Студенты педагогических вузов, которые проходят педагогическую практику, или молодые учителя, начинающие педагогическую деятельность, часто обнаруживают, что идеализированные представления о педагогической профессии контрастируют с реальностью. Сталкиваясь с многочисленными трудностями, молодые специалисты ставят под сомнение те идеалы и умения, которым их учили в вузе. В поисках решения этой проблемы специалисты все чаще обращаются к метафоре как способу разрешения

проблемных педагогических ситуаций, терапевтическому средству формирования положительного отношения учителя к педагогической действительности.

Иллюстрирующим примером исследований такого рода может служить публикация Л. Голдштейн (40), в которой были рассмотрены возможности актуализации метафоры «Стать учителем – значит осуществить геройское путешествие» («*Becoming a teacher as a hero's journey*») как модели для преодоления проблемных ситуаций у студентов, проходящих педагогическую практику. Геройское путешествие – очень распространенный в западной культуре сюжет, к тому же он, по мнению автора, имеет много параллелей с процессом становления молодого педагога. Выбранный фрейм Л. Голдштейн решила связать с широко известной кинотрилогией «Звездные войны», в которой реализованы типичные роли и темы старого сюжета. На первом этапе проекта студенты смотрели кинотрилогию, руководствуясь заранее подготовленными заданиями по отслеживанию этапов и элементов «геройского путешествия» главного героя Люка Скайвокера, и впоследствии обсуждали результаты наблюдений. Цель состояла в том, чтобы создать набор элементов для сценария «геройского путешествия» (посвящение, помощники, испытание, драконы, преобразование, возвращение и др.), которые стали бы основой для осмысления собственного опыта. С началом педагогической практики студенты писали несколько сочинений, в которых они описывали свое решение стать учителем как «посвящение», описывали «помощников» и «драконов», с которыми им пришлось столкнуться на практике. На следующем этапе (по окончании практики) студенты принимали участие в неформальных дискуссиях, в ходе которых они ретроспективно оценивали влияние модели «геройского путешествия» на их практическую педагогическую деятельность, а на завершающем этапе писали анонимные ответы на вопрос преподавателя о том, следует ли в дальнейшем использовать метафору «геройского путешествия» при подготовке студентов-педагогов.

Использование метафор позволило учащимся осмыслить некоторые стороны своей деятельности, о которых они раньше не задумывались. К примеру, метафора геройского путешествия «заставила почувствовать в себе силу, о которой раньше не подозревала» или увидеть, что «главный помощник» – желание учить, а «главный дракон» – сомнения в собственных силах и т. п. Вместе с тем ряд студентов восприняли

предложенную модель критически. Им понравилась идея, но они не считали образ героя подходящим для их случая в частности и для педагогической профессии в целом. Основная причина заключалась в том, что все участники эксперимента – студентки, а герой – типично мужской образ, ассоциирующийся с силой, использованием оружия, убийством врагов, спасением героини. Возможно, что для этого эксперимента, по признанию Л. Голдштейн, больше подошел бы сюжет из «Волшебника страны Оз».

Значительный интерес представляет исследование, которое провел в Калифорнии Отто Санта Ана (10; 83). Исследователь обнаружил, что в американских СМИ для характеристики образования используется три продуктивные концептуальные метафоры. Первая доминирующая метафора строится по модели ШКОЛА – это ФАБРИКА, она помогает понять функции школы. Вторая доминантная метафора соответствует модели УЧЕБНЫЙ ПЛАН – это ДОРОГА, она образно представляет функции образовательных программ. Третья доминантная метафора строится по модели СОЦИАЛИЗАЦИЯ – это РЕКА, она характеризует закономерности адаптации учеников к школьному образованию.

Как показывает О. Санта Ана, педагогические метафоры тесно связаны с господствующей идеологией. Одна из ведущих американских педагогических метафор представляет образование как бизнес. Как пишет исследователь, «эта метафора часто используется для того, чтобы оценить качество образования в терминах рентабельности, а не производительности. В образовательных кругах подобное представление образования не является чем-то новым. Применение концепций бизнеса, таких как рациональное управление и производительность, по отношению к американским государственным школам началось еще с 1890 годов» (10, с. 137). Далее отмечается, что метафора БИЗНЕСА, используемая для концептуализации американского образования, оказывает серьезное воздействие на работу педагогов, на разнообразное и в основном некачественное сырье (в частности, учащиеся рабочего класса и языковых меньшинств), на понимание рынка населением Америки.

Очень интересны публикации Майкла Осборна (75), который рекомендует использовать в курсах по обучению студентов публичной речи три метафоры: «студент – это архитектор», «студент – это ткач» и «студент – это альпинист». Метафоры призваны преодолеть типичные для студентов страхи, связанные с выступлениями перед

аудиторией, изменить априорные представления об агрессивности слушателей, осмыслить пока малопонятные процессы подготовки выступлений через образы из известных сфер деятельности.

Основной смысл метафоры «студент – это архитектор» заключается в формировании представления о том, что необходимо изменять окружающий мир в соответствии с нашими целями и потребностями, привносить порядок и целесообразность в окружающий нас хаос. Это дает ощущение формы, приобщает к искусству *дизайна* и *строительства* выступлений, подбора *материала для несущих конструкций* и обдумывания того, что именно эти *опоры будут поддерживать*.

Вторая метафора учит искусству *вплетения* символов в *ткань* выступления, а фактов в *гобелен* веских аргументов. Метафора *ткацкого станка* помогает студентам понимать, что подготовка публичного выступления включает в себя продумывание таких деталей, как внешний вид, жесты, голос, поза, музыкальное сопровождение, которые должны быть *вплетены в единый рисунок на ткани* выступления и т. п.

Метафора *альпиниста* призвана вытеснить обезличенную информационно-кодую модель для представления коммуникации. Начинаящий оратор нередко сталкивается с собственными эфемерными страхами и реальными препятствиями, связанными с культурными особенностями аудитории. Эти препятствия представляют собой не «информационные помехи», а *гору*, на которую преподаватель помогает

взобраться студенту, уже овладевшему умениями *архитектора* и *ткача*, на завершающем этапе учебного курса. При этом «приятно осознавать, что гора волшебная. По мере того как мы на нее взбираемся, она становится все меньше и меньше, превращаясь в маленький холм, а те, кто уже на вершине, могут видеть намного дальше, чем прежде» (75, с. 88). Помимо прагматико-терапевтического потенциала автор усматривает в этой комбинации метафор гуманистический смысл, сообразный с общими установками гуманитарного образования.

Разумеется, в настоящем обзоре охвачены не все аспекты анализа метафористики в педагогическом дискурсе. За рамками нашего внимания остались исследования, посвященные психолингвистическим проблемам понимания метафор одаренными учащимися, нейролингвистическим особенностям восприятия метафор учащимися с различными видами психических нарушений, методическим проблемам анализа метафор при изучении иностранных языков, метафорам в академическом педагогическом дискурсе и другим аспектам. Эти направления, на наш взгляд, относятся к менее прототипическим сферам педагогического дискурса. Вместе с тем и представленный обзор отражает тот интерес, который вызывает феномен метафоры в педагогической коммуникации, ту роль, которую метафора как когнитивный механизм играет в образовательном процессе, и то место, которое занимала эта проблема в научной лаборатории М. Ю. Олешкова.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Дискуссия о метафорах в современной зарубежной педагогике // Педагогическое образование. Екатеринбург, 2007. № 1.
2. Кабаченко Е. Г. Возведение здания образования: домашняя метафора в идиостиле К. Д. Ушинского // Лингвистика XXI века : мат-лы фед. науч. конф. (Екатеринбург, сентябрь 2004 г.). Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2004в.
3. Кабаченко Е. Г. «На учебном фронте»: метафора в идиостиле – А. С. Макаренко // Лингвистика. Бюллетень Уральского лингвистического общества. Т. 14. Екатеринбург, 2004б.
4. Кабаченко Е. Г. Метафора огня в педагогических трудах В. А. Сухомлинского // *Linguistica Juvenis* : сб. науч. тр. молодых ученых. Вып. 4. Екатеринбург, 2004а.
5. Кабаченко Е. Г. Метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2007.
6. Кабаченко Е. Г. Метафоричность педагогической теории // Проблемы лингвистического и речевого образования в школе и вузе : сб. науч. тр. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2005б.
7. Кабаченко Е. Г. Экономическая метафора в современном педагогическом дискурсе // Известия Уральского гос. пед. ун-та. Лингвистика. Вып. 16. Екатеринбург, 2005а.
8. Олешков М. Ю. Метафора в речи учителя // Бюллетень Уральского лингвистического общества. Вып. 9. Екатеринбург, 2003.
9. Олешков М. Ю. Педагогический дискурс : учеб. пособ. для студ. вузов. Нижний Тагил, 2012.
10. Санта Ана О. Что посеешь, то и пожнешь: метафорический анализ американского образовательного дискурса // Политическая лингвистика. 2007. № 2.
11. Чудинов А. П. Прагматический потенциал метафоры в педагогической коммуникации // Педагогическое образование в России. Екатеринбург, 2011. № 5.
12. Alsop J. English education students and professional identity development: Using narrative and metaphor to challenge preexisting ideologies // *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*. 2003. Vol. 3(2).

13. Ben-Peretz M., Mendelson N., Kron F. W. How teachers in different educational contexts view their roles // *Teaching and Teacher Education*. – 2003. – Vol. 19(2).
14. Blaisdell B. Beyond binaries: The use of metaphor to rearticulate success in school reform // *Journal of Thought*. 2004. Vol. 39(4).
15. Bozlk M. The college student as learner: Insight gained through metaphor analysis // *College Student Journal*. 2002. Vol. 36(1).
16. Brandt N. C. Constructing school organization through metaphor: Making sense of school reform. Tallahassee, Fla. : Department of Educational Leadership and Policy Studies, Florida State University, 2004.
17. Bromme R., Stahl E. Is a hypertext a book or a space? The impact of different introductory metaphors on hypertext construction // *Computers and Education*. 2005. Vol. 44(2).
18. Bullough R.V., Jr. Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education // *Journal of Teacher Education*. 1991. Vol. 42 (1).
19. Cameron L. *Metaphor in Educational Discourse*. London: Continuum Press, 2003.
20. Castillo L. C. The effect of analogy instruction on young children's metaphor comprehension. New York: Department of Educational Psychology, City University of New York, 1994.
21. Cesare M. F., de. *Metaphor in language learning: An exploration into the relationship between language and mind in elicited metaphors from EFL students*. Norwich: University of East Anglia, 2003.
22. Cheney G., McMillan J., Schwartzman R. Should we buy the "student-as-consumer" metaphor? // *The Montana Professor*. 1997. Vol. 7(3).
23. Clements D., Sarama J. *Children's Mathematical Reasoning With the Turtle Metaphor* // *Mathematical reasoning: Analogies, metaphors, and images* / ed. L. D. English. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997.
24. Cook S. H., Gordon M. F. Teaching qualitative research: A metaphorical approach // *Journal of Advanced Nursing*. 2004. Vol. 47(6).
25. Craig C. J. *Narrative Inquiries of School Reform: Storied Lives, Storied Landscapes, Storied Metaphors*. Greenwich: Information Age, 2003.
26. Cronje J.C. Metaphors and models in internet-based learning // *Computers & Education*. 2001. Vol. 37(3-4).
27. Davis B., Maher C. *How Students Think: The Role of Representations* // *Mathematical reasoning: Analogies, metaphors, and images* / ed. L. D. English. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997.
28. De Guerrero M., Villamil O. Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning // *Language Teaching Research*. 2002. Vol. 6(2).
29. Dogan R. The usage of metaphor in the prophet Muhammad's (pbuh) Hadiths as an educational method // *Muslim Education Quarterly*. 2002. Vol. 19(3).
30. Droujkova M. A. *Roles of metaphor in the growth of mathematical understanding*. Raleigh: North Carolina State University, 2004.
31. Dwyer F., Williams V. Effect of metaphoric (visual/verbal) strategies in facilitating student achievement of different educational objectives // *International Journal of Instructional Media*. 1999. Vol. 26(2).
32. Earley J. E. Would introductory chemistry courses work better with a new philosophical basis? // *Foundations of Chemistry*. 2004. Vol. 6.
33. Fairfield K. D., London M. B. Tuning into the music of groups: A metaphor for team-based learning in management education // *Journal of Management Education*. 2003. Vol. 27(6).
34. Flynn L., Dagostino L., Carifio J. Learning new concepts independently through metaphor // *Reading Improvement*. 1995. Vol. 32(4).
35. Fries M.-H. Pictorial metaphors and metonymies in advertisements for chemists: practical issues // *Les Cahiers de l'Apliu*. 2004. Vol. 23(3).
36. Gallagher P. How the metaphor of a gap between theory and practice has influenced nursing education // *Nurse Education Today*. 2004. Vol. 24(4).
37. Gargiulo G. J. Meaning and metaphor in psychoanalytic education // *Psychoanalytic Review*. 1998. Vol. 85(3).
38. Giles T. D. *The role of metaphor in the technical communication classroom*. – St. Paul-Minneapolis: University of Minnesota, 2004.
39. Gillet D., Geoffroy F., Zeramini K. The cockpit: An effective metaphor for web-based experimentation in engineering education // *International Journal of Engineering Education*. 2003. Vol. 19(3).
40. Goldstein L. S. Becoming a teacher as a hero's journey: Using metaphor in preservice teacher education // *Teacher Education Quarterly*. 2005. Vol. 32(1).
41. Gough S. Rethinking the natural capital metaphor: Implications for education and learning // *Environmental Education Research*. 2005. Vol. 11(1).
42. Graham C. Acquisition and participation: two metaphors are better than one // *Academic Exchange Quarterly*. 2001. Vol. 5(3).
43. Gross M. A., Hogler R. What the shadow knows: Exploring the hidden dimensions of the consumer metaphor in management education // *Journal of Management Education*. 2005. Vol. 29(1).
44. Hagstrom D., Hubbard R., Caryl H., Mortola P., Ostrow J., White V. Teaching is like ...? // *Educational Leadership*. 2000. Vol. 57(8).
45. Halbesleben J. R. B., Becker J. A. H., Buckley M. R. Considering the labor contributions of students: An alternative to the student-as-customer metaphor // *Journal of Education for Business*. 2003. Vol. 78(5).
46. Hammill B. A. *Models, maxims, and mother metaphors: Perceptions of four women regarding teaching and scholarship in the field of composition*. Indiana: Indiana University of Pennsylvania, 2005.
47. Handa Y. A phenomenological exploration of mathematical engagement: Approaching an old metaphor anew // *For the Learning of Mathematics*. 2003. Vol. 23(1).

48. Harper S. M. A metaphorical analysis of teacher beliefs about using technology in the classroom. Kent: Kent State University, 2003.
49. Hermesen T. Languages of engagement: An investigation of metaphor, physicality, play and visuality as tools for enhancing student learning and perception // Columbus: Ohio State University, 2003.
50. Hill L. H., Johnston J. D. Adult education and humanity's relation with nature reflected in language, metaphor, and spirituality: A call to action // *New Directions for Adult and Continuing Education*. 2003. Vol. 99.
51. Hoffman K., Kretovics M. Students as partial employees: A metaphor for the student-institution interaction // *Innovative Higher Education*. 2004. Vol. 29(2).
52. Hoida D. J. The metaphoric bridge: Spanning educational philosophy and practice. Montreal: McGill University, 2004.
53. Holme R. *Mind, Metaphor, and Language Teaching*. New York: Palgrave Macmillan, 2004.
54. Hymer B. "If you think of the world as a piece of custard": Gifted children's use of metaphor as a tool for conceptual reasoning // *Gifted Education International*. 2003. Vol. 17(2).
55. Inbar D. E. The free educational prison: Metaphors and images // *Educational Research*. 1996. Vol. 38(1).
56. Ivie S. D. Metaphor: A model for teaching critical thinking? In: *Contemporary Education*. 2001. Vol. 72(1).
57. James P. Ideas in practice: Fostering metaphoric thinking // *Journal of Developmental Education*. 2002. Vol. 25(3).
58. Kamber R., Biggs M. Grade inflation: Metaphor and reality // *Journal of Education*. 2004. 184(1).
59. Konitzer M., Doring T., Fischer G. C. Metapher und Narrativ als Instrumente allgemeinmedizinischer Identitätsbildung? Eine qualitative Studie aus dem 240-Stunden- Kurs // *Zeitschrift für ärztliche Fortbildung und Qualitätssicherung*. 2003. Vol. 97(7).
60. Kurz C. *Imagine Homeopathy: A Book of Experiments, Images, and Metaphors*. New York; Stuttgart: Thieme, 2005.
61. Lakoff G., Nunez R. Conceptual metaphor in mathematics // *Discourse and Cognition. Bridging the Gap*. Stanford: CSLI Publications, 1998.
62. Lakoff G., Nunez R. The Metaphorical Structure of Mathematics: Sketching Out Cognitive Foundations for a Mind-Based Mathematics // *Mathematical reasoning: Analogies, metaphors, and images* / ed. L. D. English. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997.
63. Lakoff G., Nunez R. *Where Mathematics Comes From: How the Embodied Mind Brings Mathematics into Being*. New York: Basic Books, 2000.
64. Mahlios M., Maxson M. Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers' thinking // *International Journal of Educational Research*. 1998. Vol. 29(3).
65. Marchant G. J. A teacher is like a ...: Using simile lists to explore personal metaphors // *Language and Education*. 1992. Vol. 6(1).
66. Marika-Mununggiritj R., Christie M. J. Yolngu metaphors for learning // *International Journal of the Sociology of Language*. 1995. Vol. 113.
67. Marshall H. Beyond the workplace metaphor: The classroom as a learning setting // *Theory Into Practice*. 1990. Vol. 29(2).
68. Matthews M. E. Metaphor use of high school students when solving problems involving signed numbers. – Reno: University of Nevada, 2003.
69. May G. L., Short D. Gardening in cyberspace: A metaphor to enhance online teaching and learning // *Journal of Management Education*. 2003. 27(6).
70. Mayer R. The instructive metaphor: Metaphorical aids to students' understanding of science // *Metaphor and Thought* / Ed. A. Ortony. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
71. McGuinness C. Behind the acquisition metaphor: Conceptions of learning and learning outcomes in TLRP school-based projects // *Curriculum Journal*. 2005. Vol. 16(1).
72. Miller S. I., Fredericks M. Uses of metaphor: A qualitative case study // *Qualitative Studies in Education*. 1988. Vol. 1(3).
73. Munby H., Russell T. Metaphor in the study of teachers' professional knowledge // *Theory Into Practice*. 1990. Vol. 29(2).
74. Ormell C. Eight metaphors of education // *Educational Research*. 1996. Vol. 38(1).
75. Osborn M. The play of metaphors // *Education*. 1997. Vol. 118(1).
76. Oxford R. L., Tomlinson S., Barcelos A., Harrington C., Lavine R. Z., Saleh A., Longhini A. Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field // *System*. 1998. Vol. 26(1).
77. Paine L. W. The teacher as virtuoso: A Chinese model for teaching // *Teachers College Record*. 1990. Vol. 92(1).
78. Pappas G. A new literary metaphor for the genome or proteome // *Biochemistry and Molecular Biology Education*. 2005. Vol. 33(1).
79. Presmeg N. Reasoning With Metaphors and Metonymies in Mathematics Learning // *Mathematical reasoning: Analogies, metaphors, and images* / ed. L. D. English. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997.
80. Reynolds T. A. Case studies in cognitive metaphor and interdisciplinary studies: Physics, biology, narrative. New York: Columbia University, 2001.
81. Saenz-Ludlow A. Metaphor and numerical diagrams in the arithmetical activity of a fourth-grade class // *Journal for Research in Mathematics Education*. 2004. Vol. 35(1).
82. Sanders D. A., Sanders J. A. *Teaching Creativity through Metaphor: An Integrated Brain Approach*. New York: Longman, 1984.
83. Santa Ana O. *Brown Tide Rising: Metaphors of Latinos in Contemporary American Public Discourse*. Austin, 2002.

84. Selcuk M. The Use of Metaphors in Islamic Education. // Biebuyck B., R. Dirven, J. Ries // *Faith and Fiction: Interdisciplinary Studies on the Interplay between Metaphor and Religion*. Frankfurt: Peter Lang, 1998.
85. Sfar A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one // *Educational Researcher*. 1998. Vol. 27 (2).
86. Stahl F. A. Physics, language, and literature // *The Physics Teacher*. 1997. Vol. 35(3).
87. Stofflett R. T. Metaphor development by secondary teachers enrolled in graduate teacher education // *Teaching and Teacher Education*. 1996. Vol. 12(6).
88. Taylor W. *Metaphors of Education*. Oxford: Heinemann, 1984.
89. Thornbury S. Metaphors we work by: EFL and its metaphors // *English Language Teaching Journal*. 1991. Vol. 45(3).
90. Tobin K. Changing metaphors and beliefs: A master switch for teaching? // *Theory Into Practice*. 1990. Vol. 29(2).
91. Vanparys J., Baten L. How to offer real help to grammar learners // *ReCALL*. 1999. Vol. 11(1).
92. Wallace S. Guardian angels and teachers from hell: Using metaphor as a measure of schools' experiences and expectations of General National Vocational Qualifications // *Qualitative Studies in Education*. 2001. Vol. 14(6).
93. Warnick B. R. Technological metaphors and moral education: The hacker ethic and the computational experience // *Studies in Philosophy and Education*. 2004. Vol. 23.
94. Weitzel M. L. The use of metaphors only versus metaphors with elaborations in nursing education instruction for Asian and majority culture students. Mobile: University of South Alabama, 2003.
95. Winnett A. Natural capital: Hard economics, soft metaphor? // *Environmental Education Research*. 2005. Vol. 11(1).

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. Б. Руженцева.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8-12 страниц** (≈ **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**
полное и точное **место работы; подразделение организации;**
контактная информация (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (250—300 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» (24, с. 56). Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5—2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ journals.uspu.ru



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: pedobraz@uspu.ru

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 221

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2013. № 3

Редактор А. А. Баранова
Компьютерная верстка А. А. Барановой

Подписано в печать 26.06.13. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 20,5. Усл. п. л. 25. Тираж 500 экз. Заказ № 4140.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: pedobraz@uspu.ru