

Вятский государственный гуманитарный университет

**В Е С Т Н И К**  
**ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО**  
**ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Педагогика и психология

Научный журнал

**№ 1 (3)**

Киров  
2009

**Главный редактор**  
**В. С. Данюшенков,**  
доктор педагогических наук, профессор, чл.-кор. РАО

**Редакционная коллегия:**  
**В. Т. Юнгблюд,**  
доктор исторических наук, профессор (зам. главного редактора);  
**А. А. Харунжев,**  
кандидат педагогических наук, доцент (отв. секретарь);  
**Т. Я. Ашихмина,**  
доктор технических наук, профессор;  
**Е. М. Вечтомов,**  
доктор физико-математических наук, профессор;  
**А. А. Мосунова,**  
доктор психологических наук, доцент;  
**М. И. Ненашев,**  
доктор философских наук, профессор;  
**С. М. Окулов,**  
доктор педагогических наук, профессор;  
**В. А. Поздеев,**  
доктор филологических наук, профессор;  
**Г. И. Симонова,**  
доктор педагогических наук, доцент;  
**С. В. Чернова,**  
доктор филологических наук, профессор

**Ответственные за выпуск:**  
**О. В. Коршунова,**  
кандидат педагогических наук, доцент;  
**А. А. Мосунова,**  
доктор психологических наук, доцент;  
**Г. И. Симонова,**  
доктор педагогических наук, доцент;  
**Е. А. Ходырева,**  
доктор педагогических наук, доцент

Адрес редакции: 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26,  
тел.: (8332) 678-860 (научный отдел), (8332) 370-892 (научно-исследовательский отдел),  
(8332) 673-674 (Издательский центр)

Редактор: О. Коробкова  
Компьютерная верстка: Ю. Боброва

Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
(Министерство по делам печати, телерадиовещания  
и средств массовых коммуникаций)  
ПИ № 77-14376 от 17 января 2003 г.

© Вятский государственный гуманитарный университет (ВятГГУ), 2009

---

## СОДЕРЖАНИЕ

---

<i>Симонова Г. И.</i> Личностный подход как основа формирования гуманистической позиции будущих специалистов .....	8
--	---

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

<i>Петрова Г. Б.</i> «Профессиональное самосознание» как научный конструкт и философский концепт: к проблеме истолкования смысла .....	12
<i>Сикорская Л. Е.</i> Роль добровольчества в социализации студенческой молодежи .....	15
<i>Сахарова Л. Г.</i> Формирование культуры межконфессиональных отношений у молодежи .....	18
<i>Петрищев В. И.</i> Ресоциализация подрастающего поколения в Великобритании .....	22
<i>Коровина О. Ю.</i> Особенности механизма формирования организационной культуры образовательного учреждения .....	25
<i>Бузанакова Г. В.</i> Теоретические основы проектирования деятельности классного руководителя по созданию сообщества педагогов, детей и их родителей .....	28
<i>Васенина Е. А.</i> Интеллектуальное воспитание школьников и его мотивационно-нравственная составляющая .....	34
<i>Шех Т. В.</i> Особенности формирования гражданского самосознания подростков .....	39
<i>Галкин А. С.</i> Вопросы формирования делового партнерства старшеклассников .....	43
<i>Калинина Т. В.</i> Межличностное взаимодействие как фактор социального развития младших школьников в интернатных учреждениях .....	46
<i>Гареева З. В.</i> Формирование трудовой активности младших подростков с девиантным поведением (на материале народной педагогики) .....	50
<i>Тетерятникова Л. Н.</i> Социально-педагогическое взаимодействие социального педагога с семьей по профилактике девиантного поведения младших подростков .....	54
<i>Кузьмина С. А.</i> Организационно-педагогические условия формирования экологической грамотности старших подростков .....	56

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Сахаров В. А.</i> Проблема развития нравственных чувств личности и ее отражение в философско-педагогическом наследии русской эмиграции (1-я пол. XX в.) .....	62
--	----

---

## ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Мезинов В. Н.</i> Обеспечение качества профессионального образования будущего учителя как условие формирования конкурентоспособности .....	66
<i>Машарова Т. В., Макарова Е. Е.</i> Гуманитарные образовательные технологии в процессе формирования лингвокультурологической компетентности студентов вуза .....	70
<i>Леушина И. В.</i> Формирование лингвокомпетентности студентов технического вуза в современной информационной образовательной среде .....	75
<i>Маури А. А.</i> К вопросу о сущности формирования управленческой культуры будущих менеджеров в условиях ситуационного проектирования .....	78
<i>Фалеева Л. В.</i> Формирование у будущих менеджеров профессиональной способности к самоорганизации .....	81
<i>Измайлов А. М.</i> Самообразование специалистов системы начального и среднего профессионального образования в условиях ресурсного центра .....	84
<i>Фильченкова И. Ф.</i> Педагогические условия формирования профессиональных компетенций будущих экономистов при обучении циклу математических дисциплин в вузе .....	87
<i>Несговорова Н. П.</i> Профессиональная переподготовка как один из путей решения проблемы формирования готовности педагогов к осуществлению экологического образования .....	92

## ВОПРОСЫ ЧАСТНЫХ МЕТОДИК

<i>Щербатых С. В.</i> Концептуальные предпосылки отбора содержания стохастического материала в профильных классах общеобразовательной школы .....	98
<i>Ражева Н. Ю.</i> Эстетизация процесса обучения математике как необходимый аспект гуманизации и гуманитаризации математического образования .....	102
<i>Попов Н. И.</i> Об определении уровня специальных способностей и диагностике профессиональных качеств студентов-математиков .....	106
<i>Макаров А. В.</i> Методика комплексного использования средств китайской оздоровительной гимнастики ушу в процессе непрерывного физического воспитания студентов .....	109
<i>Широкова Т. Н.</i> Современная программа эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время .....	113
<i>Дрень О. Е.</i> Развитие у детей чувства ритма в структуре эстетической направленности: теоретический аспект .....	118

---

<i>Сметанина О. М.</i> О влиянии глобализации на выбор языка обучения .....	122
<i>Юрлова Н. А.</i> Единый государственный экзамен и предмет его измерения .....	126
<i>Зуева И. Е.</i> Познавательные стратегии как средство личностного развития младших школьников на занятиях по иностранному языку .....	128
<i>Гончарук О. В.</i> Использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе .....	132
<i>Смирнова Е. М.</i> Еще раз об интонационной ритмике и феномене протяжности .....	135

## **ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

<i>Поддубная Т. К., Жеребненко О. А.</i> Особенности проявления когнитивного компонента имиджа современного студента .....	142
<i>Кошарный А. В., Куликова О. В.</i> Дифференциальный анализ мотивации учения иностранных студентов .....	146
<i>Парыгина С. А.</i> Психологические факторы возникновения трудностей при изучении математики студентами специальности «Психология» .....	149
<i>Поддубный Н. В., Поддубная Т. К., Сазонов Д. Н.</i> Динамика репрезентации городской пространственно-предметной среды у жителей города .....	154
<i>Медалёва И. О.</i> Теоретический анализ гендерных особенностей отношения к супружеской измене .....	158
<i>Суровезина М. А.</i> К проблеме профилактической роли семьи в возникновении аддиктивного поведения у подростков.....	161

---

## CONTENTS

---

---

- Simonova G. I.* Personal approach as a basis of humanistic position formation of specialists
- Petrova G. B.* "Professional self-conscience" as scientific constituent and philosophical concept: to the problem of revealing the essence
- Sikorskaya L. E.* The role of the Volunteering in the student` socialization
- Sakharova L. G.* The upbringing of the culture of interconfessional relations among the youth
- Petrishchev V. I.* Resocialization of youth in the UK
- Korovina O. Y.* Formation mechanism aspects of the educational institution organisational culture
- Buzanakova G. V.* Theoretical basis to the project of the tutor's activity in creating a community of teacher, children and their parents
- Vasenina E. A.* Intellectual Upbringing of School children and its Moral-motivational Part
- Shkb T. V.* The peculiarities of formation of adolescents` civic self-consciousness
- Galkin A. S.* Forming the business partnership qualities in the senior pupils
- Kalinina T. V.* Interpersonal interaction as the factor of social development of younger schoolboys in boarding school establishments
- Gareeva Z. V.* Working activities development of junior teenagers with inadequate behavior
- Tetryatnikova L. N.* Social-pedagogical interaction of social teacher with family on preventive maintenance of deflections in behavior of younger teenagers
- Kuzmina S. A.* Organizational-pedagogical conditions of ecological literacy formation of the senior teenagers
- Sakharov V. A.* The problem of the development of the personal moral senses and its reflection in the philosophical and pedagogical legacy of the Russian emigration (1<sup>st</sup> half of 20<sup>th</sup> century)
- Mezinov V. N.* Ensuring of the Quality of the Future Teacher's Professional Education as a condition of Forming of Competitiveness
- Masharova T. V., Makarova E. E.* Liberal Educational Technologies in the Development of Students' Linguocultural Competence
- Leusbina I. V.* A Linguistically-Competent Technical Specialist in the Present-Day Information Environment: Formation in the Conditions of a New Educational Paradigm
- Mauri A. A.* Some comments on the problem of future managers' professional culture essence concerning the conditions of situational project activities
- Faleeva L. V.* Future managers self-control professional abilities development
- Izmailov A. M.* Self-education of specialists in primary and secondary system of professional educational in resources centre conditions
- Filchencova I. F.* The pedagogical conditions of professional competences forming for the future economists in the training process of mathematical subjects cycle at the university
- Nesgovorova N. P.* Professional retraining is one of ways solution the problem of forming readiness of teachers to let them execute ecological training
- Shcherbatykh S. V.* The conceptual pre-conditions of selecting the contents of the stochastic material in profile classes of the secondary school
- Razbeva N. Yu.* Aesthetics of the educational process for mathematics as it is necessary aspect of humanization and humanitarization of mathematics education
- Popov N. I.* About definition of the mathematical student's abilities and diagnostics the professional qualities
- Makarov A. V.* Method of the complex use of facilities of the Chinese health gymnastics of ushu in the process of continuous physical education with students

---

*Shirokova T. N.* The modern program of aesthetic education for out-of-school activity of the primary school pupils in the classes, working according to the special developing programmes

*Dren' O. E.* Development by the children a sense of rhythm in the aesthetic orientation structure: theoretical aspect

*Smetanina O. M.* About the influence of the process of globalization on the choice of a foreign language

*Yurlova N. A.* The Russian National Unified Exam and the object of its measurement

*Zuyeva I. E.* Cognitive strategies as a facility for pupils' personality development in a primary school at foreign language lessons

*Goncharuk O. V.* Use of information and communication technologies (ИКТ) in educational process

*Smirnova E. M.* Towards so called 'intonational rhythmic' and the phenomenon of 'prolonging'

*Poddubnaja T. K., Zherebnenko O. A.* The Peculiarities of the Cognitive Component in the Structure of Modern Students' Image

*Kosbarnyi A. V., Kulikova O. V.* Differential analysis of motivations education of foreign students

*Parygina S. A.* Psychological factors of occurrence of difficulties at studying mathematics by students of the speciality "Psychology"

*Poddubnyi N. V., Poddubnaja T. K., Sazonov D. N.* The dynamics of representation of urban spatial-objective environment by city's inhabitants

*Medalyova I. O.* Theoretic analysis of gender-related specifics of attitude to marital infidelity

*Surovegina M. A.* To the Problem of Preventive Role of the Family in the Forming of Addicted Behavior among Adolescents

*Г. И. Симонова*

### **ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Национальная доктрина образования в Российской Федерации признает образование приоритетной сферой накопления знаний и формирования умений, создания максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России. Прогресс и успешность развития общества в современных условиях зависят от качества образования, компетентности и профессионализма специалистов.

Эффективность подготовки будущих специалистов, на наш взгляд, обеспечивается реализацией личностного подхода в обучении и направленностью его на формирование гуманистической позиции в период обучения в вузе. Каждый студент выступает в процессе профессиональной подготовки как личность, как ее субъект. Администрация, профессорско-преподавательский состав учреждения профессионального образования призваны учесть субъектность личности и создать условия для её развития.

На что необходимо обратить внимание, осмысливая понятие «личность»? Известно, что любая гуманитарная наука создает собственную, адекватную своему предмету, концепцию личности. Каждая из них имеет в своей основе интерпретацию личности и её развития с позиций конкретной науки. Педагогика же, вбирая в себя все наиболее ценное, разработанное в смежных науках относительно сущности, содержания и процессов развития личности, обосновывает собственную позицию, в которой личность предстаёт как предмет воспитания. Соответственно, понятие «личность» имеет собственное, педагогическое содержание, специфика которого состоит в определении тех компонентов личности (свойств,

личностных структур, процессов), которые становятся предметом педагогического внимания, воздействия, помощи, поддержки, сопровождения, педагогически управляемого развития и саморазвития.

Стремление к возвышению человека, наиболее полному воплощению в нем человеческой сущности находит отражение в трудах Платона и Аристотеля, Плутарха и Сенеки, Т. Мора и Ф. Рабле, М. Монтеня и Ж.-Ж. Руссо. Идеи гуманизма освещены в деятельности и трудах С. Т. Шацкого, П. П. Блонского, П. Ф. Каптерева, В. А. Сухомлинского и других педагогов. В современных условиях гуманистическая традиция получила новый виток развития. Современная трактовка гуманизма связана с новым пониманием самого человека и его роли в мире. Сегодня развивается научный гуманизм, базирующийся на научном понимании природы и специфической сущности человека в мире.

Однако необходимо отметить, что нередко, декларируя идеи гуманизма, в практической деятельности педагоги не владеют навыками их реализации. В связи с этим важнейшее значение приобретает ориентация профессиональной подготовки будущих специалистов на идеи личностного подхода, реализация в учебном процессе вуза методов, приемов и организационных форм, способствующих в полной мере становлению студента как личности.

По мнению И. С. Якиманской, педагогическое содержание личности составляет её индивидуальный субъектный опыт, который в процессе обучения и воспитания оценивается, преобразуется, приводится в соответствие с общественным опытом, пополняется новыми компонентами. В. В. Сериков также обосновывает представление о личности как определенном виде опыта. Личность, по его мнению, – носительница определенных функций, позволяющих ей «быть личностью», то есть сознательным, нравственным, активным субъектом жизни. В этом контексте приобретает особое значение участие студентов



в разных видах практической деятельности, где есть возможность обрести опыт, самореализоваться и самосовершенствоваться. Возможности обозначенных в учебных планах практик имеют в этом плане большой плюс, но не решают в полной мере задач овладения разного рода практическим опытом. Нередко практика носит пассивный, созерцательный характер либо студент выполняет поручения, связанные с техническими аспектами деятельности и не позволяющие в полной мере овладеть опытом профессиональной деятельности. Студенту бывает сложно подготовить отчет по практике, поскольку ему не предоставили возможности выполнить те задания, которые необходимо было сделать в ходе практики. Поэтому сегодня актуальность приобретает не столько качественная программа практики, сколько выстроенное взаимодействие с потенциальными работодателями, учреждениями – базами практик. Вариативность подходов к организации производственной практики – это приоритетное направление в реализации личностного подхода к обучению, когда каждый вид практики способствует поиску смысложизненных ориентаций и ценностей личности. Процесс профессионального самоопределения для многих студентов происходит именно в период практики.

Анализируя позиции различных авторов, Е. В. Бондаревская отмечает, что смыслы могут быть найдены только в культуре. Свойства человека культуры как свободной, духовной, творческой личности становятся её главным педагогическим содержанием. Она рассматривает человека как человека культуры, поскольку в любом возрасте он имеет свою жизненную историю, интегрирован в определенную культурную среду, обладает в разной степени выраженными свойствами субъектности, самореализуется в свободно избираемых видах жизнедеятельности, находится в процессе саморазвития и самоутверждения своей индивидуальности. Вместе с тем духовные, интеллектуальные силы молодого человека еще не развиты, и он не в состоянии полностью справиться

с проблемами самовоспитания и жизни в целом. Ему нужна педагогическая помощь и поддержка. Это, как утверждает Е. В. Бондаревская, – ключевые слова в технологии личностно-ориентированного образования. Личность формируется под влиянием социально-профессиональных, национально-этнических, социально-территориальных, половозрастных особенностей социальной среды, в которой социализируется, и общности, к которой принадлежит. Вышеназванные особенности имеют специфические социально-типические проявления поведения и сознания.

Поддерживая приведенные выше позиции, отметим, что необходимо максимально в период обучения в вузе поддержать, создать условия для включения студентов в различные социальные среды, виды практической деятельности, процесс овладения культурой, в том числе профессиональной. Возможности этого мы видим в привлечении студентов в качестве волонтеров в реализацию различных проектов и программ в статусе участников, организаторов. Примером тому может служить участие студентов разных специальностей Вятского государственного гуманитарного университета в межрегиональном фестивале «Её Величество – семья!». Студенты специальности «социальная работа» приняли участие в проектах ЕС «Развитие системы социальных служб для уязвимых групп населения – II» и «Развитие системы социальных служб для уязвимых групп населения – III», которые на территории Кировской области были реализованы департаментом социального развития. Студенты специальности «организация работы с молодежью» участвуют во всех мероприятиях, проводимых Управлением по делам молодежи Кировской области. Студенты в свободное от учебы время работают с учащимися образовательных учреждений разного типа. Они проводят социологические опросы, организуют различную деятельность с целевыми группами по своей специальности, участвуют в дискуссиях, круглых столах, семинарах, конференциях, ведут тренинги.

---

Они непосредственно работают со специалистами учреждений по профилю специальности. Все это в совокупности формирует гуманистическую, субъектную позицию и опыт у студентов.

Мы согласны с В. В. Сериковым, который отмечает, что личностно-ориентированное обучение реализуется посредством деятельности, которая имеет не только внешние атрибуты совместности, но и своим внутренним содержанием предполагает сотрудничество, саморазвитие субъектов учебного процесса, проявление их личностных функций. Посему В. В. Сериков вводит категорию диалог, которая, по его мнению, выступает элементарной технологической единицей гуманистически ориентированного образования и воспитания и трактуется как специфическая форма обмена духовно-личностными потенциалами, как способ согласованного взаиморазвития и взаимной деятельности педагогов и воспитанников, преподавателей вуза и студентов. Он рассматривает диалог в качестве определенной коммуникативной среды, заключающей в себе механизм становления и самообоснования личности в условиях множественности культур. Такой диалог необходим и в учебном процессе вуза, и в период учебных практик, и в рамках волонтерской, добровольческой работы студентов в контексте их профессиональной подготовки.

Таким образом, содержание личностно-ориентированного образования должно быть направлено на удовлетворение экзистенциальных потребностей человека, т. е. потребностей его бытия, личного выбора себя, своего мировоззрения, действий, поступков, позиции, самостоятельности и личной ответственности, саморазвития и самореализации, самоопределения и творчества и др. Содержание личностно-ориентированного образования должно включать все, что нужно человеку для строительства и развития собственной личности.

Личностно-ориентированное воспитание, по мнению Е. В. Бондаревской, – это воспитание методологического типа, которое для своего обоснования обращается ко всему универсуму соци-

ально-гуманитарных наук и опирается на фундаментальные философские, психологические, педагогические идеи о человеке и процессах его индивидуально-личностного развития, о воспитании как человекообразующем, самоорганизуемом, смыслопорождающем процессе. Методология личностно-ориентированного подхода в воспитании основывается не на противопоставлении, а на совокупной реализации и взаимном дополнении множественности современных парадигмальных подходов, а именно:

- ориентирует на человека как главную ценность и цель воспитания (аксиологический подход);
- поддерживает и развивает субъектные свойства и индивидуальность человека (личностный подход);
- порождает у обучающихся личностные смыслы учения и жизни, вводит их в мир культуры (культурологический подход);
- пробуждает творческий потенциал личности (деятельностный подход);
- стимулирует учащихся к самостоятельному решению собственных жизненных проблем в нестабильном, неопределенном социуме (синергетический подход).

Соответственно, теоретические постулаты личностно-ориентированного подхода (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков и др.) формируют гуманистическое понятийное пространство, которое создает фундамент профессиональной подготовки студентов.

Однако наиболее адекватными в контексте формирования гуманистической позиции у будущих специалистов нам представляются основные теоретические положения непосредственно личностного подхода (А. В. Мудрик).

Личность предлагается рассматривать как развивающуюся систему отношений школьника к миру, с миром, к себе и с самим собой. Первая позиция – отношение к миру. Это имеющаяся у каждого человека, в том числе у студента, даже в неявно выраженном виде, концепция жизни, то

есть то, каким он видит мир. В самом общем виде эта концепция жизни включает в себя основы мировоззрения и картину мира.

Человек всегда есть существо не только биологическое, но и социальное. Появляясь на свет, он овладевает культурой, социальным опытом, нормами того общества, к которому принадлежит. Человек появляется на свет как индивид, и только осуществляя совместную деятельность с другими людьми, обретает особое социальное качество и становится личностью. С раннего детства индивид включается в исторически сложившуюся систему общественных отношений, в социальную среду. Развитие человека в обществе создает такое переплетение отношений, которое и формирует его как личность.

Вторая позиция – отношения с миром. Приоритет здесь принадлежит самореализации личности во взаимодействии с окружающим миром. При этом процесс становления личности предполагает использование разнообразных социально ценных форм и способов деятельности, которые определяются их мировоззрением. Важная роль, на наш взгляд, в формировании отношений личности с миром принадлежит её социальному окружению, первично родителям, педагогам, среде формального и неформального общения человека. Именно они в большей мере способны создать условия для овладения детьми, подростками и молодежью теми видами деятельности, общения, отношений, которые способствуют их более успешной социальной адаптации. Более того, как отмечает А. В. Мудрик, для личности характерно стремление как к сущностной, так и к сугубо внешней реализации себя. Сущностная реализация предполагает стремление раскрыть свои возможности и дарования в контакте с миром, в служении миру (обществу в целом, коллективу, близким) и утвердиться в процессе успешной реализации себя в окружающей жизни. Стремление к внешней реализации может проявиться в желании выделиться и утвердиться социально приемлемыми или неприемлемыми способами. Это так-

же позволяет заключить о необходимости стимулирования именно сущностной самореализации, которая способствует успешной адаптации личности в семье, неформальной группе, образовательном учреждении, обществе. Однако педагогам вуза нужно специально создавать такие воспитательные ситуации, которые требуют владения студентами социально ценными и значимыми способами деятельности, позволяют закрепить такие способы и стимулируют их реализацию в других ситуациях взаимодействия.

Третья позиция – отношение к себе рассматривается через призму «образа Я» и систему частных самооценок. Получение обратной связи от значимых взрослых, компетентных профессионалов, не только педагогов, но и ученых, выступает очень существенным фактором формирования адекватного отношения к себе и, в том числе, Я-концепции личности.

Таким образом, личностный подход предполагает рассмотрение студента как личности, самостоятельно и ответственно определяющей свою позицию в сфере социальных отношений.

Однако личностный подход на практике часто подменяется индивидуальным. Это связано с тем, что личностный подход может осуществить педагог, осознающий себя личностью и умеющий видеть личностные качества в обучающемся, понять его и строить с ним диалог в форме обмена интеллектуальными, моральными, эмоциональными и социальными ценностями. Личностный подход является базовой ценностной ориентацией педагога, определяющей его позицию во взаимодействии с каждым ребенком и коллективом.

При этом важнейшее значение имеет сформированность гуманистических установок у преподавателей вуза, самих студентов, готовность их к реализации таких установок в практической деятельности. Поэтому принципиально важным в процессе обучения в вузе является целенаправленная подготовка будущих специалистов на основе личностного подхода, направленная на формирование у них гуманистической позиции.

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

УДК 14

Г. Б. Петрова

### «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ» КАК НАУЧНЫЙ КОНСТРУКТ И ФИЛОСОФСКИЙ КОНЦЕПТ: К ПРОБЛЕМЕ ИСТОЛКОВАНИЯ СМЫСЛА

Формула истолкования позиции любого автора всегда субъективна и ограничивает суть самого явления. Понятие «профессиональное самосознание» является синергетичным, актуальным в области философии, психологии, социологии, педагогики, поэтому важно в работе с ним учитывать научный конструкт толкования понятия и философский концепт, что позволит объективно осознать диалектическую суть данного явления.

Any author is subjective in their ideas. Attempts to explain them restrict the essence of any phenomenon. The term "professional self-consciousness" is the subject matter of philosophy, psychology, sociology and pedagogics, therefore bearing in mind the scientific nature and philosophic concept of the term will lead to revealing the dialectical essence of the phenomenon.

*Ключевые слова:* профессиональное самосознание, философский концепт, научный конструкт.

*Keywords:* professional self-consciousness, philosophic concept, scientific constituent.

В настоящее время в обществе становится актуальным вопрос о метаобразовании, ключевой функцией которого является «произведение информационной трансформации сознания носителей культуры в сторону цельного знания, объясняющего истину бытия» (Л. В. Скворцов). Наука при помощи развитого профессионального самосознания должна внести свой вклад в развитие глобально-информационной культуры на основе общечеловеческих ценностей и целенаправленного информационного отбора [1]. Что же такое «самосознание» вообще и «профессиональное самосознание» в частности?

Сложность заключается в том, что в смысле одного явления соединяются линии многих противоречий, интеллектуальной борьбы за утверждение его особенного понимания. В нашем случае сущ-

ность противопоставления состоит в разведении понятия «самосознание» как логической категории (содержание термина) и понимание «самосознания» как семантической категории (как «схваченный» мыслителем смысл речи). В каком случае уместно употреблять «концепт самосознания», а в каком требуется употребление другого термина?

Концепт – «понятие, содержание понятия, его смысловая наполненность» [2]. Концепт функционирует внутри сформированной концептуальной схемы в режиме понимания-объяснения. Концепты одного уровня конкретизируются на другом уровне, меняя элементы схемы. Таким образом, они подлежат «развертке» в систему конструктов, обеспечивающих их выведение на эмпирический уровень исследования. Следовательно, в науке мы оперируем конструктами, о-пределениями (имеющими предел, ограничение понятия), а в философии, искусстве – «сотворенными» концептами, которые являются «точкой пересечения, совпадения, сгущения своих составляющих» (открытыми смыслами).

Структурное ядро концепта «профессиональное самосознание» можно представить матрицей смыслов, состоящих из коллективно выработанных, устойчивых значений нескольких понятий: «личность», «Я», «самосознание», которые подвергаются интерпретациям, динамике во времени и пространстве. Попытаемся раскрутить матрицу смысла концепта «профессиональное самосознание».

Нас интересует «профессиональное самосознание», которое является частью самосознания личности. В абсолютном смысле «Я» – это и есть ядро личности. Все личностное совпадает с «Я-выражением». Все, что человек не идентифицирует (не отождествляет) со своим «Я» (личностным смыслом), не является для него психологически личностным. «Концепт – это событие удержания текучего разнообразия смыслов, а не логическое понятие. Понятие – остановленное разнообразие смыслов, превращенное в окаменелую объективную универсальность. Конструкт – логическая категория, выражающая совокупность существенных отличительных признаков объекта; ситуационно значимое (когнитивно значимое) выражение конкретного смысла-значения из потенциального пространства смыслов» [3].

Концептуальный подход нужен, когда возникает вопрос: «Как мы это будем понимать для того, чтобы...?».

**ПЕТРОВА Галина Борисовна** – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре русской литературы XX века Магнитогорского государственного университета  
© Петрова Г. Б., 2009

Гуманитарные науки: педагогика, психология, социология – оперируют конструктом «самосознание», дают свои о-пределения этому понятию, указывают «предел» философскому концепту «самосознание», который рассматривается в ней как процесс, «акт непосредственного обращения сознания к самому себе». В этом процессе самосознание становится «условием самопознания личности, раскрывает строение и специфику ее духовного и ценностного мира» [4]. Психология и педагогика трактуют «самосознание» как процесс «осознания человеком самого себя», акцентируя внимание на психологическом контексте, вычлняя иерархию проявления самосознания «от низшего самочувствия через самопознание до высшего – самоотношения, которое объективируется в самоконтроле и саморегуляции своего поведения» [5]. Акмеология – психология наивысших достижений человека на жизненном пути – объясняет самосознание как составную часть, наравне с самопознанием, «ядерную», «соборную» характеристику «Я».

Как мы видим, «самосознание» в науке рассматривается 1) как сложный психологический феномен; 2) часть личности; 3) индивид – субъект и объект познания; 4) как осознание, оценка человеком самого себя. Акты самосознания осуществляются на основе всех психических процессов: самопознания, самоидентификации и самоопределения.

Традиционная культура, литература, искусство оперируют понятиями-концептами, а не понятиями-определениями (конструктами), по-своему каждый раз интерпретируя их. Так, суфийская притча может послужить метафоричным примером рассмотрения структуры концепта «самосознание» в традиционной культуре.

«Как-то раз черепаха, уступив просьбе скорпиона, повезла его на другой берег реки. Скорпион сидел смиренно всю дорогу, но перед самым берегом все-таки взял и ужалил черепаху. Придя в полное негодование, она возмутилась: “Моя природа такова, что я стремлюсь помочь каждому. Поэтому я помогала тебе. Как же ты мог ужалить меня?” “Друг мой, – отвечал скорпион, – твоя природа – помогать, а моя природа – жалить. Так что же, свою природу ты превратишь теперь в добродетель, а мою назовешь подлостью?”» [6].

Самосознание проявляется как система самооценок и оценок других («Я – субъективное» – черепаха и скорпион о себе, «Я – отраженное» – черепаха о скорпионе, скорпион о черепахе, что позволяет вырабатывать механизмы самоутверждения в мире и самозащиты от мира). Вынесение себя и своего сознания вовне дополняется и усиливается обращением индивида на самого себя, «вовнутрь». В самосозна-

нии «Я» познает себя и свое сознание (самопознание). Черепаха и скорпион прекрасно осознают свою природу. Оценка своего знания, собственные условия-предпосылки называют самоидентификаций. Хорошо осознавая свою природу, черепаха и скорпион ее принимают полностью: «твоя природа – помогать, а моя природа – жалить» (черепаха довольна, что она добродетельна, скорпион вполне удовлетворен своей злостью). И тот и другой персонажи как бы наблюдают себя со стороны, выходя за собственные пределы, но одновременно оставаясь в них. Возмущение черепахи не принимается скорпионом. Более того, он пытается очень деликатно и тонко указать черепахе на ее ограниченность, осознавая себя мудрецом: «Свою природу ты превратишь теперь в добродетель, а мою назовешь подлостью?».

Каждый персонаж притчи играет предначертанную ему природой роль. Люди сами выбирают себе роли, и профессия является социальной ролью человека. Обратимся ко второму слою концептуальной матрицы – профессиональному самосознанию.

Ученые определяют профессиональное самосознание как разновидность самосознания. Оно рассматривается как «осознание своей принадлежности к профессиональной группе» (Б. Г. Парыгин); как «познание и самооценка профессиональных качеств и отношения к ним» (З. Иванова и К. Косев); как инстанция, в которой происходит «оценка имеющихся достижений, планирование направления саморазвития, его осуществление» (В. Н. Казиев); как «избирательная деятельность самосознания, подчиненная задаче профессионального самоопределения, в наиболее обобщенном виде оно проявляется в осознании себя как субъекта будущей профессиональной деятельности» (П. А. Шавир) [7]. Можно отметить, что профессиональное самосознание прямо связано с осознанием человеком себя в профессиональной деятельности, т. е. содержание профессионального самосознания относится к профессиональной деятельности и к себе как субъекту этой деятельности. Если самосознание формируется в жизнедеятельности и общении с окружающими людьми и является результатом познания себя, своих действий, психических качеств и т. д., то профессиональное самосознание становится проекцией всех структурных компонентов самосознания на профессиональную деятельность.

Психологи выделяют три компонента профессионального самосознания: когнитивный, аффективно-оценочный и поведенческий, давая о-пределение каждому.

Когнитивный компонент включает в себя профессиональный образ «Я». Важнейшее звено в

нем – самопознание: 1) представление о своих личностных и профессиональных способностях и возможностях; 2) представление о себе как о субъекте профессионального и личностного взаимодействия с другими людьми; 3) представление о себе как педагоге в действительности в данный момент; 4) представление о себе как профессионале в будущем. Когнитивный компонент включает знания личности о профессии (нормы и правила в профессии); представления о целях деятельности; представления о методах и организации труда; представление о должностном статусе; видение перспективы своего развития (А. К. Маркова, С. В. Кошелева, Е. Ю. Пряжникова).

Аффективно-оценочный компонент учитывает параметры профессиональной самооценки (степень адекватности, уровень); саму профессиональную самооценку (оценку своих возможностей, качеств, своего места в профессиональной среде) и самоотношение к себе как к личности (принятие-непринятие себя как личности, самоуважение); отношение к своей профессии.

Поведенческий компонент определяет инициативу, ответственность личности, сознательное преодоление трудных ситуаций в соотношении с длительными, перспективными целями. Сознательное стремление к саморазвитию, самовоспитанию, самосовершенствованию, которое невозможно без саморегуляции. Удовлетворенность профессиональной деятельностью является механизмом поведенческой подструктуры профессионального самосознания (Л. М. Митина) и показателем поведенческой подструктуры.

Таким образом, структурное строение профессионального самосознания, с точки зрения науки, можно представить следующим компонентным составом: осознание профессиональной морали; осознание профессиональной нравственности; осознание себя как субъекта профессиональной деятельности; осознание и оценка отношений личности к профессии и в профессии; осознание собственного развития во временной связи.

Рассмотрев двухмерную матрицу концепта «профессиональное самосознание», мы можем констатировать, что любое гуманитарное понятие, как правило, обрастает массой смыслов, характеристик. Получить же его интегрированную характеристику невозможно, не собрав эти смыслы в единое целое. Мы наблюдали, что психология занята горизонтальной плоскостью – человеком как конкретным деятелем во времени и пространстве. Философия дает предельные ответы на вопросы «в чем смысл?», «ради чего?». Сопряжение вертикали и горизонтали неизбежно, ибо движение жизни подразумевает, изнутри

требует, жаждет осознания ее смысла, а смысл подразумевает реализацию, то есть осуществленное движение в конкретном времени и пространстве.

Таким образом, понятие «профессиональное самосознание» синергетично по своей природе. Оно вбирает в себя, интегрирует все структурные части как философского контекста, так и научных определений:

- самоопределение (самоидентичность + самопознание);
- самопреодоление (в плане объективации, самоутверждения внутри «Я»);
- самореализацию (в плане выражения вовне).

«Наложение» всех вышеназванных структур друг на друга в сознании человека, внутренняя рефлексия, проекция вовне лежат в основе формирования различных моделей и стратегий индивидуального профессионального поведения, выработки определенной «концепции жизни», профессиональной траектории. Мы осознаем, что профессиональное самосознание личности – динамичное образование, способное развиваться и изменяться в процессе профессионального функционирования педагога и достигать определенных уровней. Оно идет по пути от несформированности его компонентов к полной их структурированности и оптимальности. Учитывая содержание уровней профессионального самосознания, определяемое различными авторами (А. А. Дергач, О. В. Москаленко, А. Л. Ласыгин, Л. М. Митина, В. А. Слостенин, Л. О. Шарапов), можно выделить три уровня его развития: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень характеризуется адаптивной моделью поведения (Л. М. Митина): этапы адаптации, становления, стагнации. Высокий уровень характеризуется моделью профессионального развития (этапы самоопределения, самовыражения и самореализации).

Нас интересует переходный этап от адаптивного поведения к этапу самореализации. Это этап самопреодоления, преодоления своего «Я», который является важнейшим и определяющим условием перехода со ступени на ступень. Но это другая тема для размышлений. В этом смысле уместно вспомнить статью С. Есенина «Ключи Марии», в которой поэт по-своему, художественно интерпретирует концепт «Я». Он пишет о букве «Я»: «...эта буква рисует человека, опустившего руки на пуп (знак самопознания), шагающим по земле. Линии, идущие от середины туловища Я, есть не что иное, как занесенная для шага правая нога и подпирающая корпус левая. Через этот мудро занесенный шаг, шаг, который оканчивает обретение знаков нашей грамоты, мы видим, что человек еще окончательно

себя не нашел. Он мудро благословил себя, со скарбом открытых ему сущностей, на вечную дорогу, которая означает движение, движение и только движение вперед...» [8]. «Профессиональное самосознание» и есть тот многослойный, матричный «конструкт-концепт», который мы представляем в образе постоянного вихря, который не позволяет «Я» остановиться и погибнуть.

Следует заметить, что у художественного текста и текста научного совершенно разные назначения. Язык научного текста строг и, с художественной точки зрения, примитивен – он не должен приводить к разночтениям и к многообразию интерпретаций. «Если признать, что между художественными и научными текстами расположены все другие явления жизни, то можно указать место концептуальной традиции истолкования так: оно уместно там, где во всем этом поле возникает необходимость понять нечто, обусловленное задачей постижения» [9].

#### Примечания

1. Шаповалов В. А. Метаобразование как философская и педагогическая проблема // Метаобразование – идеология непрерывного образования. М., 2001. С. 12–36.
2. Философия: краткий тематический словарь. Сер. «Словари XXI века». Ростов н/Д., 2001.
3. Теслинов А. Г. Две традиции истолкования смыслов // Информационные технологии в науке, образовании, телекоммуникации и бизнесе: материалы XXXIV Междунар. конф. Украина, Крым, Ялта – Гурзуф, 2007. С. 243–245.
4. Философия: краткий тематический словарь. С. 383.
5. Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. Минск, 2006. С. 684.
6. Притчи. Миллион граней себя / авт.-сост. А. Якушев. Ростов н/Д., 2005. С. 65.
7. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. М., 2006.
8. Есенин С. Мой путь: избр. соч.: в 3 т. Челябинск, 1994.
9. Теслинов А. Г. Указ. соч.

УДК 378.18

А. Е. Сикорская

## РОЛЬ ДОБРОВОЛЬЧЕСТВА В СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Статья раскрывает теоретические основания добровольчества как социально-педагогического феномена. Рассматриваются возможности добровольческой деятельности в социализации учащейся молодежи.

This article describes theoretical bases of the volunteering work as a social and pedagogical phenomenon. The opportunities of the volunteering work are investigated in the socialization of the students.

*Ключевые слова:* добровольчество, социализация, учащаяся молодежь.

*Keywords:* volunteering, socialization, students.

Понимание взаимодействия человека и общества напрямую связано с социализацией. Первая сторона процесса социализации (усвоение социального опыта) характеризует то, как среда воздействует на человека; вторая его сторона характеризует момент воздействия человека на среду через его деятельность.

Активность позиции личности при социализации обуславливается тем, что воздействие на систему социальных связей и отношений требует от личности принятия определенного решения, и, следовательно, включает в себя и процессы целеобразования, мобилизации, построения стратегии деятельности. Следовательно, процесс социализации дополняет процесс развития личности.

Мотивационные установки личности формируются в процессе социализации, которая не сводится к имитации социальных ролей, а предполагает, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду [1]. Другими словами, человек не только усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные жизненные ценности, установки, ориентации. Момент преобразования социального опыта отражает не просто пассивное его принятие, но и предполагает активность индивида в применении такого преобразованного опыта. То есть результатом является переход имеющегося у индивида социального опыта на новую ступень.

---

СИКОРСКАЯ Лариса Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета

© Сикорская А. Е., 2009

В. Т. Лисовский [2] выделяет в социализации молодежи два этапа: познавательный и преобразовательный. Молодой человек в процессе социализации не только узнает и усваивает принятые в обществе социальные нормы и культурные ценности, но и преобразовывает их в собственные ценности, интересы, потребности. Для познавательного этапа социализации доминирующим способом деятельности является имитация, для преобразовательного – новаторство. Следовательно, можно выделить два результата социализации молодого человека: стереотипно-личностный (консервативный) или активно-личностный (продуктивный) этапы сознания поведения.

Одним из актуальных социальных явлений в молодежной среде можно назвать добровольчество. Данное явление, не будучи принципиально новым, для России, тем не менее, является таковым как по форме, так и по своему содержанию. В эпоху «социалистического строительства» добровольческий труд укоренялся государством «сверху» и выполнял функцию инструмента в «идейно-политическом воспитании подрастающего поколения». Одной из реалий настоящего времени является изменение системы ценностей у молодежи. Вместо «альтруистического гуманизма» социалистической эпохи в условиях рыночных реформ отчетливо утвердился приоритет «личных интересов индивида». В новых исторических условиях заметно сместились акценты и в мотивации добровольческого труда молодежи. Если раньше доминирующим мотивом являлось подчинение руководящим директивам начальства, то в современных условиях выделяется группа мотивов личной заинтересованности [3].

В основе добровольческого труда лежит идея служения, эволюционировавшая из идеи «принесения жертвы». Во всех архаических обществах существовали традиции жертвоприношения могущественным природным силам – божествам или духам, расположение которых влияло на стихии, урожайность почвы, приплод скота и т. д., в конечном итоге – на выживание и благополучие людей [4].

Зависимость человека от природных сил почти полностью сошла на нет в обществах индустриального типа с сопутствующей ему урбанизацией, большим скоплением людей в городах, развитой промышленностью и технологией. На первое место выступают социальные отношения между людьми. Эти отношения, с одной стороны, регулируются социальными институтами и, в первую очередь, государством, с другой – проникнуты неким «духом» – то есть тем, что Юнг и Вернадский называли коллективным состоянием сознания, а Алтман и Фурумото – немецким словом «Zeitgeist» («дух времени»), включающий господствующие в обществе идеи, социальные, экономические и политические силы.

Современный мир технических и социальных решений освободил человечество от первичных проблем обеспечения выживания в столь значительной мере, что проблема человеческого досуга вышла на первый план. И именно свободное время позволяет нам уделять достаточно внимания духовному воспитанию молодого поколения.

Добровольность, добровольный выбор как отражение личной позиции – это основополагающий принцип добровольчества. Известно, что человек может максимально реализовать себя в каком-либо виде деятельности, если он работает без принуждения, добровольно. Это поняли многие люди в разных странах мира, что и позволило включить добровольчество в один из важнейших элементов социально-ориентированного общества.

Важнейший отличительный признак добровольчества – социальная значимость работы, которую делают добровольцы. Добровольчество – это возможность человеку почувствовать себя гражданином, сделав реальный вклад в развитие своего сообщества. Поступок добровольца влечет за собой не только конкретное действие, но и положительный пример, который могут повторить окружающие.

Отличительной особенностью добровольца является то, что, выполняя ту или иную работу, доброволец осознанно предоставляет свое свободное время другим людям, идет на полное отсутствие денежного вознаграждения или же соглашается заведомо на значительно заниженную оплату своего труда, имея при этом реальную возможность за свои услуги получить более высокий заработок.

Политика глобального добровольчества целиком и полностью призывает общество и каждую личность осознать, что политика любви и милосердия скрывается в наших сердцах и к готовности сделать шаг к практическим добровольческим делам. Свободное время и досуг – это возможность стать Человеком [5].

Цель добровольческой деятельности в вузе как институте социализации молодежи – проведение комплексной учебно-воспитательной работы, внедрение новых и использование существующих, в том числе и западных, но с учетом российских условий, социально-педагогических методов и методик работы, привлечение опыта общественных организаций, распространение позитивных тенденций среди всех учебных заведений высшей школы России.

Как добровольчество приходит в жизнь современного студента, как оно помогает ему понять и принять окружающий мир, преобразовать его? Если социальные педагоги, специалисты по воспитательной работе с молодежью в вузе искренне хотят, чтобы студенты участвовали в добровольчестве,



творили добро, то непременно обязаны свершать его сами, в каждую минуту своего личного времени, в каждой своей мысли и поступке.

Как же выглядят эти самые добрые дела? Как их организовать в условиях вуза, как привнести их в реальность студенческой жизни? Прежде всего, они живут в делах, заботах и ответственности преподавателей друг перед другом. Все взрослые, состоявшиеся в жизни, адекватные люди при необходимости помогают своим близким, своему микромиру, помогают разделить реальную, настоящую ответственность, принимают на себя тяжесть ежедневных и ежеминутных забот. Эти практические дела могут и должны стать для студентов примером, востребованностью делать добрые и столь необходимые обществу и молодой развивающейся личности дела. Именно из этого, из их готовности поделиться теплотой своего сердца рождается будущее России, рождается реальное и устойчивое добровольчество.

Для молодежи ведущей потребностью является востребованность обществом, ее социализация. Важное место в данном процессе занимают мотивы удовлетворения потребности в общении, а особенно в общении равных. С молодыми студентами-добровольцами необходимо общаться как со взрослыми людьми [6].

Также очень сильны мотивы, связанные с получением новых навыков, рекомендаций для приема на высокооплачиваемую, престижную работу. Часто эти мотивы появляются в связи с тем, что работодатели предпочитают принимать на работу специалистов, имеющих определенный трудовой опыт.

В зависимости от доминирующих в плане самореализации, развития личности потребностей, студенту можно предложить и соответствующую добровольческую работу, например:

#### **1. Удовлетворение физиологических потребностей:**

- приготовление и раздача пищи;
- пошив одежды;
- работа на свежем воздухе;
- работа, связанная с различными спортивными мероприятиями и непосредственным участием в них.

#### **2. Удовлетворение потребности в безопасности:**

- распространение экологически чистых продуктов;
- работа в коллективе (расширение круга безопасного общения);
- работа с правоохранительными организациями;
- работа для повышения уже имеющегося профессионализма, что поможет укрепить свои позиции на основной работе. Или же получение новых знаний, помогающих в поиске работы.

#### **3. Удовлетворение социальных потребностей:**

- организация и участие в публичных мероприятиях;
- работа в качестве регистратора;
- диспетчер на телефоне;
- работа в качестве преподавателя, воспитателя;
- совместная работа лиц противоположного пола.

#### **4. Удовлетворение потребности чувства гордости и престижа:**

- представитель организации во время контактов с другими организациями или людьми;
- человек, наделенный определенной ответственностью;
- хорошо звучащая должность, руководитель группы.

#### **5. Самовыражение:**

- творческая деятельность с ненормированным графиком работы;
- работа преподавателя.

Выявить мотивы, которые привели молодого человека к добровольчеству, можно, используя различные психологические методики. Например, проведя психологическое тестирование – это наиболее точный, простой и не требующий специальной профессиональной подготовки способ. Дело в том, что альтруистические мотивы часто основываются на иллюзорных представлениях человека и плохо связаны с реальностью окружающего мира. Именно из подобного несоответствия и рождаются различные социальные проблемы, крах многих слишком идеалистичных намерений.

В студенческие годы, при правильном течении социализационного процесса, у большинства молодых людей формируется способность принять ответственность не только за свою дальнейшую жизнь, судьбу своих близких, друзей, но и за завтрашний день всей своей страны. Готовность к добровольчеству, желание свершить нечто великое и грандиозное в студенческой среде действительно есть, но при этом требуется еще и востребованность таких поступков вузом, обществом, самой жизнью. Самое важное в данной ситуации – не перейти к простой эксплуатации труда студентов-добровольцев как бесплатной рабочей силы, сделать добровольческую деятельность интересной и привлекательной для молодежи.

Активность молодежи в усвоении социального опыта является важной основой инновационного процесса или преобразовательного этапа социализации. Но ориентация только на творческо-преобразовательную, социально значимую, добровольческую деятельность, даже закрепленная в мотивационной сфере молодого человека, не может считаться признаком развития личности.

ти, так как существенным признаком данного процесса считается направленный процесс социальных изменений. Только изменения, происходящие в сознании молодежи, процессе ее социализации, отражают процесс ее развития в онтогенетическом аспекте. Другими словами, развитие личности молодого человека в онтогенезе есть переход от стереотипно-личностного к активно-личностному типу сознания.

Если говорить о развитии молодежи в филогенезе как межпоколенческом процессе, то и в этом случае необходимо рассматривать соотношение имитации и новаторства. Направленность процесса социализации в данном случае будет определяться критериями развития общества. Если социальная преемственность данного процесса понимается как простое воспроизводство молодым поколением реально существующей системы социальных отношений, то социальное новаторство проявляется в преобразовании социальных отношений, в ходе которого и образуется новое социальное качество. В единстве этих двух сторон социального развития молодежи отражается диалектика перехода от простого к расширенному социальному воспроизводству. Следовательно, направленность изменений в мотивационной сфере сознания является важной характеристикой социального развития молодежи, ее социализации.

#### Примечания

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Изд-во «Аспект-Пресс», 2003. С. 338.

2. Лисовский В. Т. Социология молодежи. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1996. С. 60–61.

3. Глявин И. М. Развитие профессиональных интересов в процессе добровольческого труда // Добровольчество как фактор формирования гуманистической направленности личности молодого человека в современном обществе: науч.-метод. сб. материалов участников Междунар. конф., 28–29 ноября 2007 г. М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2008. С. 119.

4. Коджастиров А. Ю. Добровольчество как отражение личной позиции // Добровольчество как фактор формирования гуманистической направленности личности молодого человека в современном обществе: науч.-метод. сб. материалов участников Междунар. конф., 28–29 ноября 2007 г. М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2008. С. 65–66.

5. Никонов А. В. Современное российское студенчество и добровольческая практика // Добровольчество как фактор формирования гуманистической направленности личности молодого человека в современном обществе: науч.-метод. сб. материалов участников Междунар. конф., 28–29 ноября 2007 г. М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2008. С. 116–118.

6. Коджастиров А. Ю. Указ. соч. С. 68–70.

УДК 304

А. Г. Сахарова

### ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ У МОЛОДЕЖИ

В статье раскрывается проблема формирования культуры межконфессиональных отношений у молодежи в рамках изучения гуманитарных дисциплин в вузах и в деятельности молодежных объединений. Автор акцентирует внимание на формировании культуры межконфессиональных отношений у молодежи в рамках ключевых компетенций.

The article is dedicated to the problem of upbringing of the culture of interconfessional relations among the young people within the framework of learning of the humanities in higher educational institutions and in the practice of public youth organizations. The author turns her attention to the process of the upbringing of key skills of the culture of interconfessional relations among the youth.

*Ключевые слова:* ключевая компетенция, культура межконфессиональных отношений, молодежь.

*Keywords:* key-skills, the culture of interconfessional relations, youth.

В условиях современного постиндустриального общества молодой человек является участником многообразных социальных отношений. Сегодняшний студент, как правило, представитель возрастной группы молодежи от 16 до 23 лет, ориентируется на то, чтобы стать профессионалом в сфере труда и управления, активным участником общественно-политической жизни.

У данной категории молодежи происходит закрепление жизненных позиций и отношения к социальным явлениям в обществе, продолжается формирование религиозных взглядов. Для современной молодежи характерно стремление заниматься трудовой деятельностью уже в студенческие годы.

Учебный, трудовой коллектив является поликультурным образованием, в рамках которого объединены люди, принадлежащие к различным национальным, конфессиональным, возрастным группам. Для молодежи актуально овладеть навыками бесконфликтного общения в поликультурном коллективе в более раннем возрасте, в первые годы обучения в вузе.

В последние два десятилетия прослеживается рост религиозности среди молодежи. Это обусловлено либерализацией государственной политики в отношении религии и церкви в Российской Федерации, развитием религиозного образования молодежи, увеличением численности

---

САХАРОВА Людмила Геннадьевна – кандидат исторических наук, доцент по кафедре всеобщей истории Вятского государственного университета  
© Сахарова А. Г., 2009

культовых зданий и наличия возможности свободного участия в религиозных обрядах.

В начале XXI в. свою конфессиональную идентичность молодежь включает в число наиболее значимых форм идентичности. Например, в Ижевске религиозную идентичность среди наиболее важных форм идентичности отметили 30–32% молодых людей, в Казани – 35,8–48,3% молодежи, в Йошкар-Оле – 27,1–34,9% молодежи [1].

По данным опросов студенческой молодежи города Кирова, проведенных автором в 2006–2008 гг., 36% молодых людей в возрасте от 16 до 23 лет признали, что всегда являлись верующими, что совпадает с данными локальных социологических исследований среди населения Кировской области, проведенного в 2008 г. Верующими себя признали 34,1% респондентов, а 23,6% опрошенных указали, что стали верующими в определенный момент жизни. Следует обратить внимание, что 24,6% молодых людей считают, что в Кировской области возможны конфликты на религиозной почве [2].

В данном исследовании мы обратимся лишь к ряду наиболее распространенных подходов, эффективных методов и форм воспитания культуры межконфессиональных отношений у молодежи. Формирование культуры межконфессионального общения в молодежной среде следует рассматривать через призму культурологического и компетентного подходов в контексте интернационализации процесса реформирования высшей школы. Молодежь все более включается в процесс интеграции культурных и производственных связей в мировом масштабе, что приводит к многочисленным контактам с представителями различных этноконфессиональных групп.

Компетентный подход в образовании и воспитании предполагает освоение учащимися (молодежью) умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни [3]. Среди ключевых компетенций, имеющих надпредметный и надпрофессиональный характер и служащих залогом жизненного успеха и эффективного функционирования в многокультурном обществе, выделяется наличие у молодежи культуры межконфессиональных отношений.

Религиозное многообразие Российской Федерации и наличие конфликтов на религиозной почве на повестку дня ставят важность формирования такой ключевой компетенции, как способность молодежи контактировать на принципах уважения с представителями иных религиозных культур. В более широком смысле суть данной компетенции можно заменить понятием «культура межконфессиональных отношений».

Молодые люди должны уметь общаться в поликультурном коллективе с целью предотвраще-

ния возможных конфликтов и непонимания в рамках бытового и профессионального общения. В большинстве мировых религий проповедуется «культура мира», что является объединяющим началом в обществе. Причинами же конфликтов в современных условиях являются различия в обрядах и традициях (посты, религиозные праздники, культурная одежда, свадебные церемонии, отношение между полами), ущемление прав различных групп верующих со стороны властных структур и представителей других конфессий, неуважительное отношение в рамках коллектива к религиозным чувствам людей.

Компетентный подход к процессу воспитания вузовской молодежи неразрывно связан с культурологическим подходом, предусматривающим наличие и взаимодействие различных культур в рамках учебного, трудового коллектива, бытового общения.

Контактирование с представителями иной культуры, по мнению А. А. Сыроевской, «позволяет ощутить собственное культурное своеобразие и, соответственно, осознать контуры, облик, наконец, сам факт существования своей культуры в ряду других» [4].

Целью поликультурного образования в Европе и Америке является формирование поликультурной грамотной личности, одной из главных задач – изучение большого количества культурных моделей (религий, традиций, обычаев) [5].

Российские педагоги рассматривают поликультурное образование молодежи более широко масштабно. Понимание поликультурного образования молодежи в России включает в себя формирование у молодежи представлений о многообразии культур в мире и России, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, приобщения к мировой культуре, развитие навыков продуктивного взаимодействия [6].

В отечественной и зарубежной педагогике отсутствуют обобщающие труды, в которых бы давалась характеристика понятия «культура межконфессиональных отношений». Анализируя исторический и современный опыт российских регионов, мы попытаемся сформулировать суть данного понятия, охарактеризовать основные направления формирования культуры межконфессиональных отношений.

Какие знания, умения, навыки, способствуют успешному общению в поликонфессиональной среде? Возможно ли их формирование?

Группы целей, выделенные теоретиками поликультурного образования, имеют непосредственное отношение к культуре межконфессиональных отношений – это «плюрализм, направленный на уважение и сохранение культурного многообразия, и выработка эмпатии, то есть умения поставить себя на место другого человека, чут-

кого отношения к его состоянию, развитие критического мышления в условиях полифоничности социальной действительности и выработка навыков ведения диалога» [7].

Педагоги-практики склоняются к мнению, что в первую очередь культура межконфессиональных отношений – это комплекс знаний и представлений о сути различных религиозных культур. По мнению Д. Г. Касимовой, особое внимание следует уделять культурной составляющей, исходить из принципа, что любая религия есть форма выражения человеческой культуры [8].

Формирование культуры межконфессиональных отношений у студенческой молодежи может включать следующие принципы и направления:

- оптимальное сочетание национальных и интернациональных компонентов: формирование представлений о мировых и самобытных для данного региона религиях;

- межкультурный диалог на всех уровнях образования и воспитания: межконфессиональное общение, интернациональное общение, общение молодежи с духовенством;

- уважение академических прав и свобод: ознакомление с сутью различных религий в рамках светского образования, соблюдение конституционного принципа светскости образования.

Реализация данных направлений может осуществляться в рамках гуманитарных учебных курсов, мероприятий в контексте воспитательной работы высшего учебного заведения, специальных программ деятельности молодежных объединений.

Целесообразно учитывать специфику того или иного региона. Например, в Кировской области следует обращать внимание на то, что веками в регионе прослеживалось достаточно мирное сосуществование населения, представляющего культуру православия (включая старообрядчество), ислама, традиционных национальных религий марийцев и удмуртов. Важно изучать традиции и особенности культуры мирного сосуществования различных конфессиональных групп в пределах отдельного региона с целью их использования и развития в современных условиях.

Среди исторических форм воспитания культуры межконфессиональных отношений следует обратить внимание на следующие:

- массовые религиозные праздники, предполагающие участие различных этноконфессиональных групп, проживающих в регионе;

- традиция взаимопомощи независимо от религиозной принадлежности в трудные периоды жизни;

- целенаправленное воспитание детей с использованием в духе традиционных для большинства религий ценностей, таких, как уважение родителей и старших, добродетельное поведение.

Среди умений особую значимость педагоги придают умению бесконфликтного общения, основанного на исключении наиболее спорных вопросов религиозного плана. Среди причин споров наиболее частыми являются споры о правильности той или иной веры, о рациональности обрядов, акцентирования внимания на обязательном участии членов коллектива в религиозных праздниках.

Одним из путей к межконфессиональному согласию в коллективах является совместное участие в праздниках религиозного характера. Данное явление может рассматриваться как часть корпоративной культуры учреждения, молодежного объединения. На сегодняшний день подобная тенденция прослеживается в студенческих и трудовых коллективах. Так, татарский праздник Сабантуй, имеющий выраженную религиозную составляющую, традиционно предполагал общение представителей всех народов и конфессий, проживающих в регионе. В аналитических записках по оценке религиозной ситуации в Вятском регионе даже в 1920-е гг. отмечалось, что в Сабантуе участвуют вместе с татарами русские и удмурты [9]. Праздник Сабантуй в 2008 г. в г. Кирове молодежью рассматривался как общенародное увеселительное мероприятие, являющееся частью традиционной татарской культуры.

К числу современных форм воспитания культуры межконфессиональных отношений у молодежи относятся фестивали культур, религиозные форумы, деловые игры, сюжетно-ролевые игры, различные формы организации научно-исследовательской деятельности, а именно этнографические экспедиции, волонтерство, международные семинары.

Волонтерство является активной формой сотрудничества молодежи различных стран. «Всеобщая декларация волонтеров», принятая в 1990 г. в Париже, в качестве одной из главных целей данной формы сотрудничества определяет реализацию человеческих потребностей на пути более справедливого и мирного общества [10]. В процессе волонтерства решается важная задача взаимодействия людей независимо от их культурных ценностей и традиций. Привлекательным в волонтерстве является возможность изучения религиозной культуры, традиций других народов. В 2005 г. студенты и преподаватели кафедры всеобщей истории Вятского государственного университета осуществили волонтерскую поездку в Латвийскую Республику с целью изучения культуры старообрядчества и сравнения культуры вятских старообрядцев с культурой старообрядцев в Латвии. Волонтеры пришли к выводу, что данная форма воспитания культуры межконфессиональных отношений эффективна для современных условий. Она позволяет студенту при-

обрести знания и умения, которые помогут ему в дальнейшем лучше адаптироваться в сфере труда и ориентироваться в современных глобализационных процессах, а именно:

- лучше изучить религиозную культуру другого государства;
- реализовать субъективные духовные потребности;
- овладеть навыками поликультурного общения (участие в богослужениях, крестных ходах, научных семинарах по вопросам религии);
- повысить собственную самооценку.

Уважительное отношение к религиозной культуре соседа, однокурсника, коллеги может выражаться в рамках бесед, обмена информацией, наблюдения, а также взаимопомощи.

Особое положительное эмоциональное воздействие на молодежь оказывают примеры из жизни родственников, соседей. Например, представители старшего поколения в ходе бесед с молодежью отмечают, что в годы Великой Отечественной войны, когда религиозность населения была наиболее выражена, в бытовом общении люди не делали никакого различия по религиозной принадлежности и «помогали друг другу, чем могли, делились последним куском хлеба» [11].

Среди методов, способствующих успешному воспитанию культуры межконфессиональных отношений, можно выделить методы, имеющие место как в народной педагогике, так и применяемые современными педагогами-практиками:

- диалогические методы (беседа, обсуждение ситуаций);
- монологические методы (рассказ, притча, сказка, духовные стихи, чтение Библии, Корана);
- воспитывающие ситуации;
- проблемно-поисковый метод.

Создание атмосферы, способствующей бесконфликтному общению в коллективе, пресечение попыток со стороны членов коллектива внести дисбаланс в коллектив, используя религиозные различия, тоже можно отнести к умениям общения в поликонфессиональной среде. В детском и юношеском коллективе для формирования данного рода умений педагоги предлагают использовать воспитывающие ситуации. У педагога О. В. Лебедевой можно найти следующие примеры воспитывающих ситуаций: «Ученики 5-го класса пошли в поход. На обед они приготовили гороховый суп со свиной. Две девочки-мусульманки отказались его есть, сказав, что их национальные обычаи не позволяют им есть свинину. Дети стали смеяться над ними». Детям, молодежи можно предложить проанализировать ситуацию. Посоветовать педагогу, каким образом следует разрешить возможный конфликт, проявление неуважительного отношения к иной религиозной культуре.

Метод проблемного поиска особо эффективен в работе с группами.

В рамках семинаров по курсам «История религии», «История российских конфессий» студентам может быть предложено задание выбора 5–7 качеств личности, свидетельствующих о сформированности у человека культуры межконфессиональных отношений. В анкете-опроснике предлагались следующие качества личности: расположенность к другим, скрытность, снисходительность, терпение, чуткость, доверие, терпимость к различиям, доброжелательность, умение владеть собой, умение не осуждать других, гуманизм, любознательность, способность к сопереживанию. В результате каждой группой были получены разные результаты. У одних групп основой культуры взаимоотношений является терпение и гуманизм, у других – расположенность к людям и умение не осуждать других.

Таким образом, формирование культуры межконфессиональных отношений – процесс сложный и многогранный. В подготовке будущего специалиста для любой сферы деятельности и в процессе воспитания личности важно обращать внимание на формирование культуры межконфессиональных отношений в связи с выраженной поликультурностью общества, процессами опеределенного роста религиозности среди молодежи и углубление интернациональных связей в образовании молодежи. Наличие сформированного у молодежи умения бесконфликтного общения межрелигиозного плана способствует поддержанию социальной стабильности в корпорациях, регионе, отдельном государстве и мире в целом.

#### Примечания

1. Губогло М. Н., Миронова С. К. Этническое самоопределение: иллюзии, возможности, реалии // Феномен Удмуртии. Т. 3. Идеология и технология этнической мобилизации. Кн. 1. Удмуртское и национальное движение. Надежды. Возможности. Реалии. М.; Ижевск, 2002. С. 25.
2. Поляков А. Г. Религиозное сознание населения Кировской области (линейное распределение результатов социологического исследования 2007–2008 гг.) // Самобытная Вятка: история и культура: сб. науч. ст. Киров: «Лобань», 2008. С. 125.
3. Иванов Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М.: Чистые пруды, 2007. С. 18.
4. Сыродеева А. А. Поликультурное образование: учеб.-метод. пособие. М.: МИРОС, 2001. С. 11.
5. Калачева И. И. Молодежь и поликультурное образование в высшей школе Беларуси. Минск: ТЕСЕЙ, 2003. С. 22.
6. Сыродеева А. А. Указ. соч.; Сажин Д. В. Поликультурная теория и образовательная практика. СПб.: ИОВ РАО, 2001.
7. Джурицкий А. Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития // Педагогика. 2001. № 10. С. 93–96; Лебедева О. В. Воспитание

патриотизма и культуры межнационального общения школьников: учеб. пособие. М.: ТЦ-Сфера, 2007.

8. Касимова Д. Г. Формирование религиозной толерантности в средней и высшей школе: актуальность, содержание, перспективы // Актуальные проблемы теории и практики духовно-нравственного воспитания молодежи: сб. ст. Киров: Изд-во ВятГУ, 2006. С. 9–13.

9. ГАСПИ КО (Государственный архив социально-политической истории Кировской области). Ф. 452. Оп. 1. Д. 95. Л. 221; Д. 96. Л. 243.

10. Никитина А. Е., Тетерский С. В. Волонтер и волонтерство. Волонтер и власть. М.: Академия, 2000. С. 9–11.

11. Сахарова А. Г. Церковь. Власть. Война. Киров: Старая Вятка, 2004. С. 34–36.

УДК 371(42)

В. И. Петрищев

### РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ\*

В статье говорится о ресоциализации подрастающих поколений в Великобритании. Показывается, как данная актуальная социальная проблема решается в этой стране с помощью всего потенциала общества.

The article deals with the resocialization of youth in the UK. It shows how this acute social problem is being solved in this country with the whole potential of the society.

*Ключевые слова:* ресоциализация, молодежь, община, социальные проблемы, устранять, выполнять исследование, подход к проблеме.

*Keywords:* resocialization, youth, community, social problem, eliminate, do research, approach to the problem.

Хотя сегодня не одно общество не может похвастаться эффективностью мер по устранению дефектов социализации молодежи, спектр которых весьма широк, политика по ликвидации преступлений и их профилактика, которая проводится в Великобритании, заслуживают, на наш взгляд, определенного интереса.

Данная политика ведется по двум направлениям.

Первое направление связано с конкретными целевыми мероприятиями в государственных и

общинных школах и центрах, которые ориентированы на профилактику и организацию социальной жизни подростков.

Второе включает ряд моделей исправительных учреждений. В Великобритании существуют тюрьмы, бростальные системы (карательно-исправительное перевоспитание молодых преступников в возрасте от 16 до 20 лет, осуществляется в сроки, зависящие от их поведения); одобренные судом школы – воспитательные учреждения для правонарушителей, не достигших 17 лет, учреждения предварительного заключения, центры по некарательному воздействию на преступников и т. п.

Работа, проводимая в вышеуказанных исправительных учреждениях, основывается, главным образом, на модели ресоциализации, ориентированной на формирование успешных социальных связей молодых преступников с общинами, в которых они живут.

Под ресоциализацией следует понимать изменение ставших неадекватными ценностей и норм и отношений человека в соответствии с новыми социальными предписаниями. Исследователь К. Келли считает, например, что социальное развитие человека вообще представляет собой непрерывный процесс ресоциализации. Так, религиозное обращение, вступление в политическую партию, заключение в тюрьму, переезд в другую страну – все это требует от индивида изменений отношений и взглядов (Kelly K. Youth, Humanism and Technology. 1972. № 4. С. 204).

Изучая дефекты социализации подрастающих поколений в Великобритании, нам пришлось провести исследование в одном из учреждений предварительного заключения, в котором находились подростки в возрасте от 16 до 20 лет. Одни ожидали решения суда за совершенные преступления, другие уже отбывали наказания в течение 1–2 лет. Проводя исследование в этом учреждении, мы предприняли попытку выявить причины деформации личности подростков. Среди опрошенных нами 37 подростков (30 юношей и 7 девушек) 32 из них сказали, что их родители относятся, в основном, к низшему социально-экономическому слою населения и занимаются в основном полуквалифицированным трудом, имеют незаконченное школьное образование. На момент нашего опроса большая часть родителей находилась на пособии по безработице в течение 6 месяцев. Только 5 из 37 подростков заявили, что они принадлежат к среднему классу.

Одновременно с этими молодыми людьми мы опросили еще 37 подростков такой же возрастной группы из семей среднего класса, которые не совершали преступлений.

Всем им был задан вопрос: «Каким любимым делом вы занимаетесь больше всего?» (см. таблицу).

---

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) – проект № 08-06-00704а

---

**ПЕТРИЩЕВ Владимир Иннокентьевич** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева  
© Петрищев В. И., 2009

Мнения британских подростков  
в выборе ими любимого вида деятельности

Вопросы	Подростки из семей среднего класса, не преступившие закон (37 чел.)	Подростки из рабочих семей, преступивших закон (37 чел.)
Заниматься спортом	11,5%	8,3%
Читать книги	10,2%	4,5%
Ходить в кино	4,5%	3,1%
Смотреть ТВ	10,3%	15,7%
Общаться с друзьями	61,9%	65,8%
Выполнять работу по дому (убирать квартиру, мыть посуду и т. п.)	1,6%	2,6%

Полученная информация, нашедшая отражение в таблице, представляет, на наш взгляд, определенный интерес, поскольку позволяет сравнить ответы подростков из благополучных семей среднего класса и тех подростков (из рабочих и ряда семей среднего класса), которые преступили закон.

Согласно данным таблицы, 10,2% молодых людей из средних слоев ориентированы на чтение, 11,5% занимаются спортом и 61,9% подростков тратят свое время на общение со своими сверстниками. В основе их ответов лежат вполне разумные мотивы, помогающие им больше узнать о взрослой жизни. Эти подростки стремятся к более широкому получению информации через различные каналы, включая чтение, общение со сверстниками и просмотр телепередач. У представителей данной группы подростков больше развита ориентация на образование и карьеру.

Что касается подростков, преступивших закон, то лишь 4,5% из них интересуются чтением, в основном, «легкой» литературой, остальным это совершенно не интересно, ибо данная ценность не в моде их юношеской субкультуры, у таких подростков низкий познавательный уровень. Тем не менее эта категория подростков все же охотно общается со своими сверстниками (65,8%). Стоит особо подчеркнуть, что подобное общение осуществляется на специфическом уровне, присуще лишь такой молодежи, у них не очень развита коммуникативная культура, общение происходит, естественно, на английском языке, но с применением сленга и ограниченным словарным запасом.

По данным таблицы, достаточно большая часть этой молодежи (15,7%) проводит свое свободное время у телевизора. На наш взгляд, непрерывный просмотр телепередач выполняет некую компенсаторную функцию, которая заполняет дефицит межличностного общения.

На наш вопрос: «Может ли ваша семья служить для вас образцом в жизни?» 88,7% опро-

шенных подростков-правонарушителей ответили отрицательно. Что же лежит в основе возникшего отчуждения родителей и детей? Мы полагаем, во-первых, такие семьи не всегда являются источником эмоционального тепла. Во-вторых, родители в этих семьях пренебрегают равноправным характером взаимоотношений с подростками, игнорируя юношеский стиль жизни. В-третьих, безработица родителей способствует потере их авторитета у подростков и, наконец, многие подростки в определенной степени испытывают некоторую неловкость и даже вину перед своими сверстниками за низкий социально-экономический статус своих семей.

На вопрос «Почему вы совершили преступление?» –

а) чтобы иметь карманные деньги и сходить с друзьями в паб;

б) чтобы купить что-нибудь поесть;

в) чтобы разбогатеть» практически 91,4% опрошенных подростков ответили: «Чтобы иметь карманные деньги и сходить с друзьями в паб». Речь идет о молодых людях, которые выросли не в роскоши, а в семьях с ограниченным бюджетом. Эти деньги им требовались не на еду, а для того чтобы похвастаться своим якобы финансовым благополучием перед друзьями, сводить их в паб, выпить пинту-другую пива, купить себе сигарет или дозу наркотика, поскольку большая часть из них были наркоманами. 4,5% подростков ответили, что им нужны были деньги, для того чтобы самим съесть что-нибудь вкусенькое или угостить своих друзей и лишь 4,1% сказали, что им хотелось разбогатеть.

Любопытно, что на вопрос: «Ваши цели в жизни после освобождения?» практически половина (48,8%) ответили, что, вероятно, они вынуждены будут снова вернуться в исправительное учреждение, поскольку сильна наркотическая зависимость, толкающая их на добывание денег преступным путем. 51,2% опрошенных признали, что они не знают, что будут делать после освобождения, поскольку устройство на работу также представляет для них определенную сложность, ибо у них нет рабочей квалификации, а их личные дела занесены в компьютер и в случае необходимости работодатель может ознакомиться с этими данными и отказать им в работе. Таким образом, существует некий заколдованный круг, из которого подросткам одним довольно трудно вырваться.

Исправительное учреждение, в котором мы проводили свое исследование, расположено неподалеку от г. Дарем (Англия). В камерах на двухъярусных кроватях размещаются лишь два подростка. Комната напоминает комнату в студенческом общежитии. В камере есть книжная полка с книгами из библиотеки данного учреж-

дения или учебниками. Подростки одеты в достаточно приятную форму спортивного покрова. Качественное вкусное питание символизирует заботу персонала о здоровье подростков. В этом исправительном учреждении для подростков организована специальная школа со штатом преподавателей-предметников, обучающихся подростков, бросивших школу, математике, английскому языку, компьютерной грамоте и т. п. Кроме того, здесь предусмотрена профессиональная подготовка молодежи, чтобы помочь приобрести им какую-нибудь рабочую профессию, чтобы они смогли устроиться на работу в своей общине после выхода на свободу. В этом специализированном учреждении большое внимание обращается на возможность подростков участвовать в спортивных соревнованиях. По мнению персонала данного учреждения, спортивные состязания способствуют физическому оздоровлению подростков и обеспечивают выход их агрессивности.

Совершенно естественно, что реализация модели ресоциализации подростка-правонарушителя в рамках пенитенциарного учреждения осуществляется с элементами воспитательного воздействия. Как видим, создана образовательная среда, которая помогает подростку не только получить определенную академическую подготовку в соответствии со школьной программой, но и приобрести трудовые и профессиональные навыки и знания, позволяющие подростку, преступившему закон, вернуться в свою общину.

В конце XX в. в Великобритании были предприняты попытки модернизировать исправительную систему, в которой содержатся несовершеннолетние делинквенты. Было предложено создать 5 специализированных режимных Центров по стране, в которых были бы размещены подростки. Однако оппоненты данной системы приводили убедительные доводы о нецелесообразности ее внедрения, связанные, во-первых, с ее огромной стоимостью, включая надзор за несовершеннолетними преступниками в общине, который будет обходиться государству в сумму свыше 30 млн фунтов стерлингов.

Во-вторых, эта новая система, по мнению оппонентов, не будет иметь воспитательного воздействия, так как будет размещаться далеко от тех районов, в которых проживают семьи подрост-

ков, что в свою очередь будет способствовать снижению их контактов со своими семьями, уменьшая семейную поддержку вместо ее усиления.

Британские исследователи, изучающие разнообразные модели исправительных учреждений для подростков-правонарушителей, отмечают, что процент повторных правонарушений подростками достаточно высок. Так, из 102 подростков, которые находились в молодежном терапевтическом пенитенциарном центре, около 59% юношей и девушек после освобождения совершили повторное преступление.

Не случайно британская общественность бьет тревогу по поводу таких закрытых исправительных учреждений, где находятся несовершеннолетние подростки, совершившие преступления, ибо, как показывает практика, такие режимные места не только не удерживают подростков от совершения повторных правонарушений, но и могут способствовать дальнейшему увеличению роста преступности в молодежной среде.

Таким образом, вместо жестких методов, доказавших свою недееспособность, специалисты предлагают систему, ориентированную на расширение и совершенствование профилактики преступности среди несовершеннолетних, внедрение более гуманных форм исправления и перевоспитания, без лишения свободы.

Как показывает наше исследование, британское общество, стремясь исправить дефекты семейной социализации, предпринимает комплекс мер по возвращению подростков-правонарушителей в общество, вырабатывая у них позитивные взаимоотношения со своим социумом, способность и волю жить без правонарушений.

Подходы государства к решению этой весьма сложной социально-психологической проблемы ресоциализации личности правонарушителя могут быть интересны для наших исследователей, поскольку в последнее время в России происходят многочисленные преобразования, охватывающие систему профилактической и коррекционно-реабилитационной работы с подрастающим поколением.

Вместе с тем, как свидетельствуют данные зарубежных исследований, к сожалению, пока нет 100% ресоциализации подрастающего поколения, независимо от того, какая модель исправления на него оказывает воздействие.



УДК 371.2

О. Ю. Коровина

## ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМА ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье рассматривается вопрос об особенностях механизма формирования организационной культуры образовательного учреждения. Эти особенности необходимо учитывать руководителям школ в практической деятельности, для успешного решения вопросов, связанных с изменением организационной культуры школ. Приводится также разработанная автором таблица для определения степени развитости организационной культуры.

The article aims at describing aspects of mechanism formation of an educational institution organisational culture. Its peculiarities are to be taken in to consideration in school master's work to successfully solve the problems in the framework of the changing school organisational culture. Elaborated by the author criteria and indices to identify the organisational culture level of the educational institution are given in the table, included in the text.

*Ключевые слова:* организационная культура, образовательное учреждение, степень развитости уровня организационной культуры.

*Keywords:* organizational culture, educational institution, criteria and indices to identify the organizational culture level.

В последнее время вопросам организационной культуры уделяется достаточно большое внимание. Однако анализ теоретического материала показал, что имеющиеся рекомендации по формированию организационной культуры учреждений, в том числе и школ, носят весьма общий характер («расшевелить» коллектив, провозгласить новые ценности, закрепить «все положительное») и не дают возможности предметно заниматься процессом формирования, так как отсутствует механизм его реализации.

На основе анализа результатов выполненной экспериментальной работы нами выделены следующие особенности механизма формирования организационной культуры образовательного учреждения, которые необходимо учитывать руководителям школ в практической деятельности при проведении самостоятельной работы по изменению организационной культуры. Эти особенности можно сформулировать следующим образом.

1. Определение направления развития организационной культуры.

Данная особенность выявляется в процессе диагностики сложившейся в школе организаци-

онной культуры с определением доминирующего типа и выявлением культуры, которую коллектив хотел бы иметь в перспективе. Например, такая работа была выполнена в ходе проводившегося автором исследования среди руководителей школ и педагогов Никольского района и г. Череповца: выявлена ролевая культура как доминирующая и командная в качестве желаемой в перспективе.

2. Реализация мероприятий по осуществлению желаемой коллективом организационной культуры проводится при сильной доминирующей культуре.

Прежде чем проводить в жизнь намеченные мероприятия по изменению организационной культуры, необходимо сначала установить степень развитости доминирующей культуры (сильная – слабая) по разработанным нами критериям и показателям (см. таблицу).

Если организационная культура сильная, значит, учреждение функционирует хорошо, слажено, и на этой основе можно начинать усиливать отдельные стороны новой культуры, вводить новые ценности, характерные для желаемой культуры. Но если выяснилось, что доминирующая культура слабая, то она будет служить препятствием на пути изменения школьной культуры, одной из причин которого может быть, по оценке К. М. Ушакова, невысокий уровень сотрудничества внутри педагогического коллектива.

Поэтому сначала необходимо ее существенно усилить, чтобы в какой-то степени «оживить» коллектив: например, в случае доминирующей ролевой культуры повысить исполнительскую дисциплину, чувство ответственности за порученное дело, привить элементы инновационного мышления, улучшить состояние социально-психологического климата. Когда коллектив начнет работать стабильно и будет заинтересован в повышении результативности своего труда, будет стремиться к освоению чего-то нового в своей педагогической деятельности, это значит, коллектив подготовлен к изменениям и воспримет их творчески. Следовательно, пришло время, когда можно приступить к реализации намеченных изменений в организационной культуре.

3. Процесс формирования желаемой организационной культуры должен носить не разрушительный, а созидательный характер.

Получив данные о желаемой коллективом культуре, нецелесообразно сразу разрушать старую и формировать новую культуру, это может привести к нежелательным последствиям, в частности, к активному сопротивлению членов педагогического коллектива. Поэтому, принимая решение об изменении организационной культуры, необходимо учитывать следующее: место, которое она занимает среди других типов культур;

Качественные параметры, характеризующие степень развитости организационной культуры (ОК) образовательного учреждения\*

Критерии	Показатели		Методики
	Признаки «сильной» ОК	Признаки «слабой» ОК	
1. «Поверхностный» уровень организационной культуры (внешние проявления ОК)	Наличие разнообразной символики в достаточном количестве с периодическим обновлением	Отсутствие символики или единичные экземпляры	Наблюдение
	Сохранение и поддержание разного плана традиций, ритуалов, обрядов, разделяемых большинством членов коллектива	Отсутствие традиций, обрядов, ритуалов либо формальное и необязательное отношение к ним	Наблюдение
	Наличие нормативно-правовой документации и высокая исполнительская дисциплина; ответственное и заинтересованное отношение к делу	Нормативно-правовая документация имеется не в полном объеме; низкая исполнительская дисциплина, формальное отношение к своим обязанностям	Наблюдение. Анализ документов
	Ведение летописи основных событий (перечня интересных дел)	Отсутствие документов по истории организации	Наблюдение. Анализ документов
	Эстетически оформленное здание и чистота прилегающей территории	Неприглядный вид здания школы, неухоженная территория	Наблюдение
	Ухоженный школьный участок с хорошей урожайностью	Заросший школьный участок со слабыми всходами и низкой урожайностью	Наблюдение
2. «Подповерхностный» уровень организационной культуры:  А) Профессиональные ценности (профессиональные знания и умения педагогических кадров)	Творческая активность и стремление к профессиональному росту членов педагогического коллектива	Отсутствие мотивации к приобретению новых знаний (обходятся имеющимся «багажом» знаний)	Анализ документов. Интервью
	Имеется значительное количество педагогов с высокими квалификационными категориями, ученой степенью, научными званиями	Нежелание педагогов заниматься повышением профессионального уровня приводит к естественному снижению во времени их квалификации, быстро устаревают ранее приобретенные знания	Анализ документов. Интервью
	В коллективе развиты элементы инновационного мышления, поэтому можно создать команду, способную воспринять и внедрить в практику педагогической деятельности новейшие идеи	Идеи инновационного мышления не воспринимаются в коллективе; педагоги работают, опираясь на свой опыт и зачастую полагаясь на такие мотивирующие установки, как «авось», «хотелось как лучше...», «что, мне больше всех надо...» и др.	Наблюдение. Интервью. Анализ документов
Б) Стратегически важные позиции образовательного учреждения (миссия, цели, стратегия развития)	Ясное понимание миссии, цели, стратегического развития организации и четкая их постановка	Недопонимание важности указанных позиций, нечеткая их формулировка либо полное их отсутствие	Анализ документов. Наблюдение. Интервью
В) Социально-психологический климат	Наличие комфортной обстановки в коллективе, доброжелательное отношение друг к другу, взаимопомощь, позитивный настрой сотрудников; работа ведется «с душой»; имеются условия для работы в команде; доминируют отношения сотрудничества и дружелюбия	Напряженная рабочая атмосфера, частые конфликтные ситуации, большая текучесть кадров; разобщенность в коллективе; отношения носят дискомфортный характер	Наблюдение. Интервью

\* Приведенные в таблице показатели не являются исчерпывающими и могут дополняться новыми в связи с имеющимися особенностями сравниваемых общеобразовательных школ.

степень ее развитости; соответствие внешних условий проводимым изменениям.

Недостаточно полный учет указанных факторов может привести к неудачам при изменении организационной культуры. Примером может служить довольно серьезно подготовленный эксперимент в лицее г. Сочи [1], проект которого был разработан весьма детально, первый этап (диагностика организационной культуры) прошел успешно, и было определено направление, в котором нужно двигаться.

Последующие этапы, к сожалению, вошли в противоречие с объективными условиями (отсутствием финансовой самостоятельности учреждения, неучетом степени развитости культуры, которую коллектив хотел иметь в перспективе, – в сложившейся оргкультуре она была на последнем, четвертом, месте), и поэтому проект в полном объеме не был реализован.

4. Планируемые в организационной культуре изменения должны осуществляться эволюционным путем.

Во избежание неудач при изменении организационной культуры образовательного учреждения нами вводится понятие «*переходного периода*» – это отрезок времени от выявления желаемой в перспективе культуры до ее реализации, осуществляемой эволюционным путем, методом *постепенной корректировки* отдельных сторон организационной культуры в направлении их усиления до состояния, когда желаемая культура станет доминирующей.

Именно «постепенность» характера реализации этого процесса, на наш взгляд, дает возможность уверенно говорить об успешном формировании организационной культуры. Новая культура должна вырастать из старой путем усиления тех ее сторон, которые формируют желаемую культуру. Необходимо также постепенно удалять из практической деятельности те параметры культуры, которые при диагностике получили негативную оценку членов педагогического коллектива.

Принцип постепенности проводимых изменений дает возможность утвердиться (прижиться) и новым провозглашенным ценностям, и адаптироваться к ним сотрудникам коллектива, поэтому процесс изменений организационной культуры проходит менее болезненно. Например, в школах Никольского района и г. Череповца анкетирование руководителей показало, что командная культура в «Настоящем» находится на втором месте, а, по мнению педагогов обеих базовых точек, она занимает третье место, то есть развита недостаточно. Поэтому, чтобы в «Будущем» вывести командную культуру на первое место, как того желают педагогические кадры в обеих базовых точках, необходимо проводить постоянную работу по усилению отдельных ее сторон до тех пор, пока она не станет доминирующей.

5. Базовой организационной культурой для внесения последующих изменений является ролевая.

Одной из первоочередных задач нового директора школы (естественно, после ознакомления с состоянием дел) является, на наш взгляд, восстановление ролевой культуры и постепенное ее усиление, так как мы считаем эту культуру базовой для внесения последующих изменений в организационную культуру школы. Это положение нашло подтверждение, например, в опубликованной работе [2], где автор (Н. И. Чуракова), налаживая работу школы, интуитивно проводила в жизнь школы мероприятия, которые привели к формированию в ней ролевой культуры, последняя со временем усиливалась, и положение дел в школе менялось к лучшему.

Кардинальное (революционное) изменение организационной культуры, на наш взгляд, возможно, как правило, при создании новых образовательных учреждений, когда можно реализовать ту или иную желаемую типологию организационной культуры без существенного сопротивления со стороны персонала, так как он будет новый (нет сложившейся организационной культуры, нет традиций и т. д.).

В связи с тем что в литературе отсутствуют данные об определении степени развитости организационной культуры, нами были сформулированы критерии и показатели, качественно характеризующие организационную культуру образовательного учреждения (см. таблицу). Следует учитывать, что обследование состояния дел в школьной организации с целью определения степени развитости организационной культуры зависит, прежде всего, от заинтересованности и согласия руководителя, кроме того, она является весьма трудоемкой творческой задачей, требующей от исследователя большого внимания, аккуратности, терпения и хорошей коммуникабельности.

Проведенное в соответствии с разработанными критериями и показателями обследование двух школ г. Вологды с целью определения степени развитости их организационной культуры выявило тот факт, что по многим основным показателям одна школа существенно уступала другой, поэтому ее организационная культура была оценена нами как слабая, а другая характеризовалась как сильная. Следовательно, пройдя успешную апробацию на двух школах нашего города, выбранные критерии и показатели можно рекомендовать к дальнейшему применению.

Таким образом, выявленные особенности механизма формирования организационной культуры образовательного учреждения играют важную роль в этом процессе, и их необходимо учитывать руководящим педагогическим кадрам в

практической деятельности для успешного решения вопросов, связанных с изменением организационной культуры.

#### Примечания

1. Жуковская А. И. Организационная культура и управленческая деятельность в современной школе // Инновации в образовании. 2003. № 1. С. 70–81; Самодурова В. Организационная культура современной школы // Первое сентября. Управление школой. 2000. № 16. С. 11.

2. Вербицкая Н. О., Чуракова Н. И., Ислентьева Е. В. Трудно создается, легко разрушается. Разговор о связи организационной культуры и управления // Директор школы. 1999. № 5. С. 28.

УДК 371.1

Г. В. Бузанакова

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПО СОЗДАНИЮ СООБЩЕСТВА ПЕДАГОГОВ, ДЕТЕЙ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ

В статье автор обосновывает актуальность современной формы взаимодействия различных социальных институтов, способных качественно осуществлять воспитательный процесс в современных условиях. Эффективной формой сотрудничества семьи и школы автор считает сообщество детей, родителей, педагогов. В статье представлена структура сообщества и ступени его развития.

In this article the author explains the importance of a modern form of interaction of different social institutions that can perform the process of upbringing in modern conditions. The community of children, parents and teachers is considered to be the most effective form of cooperation. The article presents the structure of this cooperation and the stages of its development.

*Ключевые слова:* сообщество педагогов, детей и родителей, воспитательный процесс.

*Keywords:* community of teacher, children and their parents, process of upbringing.

Теоретические основы педагогического проектирования разработаны В. З. Юсуповым [1], В. И. Слободчиковым [2], И. А. Колесниковой [3].

Поиск ресурсов совместного взаимодействия семьи и школы осуществлен учеными Л. В. Байбородовой [4], М. И. Рожковым [5], Л. И. Маленковой [6], Н. Е. Щурковой [7], А. С. Роботовой [8].

Каждый исторический период перед педагогами и родителями выдвигает свои проблемы,

обусловленные особенностями историко-культурной ситуации и объективными трудностями самого процесса воспитания. Современные социально-общественные условия, коренные изменения в области образования требуют нового осмысления проблемы совместной деятельности родителей, непосредственных заказчиков образовательных услуг, и школы, которая работает с конкретными детьми из конкретных семей.

В современных образовательных учреждениях совместная деятельность родителей и педагогов выстраивается в различных формах, однако опора на традиционные виды деятельности и родительские собрания не отвечает на вызов времени, и сегодня можно говорить «о кризисе существующих типов отношений между школой и родителями» [9]. Распространены «либо нормы администрирования, либо – в лучшем случае – просветительства» [10], а участие родителей в жизни школы минимально, в то время как педагогам и родителям необходимо объединить усилия для создания «общего поля заботы о развитии детей» [11]. Эта идея объединения педагогов, детей и их родителей оказалась востребованной инновационным образованием.

В течение нескольких лет нами велся поиск путей совершенствования воспитательной деятельности в современной школе, а также разрабатывались теоретические основы новой формы сотрудничества семьи и школы. Экспериментально нам удалось доказать, что родители в современных условиях могут активно участвовать в различных формах урочной и внешкольной деятельности. Активное сотрудничество детей и родителей способствует развитию творческой атмосферы в школе, созданию вместе с детьми интересной для всех культурно-образовательной среды. Привлечение родителей к активному сотворчеству помогает сделать общение детей и взрослых неформальным и сблизить их позиции. Учителям предоставляется возможность иначе взглянуть на детей и родителей. В нашем эксперименте мы исходили из того, что в воспитании главным является процесс взаимодействия субъектов, и именно благодаря ему происходит воспитание личности, то есть «сохранение, воспроизводство, развитие Человеческого Качества в системе социально-педагогического взаимодействия» [12]. Опытным путем нам удалось доказать, что в изменившихся социально-экономических условиях классный руководитель может взять на себя задачу проектирования сообщества детей, родителей, педагогов.

Теоретической базой разработки концепции проектирования классным руководителем сообщества детей, родителей, педагогов стал проведенный нами анализ педагогической литературы по проблеме детского коллектива. Теория дет-

---

**БУЗАНАКОВА** Галина Вадимовна – учитель русского языка и литературы Вятской гуманитарной гимназии с углубленным изучением английского языка  
© Бузанакова Г. В., 2009

ского коллектива учеными и педагогами достаточно глубоко исследована (С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Т. Е. Конникова, А. И. Новикова и др).

Коллектив в широком значении этого слова трактуется как «группа людей, объединенных общей работой, общими интересами» [13]. В педагогической энциклопедии коллектив рассматривается как социальная общность людей, объединенных на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения. А. В. Байбородова и М. И. Рожков [14], разрабатывая свою концепцию воспитания в коллективе, имеют в виду коллективы классный и школьный, где в качестве основных субъектов взаимодействия выступают педагоги и дети. А. И. Маленкова, разрабатывая теорию организации и методики воспитательного процесса, считает, что для оптимальных условий развития личности в воспитательном процессе школы необходимо отыскать «ту форму сообщества сверстников, которая бы наилучшим образом могла стимулировать развитие личности школьника» [15]. Таким «содружеством» [16] она считает ученический коллектив.

В нашей концепции значительная роль отводится родителям, которые на протяжении ряда лет становятся реальными соучастниками всех дел. Ключевым для нас является слово сообщество – понятие более широкое, и по своим целям, задачам, структуре, отличается от коллектива, являющегося начальной ступенью формирования сообщества детей, родителей и учителей. Несмотря на то что понятие «сообщество» активно используется в педагогической литературе («педагогическое сообщество», «школьное сообщество», «молодежное сообщество», «сообщество сверстников» и др.), сущность данного понятия авторами не раскрывается.

В педагогическом тезаурусе однозначной трактовки термина «сообщество» нет. С точки зрения словообразовательной слово «сообщество» происходит от слова «общество» путем прибавления приставки со-, которая имеет в русском языке значение совместности. В «Толковом словаре» С. И. Ожегова выделяются следующие значения слов «сообщество» и «общество»: «**Сообщество**» – объединение людей, народов или государств, имеющих общие интересы, цели; «**Общество**» – понятие более многозначное: 1. Совокупность людей, объединенных исторически обусловленными формами совместной жизни и деятельности. 2. Круг людей, объединенных общностью положений, происхождения, интересов. 3. Добровольное постоянно действующее объединение людей для какой-нибудь цели. 4. Та или иная среда, компания. 5. Совместное пребывание с кем-нибудь [17]. Приставка со- в слове «со-

общество» усиливает совместность бытия, взаимодействия определенного круга людей, совместность проживания, общность интересов и деятельности.

Проанализировав понятия «общество» и «сообщество», мы выделили следующие ключевые характеристики их:

- объединение на основе единства целей и интересов;
- формы совместной жизнедеятельности;
- общность;
- определенная среда;
- добровольность со-бытия.

Таким образом, *сообщество* детей, родителей, педагогов определяется нами как высокоразвитое разновозрастное, разностатусное детско-взрослое объединение равноправных субъектов деятельности, совместно определяющих общую цель, ценности, традиции, виды деятельности, которое характеризуется многообразием межличностных отношений в процессе творческого сотрудничества.

Представим сообщество, его структуру и содержание с помощью модели (см. рис. 1, 2).

*Цель создания сообщества* – сохранение, воспроизводство, развитие Человеческого Качества в системе социально-педагогического взаимодействия, образование Человека, способного к самоопределению, самовыражению и саморазвитию, готового вступать в многообразные отношения окружающей действительности.

Структура сообщества детей, педагогов, родителей представляет собой пересечение интересов и мотивов индивидуальностей разных социальных и возрастных групп, различного духовного, жизненного, профессионального опыта (см. рис. 3).

*Дети* – главный субъект деятельности сообщества, имеющий некий жизненный опыт, определенный набор личностной культуры, готовый обогатиться опытом других людей в процессе активизации внутренних механизмов саморазвития, тот субъект воспитательной деятельности, без которого не существует воспитательный процесс и педагогика как наука о воспитании. Это главная часть сообщества, выстраивающего свою деятельность с учетом интересов, мотивов, особенностей характеров, социальной принадлежности детей и подростков и их субъективного опыта, что соответствует требованиям личностно ориентированного подхода в образовании.

*Представители института семьи* (папы, мамы, бабушки, дедушки) – непосредственные заказчики образовательных услуг, носители богатого духовного опыта, индивидуальной личностной культуры, готовые поделиться своим опытом и культурой с другими членами сообщества. В семье происходит воссоздание определенного



Рис. 1. Модель сообщества детей, родителей, педагогов

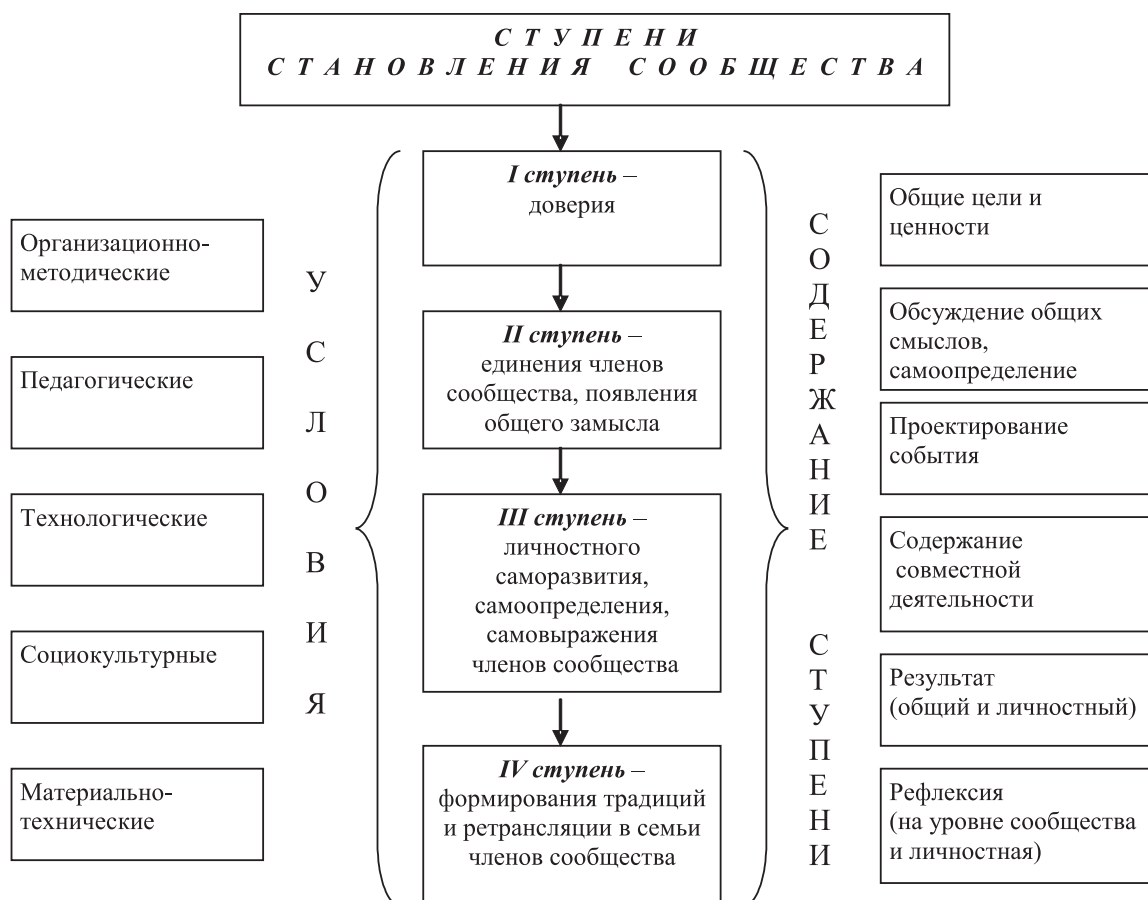


Рис. 2. Процесс создания сообщества детей, родителей, педагогов

образа жизни и формируются такие значимые качества, как любовь к окружающим людям, социальная направленность на другого человека, предполагающая умение и желание понимать и принимать мотивацию окружающих людей, учитывать их интересы, привычки. Отзывчивость, эмоциональное соучастие, основы нравственности, духовные ценности также закладываются изначально в семье.

Родители делают социальный заказ школе на качественное образование и воспитание и являются самой заинтересованной частью сообщества, так как естественно желание родителей воспитать детей таким образом, чтобы они сумели в будущем успешно выстроить свою жизнь. Эта группа людей имеет четко сформированные убеждения, достаточный жизненный опыт, собственную позицию, свое понимание задач школы и целей воспитания.

**Сотрудники** образовательного учреждения: учителя-предметники, руководители кружков и спортивных секций, библиотекари. Это профессионалы, имеющие знания в специальной области, владеющие образовательными методиками. Они осуществляют профессиональную деятельность, направленную на решение воспитательных задач.

**Классный руководитель** – представитель образовательного учреждения, носитель профессиональных педагогических знаний, человек вы-

сокой личностной культуры, координатор деятельности сообщества.

Системообразующим видом деятельности классного руководителя является педагогическое проектирование, то есть деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промышление того, что должно быть. Важна установка на целе-ценностное представление о будущем состоянии сообщества, устремленность к реальности будущего, то есть выход в мышлении за пределы настоящего – развивающаяся по отношению к действительности функция мышления.

Сообщество детей, родителей, педагогов в своем становлении проходит ряд этапов (ступеней), на каждой из которых классный руководитель проектирует свою профессиональную деятельность (рис. 4).

**Цель**, стоящая перед классным руководителем на первой ступени развития сообщества, – изучение возможностей субъектов (детей, родителей, педагогов). Классным руководителем при этом решаются следующие *задачи*:

- изучение методических, материально-технических, интеллектуальных возможностей образовательного учреждения, Центров дополнительного образования, библиотек, музеев;
- изучение возможностей детско-взрослого коллектива класса:

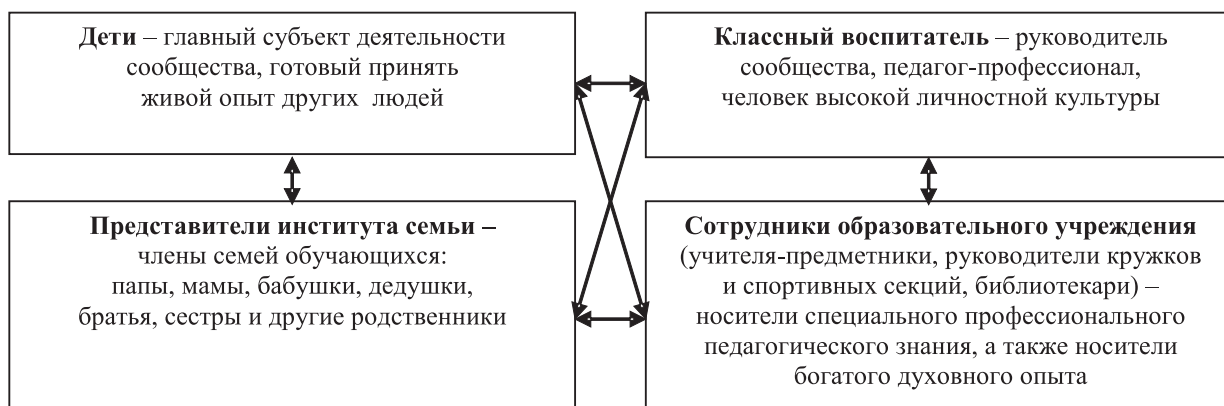


Рис. 3. Субъекты деятельности сообщества детей, педагогов, родителей



Рис. 4. Ступени становления сообщества детей, педагогов, родителей

– уровня взаимоотношений между детьми, между родителями, между детьми и родителями, между детьми и учителями, между родителями и учителями; выявление лидеров (среди детей и их родителей);

– уровня активности каждого члена детско-взрослого коллектива: детей, родителей, педагогов;

– круга интересов и пристрастий, ценностных ориентиров, степень мотивации каждого субъекта на участие в совместной деятельности.

На основе анализа результатов межличностных взаимоотношений в коллективе классный руководитель *выполняет роль посредника* между неуверенными в себе, «отвергнутыми» и теми, кто чувствует себя в коллективе комфортно, *знакомит* детей, родителей, педагогов с возможностями ресурсного обеспечения, результатами психолого-педагогических исследований классного коллектива, *раскрывает* перед членами формируемого сообщества свою педагогическую позицию.

Главным результатом деятельности классного руководителя в период становления сообщества является сформированность доверия образовательному учреждению и классному руководителю со стороны детей и родителей и мотивации каждого на совместную многолетнюю творческую деятельность.

Функция второй ступени – определение общих целей, ценностей, ведущих видов деятельности сообщества. На *ступени единения* дети, родители, педагоги объединяются в поиске эффективного решения задач, с помощью которых возможно оптимальное осуществление главной цели – индивидуальное развитие каждого члена сообщества – при учете анализа интеллектуального, финансового, материально-технического обеспечения сообщества.

Задачи, стоящие перед членами сообщества на ступени единения:

– обозначение круга проблем, которые должны решаться сообществом;

– формулировка целей и ведущей идеи событийности: максимальное раскрытие и развитие личностных качеств всех субъектов образовательного процесса через интересную, личностно-значимую для каждого деятельность сообщества;

– определение общих ценностей, выработка которых должна стать залогом гуманистических отношений членов сообщества с миром: человек, семья, Россия, малая родина, история семьи и страны, традиция, труд, красота, природа, любовь, слово;

– выстраивание видов деятельности, посредством которой произойдет становление ценностных отношений с миром (интеллектуально-духовной деятельности, нравственной, трудовой, творческой);

– определение круга друзей, партнеров, с кем необходимо сотрудничать для достижения общих целей – внутри сообщества, внутри образовательного учреждения; ведется поиск внешних партнеров; происходит значительное расширение образовательной среды;

– решение вопросов ресурсного обеспечения совместной деятельности: пути финансирования проектов, материально-техническое и интеллектуальное обеспечение;

– проектирование результатов совместной деятельности (что и как должно измениться во внутреннем пространстве личности, включенной в творческую деятельность сообщества).

Результат успешности ступени единения – принятие сообществом общих целей, ценностей, ведущих видов деятельности.

*Ступень личностного саморазвития, самоопределения, самовыражения* – это этап активной деятельности сообщества. Идет разработка и реализация лично и социально значимых проектов, направленных на формирование общечеловеческих ценностей, максимальное развитие возможностей каждого субъекта, входящего в сообщество. Каждый проект должен стать событием в жизни сообщества. Результат его деятельности на данной ступени – способность членов сообщества к самоопределению, самовыражению, потребность в саморазвитии.

Классному руководителю на каждой ступени развития сообщества отводится особая роль. Кроме того, что он является равноправным партнером во всех творческих делах, классный руководитель координирует деятельность субъектов, осуществляет педагогическую диагностику, позволяющую выявлять проблемы и определять вектор дальнейшего события.

В течение всего периода жизнедеятельности сообщества ведется активный поиск внутренних механизмов саморазвития сообщества. Некоторые виды деятельности могут повторяться в течение нескольких лет, усложняясь по своему внутреннему содержанию и способам деятельности. В таком случае происходит *зарождение традиции*, что, несомненно, служит укреплению отношений в сообществе. Традиция – особое событие в жизни коллектива, собственный уклад, который создается всем сообществом в течение длительного времени и складывается в процессе совместной деятельности. Традиция становится ценностью тогда, когда ее принимает каждый член сообщества. Это может быть традиция создания книги о жизни сообщества и ее презентация, традиция проведения фестивалей Семьи, традиция многодневных путешествий с участием детей, их родителей, братьев, сестер, педагогов и т. д. Сложившаяся традиция требует новой перспективы. Происходит развитие внутренних связей сооб-





Рис. 5

щества и отношений, то есть сообщество становится саморазвивающейся системой. Событие превращается в традицию, если его участники ощущают внутреннюю потребность повторения пережитых эмоций, впечатлений, возвращения к ним. Формирование традиций сообщества является, по утверждению Ф. Ф. Брюховецкого, предпосылкой развития новых качеств личности, востребованной перспективой.

Участие каждого в совместной деятельности опирается на внутренние мотивы и задачи, которые ставит перед собой личность. Они различны, и выбор деятельности строится с учетом многообразия мотивов участников сотворчества. На каждой ступени становления сообщества совместно вырабатываются приемлемые для всех и интересные каждому виды деятельности, направленные на формирование ценностей. Вырабатываются такие виды деятельности, которые способствуют «поступательному развитию» (Л. С. Выготский) личности. Делается установка на поиск продуктивных форм деятельности и отказ от непродуктивных (рис. 5).

Выход на практический результат-продукт совместной деятельности – непереносимое условие любой деятельности сообщества, так как позволяет увидеть реальное воплощение идеи и стимулирует дальнейший интерес к общим делам, поэтому на ступени единения дети, педагоги, родители ведут поиск и в данном направлении. Практическим результатом становится книга, видеofilm, электронная презентация, фотогазета, статья в детские печатные издания и т. д. В результате совместной творческой деятельности детей, родителей, педагогов происходит становление сообщества детей, родителей, педагогов, происходит формирование общепризнанных тра-

диций, которые принимаются всеми и ретранслируются в семье членов сообщества.

Таким образом, реализация совместной творческой деятельности детей, родителей, педагогов на всех ступенях развития сообщества способствует становлению новых отношений в разновозрастном, разностатусном объединении – отношений партнерства и доверия. Главным результатом сотрудничества является творческое самовыражение личности, обогащение каждого члена сообщества новым опытом, способность к самоопределению и потребность в дальнейшем саморазвитии. Сообщество приобретает новые характеристики, такие, как социальная открытость, целостность, способность к саморазвитию.

Сообщество детей, родителей, педагогов становится новой и современной формой сотрудничества и сотворчества семьи и школы.

#### Примечания

1. Юсунов В. З. Проектирование образовательной программы школы. М.; Киров, 2001. С. 3–39.
2. Слободчиков В. И., Рябцев В. К. Проектирование как единство замысла и реализации // Технологии проектной деятельности в образовании. М.; Киров, 2000. С. 5–10; Слободчиков В. И. Структура образовательного проекта // Технологии проектной деятельности в образовании. М.; Киров, 2000. С. 11–14; Слободчиков В. И. Проектирование инновационного образования // Проблема научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (Концептуальные основания). М.; Киров, 2003. С. 20–24.
3. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999.
4. Байбородова Л. В., Рожков М. И. Воспитательный процесс в современной школе: учеб. пособие. Ярославль, 1997.
5. Там же.
6. Маленкова Л. И. Воспитание в современной школе: кн. для учителя-воспитателя. М., 1999. С. 158.

7. Щуркова Н. Е. Классное руководство: настольная книга для учителя. М., 1999. С. 161–180.
8. Роботова А. С. Стратегия деятельности руководителя образовательного учреждения по организации сотрудничества с родителями // Директору школы о сотрудничестве с родителями. М., 2001. С. 7–44.
9. Крылова Н. Б. Родители и школа – партнеры // Трудности становления сотрудничества школы и родителей: Книга года по педагогике, вып. 1(16). М., 2004. С. 8.
10. Там же.
11. Там же.
12. Колесникова И. А. Сущность и социально-педагогические явления воспитания // Воспитание: научные дискуссии и исследования. СПб., 2005. С. 15.
13. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии.
14. Байбородова Л. В., Рожков М. И. Указ. соч.
15. Маленкова А. И. Указ. соч.
16. Там же.
17. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1987. С. 230.

УДК 371.3

Е. А. Васенина

### ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ И ЕГО МОТИВАЦИОННО-НРАВСТВЕННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ

Данная статья посвящена интеллектуальному воспитанию как составной части учебно-воспитательного процесса, приобретающей особую ценность в условиях информационного общества, его соотношению с интеллектуальным развитием и глубокой связи с нравственным воспитанием.

In the article we consider the intellectual upbringing as a part of the educational process, which has special value in the information-oriented society, its correlation with intellectual development and its deep relationship to moral upbringing.

*Ключевые слова:* интеллектуальное воспитание, мотивация, учебный процесс.

*Keywords:* Intellectual Upbringing, motivation, educational process.

Когда говорят о необходимости подготовки молодого поколения к жизни и плодотворному труду в условиях информационного общества, отличительной чертой которого является значительное «повышение роли и степени воздействия интеллектуальных видов деятельности на все стороны его жизни» [1], то в качестве основного требования к человеку, живущему в таком обществе, как правило, называют *владение инстру-*

*ментарием интеллектуального труда*, инфраструктурой средств накопления, хранения, обработки и передачи информации. Умение свободно применять в своей профессиональной работе средства ИКТ для многих сфер деятельности становится неперенным условием профессиональной компетентности, тем более что возможность свободного доступа отдельного человека к информационному ресурсу, накопленному человечеством, простота обращения к информационным источникам, интенсивность информационного обмена значительно повышает интеллектуальный потенциал общества в целом.

Однако не менее существенным требованием является определенный *уровень способностей к интеллектуальной работе*, который позволяет эффективно распорядиться полученным информационным ресурсом. Важную роль здесь играет способность к анализу и оценке информации, к установлению связей и причинно-следственных отношений, способность к формированию суждений и принятию обоснованных решений, умение планировать деятельность по их реализации, прогнозировать ее результаты, просчитывать развитие ситуации с учетом различных факторов, способность к порождению нового знания.

Таким образом, значимой стороной подготовки человека к жизни, труду и продолжению образования в условиях информационного общества является развитие интеллектуальных способностей личности, раскрытие ее интеллектуального потенциала, формирование стиля и качеств мышления, востребованных в обществе, в котором информационная деятельность является ведущим видом деятельности.

Обычно, обсуждая проблемы роста интеллектуальных сил и возможностей подрастающего поколения, педагоги и психологи используют термин «развитие» – развитие мышления, развитие умственных способностей, интеллектуальное развитие. Само понятие «развитие», согласно Словарю Ожегова, определяется как «процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому качественному состоянию, от простого к сложному, от низшего к высшему» [2].

Следовательно, интеллектуальное развитие подразумевает не только количественное приращение отдельных когнитивных свойств, но и качественные изменения, происходящие с интеллектом в целом как со сложной системой взаимосвязанных, влияющих друг на друга характеристик, которые (изменения) и обуславливают его переход в иное, «более совершенное состояние». Отметим, что такой переход осуществляет *сам ученик*, процесс развития предполагает его *личностную активность*. Однако если учителя так-

**ВАСЕНИНА** Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре информатики и методики обучения информатике ВятГГУ  
© Васенина Е. А., 2009

же рассматривать как активную фигуру, мотивированно и целенаправленно влияющую на данный процесс, то целесообразно будет использовать другой термин – интеллектуальное воспитание.

В Педагогической энциклопедии приводится понятие «умственное воспитание», которое трактуется как «важнейшая сторона подготовки к жизни и труду подрастающих поколений, заключающаяся в руководстве развитием интеллекта и познавательных способностей путем возбуждения интереса к интеллектуальной деятельности, вооружения знаниями, методами их добывания и применения на практике, привития культуры интеллектуального труда» [3]. Умственное воспитание всегда рассматривалось как неотъемлемая и важнейшая составляющая процесса воспитания.

На современном этапе, когда психологическая наука выработала подходы к определению понятия интеллекта, которые обладают большим объяснительным потенциалом и позволяют применить результаты психологических исследований к реальной педагогической практике, уместно и обоснованно наряду с термином «умственное воспитание» использовать термин «интеллектуальное воспитание». Понятие интеллектуального воспитания широко использует М. А. Холодная в своем исследовании психологии интеллекта [4], особенно в той его части, которая посвящена преломлению психологической теории в школьной практике и описанию разработанной ею в сотрудничестве с Э. Г. Гельфман, Л. Н. Демидовой и другими обогащающей методической модели, «основным назначением которой является интеллектуальное воспитание учащихся за счет актуализации и усложнения ментального (умственного) опыта ребенка» [5].

Растущая востребованность данного термина объясняется соединением в нем двух важных аспектов: с одной стороны, слово «воспитание» указывает на деятельное участие и ведущую роль учителя в данном процессе, с другой – слово «интеллект» позволяет привлечь достижения современной психологии для выработки базовых направлений педагогической деятельности, предполагающей активное целенаправленное воздействие на интеллектуальную сферу ребенка, и конкретизации ее содержания.

Рассматривая соотношение понятий *интеллектуальное воспитание* и *интеллектуальное развитие*, можно отметить следующее. С одной стороны, в ходе активной познавательной деятельности ученика развиваются его интеллектуальные качества, он проходит через последовательность актов восприятия, осмысления, понимания, разрешения противоречий, генерирования идей и решений, оценки их правильности и т. д. и в

конечном итоге наращивает свой интеллектуальный ресурс, обогащает ментальный опыт. С другой стороны, вся его деятельность поддерживается и обеспечивается усилиями учителя, который формирует мотив и создает условия для интеллектуальной деятельности ребенка. При этом усилия того и другого едины и направлены, а общий успех обуславливается сотрудничеством и взаимным доверием. Таким образом, описывая состояние ученика, мы говорим о его интеллектуальном развитии, в то же время при рассмотрении деятельности педагога более целесообразно использовать понятие интеллектуального воспитания.

Для успеха интеллектуального воспитания необходимо глубокое осознание ценности интеллекта как со стороны обучаемых, так и со стороны обучающихся, что обуславливается формированием отношения к интеллекту как к ценности в обществе на всех его уровнях.

Действительно, государство и общество нуждаются в самостоятельно мыслящих, творческих, высокоинтеллектуальных кадрах, ибо они генерируют идеи, создают новое знание, могут правильно и эффективно организовать деятельность самого разного характера и, в конечном итоге, создают интеллектуальный продукт, ту самую интеллектуальную собственность, которая становится во всем мире основным видом собственности. И если на стадии индустриального и постиндустриального общества (и ранее) таких людей требовалось сравнительно немного, то сейчас значительное повышение интеллектуального уровня становится насущной необходимостью для *большинства* членов общества. Кроме того, повышение общего интеллектуального уровня членов общества дает снижение уровня агрессивности, особенно ее немотивированных и неосмысленных проявлений. Развитый умственный опыт ведет к осознанию этических норм как ценности жизни в социуме, позволяет уйти от низменных проявлений, поддерживает человеческое в человеке. Не менее ценен интеллектуальный ресурс для отдельного человека, поскольку он определяет его успешность в профессии, позволяет противостоять внешним влияниям, обеспечивает самодостаточность и личную свободу, помогает делать верный выбор, строить отношения с внешним миром и в итоге определяет судьбу.

Однако противоречие заключается в том, что практически все перечисленные достоинства, казалось бы, столь очевидные, для многих таковыми не являются и вполне могут быть оспорены. Весьма нередки примеры, когда наибольшего профессионального успеха люди добиваются не за счет своего интеллектуального багажа, а за счет использования совершенно других факто-

ров и ресурсов (и необязательно сомнительного свойства, а наоборот, вполне позитивных, например, трудолюбия), когда люди неординарные, чей интеллектуальный уровень не вызывает сомнений, с большим трудом и небольшим успехом выстраивают взаимоотношения с окружающими. Также можно привести примеры, когда влияние интеллекта на личную свободу и судьбу было скорее негативным, когда для человека, глубоко понимающего ситуацию и прогнозирующего направление ее развития, это понимание служит источником сильнейшего эмоционального дискомфорта. Наконец, можно говорить о примерах, когда интеллект, лишенный нравственности, творил гораздо большие беды, нежели столь же безнравственный, но ограниченный разум. В общественном сознании причудливым образом соединяется уважение и настороженность по отношению к интеллекту и его носителям, в особенности к проявлениям интеллектуальной одаренности. Мы осознаем, что для успеха общего дела необходимо участие в нем высокоинтеллектуального человека, но в то же время ощущаем зависимость от него в интеллектуальном плане, что, в свою очередь, порождает страхи, обиды и комплексы.

В школе все эти противоречия в отношении к интеллекту проявляются весьма ярко. Взрослый человек достаточно точно оценивает свой интеллектуальный уровень и свой интеллектуальный потолок и, как правило, старается его не афишировать – или из боязни потери авторитета, статуса, уважения, или, наоборот, стараясь избежать обид и неприязни со стороны окружающих. Но если взрослые уже умеют скрывать свои эмоции, будь то ревнивое чувство к чужому интеллектуальному превосходству или раздражение проявлениями чужой интеллектуальной недостаточности, то дети проявляют свои чувства открыто и весьма категоричны в оценках и отношениях.

В этих обстоятельствах особую важность приобретает сочетание педагогической заботы об интеллектуальном развитии учеников с заботой о воспитании способности к нравственному контролю интеллектуальных проявлений, ответственности человека как за состояние своего интеллекта, так и за общественно значимое использование своих интеллектуальных способностей и достижений, формировании мотивации к своему интеллектуальному совершенствованию. Таким образом, интеллектуальное воспитание необходимо связывать с другими сторонами воспитательного процесса, в особенности с нравственным воспитанием.

Именно в школе закладывается начало отношения к интеллекту как к безусловной ценности, а значит, здесь и требуется формировать уважи-

тельное, доброжелательное отношение к любым интеллектуальным достижениям, будь то проявление интеллектуальной одаренности или стоившее больших усилий небольшое интеллектуальное приращение.

Формирование положительной мотивации, утверждение в сознании учеников значимости интеллектуального роста является важной задачей интеллектуального воспитания. Ее решение напрямую связано с нравственным воспитанием, поскольку касается взаимодействия человека с окружающими людьми, с обществом в целом. Назовем эту часть интеллектуального воспитания его *мотивационно-нравственной* составляющей.

Попытаемся понять, почему человек, в достатке наделенный умом, вызывает у окружающих противоречивые чувства, почему к уважению и признанию примешивается настороженность и даже неприязнь. Это особенно хорошо видно в детском коллективе, где чувства и взаимоотношения проявляются открыто.

Можно предположить, что каждый из нас в глубине своего существа считает разум, мысль, интеллект несомненной и неоспоримой ценностью. Для каждого важно сознавать, что он обладает данной ценностью в достаточной мере, и не менее тяжело признать, что кому-то этой ценности отпущено больше. Не все с честью справляются с таким испытанием. Можно выделить несколько защитных вариантов поведения, к которым прибегают люди.

1. Не объявлять данную ценность ценностью («Пусть не думают, что для меня это важно, нет – и не надо»).

Весьма опасно, если таким способом защиты воспользуется ученик, обладающий достаточно большим авторитетом в классе. В этом случае положительная мотивация, которая является необходимым условием успеха интеллектуального воспитания, оказывается под большим вопросом – ведь в классе такому ребенку доверяют, к его мнению прислушиваются и с ним соглашаются. Он же всеми силами старается убедить окружающих, что умным быть не обязательно, что обладание другими ресурсами (физической силой, материальными возможностями или чем-то иным в зависимости от того, чем обладает он сам) гораздо важнее, а проявления ума в его присутствии, скорее, неуместны и т. д. В росте интеллектуального уровня такого ученика учитель должен быть особенно заинтересован, ибо в этом состоит единственная возможность создать в классе обстановку признания ценности интеллекта вообще.

2. Отметить, что в других отношениях обладатель ценности менее успешен («Если ты такой умный, то почему такой бедный?»).

Возражать здесь трудно и, возможно, напрямую не надо. Требуется создавать атмосферу и расставлять нравственные акценты так, чтобы дети чувствовали, какие ценности в конечном итоге оказываются на первом месте.

3. Искать подтверждения тому, что другой обладает данной ценностью не в полной мере («Не такой уж он и умный»).

Учителю надо стремиться создать такую обстановку, в которой было бы не принято измерять свои интеллектуальные достижения интеллектуальными успехами или неудачами других. Гораздо важнее сравнивать себя сегодняшнего с собой вчерашним и оценивать, насколько ты вырос над собой.

Здесь есть и другая сторона. Одной из причин того, что не каждый ребенок, да и вообще человек, обладающий большим интеллектуальным ресурсом, вызывает стремление общаться с ним, является тот факт, что он далеко не в полной мере обладает нравственными достоинствами, особенно теми из них, которые признаются важными и существенными среди сверстников. Стоит задуматься, почему один именуется «отличником», «ботаником» и другими нелестными эпитетами, а другой пользуется уважением и даже симпатией, несмотря на немалые успехи в учебе, причем чаще всего в какой-то определенной области. Он как бы «имеет право» на эти успехи, которыми его товарищи даже гордятся. Последнюю ситуацию можно проиллюстрировать цитатой из пьесы Ю. И. Визбора «Волейбол на Сретенке»:

*«А пятый номер – наш защитник, Макс Шафоль, который дикими прыжками знаменит, а также тем, что он по алгебре король, но в этом двор его несколько не винит».*

Здесь интересно отметить два качества, которые присущи песенному Максиму и обеспечивают его высокий статус среди друзей. Во-первых, он кроме «алгебры» имеет достижения в иной области, значимой в подростковой среде (спорт, музыка и пр.), во-вторых, он – защитник. Это не только его амплу на волейбольной площадке, это качество, отличающее его в жизни. Он ставит свои успехи, достижения, в том числе и в «алгебре», на службу окружающим его людям (и вряд ли просто так дает списывать – скорее, помогает). Можно предположить, хотя этого и не видно из текста, что он не заносится перед друзьями своим талантом, не принижает их достоинств. Этим качеством обладают далеко не все обладатели развитого интеллекта. Часто они стараются подчеркнуть это свое превосходство, нетерпимо относятся к чужой слабости, в том числе и интеллектуальной.

Иногда пренебрежение окружающими является проявлением снобизма, качества, весьма

характерного для подростков и юношества. При этом интеллектуальные достижения становятся тем маркером, по которому юные снобы определяют членов своего круга.

*Изумительная фраза была услышана автором в школьном коридоре: «Что ты с ним связался – он в математике совсем не сечет». В реальность ситуации можно даже не поверить, но это было. Причем через несколько лет повторилось нечто похожее, но в современном варианте. В обращении к уважаемому учителю прозвучало: «Вот вы его цените – а он Паскаль не рубит». Время прошло, сменился предмет, а фраза осталась».*

Гораздо чаще поведение ученика, чей интеллектуальный уровень выбивается из общей массы, только кажется высокомерным, на деле же у ребенка срабатывает защитный механизм, скрывающий застенчивость, отсутствие опыта общения, неуверенность в том, что его незаурядный ум действительно является достоинством, поскольку поведение окружающих явно говорит об обратном. Еще чаще таким образом проявляется погруженность в себя, в процесс обдумывания каких-либо проблем и задач (не обязательно математических, порой и вовсе не учебных), ибо одним из проявлений развитого интеллекта является то, что размышлять над проблемами и решать задачи становится не просто интересно, но доставляет удовольствие.

Таким образом, можно обозначить две стороны деятельности учителя по реализации мотивационно-нравственной составляющей интеллектуального воспитания:

1. Формирование позитивного отношения к интеллекту, интеллектуальным достижениям, стремления к его совершенствованию.
2. Воспитание чувства ответственности за состояние своего интеллекта и направленность его применения, умения правильно выстраивать взаимоотношения с окружающими.

Выделим личностные качества, формирование которых является задачей мотивационно-нравственной составляющей интеллектуального воспитания.

1. Понимание ценности интеллекта как для его обладателя, так и для общества в целом, осознание того, что интеллектуальный ресурс общества складывается из интеллектуальных ресурсов *всех* его членов.
2. Ответственность за состояние своего ума, стремление к его совершенствованию.
3. Осознание неотделимости интеллекта и нравственности, формирование нравственного контроля интеллектуальной деятельности.
4. Ответственность человека за то, чтобы его интеллектуальные способности и достижения были полезны окружающим, были им в помощь.

5. Умение трезво оценить свой интеллектуальный потенциал, в максимальной степени объективировать эту оценку, т. е. не столько сравнивать свои интеллектуальные качества с интеллектуальными качествами окружающих, сколько оценивать уровень их развития в настоящем по отношению к прошлым своим интеллектуальным достижениям и по отношению к цели, которую ты сам ставишь для своего будущего.

6. Умение использовать знание об уровне своего интеллекта для его совершенствования.

7. Признание чужих интеллектуальных достоинств, уважение к интеллектуальным достижениям других.

8. Доброжелательное отношение не только к проявлениям силы чужого интеллекта, но и к слабости; осознание того, что разные люди мыслят по-разному, и часто недостаток одних интеллектуальных качеств компенсируется высоким уровнем развития других, например одни решают задачи быстро, но решения других более глубокие и точные, а третьим лучше удается обобщить и классифицировать найденные другими разрозненные факты.

9. Уважение к чужому интеллектуальному труду и его результатам, умение признавать и ценить авторство идеи, решения, другого интеллектуального продукта.

Формирование таких качеств возможно, если создана атмосфера, в которой каждый ребенок чувствует себя комфортно, справляется с поставленными перед ним задачами, испытывает чувство спокойствия и защищенности, сознает себя равным среди равных. Создание такой атмосферы есть цель и заслуга учителя. Отметим основные направления и приемы этой работы.

1. Позитивный настрой, спокойствие, доброжелательность.

2. Нацеленность на развитие мыслительных способностей, и в то же время признание приоритета этических норм.

Подчеркивать интеллектуальные достоинства разных людей – исторических личностей, выпускников, старших детей, особенно в соединении с примерами нравственного поведения, порядочности.

3. Внимание к каждому.

Отмечать каждое достижение, каждый положительный сдвиг в интеллектуальном развитии, так чтобы ученик видел внимание к себе и факт,

что его усилия и победы не остались незамеченными.

4. Такт в общении с детьми.

Спокойно и ненавязчиво привлекать внимание всех к достижениям каждого. Недостатки тоже замечать, но в личном общении. Полезно использовать для общения средства ИКТ – обмен «электронными записочками» между учителем и учеником. Такой прием побудит ученика более пристально взглянуть на ту или иную этическую проблему, заставит обдумывать ее, поскольку для написания даже короткого письма надо подыскивать слова.

5. Признание основным достоинством роста над собой.

Стараться не сравнивать учеников друг с другом, но вслух оценивать (поощрять или порицать) нынешнее состояние конкретного ученика в сравнении с его прошлым состоянием.

Признавать интеллектуальную элиту класса, но с одной лишь привилегией – спрос больше, задачи труднее, помощи меньше, зато есть признание, что человеку много дано.

Не указывать на неудачи сильных, подчеркивать, что они решали значительно более трудную проблему.

Защищать слабых, вслух оценивать даже малые, но реальные (!) достижения и подвижки в наращивании ментального опыта.

Необходимым условием успеха интеллектуального воспитания конкретного ученика является ощущение им интеллектуальной состоятельности, без которого нет роста, нет развития, нет места нравственным проявлениям. Каждый хочет и имеет право быть хорошим, чувствовать свою значимость и признание своих достоинств. Признание – это питательная среда, в которой достоинства растут и расцветают. Лишение признания и внимания – одно из самых тяжелых наказаний. Хвалите детей, и они станут достойными похвал.

#### Примечания

1. Концепция информатизации образования // Информатика и образование. 1990. № 1. С. 3.

2. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Рус. яз., 1988.

3. Педагогическая энциклопедия / под ред. И. Я. Каирова, Ф. Н. Петрова. М.: Сов. энцикл., 1966.

4. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002.

5. Там же. С. 212.

УДК 371.4

Т. В. Шех

### ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ

В статье рассмотрены психолого-педагогические особенности подросткового возраста и процесса формирования гражданского самосознания.

The article represents psychological and pedagogical peculiarities of adolescents and the process of formation their civic self-consciousness.

*Ключевые слова:* гражданский, самосознание, подросток, формирование.

*Keywords:* civic, self-consciousness, adolescent, formation.

Гражданское самосознание – полное понимание индивидом самого себя лицом, принадлежащим к постоянному населению данного государства, своего значения, роли в жизни общества этого государства, пользующемся его защитой и осознающего свои права и обязанности. Гражданское самосознание формируется под влиянием социального образа жизни личности и требует от неё самоконтроля своих поступков и действий, а также полной ответственности за свои поступки. Особую актуальность задачи формирования гражданского самосознания приобретают в подростковом возрасте, когда личность отличается высокой потребностью в приобщении к миру взрослых и к максимально полному освоению содержания и форм общественного поведения. Решающую роль в этом процессе играют педагогические условия, ибо они наиболее управляемы и целенаправленно влияют на формирование самосознания подростка.

Рассмотрение психолого-педагогических характеристик подросткового возраста требует чёткого возрастного разграничения. Существует несколько определений рубежей данного возраста. Г. Гримм ограничивает подростковый возраст периодом в 12–15 лет у девочек и 13–16 лет у мальчиков. По Дж. Биррену, это возраст от 12 до 17 лет. По мнению Д. Б. Бромлея и других, подростковый возраст определяется продолжительностью 11–15 лет. Ж. Пиаже относит к подростковому возрасту период от 12 до 15 лет. А. И. Божович разделяет подростковый возраст на две фазы. Период, когда «ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребёнка к миру и к самому себе» – 1-я фаза (12–15 лет), и 2-я фаза

(15–17 лет) – ранняя юность, когда «развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие, в конечном счете, к той жизненной позиции, с которой школьник начинает свою самостоятельную жизнь» [1]. Д. Б. Эльконин определяет границы подросткового возраста, основываясь не на физических особенностях организма, а на появлении новых психических образований, характерных для каждого возрастного периода развития личности. В подростковом возрасте «имеет место появление тенденции к самостоятельности и ряд негативных проявлений, связанных с отношениями со взрослыми» [2]. Самосознание находится ещё в стадии формирования. Его изменение приводит к переоценке ценностей. То, что было значимо раньше, становится второстепенным. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. Когда говорят, что ребенок взрослеет, имеют в виду становление его готовности к жизни в обществе взрослых людей, причем – как равноправного участника этой жизни. Конечно, подростку еще далеко до истинной взрослости – и физически, и психологически, и социально. Он объективно не может включиться во взрослую жизнь, но стремится к ней и претендует на равные со взрослыми права. Появившееся чувство взрослости – особая форма самосознания, характерная для подросткового возраста.

Итак, *подростковый возраст* – период онтогенеза от 10 до 17 лет. Подростковый возраст относится к числу критических периодов онтогенеза, связанных с кардинальными преобразованиями в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений индивида. Этот этап характеризуется бурным ростом человека, формированием организма в процессе полового созревания, что оказывает заметное влияние на психофизиологические особенности подростка. В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, А. Б. Ительсон, И. С. Кон, А. В. Мудрик, В. С. Мухина, Н. И. Непомнящая, А. В. Петровский, Д. И. Фельдштейн, А. И. Щербаков и другие важнейшим фактором развития личности подростка называют его собственную большую социальную активность. Они отмечают важность подросткового возраста, ибо именно в этом возрасте «закладываются основы и намечается общее направление в формировании моральных и социальных установок личности» [3].

Основу формирования новых психологических и личностных качеств подростков составляет общение в процессе различных видов осуществляемой ими деятельности (учебной, производственной, занятий различными видами творчества, спорта и др.), а главное, желание жить коллективной жизнью. Определяющей особенностью общения подростков является его ярко выраженный личностный характер. Изменение социальной

ситуации развития подростков связано с их активным стремлением приобщиться к миру взрослых, ориентацией поведения на нормы и ценности этого мира. Центральным и специфическим новообразованием для подросткового возраста является возникающее у него представление о себе как уже не ребёнке, он начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым. Это так называемое «чувство взрослости» заключается в том, что подросток отвергает свою принадлежность к детям, но и ощущения подлинной и полноценной взрослости у него пока ещё нет, хотя есть потребность в признании его окружающими. И. С. Кон, А. В. Петровский, Д. И. Фельдштейн и другие видят специфическую социальную активность подростка в большой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. У подростков возникает интерес к себе как личности, к своим возможностям и способностям.

Центральным фактором психологического развития подросткового возраста, его важнейшим новообразованием является становление нового уровня самосознания, изменение Я-концепции (Л. И. Божович, И. С. Кон, Д. И. Фельдштейн, Э. Эриксон и др.), определяющиеся стремлением понять себя, свои возможности и особенности, как объединяющие подростка с другими людьми, группами людей, так и отличающие его от них, делающие его уникальным, неповторимым. По мнению Л. И. Божович, «в течение этого периода развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие, в конечном счете, к той жизненной позиции, с которой школьник и начинает свою самостоятельную жизнь» [4].

В подростковом возрасте важна не столько сама по себе возможность самостоятельно распоряжаться собой, сколько признание окружающими взрослыми этой возможности и принципиального равенства подростка со взрослыми с точки зрения прав. При этом подростки продолжают ждать от взрослых помощи, защиты и т. п. Но нельзя не сказать и о положительных качествах данного возрастного периода. Подростки отличаются большей самостоятельностью, более сознательно и ответственно относятся к себе как к члену общества и к другим его членам.

У подростков формируется способность строить отношения с окружающими (как сверстниками, так и взрослыми) в зависимости от различных требований и задач. Они учатся сознательно подчиняться принятым в коллективе нормам. Потребность в общении со взрослыми в подростковом возрасте обусловлена проблемами жизненного самоопределения.

В подростковом возрасте происходит расширение жизненного пространства. Впервые появ-

ляется будущее как психологический детерминант личности. «Ведущая для этого возраста общественно полезная деятельность развивает у подростка способность быть личностью, чувствующей свою ответственность за общее дело, стремящейся найти своё место в жизни общества» [5].

«Участие подростков в общественно полезной деятельности не только обеспечивает их признание взрослыми, но и создаёт возможности расширения всех форм общения, развёртывающегося в системе “я и другие люди”, “я и общество”; в результате именно эта деятельность обуславливает основные психологические новообразования подросткового возраста» [6].

Подростковый возраст выступает как важный момент социального развития, имеющий особую нагрузку в становлении личности. Механизм выработки социальной позиции подростка по отношению к обществу, как форма выражения самосознания, выражается в необходимости подростком проявить себя, с целью быть признанным обществом и увидеть своё «я» в оценке других людей. Подросток стремится играть определённую роль в обществе, отвечать за себя на уровне взрослого. Он сознательно относится к людям, к окружающему миру, стремится найти своё место в определённом коллективе как составляющей окружающего его общества.

Развитие самосознания в подростковом возрасте происходит ярко и наглядно, его характеристика и оценка значения для формирования самосознания практически одина у исследователей самых различных школ и направлений. Среди них Л. С. Выготский, Р. Бернс, Л. И. Божович, Х. Ремшмидт, И. С. Кон, А. Г. Спиркин, Б. Заззо, А. Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, Д. И. Фельдштейн и др. В описании процесса развития самосознания в подростковом возрасте авторы единодушны: в 11–12 лет у подростка возникает интерес к собственному внутреннему миру, затем процесс самопознания постепенно углубляется и к 15–16 годам происходит относительное становление представления о себе как о цельной личности. «Самосознание возникает и развивается на основе такой практической деятельности ребёнка, которая предполагает его собственную активность и сотрудничество с окружающими людьми, а система воспитания и образования играет в этом процессе решающую роль» [7].

Итак, большинство педагогов-психологов, среди них Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. Г. Спиркин, Д. И. Фельдштейн и др., выделяют следующие характерные особенности подросткового возраста:

- активизируются процессы самопознания, самосознания и самооценки личности;
- глубоко переживаются чувства удовлетворённости от преодоления жизненных препятствий;



- появляется осознанный интерес к своему внутреннему миру (интерес к познанию внутреннего мира человека начинается именно в подростковом возрасте);

- обостряется чувство самостоятельности, потребности в самовыражении;

- происходит интегрирование самосознания, его черты становятся чертами характера.

Формирование гражданского самосознания личности – сложный и многогранный процесс. По мнению Б. Т. Лихачёва, процесс становления самосознания влияет на формирование гражданского самосознания в подростковом возрасте: «Начавшийся процесс самосознания побуждает их к политическому осознанию происходящего в мире и определению отношения к нему. Они хотят вместе со взрослыми участвовать в настоящих событиях, стремятся заслужить внимание и уважение старших» [8].

У подростков появляется склонность к идентификации. А идеалом для неустоявшейся психики может стать не только положительная, но и асоциальная личность. Вот почему процесс формирования самосознания должен носить открытый характер и быть доступным педагогу для корректировки. Основная задача педагога в этот период – научить подростка думать о себе как о гражданине своего государства. Необходимо научить оценивать реальную социальную, политическую, экономическую обстановку и вызвать желание изменить своими действиями ситуацию в лучшую сторону.

Учебная деятельность обладает целенаправленным, системным характером. Именно в учебной деятельности подросток сталкивается с трудностями и противоречиями. От его учёбы во многом зависит его психическое развитие, становление личностных качеств. Среди прочих подростка привлекают групповые и самостоятельные формы работы, сложный учебный материал и возможность самостоятельно заниматься исследовательской и познавательной деятельностью. Но здесь мы сталкиваемся с тем противоречием, что подросток не всегда способен организовать свою деятельность в силу отсутствия определённого жизненного опыта. Подросток неудовлетворён своим пассивным положением, у него активно формируются социальные и жизненные интересы, однако жизненный опыт недостаточен.

Школа, а точнее школьный коллектив, является сложным социальным организмом, который отражает проблемы и противоречия общества и является его моделью. Необходимо правильно использовать этот потенциал школы с целью наиболее результативного формирования гражданского самосознания школьников подросткового возраста. Одно из важнейших условий здесь – умение педагогов управлять процессом форми-

рования основ гражданственности, учитывая их возрастные особенности.

Процесс формирования гражданского самосознания личности связан с выработкой особых психологических процессов, состояний сознания – мировоззренческих социальных установок, личностных отношений к окружающей действительности. Вся поступающая информация оценивается индивидом через систему установок и личностных отношений. От того, на что направлена личность, какие личностные отношения, ценностные ориентации у неё сложились, зависит и то, будут ли «приняты» или пройдут мимо сознания подростка выводы, идеи, которые пропагандирует учитель. Социальные установки определяют личностные отношения – отношение к труду, к своему общественному долгу, к Родине, к товарищам и другие, то есть всю гражданскую и жизненную позицию индивидума. Формирование гражданского самосознания является своего рода конечным итогом усвоения мировоззренческих идей. В то же время это важная предпосылка усвоения идеалов, выработки личных взглядов и убеждений.

В. А. Сухомлинский подчёркивал важность подросткового возраста в формировании гражданина. «Это возраст становления идейно-гражданской зрелости, утверждения убеждений и личных жизненных планов» [9].

Понятие *гражданское самосознание* включает в себя гражданскую компетентность, гражданственность, патриотизм, толерантность, активную гражданскую позицию, интерес к истории своего народа, любовь к Родине, уважение к законам государства, чувство ответственности за судьбу страны, интернационализм, комплекс морально-этических ценностей, желание участвовать в общественной жизни, способности к гражданской активности и др. В педагогической и психологической литературе достаточно широко освещаются проблемы гражданского воспитания и образования подростков.

Так, Е. А. Сырцова целями и задачами гражданского образования считает «воспитание демократического сознания, общеевропейского мышления и открытости миру, в основе которого лежит понимание насущных проблем человечества» [10]. Мы согласны с её мнением о необходимости формирования гражданского самосознания, любви к отечеству, воспитания верных и добропорядочных граждан.

Н. Ф. Крицкая в достижении целей и задач гражданского образования утверждает идею приоритета общественных дисциплин – обществознания, граждановедения, истории, политологии, экономики, права и др. В своём исследовании она подтверждает необходимость формирования активной гражданской позиции личности, как одной из основных идей и обязательного компо-

нента гражданского образования, как результата процесса приобщения учащихся к гражданской культуре, личностного аксиологического результата гражданского образования. Автор анализирует понятие «гражданская» через производную категории гражданственности и указывает на определённый набор необходимых для этого качеств личности. Мы разделяем её точку зрения о том, что патриотизм занимает особое место среди гражданских качеств личности [11]. Новообразования подросткового периода также влияют на процесс гражданского образования и воспитания. Н. Ф. Крицкая, анализируя литературу по проблеме формирования гражданской позиции подростка, приходит к выводу о взаимосвязи процесса развития самосознания, самопознания, а также рефлексии собственной деятельности, способствующей формированию самооценки, идеалов, ценностей подростка.

И. В. Вахрушевой была разработана модель формирования гражданских ценностных ориентаций старшеклассников в образовательном процессе, определена совокупность педагогических условий эффективного формирования гражданских ценностных ориентаций старшеклассников, а также разработаны критерии их сформированности. Мы согласны с выводами автора о том, что «эффективному формированию гражданских ценностных ориентаций старшеклассников способствует образовательный процесс, базирующийся на системе общечеловеческих, национально-государственных и демократических ценностей, которые и определяют содержание категории «гражданские ценностные ориентации» [12]. Мы разделяем позицию автора в определении гражданских ценностных ориентиров, заключающихся в любви к Родине, национальной культуре, социальной справедливости, гуманном отношении к человеку, уважении прав человека и др. и считаем их равноправными компонентами гражданского самосознания наряду с многими другими составляющими.

А. Б. Самойлова рассматривает проблему формирования гражданского самосознания младших школьников. Тем не менее мы утверждаем, что подростковый возраст является наиболее сензитивным для формирования как самосознания в целом, так и гражданского самосознания в частности, ввиду психологических новообразований данного возраста. Критериями сформированности гражданского самосознания автор рассматривает систему усвоенных знаний о сущности гражданского самосознания; направленность отношений человека к обществу, к самому себе в этом обществе; реальное поведение индивида; его умение соблюдать нравственно-правовые нормы, выполнять социально-нравственные обязанности в соответствии со своей гражданской позицией и др. [13] Мы согласны с мнением А. Б. Самой-

ловой, что только компетентный педагог, обладающий системой теоретических, предметных, методических знаний и умений, может осуществлять деятельность по формированию гражданского самосознания личности.

С. И. Майсевич называет подростковый возраст особым периодом психического развития, который характеризуется множеством свойств, задающих в совокупности своеобразие структуры личности. Первостепенное значение для формирования у подростков качеств ответственного поведения, самореализации в социально-культурной деятельности, гражданском участии в общественной жизни имеют, по его мнению, формирование и развитие ценностно-смысловой сферы, различных форм и видов активности [14].

П. П. Симоненко, рассматривая формы реализации гражданского образования в зарубежных странах, приходит к выводу о необходимости развития региональной системы гражданского образования, ибо «региональная система гражданского образования в России способствует развитию демократии, становлению гражданского общества и правового государства при наличии региональной концепции гражданского образования, в которой находят отражение принципы преемственности образовательной деятельности, учета зарубежного опыта гражданского образования, национально-этнического компонента образования и особенностей социально-экономического развития региона. Развитие региональной системы гражданского образования школьников возможно в условиях существования единой доктрины гражданского образования в пределах федерации, сохраняющей единство образовательного пространства российского государства» [15]. Мы разделяем его уверенность в том, что только взаимосвязь всех социальных институтов в комплексе, а это семья, школа, общественность, органы государственной власти, гражданское общество в целом, могут обеспечить формирование гражданского самосознания подрастающего поколения: воспитать чувство собственного достоинства личности, знающей свои права и обязанности, уважающей свободы человека, готовой отстаивать и защищать свои права.

Переходным периодом процесса социализации личности называет подростковый возраст С. В. Гайворонский [16]. Автор говорит о выработке в подростковом возрасте социальных установок и ценностно-нормативной ориентации, формирующих определенный тип личности. Одной из особенностей подросткового возраста он называет подражание взрослому, старание быть похожим на него. Действительно, помимо физических, умственных и эмоциональных особенностей развития подростковый возраст отличается особенностями социального развития: стремле-

ние казаться взрослым, стремление принадлежать к группе, поиск модели «героя» и другие.

Таким образом, наше предположение о подростковом возрасте как о наиболее значимом периоде развития личности для формирования гражданского самосознания основано на психолого-педагогических характеристиках новообразований и особенностей подросткового периода, среди которых исследователи выделяют процесс формирования самосознания, образа своего «я», мировоззрения личности, стремление к самопознанию, социализация, переход к критическому мышлению и др. Анализ литературы также показал особенности формирования гражданского самосознания на данном возрастном этапе.

#### Примечания

1. Божович А. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. № 4. С. 23.
2. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 18.
3. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студентов пед. ин-тов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, А. Б. Ительсон и др.; под ред. А. В. Петровского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1979. С. 102.
4. Божович А. И. Указ. соч. С. 23.
5. Психология современного подростка / под ред. Д. И. Фельдштейна; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1987. С. 42.
6. Там же. С. 44.
7. Там же. С. 71.
8. Лихачёв Б. Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 1999. С. 238.
9. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. М.: Просвещение, 1981. С. 36.
10. Сырцова Е. А. Формирование самодеятельности подростков в процессе гражданского воспитания: дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2005. 154 с.
11. Крицкая Н. Ф. Формирование гражданской позиции подростка на основе рефлексии в процессе изучения общественных дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2005. 19 с.
12. Вахрушева И. В. Формирование гражданских ценностных ориентаций старшеклассников в образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2005. С. 10.
13. Самойлова А. Б. Формирование компетентности будущего учителя в воспитании гражданского самосознания младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. Абакан, 2005. С. 65.
14. Майсевич С. И. Организационно-педагогические условия формирования гражданского самосознания подростков в военно-исторических музеях: дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. С. 97.
15. Симоненко П. П. Развитие региональной системы гражданского образования школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 18 с.
16. Гайворонский С. В. Региональное радиовещание как средство формирования патриотизма старшего подростка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 27 с.

УДК 371.4

А. С. Галкин

## ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЛОВОГО ПАРТНЕРСТВА СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Актуальность проблемы формирования делового партнерства старшеклассников обуславливается новыми социальными условиями общества, современными требованиями преуспевающего бизнеса, условиями глобализации. Деятельность старшеклассников в рамках делового партнерства – это новый системный подход, стимулирующий и повышающий активность и ответственность учащих за результаты совместной деятельности группы, объединяющий партнеров. Партнерство имеет огромное влияние на формирование коммуникативных и деловых качеств старшеклассников.

The actuality of the problem of forming the business partnership qualities in the senior pupils lies in new social conditions of our society, modern demands of the business and globalization conditions. The senior pupils activity in the frames of business partnership demonstrates a new system approach, which stimulates and raises the activity and responsibility of the pupils for the results of their mutual work, which unites the partners. The partnership influences greatly on the forming of communicative and business qualities of the senior pupils.

*Ключевые слова:* деловое партнерство, системный подход, коммуникация, старшеклассники.

*Keywords:* business partnership, system approach, communication, senior pupils.

Актуальность проблемы формирования качеств делового партнерства старшеклассников обуславливается новыми социальными условиями общества, современными требованиями преуспевающего бизнеса, условиями глобализации. Для того чтобы многое познать и преуспеть в современном мире, человеку, занимающему активную жизненную позицию, необходимы определенные навыки работы «в команде», т. е. навыки делового партнерства. Умение увидеть сильные стороны других, суметь убедить коллег и объединить усилия, проявить свой талант и трудолюбие, построить стратегию делового партнерства, выбрать принципиально новый и оптимальный путь достижения цели, выбор принципиально нового направления – вот некоторые составляющие успеха, необходимые для преуспевающей команды, придерживающейся стиля делового партнерства. Формирование качеств делового партнерства в школьном возрасте, на наш взгляд, выступает как условие положительного педагогического воздействия на личность школьника в коллективе и через коллектив. Сторонники ста-

ГАЛКИН Анатолий Сергеевич – генеральный директор «Компани-Центр научно-инженерных исследований, проблем развития и новых технологий»  
© Галкин А. С., 2009

новления теории коллектива рассматривают развитие коллективных отношений и делового партнерства как процесс создания оптимальных условий развития личности школьника.

Следовательно, модель делового партнерства школьников может сводиться его участниками к сотрудничеству, основанному на авторитете педагога, коммуникативной потребности школьников, желании приобрести уверенность в себе, проявлении деловой инициативы и осознании собственной значимости. На разных этапах образовательного процесса отмечается динамика изменения стиля сотрудничества и качественно меняются этапы развития коллектива. Далее наступает высшая форма сотрудничества, или, как мы ее называем, деловое партнерство. Основная причина введения делового партнерства в практику работы школы – это современное состояние экономики России, микро- и макроэкономики в новых условиях рыночных отношений [1].

В педагогике до сих пор еще не проводилось специальных исследований психолого-педагогических проблем формирования качеств делового партнерства старшеклассников в условиях коллектива общеобразовательного учреждения. Между тем исследования показывают, что деловое партнерство – это современная, прогрессивная форма взаимодействия. Воспитательная деятельность в рамках делового партнерства оказывает благотворное формирующее и воспитательное воздействие на личность учащегося.

В современной педагогике учеными признается точка зрения, согласно которой ведущими факторами педагогического процесса является синтез составляющих элементов: коллектив – (команда), плюс личность – (личностная составляющая). В этом синтезе использование доминанты коллектива и личностной составляющей человека становится важным фактором влияния на развитие личности.

Как правило, каждый человек, еще в детстве формируя модель своей жизненной позиции, используя такое мотивационное свойство личности, как самостоятельность, испытывает возрастающую потребность в общении (коммуникативная потребность), потребность в обсуждении сложных задач того или иного рода деятельности в различных социальных условиях. Все это подготавливает личность к сотрудничеству, а далее к деловому партнерству.

В современной образовательной деятельности существует реальная потребность педагогов-практиков в выявлении образовательных и воспитательных результатов [2]. Результаты деятельности делового партнерства школьников в практике не найдены.

В нашем исследовании понятие «образовательные результаты» в условиях делового партнер-

ства наполняются новым смыслом. В рамках делового партнерства используются прогрессивные принципы педагогического руководства, совершенствуется мыслительный процесс всех участников партнерства, формируются новые нравственные идеалы, коммуникативные навыки, появляется коллективный опыт в решении проблемных ситуаций. Формируя качества делового партнерства у старшеклассников, мы используем принципы индивидуального и дифференцированного подхода в воспитательном и образовательном процессе.

Ценность воспитания в системе делового партнерства старшеклассников в условиях общеобразовательного учреждения состоит в том, что партнерство поможет создать такие условия развития человека, которые помогут ему достичь баланса между адаптированностью в обществе и обособлением в нем [3].

Педагогическое руководство в условиях делового партнерства старшеклассников подразумевает сохранение традиционных и общепринятых в педагогике основ воспитательного процесса (цели, содержание, методы, технологии). В этом случае личность развивается в плодотворной деятельности, активном общении, и здесь важен новый прогрессивный подход учителя, характеризующийся качеством поэтапных переходов с обучения на воспитание и наоборот (включая внутренний скрытый смысл и характер образовательного процесса). Скрытый характер воспитания и обратная связь являются основными приемами в получении образовательных и воспитательных результатов в условиях делового партнерства старшеклассников.

Мы вводим рабочее определение делового партнерства в наше исследование, так как данная проблема ранее изучалась в педагогике с позиций сотрудничества, и даже в большей степени как межличностное взаимодействие. Если партнерство можно рассматривать как объединение усилий и средств для достижения цели, то деловое партнерство, в свою очередь, – это объединение усилий и средств для достижения цели на конкретном этапе в конкретном деле.

Деятельность старшеклассников в рамках делового партнерства – это новый системный подход, стимулирующий и повышающий активность и ответственность учащихся за результаты совместной деятельности группы, объединяющий партнеров. Психологический климат в коллективе деловых партнеров, как правило, пронизан духом сотрудничества, моральной поддержки, доброжелательности. В процессе становления коллектива на первом этапе важна роль педагога-организатора. Когда процесс адаптации учащихся закончен и установились определенные принципы и нравственные нормы в данном коллективе, наступает период активного сотрудничества и делового партнерства. Участники коллектива начинают

понимать всю перспективность делового партнерства в условиях коллектива и проявлять личную заинтересованность и инициативу в успехе коллективного труда. Повышается работоспособность, творческий расцвет, увлеченность идеями делового партнерства в коллективной деятельности, растет дух соревнования и состязательности. Непосредственное воздействие учителя на ученика уменьшается, так как начинает работать принцип параллельного воспитательного действия коллектива. Важным фактором, на наш взгляд, является то, чтобы личность и коллектив находились в гармоничных партнерских отношениях. Все эти многоплановые отношения должны приносить личности моральное удовлетворение и душевный комфорт. Эффективная форма делового партнерства становится логическим и практическим завершением усилий педагога-организатора, проводником его педагогических идей и учебно-воспитательного процесса. В дальнейшем, когда деловое партнерство и его принципы окончательно сформированы группой, педагогу остается только умело побуждать учащихся к активной деятельности, развивать и стимулировать интерес к учебе и творчеству.

В условиях делового партнерства каждый учащийся имеет возможности личностного роста. Коллектив и коллективная деятельность выступают как инструмент учебно-воспитательного и образовательного процесса. Как показывает практика, если коллектив достиг высокого уровня развития и принятия коллективных ценностей, то и уровень делового партнерства принимает самые эффективные формы. Часто партнерский коллектив становится той единственной средой, где ученики получают социальный опыт общения, знакомятся с культурными традициями, где они могут раскрыть свои способности, имеют возможность реализации благородных качеств и побуждений в повседневной жизни. Опытный педагог умело и ненавязчиво управляет таким коллективом, вводя новые формы и методы взаимоотношений делового партнерства, порой используя свой неповторимый опыт и стиль.

Не будет преувеличением сказать, что в воспитательном процессе коллективная деятельность в форме эффективного делового партнерства открывает все новые и новые направления. Здесь возможно разумное конструирование педагогических приемов и методов, имеющих под собой различную основу, зависящую лишь от активности педагога и уровня его педагогического мастерства. Главное в этом случае педагогу-организатору – выбрать оптимальный вариант, направления и задачи, которые ему предстоит решить, используя деловое партнерство учащихся.

Итак, воспитательная значимость делового партнерства является продуманным основопола-

гающим звеном в воспитании через коллектив. Общение учащихся в условиях делового партнерства способствует построению особого характера взаимоотношений в коллективе, побуждению личности к высоконравственной деятельности и морали, торможению низменных негативных намерений, асоциальных и аморальных поступков.

Одним из центральных понятий делового партнерства является понятие взаимоотношений коллектива и личности. Мы считаем, что партнерские взаимоотношения способствуют объединению членов коллектива. В данном конкретном случае мы рассматриваем коллектив как социокультурную группу, которая опирается на присутствие только ей культурные ценности, на принципы делового партнерства, где интересы и ценности личности не вступают в противоречия с интересами и устоявшимися ценностями группы, а находятся в состоянии гармонизации. Здесь личность ощущает уверенность в своих силах, приобретает чувство свободы, что придает ей силы, вселяет дух творчества, побуждает желание двигаться к своей цели.

Проявление признаков делового партнерства в первую очередь является волеизъявлением свободы личности, порождая впоследствии желание индивида обеспечивать солидарность и ответственность за результаты коллективной деятельности, которые не всегда совпадают с желаниями и представлениями отдельной личности, но с которыми всем приходится считаться под негласным давлением коллектива.

Человек в детстве получает от общества определенные схемы и программы, утвержденные социумом. Только в процессе жизни у человека появляется возможность выбирать и «конструировать» свой мир. Личность использует коллектив и деловое партнерство как инструмент в достижении поставленных целей и самоутверждении. В условиях коллективной деятельности и делового партнерства каждый индивид имеет возможности качественных личностных преобразований и приобретений. Влияние социальных факторов на личность в условиях делового партнерства усиливается, но в то же время личность чувствует поддержку коллектива и рассчитывает на помощь и участие группы при форс-мажорных обстоятельствах. Высокоорганизованная группа (коллектив) часто разрабатывает направления и положения, способствующие охране интересов отдельной личности и коллектива в целом. Формирование качеств делового партнерства старшеклассников в условиях общеобразовательного учреждения происходит в ценностно-смысловом взаимодействии «педагог – воспитанник – коллектив», на основе делового партнерства. Взаимодействие происходит в едином ценностно-смысловом поле.

**МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ  
КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
В ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

В рамках данной статьи мы не ставим целью точно и полно отразить процесс формирования качеств делового партнерства, так как для реализации выбранной модели мониторинга необходимо представить тот достаточно большой и полный набор показателей, характеризующих и отражающих эффективность и различные аспекты процесса формирования качеств делового партнерства старшеклассников. В данном исследовании мы лишь поднимаем некоторые вопросы формирования этих качеств.

Воспитательный процесс в условиях делового партнерства обеспечивает решение бесконечно множества педагогических задач. Социальная значимость воспитания здесь очевидна, но важно также учитывать природные качества и индивидуальные задатки человека. Подход к формированию качеств делового партнерства должен быть личностно ориентирован, и в связи с этим важно не опуститься на уровень воспитания усредненной личности.

Как известно, в образовательном процессе немаловажную роль занимает процесс внеклассной деятельности ученика. В нем закладываются и проектируются своеобразные модели общественных отношений, которые ученик впоследствии применяет во «взрослой жизни», использует в своем мышлении как пример, как образец.

Результаты проведенного исследования позволяют нам утверждать, что деловое партнерство старшеклассников в условиях коллектива общеобразовательного учреждения – это высшая форма сотрудничества педагога с учащимися и высокая оценка эффективности воспитательной деятельности педагога. Формирование качеств делового партнерства старшеклассников оказывает влияние на развитие инициативности в процессе групповой и индивидуальной работы, воспитывает ответственность как социально-значимое качество, стимулирует решение этических проблем и социальную адаптацию учащихся.

Итак, деловое партнерство старшеклассников и грамотно протекающий педагогический процесс в соотношении развития, саморазвития и воспитания учащихся, при всей сложности и многогранности этапов и факторов, представляют нам современным и прогрессивным направлением в педагогике.

**Примечания**

1. Педагогика: учебник / А. П. Крившенко [и др.]; под ред. А. П. Крившенко. М.: ТК Велби: Изд-во Проспект, 2008. 432 с.

2. Педагогика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластёнина. 7-е изд. М., 1997.

3. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. проф. И. А. Зимней. М.: Агентство «Издательский сервис», 2005. 480 с.

В статье представлены материалы теоретико-прикладного исследования, раскрывающего особенности межличностного взаимодействия младших школьников, оставшихся без попечения родителей, условия эффективной его организации в интернатных учреждениях. Автор акцентирует внимание на ведущей роли взрослых в обеспечении нормативного социального развития в младшем школьном возрасте в зависимости от содержания и характера их взаимодействия с детьми и особым образом подчеркивает его значимость в работе с воспитанниками интернатных учреждений.

There are materials of theoretico-applied research revealing peculiarities of junior schoolchildren's interpersonal interaction, who have been left without parents' care, and conditions of its effective organization in boarding schools in the article. The author pays special attention on the leading part of adults in maintaining of normative social development in junior school age in dependence of content and character of their interaction with children and emphasizes its importance in the work with boarding school pupils.

*Ключевые слова:* межличностное взаимодействие, интернатные учреждения, младшие школьники.

*Keywords:* interpersonal interaction, boarding school, young schoolchildren.

Усложнение социальной ситуации развития России в последние несколько десятилетий привело к увеличению неблагополучных семей с несовершеннолетними детьми. Статистика последних лет демонстрирует устойчивую тенденцию роста численности детей, оставшихся без попечения родителей и помещаемых для дальнейшего проживания в интернатные учреждения. Младшие школьники составляют около четверти от общего количества детей, проживающих в стационарных отделениях реабилитационных учреждений и приютах, и лишь небольшая часть из них отдается под опеку или усыновление близким или дальним родственникам, реже – на воспитание в чужую семью.

Проблема оказания помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, в восстановлении взаимоотношений с социумом стала предметом исследований в различных научных областях

**КАЛИНИНА Татьяна Валентиновна** – преподаватель кафедры психологии развития Арзамасского государственного педагогического института им. А. П. Гайдара

© Калинина Т. В., 2009

и представлена в работах С. А. Беличевой, Е. Е. Дмитриевой, И. В. Дубровиной, В. С. Мухиной, А. Л. Нелидова, А. М. Прихожан, Г. И. Симоновой, У. В. Ульенковой, И. А. Фурманова, Н. В. Фурмановой, А. М. Шипициной, Т. Т. Щелиной и др. Большинство исследований такого рода выполнены на материале дошкольного и подросткового возрастов. В них раскрыта взаимозависимость характера общения детей и успешности их социального развития.

Между тем в исследованиях, посвященных младшему школьному возрасту, отмечается, что именно этот период заслуживает особого внимания в связи с изучением динамики межличностного взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми как фактора их социального развития.

Теоретический анализ литературы, раскрывающей сущностные характеристики социального развития, позволил нам в качестве основного использовать определение, предложенное Д. И. Фельдштейном, согласно которому под социальным развитием понимается постоянно воспроизводящийся результат социализации-индивидуализации, характеризующийся не только уровнем освоения растущим человеком всеобщего социального, но и степенью социальной самости индивида [1].

Разработанная в лучших традициях отечественной педагогики и психологии идея непрерывности социального развития человека и ее принципиальной незавершенности актуализировала проблему освоения способов социального действия, позволяющих включиться в новую социальную ситуацию, выстроить отношения со значимыми участниками.

Высказанная идея созвучна и исследованиям зарубежных ученых, в которых проблема успешной социализации обусловлена эффективным прохождением личностью трех различных, но взаимосвязанных стадий: 1) стадии подражания и копирования детьми поведения взрослых; 2) игровой стадии, когда дети осознают поведение как исполнение роли; 3) стадии групповых игр, на которой дети учатся понимать, что от них ждет целая группа людей (Д. Смелзер).

Значимость межличностного взаимодействия как фактора социального развития младших школьников раскрыта в работах Л. И. Божович и ее последователей на примере таких социальных потребностей, как потребность в признании, в установлении отношений с окружающими [2]. Изучение особенностей и характера межличностного взаимодействия младших школьников, обусловленного названными потребностями, позволило выделить два основных направления, определяющих успешность социального развития детей: развитие внутренней позиции ребенка и становление социальной компетентности личности ребенка.

Говоря о первом направлении, исследователи отмечают, что в младшем школьном возрасте процесс межличностного взаимодействия детей друг с другом и взрослыми активизируется, с одной стороны, в связи с изменением условий социального развития, а с другой – с активным развитием самосознания, становлением субъектности растущего человека. Проблема становления ребенка субъектом социальных отношений, формирования у него осознанного стремления занять новое место и выстроить отношения с другими разрабатывается в рамках исследований внутренней позиции школьника [3].

В работах Л. И. Божович, Н. И. Гуткиной, Т. Д. Нежной, У. В. Ульенковой выявлено, что специфичным для данного возрастного периода является демонстрация детьми поведения, когда ребенок старается в присутствии взрослого вести себя так, как этого требует взрослый, а в его отсутствие – иначе. Это и есть наиболее яркое проявление осознанного стремления к установлению социальных отношений и потребности к одобрению и признанию со стороны взрослого.

С. В. Маланов подчеркивал, что подобное поведение, наблюдаемое и у взрослых людей в значимых для них ситуациях, отражает феномен, который в отечественной и зарубежной психологии получил название социальной желательности, а само поведение – «социально желательного» [4]. Суть данного явления состоит в возникновении разрыва между социальными стремлениями младшего школьника и возможностью их реализовать, что создает условия для скачка в развитии и освоении им нового социального статуса. Примечательно, что даже у детей, которые не хотят идти в школу, присутствуют социальные мотивы в установлении отношений с окружающими (сверстниками и взрослыми), сохраняется стремление к одобрению и признанию со стороны взрослых.

Изучение работ И. Н. Кольцовой, Н. Ю. Молоствовой, Л. В. Филипповой, Н. Ю. Шуваевой позволило более подробно охарактеризовать второе направление, обуславливающее влияние межличностного взаимодействия младшего школьника на его социальное развитие. Становление социальной компетентности связано с формированием социально-компетентного поведения. По данным исследований, социально-компетентное поведение обеспечивает ребенку адекватное отношение к позитивным и негативным ситуациям, формирует его как субъекта, способного сделать выбор в трудной для него ситуации, изыскивать наиболее оптимальные способы межличностного взаимодействия с окружающими [5].

Социально-компетентное поведение может быть представлено тремя уровнями: *низший* – большой и разнообразный (стохастический) на-

бор техник поведения, коммуникативных умений и навыков; *средний* – адекватное восприятие ситуаций; *высший* – способность к рефлексивному контролю над ситуацией и выбором альтернативных форм поведения, в ходе межличностного взаимодействия.

В нашем исследовании *социально-компетентное поведение* рассматривается как способность и умение сформировать собственные права, чувства и действия по отношению к другому человеку в ходе межличностного взаимодействия.

Показателями социально-компетентного поведения, вслед за А. Лазарусом, мы считаем умение сказать «нет»; умение выражать желания и требования; владение навыками эффективного общения; умение налаживать контакты, конструктивно разрешать конфликтные ситуации, вести и заканчивать разговор; выражать как позитивные, так и негативные чувства социально приемлемыми способами [6].

Сущностные характеристики социально-компетентного поведения и искажения в его формировании вполне логично приводят к необходимости описания социально-неуверенного поведения в рамках осуществления межличностного взаимодействия с разными категориями партнеров. Возникновение социальной неуверенности исследователи объясняют двумя основными причинами: отсутствием или недостаточностью навыков социального поведения и социальными страхами (страхи вступления во взаимодействие с социумом, в том числе и межличностное) [7]. Недостаточность навыков социального поведения проявляется в отсутствии эффективных умений и навыков межличностного взаимодействия, адекватных коммуникативных средств, навыков конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, социально-приемлемых средств выражения негативных эмоций и т. д.

В исследованиях Э. Ш. Бубновой, И. Ю. Ильиной, Э. И. Киришбаума, Е. Б. Ковалевой, Я. А. Коломенского, Е. Е. Конченнова, С. В. Корнищевой, В. Н. Панферова, У. В. Ульяновской и других отмечено, что в младшем школьном возрасте межличностное взаимодействие со взрослыми является личностно значимым и служит источником формирования моделей социального поведения, навыков конструктивного разрешения конфликтных ситуаций. От успешности общения со взрослыми зависит формирование социально уверенного поведения младших школьников и создание благоприятных условий для успешного взаимодействия ребенка со сверстниками [8]. В младшем школьном возрасте ребенок приобретает новые ценностные ориентиры – от непререкаемого безусловного авторитета взрослых переходит к осознанию важности оценки себя и своих поступков товарищами (Е. М. Иванова, 2006).

Таким образом, сущность межличностного взаимодействия как фактора социального развития младших школьников может быть раскрыта через содержание и характер взаимодействия детей со взрослыми, от жизненных ценностей и стиля общения которых зависит, насколько общение со взрослыми для младших школьников является личностно значимым, выполняет регулирующую, руководящую, планирующую функции по отношению к детям, служит источником формирования способов и содержания воздействий детей друг на друга. От успешности общения со взрослыми создается уверенность, благоприятный фон для успеха общения со сверстниками [9].

Сформулированный вывод отражает закономерности нормативного социального развития детей младшего школьного возраста и акцентирует внимание специалистов на разработке специальных программ и технологий подготовки родителей, педагогов к взаимодействию с детьми названной возрастной категории с целью обеспечения благоприятных условий их социального развития, профилактики, преодоления возможных отклонений и нарушений.

Особый смысл выявленная проблема приобретает в оказании помощи детям младшего школьного возраста, воспитывающимся в интернатных учреждениях различного типа. Младшие школьники, попадающие в интернатные учреждения, в большинстве случаев – это дети, испытавшие немало психотравмирующих ситуаций во взаимодействии с родителями, родственниками, соседями и сверстниками в период проживания в дисфункциональной родительской семье. У большинства из них наблюдаются отклонения в самых различных сферах деятельности, сознания, социальном развитии. Преодолеть недостатки в развитии и успешно адаптироваться в обществе без восстановления отношений со взрослыми и без помощи взрослых эти дети не могут.

На основе анализа работ И. В. Дубровиной, В. С. Мухиной, А. Л. Нелидова, А. М. Прихожан, Л. М. Шипициной, Т. Т. Щелиной и др. выделен ряд особенностей межличностного взаимодействия детей, оставшихся без попечения родителей, как со взрослыми, так и со сверстниками. Авторами отмечено, что межличностные контакты воспитанников интернатных учреждений выражены гораздо слабее, чем у детей, воспитывающихся в семье; они однообразны, малоэмоциональны и сводятся, как правило, к простым обращениям и указаниям. Характерным для них является доминирование защитных форм поведения, неспособность конструктивно разрешать конфликт, отсутствие самостоятельного контроля за своими действиями, ситуативная готовность к сотрудничеству, компромиссу и др. [10]



Причины особенностей такого характера межличностного взаимодействия данной категории детей, по мнению ряда исследователей (А. М. Прихожан (1990, 2000, 2002); А. М. Шипициной (1997, 2005); Т. Т. Щелиной (2003, 2005)), лежат в отсутствии развития эмпатии, неразвитости сочувствия и сопереживания, умения и потребности разделить свои чувства и переживания с другим человеком, зависимости оценки от социального окружения, искажении социального развития.

Проблема усугубляется сложностью не только профессиональной подготовки специалиста, но и развития его личностной готовности к компетентному построению взаимодействия с данной категорией воспитанников в условиях интернатного учреждения и осознания значимости межличностного взаимодействия как фактора социального развития детей, их успешной интеграции в социум.

Несмотря на усилия, предпринимаемые руководителями и специалистами психолого-педагогических служб интернатных учреждений, по-прежнему актуальны следующие проблемы в обеспечении социального развития детей: искаженность организации общения взрослых и детей; дефицит доверительного и эмоционально полноценного общения как со взрослыми, так и со сверстниками; отсутствие условий сознательного выбора форм и способов эффективного межличностного взаимодействия; угасание инициативности и низкое индивидуальности детей; ограниченность социального пространства и социальных связей, которые препятствуют воспроизводству воспитанниками социального опыта и искажению его социального развития и др.

В нашем исследовании выявлены основные психолого-педагогические условия эффективной организации межличностного взаимодействия младших школьников в интернатных учреждениях, обеспечивающие успешность их социального развития. К ним отнесены обеспечение личностно-ориентированного взаимодействия взрослых и детей; наличие полноценного общения ребенка со сверстниками, старшими и младшими детьми; организация психолого-педагогического пространства, стимулирующего коммуникативную, игровую, познавательную активность детей; обеспечение возможности выбора для всех участников (педагогами, детьми, воспитателями, родителями) развивающих программ и средств деятельности.

Эффективность названных условий проверена опытно-экспериментальным путем в процессе реализации Программы обучения младших школьников успешному межличностному взаимодействию со сверстниками и взрослыми с элементами социально-психологического тренинга и кон-

сультативно-тренинговой работы с лишенными родительских прав родителями младших школьников по программе «Домашний очаг» в условиях ГУ «Социальный приют для детей и подростков города Арзамаса» и ГОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Арзамасский детский дом». По результатам экспериментальной работы выпущено методическое пособие «Психолого-педагогическая коррекция коммуникативной сферы младших школьников, воспитывающихся в детских специализированных учреждениях» (Арзамас, 2006), которое используется в работе интернатных учреждений Нижегородской области.

В целом, анализ результатов теоретического и опытно-экспериментального изучения межличностного взаимодействия младших школьников как фактора их социального развития в интернатных учреждениях позволяет сделать вывод об обусловленности характера социального развития ребенка-сироты, способности его к социальной адаптации и интеграции в общество на последующих этапах социализации, а также успешности межличностного взаимодействия в названном возрасте. В условиях современных интернатных учреждений организация межличностного взаимодействия младших школьников, способствующая их относительно успешному социальному развитию, социальной адаптации и интеграции в общество, возможна, если его содержание и формы организации в повседневной жизнедеятельности воспитанников позволяют реализовать их социальную активность и удовлетворять потребность в позитивных эмоциональных контактах со сверстниками и взрослыми; в воспитательном процессе учреждения создаются условия для обучения детей эффективным способам межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми; в воспитательной системе учреждения предусмотрены и реализуются возможности расширения социального пространства и социальных контактов воспитанников за счет привлечения к взаимодействию с ними социально успешных взрослых и сверстников; индивидуальная помощь в установлении и поддержании межличностных контактов со значимыми другими направлена на развитие эмпатии, рефлексии, формирование установок на доброжелательное отношение к партнерам и самому себе, на диалог и сотрудничество во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

#### *Примечания*

1. *Фельдштейн Д. И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики развития личности // *Фельдштейн Д. И.* Избр. тр. М.: Моск. психол.-социол. ин-т: Флинта, 2004. С. 186.

2. *Божович А. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование. М.: Просвещение, 1996. 464 с.

3. Там же; Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М.: НПО «Образование», 1996. 115 с.; Нежнова Т. А. Исследование эмоционального отношения к школе и учению у детей шести и семи лет. Новые исследования в психологии // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 29–33; Развитие социальной уверенности у дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Е. В. Прима, Л. В. Филиппова, И. Н. Кольцова и др. М.: Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2008. 224 с.

4. Маланов С. В. Процесс воспитания и психологические закономерности развития личности // Начальная школа. 2003. № 6. С. 24.

5. Развитие социальной уверенности у дошкольников; Салмина Н. Г., Тиханова И. Г., Иовлева Т. Е. Социально желательное поведение детей и построение отношений в новой социальной ситуации // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 24–35.

6. Ромек В. Г. Основы поведенческой психотерапии. Ростов н/Д, 2002. 200 с.

7. Маланов С. В. Указ. соч. С. 11.

8. Крутецкий В. А. Психологические особенности младшего школьника // Хрестоматия по возрастной психологии. М.: ИПП, 1996. С. 119–232. С. 125.

9. Гуткина Н. И. Указ. соч. С. 125.

10. Щелина Т. Т. и др. Психологическое обеспечение развития личности детей-сирот в учреждениях интернатного типа // По материалам реализации проекта «Детский дом – добрый дом» Программы «Партнер» (IREX): монография. Арзамас: АГПИ, 2003. 303 с.

УДК 376

З. В. Гареева

### ФОРМИРОВАНИЕ ТРУДОВОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ (НА МАТЕРИАЛЕ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ)

В статье представлены психолого-педагогические подходы по формированию трудовой активности младших подростков. Автор анализирует традиции народной педагогики по трудовому воспитанию детей и переносит их на работу с детьми, имеющими отклонения в поведении.

The article introduces psychology-pedagogical approaches to the working activities development of junior teenagers. The author analyzes the national pedagogies tradition in the field of children's working activities development and uses them for junior teenagers with inadequate behavior.

*Ключевые слова:* трудовая активность, народная педагогика, традиции трудового воспитания, девиантное (отклоняющееся) поведение, младший подросток.

*Keywords:* labour activity, national pedagogic, traditions of labour education, a deviating behavior, the younger teenager.

ГАРЕЕВА Зульфия Валиахметовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Альметьевского филиала Института экономики и права  
© Гареева З. В., 2009

Проблема трудового воспитания школьников продолжает оставаться одной из важнейших задач педагогики. Большой вклад в разработку методологических и теоретических основ трудового воспитания школьников внесли П. П. Блонский, В. В. Водовозов, Н. В. Касаткин, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, К. Н. Модзалевский, Н. И. Пирогов, В. Ф. Сахаров, Д. Д. Семенов, В. Я. Стоюнин, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский и многие другие. Однако необходимо отметить, что многие исследования проводились достаточно давно, большинство из них датируются советским периодом. Эти и другие обстоятельства вызывают необходимость специального изучения проблем трудового воспитания подростков.

Перспектива такого исследования открывается, прежде всего, в рамках деятельностного подхода к формированию активности личности. Данный подход возник в ответ на требования времени относительно повышения качества трудового воспитания школьников. С. П. Баранов, А. К. Бондаренко, Р. Г. Казакова, В. И. Логинова, В. А. Ситаров, Ю. П. Сокольников и др. рассматривали различные виды активности (познавательная, коммуникативная, нравственная, трудовая, физическая, художественно-творческая). В структуре личности трудовая активность представлена как специальный вид активности. Однако в педагогической науке не проводилось исследования, посвященного формированию трудовой активности младшего подростка на традициях народной педагогики.

Новые социальные условия и предпосылки обуславливают обращение педагогической мысли к разнообразию и богатству этнических традиций в трудовом воспитании многих поколений, к традиционным методам, факторам, средствам трудового воспитания народа. В системе народной педагогики трудовое воспитание являлось её сердцевинной. Общие вопросы трудового воспитания подрастающего поколения на традициях народной педагогики нашли отражение в исследованиях Г. С. Виноградова, Г. Н. Волкова, А. Э. Измайлова, В. Г. Закировой, З. Г. Нигматова, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского, Я. И. Ханбикова и др. [1]

Подтверждением актуальности этого направления является освещение обозначенного направления в официальных документах («Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» и др.). Анализ массовой практики также подтверждает, что школа нуждается в научно обоснованных рекомендациях в этой области.

Особую актуальность проблема формирования трудовой активности младших подростков

приобретает в приложении к детям с девиантным поведением, так как они труднее поддаются воспитательному воздействию. Вопросы воспитания детей с отклоняющимся поведением изучали С. А. Беличева, В. В. Бойко, М. А. Галазурова, Р. Линтон и др. Однако работ, посвященных формированию трудовой активности подростков с девиантным поведением, поиску эффективных средств их трудового воспитания, крайне недостаточно. Мы считаем, что народные традиции, воспитательный потенциал которых доказан веками, выступают эффективным средством активизации трудовой деятельности подростков с девиантным поведением.

Народная педагогика, воспроизведение её историко-педагогического опыта и возрождение на этой основе прогрессивных традиций трудового воспитания приобретают особую актуальность в настоящее время, когда происходят изменения отношения к труду – от нигилизма до полной самоотдачи. Практика показывает, что творческое использование народных традиций может способствовать развитию трудового опыта школьников. В связи с этим становится очевидной социально-педагогическая значимость специального педагогического исследования по проблеме формирования трудовой активности младших подростков с девиантным поведением на традициях народной педагогики. Однако наш многолетний эмпирический опыт позволяет утверждать, что качественно препятствует ряд объективных и субъективных факторов: нарушение связи поколений, низкий уровень знаний народных традиций, отсутствие взаимодействия семьи и других социальных институтов в воспитании подрастающей личности, неумение многих учителей использовать многовековые, проверенные столетиями традиции и др.

Мы считаем, что педагогические традиции народов и традиции трудового воспитания не потеряли своей актуальности: уважительное отношение к людям труда, овладение молодым поколением несколькими профессиями, настойчивость и упорство в овладении трудовыми навыками, почитание честного и добросовестного труда, взаимопомощь, разумность трудовых усилий и т. д. Востребованность перечисленных традиций в современной ситуации объясняется общечеловеческими нормами нравственности. Но анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что педагоги не располагают научно обоснованными рекомендациями о путях формирования трудовой активности младшего подростка на традициях народной педагогики и испытывают трудности при отборе содержания образования, технологий обучения и воспитания младших подростков в этом направлении.

Мы рассматриваем трудовую активность младших подростков как интегральное качество личности, заключающееся в наличии положительной мотивации к трудовым поручениям, знании содержания и объёма трудовой деятельности, умении последовательно выполнять трудовые операции, осуществлять анализ выполненного поручения. Для полноценного обеспечения формирования трудовой активности необходим новый социально-культурный формат, означающий глубокое проникновение и всестороннее использование гармонично включенных в образовательно-воспитательный процесс этнических традиций, адаптированных к современным социальным условиям.

Особую роль, на наш взгляд, традиции народной педагогики могут сыграть в формировании трудовой активности детей с девиантным поведением. В последнее время о подростках, имеющих отклонения в поведении, говорят все чаще, так как их число возрастает, а вопрос об эффективных мерах поддержки и коррекции остается открытым. Ввиду того что младшие подростки с девиантным поведением достаточно часто не способны управлять своим поведением, достигать цели, проявляя при этом инициативу, творчество и одновременно с этим – настойчивость, важно своевременное диагностирование трудовой активности младших подростков. А теоретических исследований и практических рекомендаций для учителей и родителей по данной проблеме недостаточно. Вместе с тем в народной педагогике накоплен богатый эмпирический материал по перевоспитанию личности, её причинам, трудностям и приёмам этого процесса. Особое внимание в работах исследователей уделяется системе методов по перевоспитанию детей в процессе труда (поучение, приучение, наставление, разъяснение и показ, поощрение и одобрение, назидание, убеждение, намёк, личный пример, положительный пример и др.).

Анализ педагогических и искусствоведческих работ показал, что народное искусство, являясь отличительной чертой этноса, его творческого потенциала, связано с историческим, духовным, хозяйственным опытом народа. Народные промыслы способствуют не только развитию местных самобытных культурных традиций и выражению народного художественного мировоззрения, но и эстетики коллективного труда [2].

В условиях возрождения традиций и ценностей народов актуальность изучения народных промыслов объясняется значительным воспитательным потенциалом, их влиянием на формирование трудовой активности младших подростков.

Наше исследование показало, что в процессе обучения учитель может знакомить младших подростков с отличительными особенностями народ-

ных промыслов, включать учащихся в процесс изготовления изделий из различных материалов по мотивам народных промыслов, в результате которого школьники приобретают навыки работы с художественными природными материалами, у учащихся формируется уважительное, бережное отношение к предметам народного искусства, что способствует эффективному формированию трудовой активности.

Современный подросток (91%), как показали наши результаты, отдает предпочтение трудовым делам, общению со сверстниками, развлечениям, компьютеру и т. д. Даже материальное стимулирование трудовых дел не всегда может изменить мотив к деятельности. Это подчеркивает важность и необходимость развития трудовой активности детей начиная с младшего подросткового возраста. Мы предположили, что эффективным средством активизации трудовой деятельности выступят народные традиции, поэтому изучили, насколько подростки знакомы с народными промыслами своего региона. У 68% из числа всех учащихся, принимающих участие в эксперименте, проявился низкий уровень трудовой активности. Средний уровень трудовой активности отмечен у 24% младших подростков, и лишь 8% учащихся продемонстрировали высокий уровень трудовой активности.

В процессе формирующего эксперимента апробированы условия, обеспечивающие формирование трудовой активности младших подростков с девиантным поведением на традициях народной педагогики, подтверждена их эффективность, разработана система методов и приемов ознакомления младших подростков с народными традициями родного края.

Эти условия мы рассматриваем в шести направлениях – воспитательном, образовательном, методическом, социально-педагогическом, управленческом и технологическом.

Воспитательное направление включало следующее содержание:

- восстановление приоритетов трудового воспитания в школе и выстраивание всей жизни школы в соответствии с фундаментальными принципами трудового воспитания;
- последовательное, умелое приобщение детей к народным истокам и создание системы воспитательной работы школы на традициях народной культуры, направленной на получение радости от труда;
- создание необходимых условий для развития личности и творческих способностей школьников;
- введение в систему внеклассной и внешкольной работы клубов, кружков, объединений по народному искусству (фольклорные ансамбли песни и танца, театрализованные представления),

по изучению народного быта, построенному на положительном отношении к труду (фольклорные экспедиции, походы по сбору материалов для школьных уголков, музеев, по изучению народной кухни и т. д.), приобщению к народным ремёслам (вышивка и другие виды рукоделия, изделия из глины, дерева, ткани и т. д.);

- более раннее приобщение детей к традициям своего народа.

Образовательное направление включало следующее содержание:

- взятие за основу трудового образования и воспитания знаний по гуманитарным дисциплинам, представленным систематическими учебными курсами отечественной истории, родного языка и литературы, философии и эстетики;
- включение в образовательный стандарт общеобразовательной школы спецпредметов и факультативов по изучению различных сторон национальной культуры (например, «Введение в народную культуру»);
- включение в образовательный стандарт компонента культуры, а также изменение гуманитарного содержания образования, прежде всего, за счет предметов, отражающих развитие национальной традиции.

Методическое направление включало следующее содержание:

- научно-теоретическую подготовку учителей (изучение традиций народной культуры, основ народной педагогики труда через школьные методические объединения, через систему повышения квалификации в районе и области, через целенаправленное самообразование);
- развитие у педагогов профессиональных навыков и умений корректировать свою деятельность с учётом возраста и мировоззрения учащихся; сотрудничество с семьей в воспитании учащихся;
- разработка учителями с помощью ученых и методистов авторских программ по спецпредметам, факультативам, кружкам и другим объединениям учащихся.

Социально-педагогическое направление (на уровне отдельно взятой школы) включало следующее содержание:

- организация совместной деятельности педагогов, родителей и учащихся в процессе изменения содержания, форм и методов развития трудовой активности, ориентированных на этнокультурные традиции;
- сотрудничество педагогов с родителями школьников и жителями микрорайона в целях слаженности действий по развитию трудовой активности учащихся на трудовых традициях народа.

Управленческое направление включало следующее содержание:

- признание педагогами, родителями и учащимися приоритета развития личности школьника на традициях народной культуры;

- определение и формирование доминирующих видов деятельности, основанных на местных особенностях народного искусства;

- создание оптимального психологического микроклимата в школе, основанного на народном этикете, нормах и установках народной морали;

- организация разнообразной, творческой, лично- и общественно значимой деятельности детей.

Технологическое направление включало следующее содержание:

- овладение учителями формами и методами воспитательного воздействия средствами народных традиций;

- использование в работе форм и методов, способствующих целенаправленному формированию качеств личности, стимулированию естественного саморазвития личности с включением регионального народного педагогического потенциала;

- умение педагога придавать воспитательной работе яркие и красочные формы, используя художественно-эстетические процессы народного промысла.

Формирующий эксперимент предполагал создание целенаправленного, систематизированного комплекса развивающих уроков, внеклассной деятельности, включающих материал по трудовым традициям, промыслам, внедрение его в учебно-воспитательный процесс школы, а также проверку его эффективности. Обучение проводилось в определенной системе, которая позволила школьникам освоить народные идеи о труде, выраженные в фольклоре, сформировать эмоционально-эстетическое отношение к народной культуре, народному быту благодаря включению детей в разные виды деятельности, а передача народного опыта осуществлялась в общении, художественном труде, игровых формах работы и т. д.

В сложившихся условиях решение многих задач трудовой деятельности, трудового воспитания младших школьников настоятельно требует активного участия семьи, располагающей большими возможностями создания условий для сильного труда, в том числе на личном подворье, даче, огороде и т. д. Однако реализация этих возможностей в значительной мере зависит от оказания конкретной, адресной, квалифицированной педагогической помощи семье, родителям учащихся силами учителей. Объединенными усилиями семьи и школы был создан трудовой центр воспитания младших подростков, в котором учитель – координатор постановки воспитания

младших подростков. Основными задачами педагогического руководства семейно-школьным трудовым воспитанием является оказание помощи родителям в определении методов, приемов и средств воспитания младших подростков с девиантным поведением, в организации и руководстве трудовой деятельностью учащихся в школьных и домашних условиях, осуществлении процесса формирования личностных качеств.

Таким образом, анализ философской, психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований вскрыл ограниченность существующих подходов к феномену трудовой активности младших подростков, а также неразработанность исследуемой педагогической категории на традициях народной педагогики, что подтверждает актуальность выбранной нами темы исследования.

Для полноценного обеспечения формирования трудовой активности младших подростков с девиантным поведением необходим новый социально-культурный формат, означающий глубокое проникновение и всестороннее использование гармонично включенных в образовательно-воспитательный процесс этнических традиций, адаптированных к современным социальным условиям.

Осуществление процесса формирования трудовой активности младших подростков с девиантным поведением на традициях народной педагогики предусматривает соединение знаний традиций трудового воспитания народа и эмпирического опыта младшего подростка в художественно-творческой деятельности. Такой процесс формирования трудовой активности получает полноценное воплощение в рамках взаимодействия семьи и общеобразовательной школы.

#### Примечания

1. *Виноградов Г. С.* Народная педагогика. Иркутск, 1926; *Волков Г. Н.* Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд. центр «Академия», 2000; *Измайлов А. З.* Народная педагогика: педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана. М.: Педагогика, 1991; *Закирова В. Г.* Традиционная педагогическая культура татарской семьи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2002; *Нигматов З. Г.* Гуманистические основы педагогики. М.: Высш. шк., 2004; *Сухомлинский В. А.* О воспитании. 4-е изд. М.: Политиздат, 1982; *Ушинский К. Д.* Труд в его психологическом и воспитательном значении // Избр. пед. соч. Т. 1. М., 1982; *Ханбиков Я. И.* Основные направления в развитии педагогической мысли татарского народа XI–XX вв.: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1968.

2. *Казакова Р. Г.* Художественная деятельность как модель комплексного подхода к формированию активности личности. М.: Прометей, 1990.

А. Н. Тетерятникова

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНОГО  
ПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ  
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ**

Процессы разрушения родительской семьи, ведущие к изменениям традиционных отношений по воспитанию несовершеннолетних; противоречия между субъективным стремлением подростков к самостоятельности и объективным суждением ее реальных границ с помощью мер, применяемых социальными институтами социализации; противоречия между духовными и материальными потребностями подростков, их родителей и реальными возможностями их удовлетворения – все эти явления применительно к младшим подросткам создают неблагоприятные условия для их воспитания и могут способствовать поведенческим отклонениям.

Processes of destroying a parental family, lead to changing the traditional relations on education minor; contradictions between the subjective longing of teenagers to independance and objective judgement its real borders by means of measures, aplicable social institutes an socialisation; contradictions between spiritual and material need of teenagers, their parents and real possibilities of their satisfaction—all these phenomenas is aplicable to younger teenagers create disadvantage conditions for their education and are to promote behavioural deflections.

*Ключевые слова:* социальный педагог, девиантное поведение, воспитание подростков.

*Keywords:* social teacher, deviation behaviour, teenagers education.

В психологической литературе приводится обширная феноменология родительских отношений, стилей воспитания, а также их следствий – формирования индивидуальных характерологических и личностных особенностей подростка в рамках нормального или отклоняющегося поведения, в ситуациях конфликтов и кризисных состояний. В младшем подростковом возрасте отношения с родителями переходят на качественно новый этап, поэтому представляется важным проследить, каким именно образом они изменяются, чтобы не допустить возможных отклонений, помочь членам семьи в целом легче адаптироваться друг к другу и пройти этот период без серьезных конфликтов и утрат.

Семья нуждается в социально-педагогической помощи в тех случаях, когда возможности преодоления проблем оказываются недостаточными в сопоставлении с имеющимися нагрузками. Об-

щие цели социального педагога в работе с семьей состоят в том, чтобы высвободить возможности развития в семье, активизировать ресурсы для преодоления проблем, превратить «мешающие факторы» в «факторы развития» [1].

Сущностью и основными направлениями деятельности социального педагога являются следующие:

– создание благоприятных условий для развития личности младшего подростка (физического, социального, духовно-нравственного, интеллектуального);

– оказание ребенку комплексной помощи в саморазвитии и самореализации в процессе воспитания мира и адаптации в нем;

– защита подростка в его жизненном пространстве [2].

По согласованию с администрацией, ввиду имеющихся проблем в рамках конкретной школы, социальный педагог может развивать свою деятельность в необходимых направлениях, наполняя их конкретным содержанием.

Особое внимание в содержании деятельности социального педагога уделяется:

• социально-педагогической коррекции и реабилитации несовершеннолетних;

• методам снятия неблагоприятных состояний у подростка;

• работе с различными видами девиаций у детей и подростков;

• профилактике школьной дезадаптации, педагогической и социальной запущенности учащихся и многим другим актуальным направлениям помощи несовершеннолетним.

Социально-педагогическая деятельность начинается с постановки целей и задач, которые необходимо решить специалисту:

– сформировать у ребенка навыки общения, которые по какой-либо причине у него отсутствуют;

– оказать помощь младшему подростку в адаптации к новой среде;

– помочь учителю и ребенку (подростку и родителям, родителям и учителю) понять друг друга и др.

Цель, в свою очередь, определит содержание деятельности социального педагога, методы ее реализации и формы организации во взаимодействии с семьей (индивидуальная, групповая, коллективная), которые взаимосвязаны между собой.

Задача социального педагога состоит в том, чтобы предложить семье конструктивное сотрудничество, но только сами члены семьи могут решить, хотя бы они изменить что-либо в своей семье или нет.

Практически это означает, что всем семьям предлагается консультирование и руководство. Во многих случаях эта работа с родителями или

ТЕТЕРЯТНИКОВА Людмила Николаевна – ассистент кафедры психологии Вятского социально-экономического института

© Тетерятникова А. Н., 2009

семьей проводится более интенсивно в непосредственной связи с девиантным поведением младших подростков; в некоторых случаях возможна также работа, направленная на лежащие в основе этих отклонений в поведении семейные конфликты и на изменение стиля отношений родителей и подростка [3].

Трудности педагогической работы здесь связаны с хроническими нарушениями семейных взаимоотношений, которые к моменту обращения за помощью уже привели к стойким внутрисемейным дисгармониям у младшего подростка, вызвали устойчивую негативную установку по отношению к взрослым вообще. В этом возрасте родители гораздо чаще жалуются на поведение своих детей. Недовольство успеваемостью иногда сочетается с жалобами на поведение, но успехи в учебе чаще оказываются на втором месте, поскольку родителям гораздо труднее выдержать период подросткового самоутверждения. Сложность взаимоотношений со взрослыми, как правило, является причиной обострения тенденций личности младших подростков к примитивным способам психологической защиты в виде реакций активного и пассивного протеста.

Нередко обращению к социальному педагогу предшествует длительное внутрисемейное напряжение по поводу возникших отклонений в поведении. У родителей формируется своя концепция на проблемы взаимоотношения, возникают вопросы, требующие немедленного ответа.

Первый контакт с родителями может дать информацию о том, как младший подросток ведет себя в семье, кто из членов семьи больше всего обеспокоен его поведением и какие изменения могут произойти у членов семьи, если поведение младшего подростка вдруг станет упорядоченным. Это представляется особенно важным, поскольку если родители включаются в конфликты между братьями и сестрами, или подросток поддерживает одного из враждующих супругов, или бабушка объединяется с подростком против родителей, – все это является фактором риска и поддерживает напряжение в семье.

В частности, нам представляется, что использование методики «Подростки о родителях» (ПоР) открывает новые возможности для работы социального педагога в семьях трудных подростков. Простота применения методики благоприятствует использованию ее в краткосрочной семейной коррекции, где необходимо оперативно диагностировать характер нарушенных взаимоотношений с кем-либо из родителей, вскрыть причины и непосредственно скорректировать микроклимат семьи.

Чрезвычайно важным здесь оказываются определяемые опросником параметры, характеризующие родительское отношение: «позитивный

интерес», «директивность», «враждебность», «автономность» и «непоследовательность», которые формируются в два наиболее значимых для краткосрочной коррекции фактора – «фактор близости» и «фактор критики».

При использовании результатов применения опросника ПоР для краткосрочной коррекции (в 1–3 посещения) мы предлагаем воспользоваться техниками гештальт-терапии (Ромицына Е. Е., 1993; 2001). Здесь в процессе коррекции отношений родителя к ребенку реально можно опереться на того из родителей, к которому более адекватное положительное отношение младшего подростка. В данной ситуации метод краткосрочной семейной коррекции оказывается наиболее эффективным.

Так, обнаружив у младшего подростка при помощи методики ПоР преобладание «автономности» и отсутствие «позитивного интереса» к нему родителей, мы выявляем, прежде всего, скрытое стремление каждого ребенка к тому, чтобы о нем кто-нибудь заботился. Открытым текстом младшие подростки обычно не говорят об этом, так как считают, что это родителям не интересно. Коррекция подростка в данном случае должна быть направлена на то, чтобы он сам стремился к тому, чтобы ему помогли родители (основной тезис – «я очень важен для вас, обратите на меня внимание»). Родители же, проинформированные о результатах тестирования, имеют возможность посмотреть на себя со стороны глазами своего ребенка и самостоятельно либо с помощью социального педагога скорректировать свое поведение в сторону наиболее адекватного.

Выявляя с помощью ПоР преобладание «директивного» стиля родительского воспитания в комплексе с «враждебностью» или «непоследовательностью», мы, как правило, имеем дело со скрытой либо явной отчужденностью родителей и детей, в чем и находится «корень зла».

В данном случае опросник ПоР играет важную роль в формировании культуры взаимоотношений в семье, поскольку родителям представляется реальная возможность увидеть недостатки своего воспитания. Также полученная информация может создать отчетливое представление о своеобразии восприятия младшим подростком своих родителей в различных жизненных ситуациях. Родители, тем самым, зная реальную оценку их младшим подростком, могут, в свою очередь, более адекватно его воспринимать и реагировать на его действия, не создавая при этом психотравмирующую обстановку в семье.

Другой не менее важной задачей использования ПоР может стать понимание причин и механизмов школьных затруднений у младших подростков, в результате которых выявляются изменения

отношения к обучению, повышенная раздражительность, вспыльчивость, драчливость и др., следствием чего являются нарушения во взаимоотношениях со сверстниками и учителями.

При интерпретации результатов, полученных при помощи использования методики ПоР, представляется крайне важным отметить, что большое значение имеют не только показатели по отдельным шкалам, общая характеристика графиков и их соотношения между собой, но и подробный, содержательный характер ответов на конкретные утверждения опросника. Например, если младший подросток хотя бы частично согласен с утверждением, взятым из методики ПоР: «Вполне возможно, что, в сущности, меня ненавидит моя мать (отец)», – то это указывает на выраженный конфликт между ребенком и родителями и может служить отправной точкой для целенаправленной коррекционной работы с этой семьей. В этом смысле ПоР служит основной базой для постановки вопросов, непосредственно касающихся семьи и семейных отношений. Так, можно совершенно безболезненно и деликатно, опираясь на результаты тестирования, завести разговор с родителями, затрагивающий область вероятных конфликтов и напряженности в конкретной семье. Следовательно, опросник ПоР может существенно помочь в формировании культуры взаимоотношений в семье, поскольку родители будут реально видеть недостатки своего воспитания, а также оценивать эффективность смены стиля воспитания на модели изменения поведения детей и общего климата в семье.

Исходя из объективной необходимости повышения общей психологической компетентности родителей и младших подростков, основными целями консультативно-коррекционной помощи были определены помощь младшим подросткам и их родителям в осознании своего места и роли в семье; понимание ведущих потребностей и эмоций всех членов семьи, а также овладение навыками конструктивного взаимодействия с людьми, обладающими другими ведущими потребностями, мотивациями и ценностями.

Таким образом, тест «Подростки о родителях» как психодиагностический метод способен дать достаточно объективную информацию о своеобразии восприятия подростком своих родителей в различных жизненных ситуациях, включая ситуацию обучения и воспитания. Кроме того, широкая область возможного применения методики позволяет использовать его в качестве инструмента в индивидуальной психодиагностической и психокоррекционной работе с семьей: при диагностике отношений, определении глубины конфликта и его психологических особенностей. Ценные диагностические результаты опрос дает в случае проработки самых различных психологических подрост-

ковых проблем, нарушения поведения и невротических расстройств у подростков.

Наши исследования подтвердили то, что использование методики «Подростки о родителях» имеет большое прикладное значение как в качестве монопсихологического инструмента, так и в комплексе с другими психодиагностическими методами, направленными на выявление и квалификацию нарушений семейных отношений, включая и значимые для подростков тенденции в воспитательной практике.

#### Примечания

1. Olbrich E. Konstruktive Auseinandersetzung im Jugendalter: Entwicklung, Forderung und Verhaltenseffekte // Oerter R. (Hrsg.) Lebensbewältigung im Jugendalter, 7–29. VCH Verlagsgesellschaft, Weinheim, 1985.

2. Организация деятельности специалистов по работе с семьей и детьми. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004.

3. Заводилкина О. В. Воспитание детей в семье в контексте социальных изменений (модели семьи, неблагоприятные факторы, влияющие на потенциал семьи) // Начальная школа. 2004. № 3. С. 6–12.

УДК 577.4(077)+371.3

С. А. Кузьмина

### ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Важнейшим фактором решения современных экологических проблем является экологическое образование, результат которого – экологическая грамотность личности. В данной статье дано определение экологической грамотности старших подростков и представлены исследования по реализации наиболее эффективных организационно-педагогических условий формирования экологической грамотности старших подростков.

The major factor of the decision of modern ecological problems is the ecological education with ecological literacy of the person as result. In this article is given the definition of ecological literacy of the senior teenagers and represented researches about realization of the most effective organizational-pedagogical conditions of ecological literacy formation of the senior teenagers.

*Ключевые слова:* экологическое образование, экологическая грамотность личности, организационно-педагогические условия, современные экологические проблемы, старшие подростки.

*Keywords:* ecological education, ecological literacy of the person, organizational-pedagogical conditions, modern ecological problems, the senior teenagers.

**КУЗЬМИНА Светлана Анатольевна** – старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных и естественных наук, декан экономико-технологического факультета Вятского гуманитарно-технологического института

© Кузьмина С. А., 2009



В третье тысячелетие мир вступил в условиях серьезнейшего экологического кризиса, который обусловлен не только социально-экономическими и технико-технологическими причинами, но и кризисом культуры, охватившим весь комплекс взаимодействия людей друг с другом, обществом и природой.

Стремительный рост народонаселения планеты, исчерпание и истощение природных ресурсов, огромные загрязненные антропогенной деятельностью территории и, как следствие, глобальное потепление климата, исчезновение большого числа видов флоры и фауны, ухудшение генофонда человека – вот далеко не полный перечень проблем, с которым столкнулось современное человечество. Мировым сообществом давно признана приоритетность экологических проблем (Декларация Рио-де-Жанейро, 1992 г.), от решения которых зависит дальнейшая судьба цивилизации. Одним из путей преодоления переживаемого сейчас планетой глубокого экологического кризиса является осуществление коренной перориентации общественного сознания, повышение уровня экологической культуры граждан, под которой подразумеваются экологическая грамотность, информированность, убежденность и активность в реализации норм рационального природопользования. Генеральный директор ЮНЕСКО Ф. Майор отмечал, что важнейшими факторами решения экологических проблем должны стать образование и воспитание, которые предусматривают постановку экологических вопросов в центр всех учебных программ. Поэтому без усиления экологического просвещения и образования населения невозможно формирование экологически грамотной личности.

Анализируя и обобщая современную педагогическую литературу, мы определили *«экологическую грамотность старших подростков» как личностную характеристику, предусматривающую оценку объективной реальности на основе экологических знаний о природе как о важнейшей ценности, о характере взаимодействия человека и окружающей среды, умения и навыки по применению этих знаний в решении экологических задач и опыте участия в природоохранной деятельности.*

Однако анализ современного образования показывает отсутствие положительного опыта формирования экологической грамотности старших подростков. Работа преподавателей естественнонаучных дисциплин в аспекте формирования экологической грамотности старших подростков в большинстве случаев осуществляется стихийно, обособленно друг от друга, вне целенаправленно организуемого процесса. Это связано, с одной стороны, со стремительными изменениями, происходящими в современной со-

циально-экономической жизни российского общества и мирового сообщества в целом и, с другой стороны, с отсутствием механизма формирования экологической грамотности в педагогической теории и практике, что является определенным барьером на пути формирования экологически грамотной личности в современных условиях.

Актуальность проблемы формирования экологической грамотности старших подростков обуславливается следующими факторами: экологическая грамотность личности – обязательное требование к подготовке специалиста любой профессии в связи с выходом России на цивилизованный рынок; перестройка культуры личности – это формирование новых ценностей общества (ценности здоровья человека в условиях «здоровой» среды обитания); экологическая безопасность – это условие дальнейшего существования человека и всего живого на планете. Поэтому формирование экологической грамотности старших подростков в рамках общеобразовательного процесса, в особенности в процессе изучения естественнонаучных дисциплин, является важным моментом в процессе решения экологических проблем.

При выявлении организационно-педагогических условий формирования экологической грамотности старших подростков мы руководствовались целями (социальными, психологическими, дидактическими, воспитательными), функциями (обучающей, развивающей, воспитывающей), принципами (гуманизации, прогностичности, междисциплинарности), формами (учебной, внеучебной и научной деятельности), методами (диагностики, самодиагностики, организации экологической деятельности).

Проанализировав научно-методическую и психолого-педагогическую литературу, мы систематизировали факторы, влияющие на формирование экологической грамотности старших подростков, и взяли за основу классификацию факторов, предложенных Л. Е. Пистуновой, обобщив их в две группы: общие (экологическая ситуация регионального, национального и глобального масштабов, социально-экономические условия жизнедеятельности людей, уровень экологической культуры общества) и психолого-педагогические (уровень экологических знаний подростков, отношение подростков к экологическому образованию в общем и естественнонаучному в частности, возможность применения экологических знаний в будущей профессии и в быту, интересы и потребности подростков в экологической деятельности) [1]. Остается по-прежнему главным в экологическом образовании и формировании экологической грамотности старших подростков применение полученных экологических

знаний в практической экологической деятельности, в частности в природоохранной деятельности, в будущей профессии и в быту. Полученные при этом естественнонаучные знания, как справедливо указывает В. Д. Фокина [2], напрямую связаны с конкретным решением экологических проблем. Опираясь на них, подростки обогащают не только экологические знания, но и естественнонаучные выводы о всеобщих связях явлений природы на конкретных примерах.

Мы согласны с мнением многих ученых в том, что психолого-педагогические основы в современном экологическом образовании и воспитании подростков должны разрабатываться с учетом их возрастных особенностей, выражающихся во взаимосвязи мышления, памяти, внимания и успеваемости; направления их сознания на соблюдение нравственных и гражданских норм общества и оптимизации окружающей среды; системности и проблемности в обучении началам экологии. Поэтому мы предположили, что одним из эффективных организационно-педагогических условий формирования экологической грамотности старших подростков будет являться *учет их возрастных и психологических особенностей.*

По мнению И. С. Кона, Д. И. Фельдштейна относительно познавательного развития, подростковый возраст – это возраст пытливого ума, жадного стремления к познанию, возраст кипучей энергии, бурной активности, инициативности, жажды деятельности. И очень важно направить эти стремления к деятельности, энергию и активность – в русло овладения научными знаниями, практическими умениями и навыками природоохранного характера, осознания своей значимости и ответственности за сохранение уникального уголка Вселенной, данной нам во владение, имя которому – планета Земля.

В то же время кардинальные изменения касаются мотивации. Содержание мотивов отражает формирующееся мировоззрение подростков, планы их будущей жизни. Что касается механизма действия мотивов, то они действуют теперь не непосредственно, а возникают на основе сознательно поставленной цели и сознательно принятого намерения. Именно в мотивационной сфере, как считала Л. И. Божович, находится главное новообразование переходного возраста. Поэтому другим эффективным организационно-педагогическим условием формирования экологической грамотности старших подростков служит *стимулирование мотивации у них к изучению естественнонаучных дисциплин.*

Формирование экологической грамотности старших подростков на современном этапе экологического образования базируется на определенной совокупности знаний, в частности есте-

ственнонаучных основ экологии, которые необходимо развивать и подкреплять в процессе изучения естественнонаучных дисциплин. Экологическая грамотность в совокупности с правильной экологической оценкой позволяет сформировать не только экологическое мышление, но и верное поведение, обоснованную экологическую деятельность.

В течение последних десятилетий наблюдается постепенное снижение интереса учащихся к предметам естественнонаучного цикла. Такое явление в условиях научно-технической революции и расширяющегося процесса информатизации общества кажется парадоксальным. На наш взгляд, к повышению мотивации изучения естественнонаучных дисциплин должен быть положен естественный познавательный интерес подростков к окружающей среде, к тому, что они видят, с чем соприкасаются, так как потребность понимания окружающего мира, познавательный интерес являются одним из наиболее действенных мотивов учебной деятельности. Развитие познавательного интереса зависит от правильности отбора материала, форм и методов обучения с учетом интересов и возрастных особенностей подростков.

При исследовании причин кризиса естественнонаучного образования мы выяснили, что они достаточно глубоки. В первую очередь, они связаны с общим кризисом в стране, что сказывается на финансировании образования, сложности самих предметов, во-вторых, с общим кризисом образования вообще – его оторванностью от волнующих общество проблем, безразличием к личности учащегося, схоластичностью преподавания. Исследование нынешнего состояния курсов естественнонаучных дисциплин показывает слабую мировоззренческую, политехническую и гуманитарную направленность (он мало способствует развитию мышления, нравственному и эстетическому воспитанию, формированию диалектического подхода к окружающему миру), недостаточную ориентацию на жизненно важные проблемы, и прежде всего на проблемы экологического образования; недостаточную мотивированность изучения этих дисциплин.

При разработке программ естественнонаучных дисциплин ключевыми идеями, как мы считаем, должна стать ориентация на научные проблемы, связанные с деятельностью человека, факторами риска для него и окружающей среды. При этом необходимо уделять внимание аспектам научного знания как соотношению образного и модельного описания окружающего мира, проблеме измерений, логике мысленного предметного экспериментирования. На наш взгляд, подобный подход к изучению материала естественнонаучных дисциплин позволяет убедить

подростков, что эти дисциплины – это не только совокупность формул и законов, а их изучение имеет общечеловеческую значимость, способствуя формированию творческой личности, обладающей целостным пониманием мира, сознательным и ответственным отношением к нему. При совместном поиске ответов на эти вопросы подростки на конкретных примерах должны убедиться в том, что на нынешнем этапе развития цивилизации эти науки необходимы каждому, независимо от места проживания человека и от выбранной им профессии, поэтому необходимо развивать их как в научной, так и в производственной сфере.

Не менее важным организационно-педагогическим условием формирования экологической грамотности старших подростков, по нашему мнению, служит реализация *межпредметной интеграции естественнонаучных дисциплин*, способствующая целостному восприятию мира, формированию научного мировоззрения, установлению целостно-нормативных ориентаций подростка в окружающей среде, развитию практических умений по защите и улучшению природной среды.

Межпредметность экологического образования предполагает согласование различных аспектов получения экологических знаний взаимодействия человека с окружающей средой, при этом надо понимать это не как механическое включение экологических знаний в содержание естественнонаучных дисциплин, а как логическое подчинение этого содержания знаний основной цели экологического образования – формированию экологически грамотной личности.

Впервые на роль межпредметной интеграции в экологическом образовании указал И. Д. Зверев: «Межпредметность... прежде всего, обуславливает целостность всей структуры содержания образования в его составных циклах учебных дисциплин: естественнонаучном, общественно-историческом, гуманитарно-эстетическом» [3].

Междисциплинарность – это взаимодействие наук, которое предполагает использование для решения какой-либо приоритетной задачи всего интеллектуального потенциала научного знания. Междисциплинарность имеет место обычно там, где налицо многокачественные, системные, многоотраслевые проблемы, которые не могут быть решены одной отдельно взятой наукой. В научных исследованиях междисциплинарность проявляется двояко, во-первых, многосторонне изучается единый многокачественный объект, т. е. исследуется совокупность разнородных, но взаимосвязанных вопросов, качеств, признаков и т. д.; во-вторых, один объект или даже одно какое-либо его свойство изучается с помощью

методов, традиционно относящихся к различным наукам [4].

Обобщая вышесказанное, мы сделали вывод, что междисциплинарный подход в формировании экологической грамотности старших подростков предполагает систематизацию учебного содержания на основе ведущих экологических идей; конкретизацию основных экологических идей и научных экологических понятий системой фактов глобального, регионального и локального уровней; системный анализ международных и национальных документов об охране окружающей среды; использование в учебно-воспитательном процессе методов и методических приемов, обеспечивающих единство и взаимосвязь научного, нравственно-эстетического и практического отношения к природе; широкое применение в учебно-воспитательном процессе межпредметных форм экологического образования (межпредметные уроки, полевые практикумы, ролево-сюжетные игры, походы-экспедиции) [5].

В работах С. В. Дерябко и В. А. Явина уточняются приемы, с помощью которых в процессе обучения могут устанавливаться межпредметные связи экологического характера. К ним можно отнести изучение биологических, физиологических и других явлений для раскрытия важнейших эколого-географических закономерностей; постановку вопросов комплексного характера для систематизации знаний из других учебных предметов; выполнение специальных заданий и упражнений, решение задач на межпредметной основе; работу с таблицами и иллюстрациями; составление комплексных характеристик различных объектов природы, требующих привлечения знаний из курсов биологии, физики, химии, истории и др.

Процесс формирования экологической грамотности старших подростков не должен ограничиваться отбором содержания экологического образования в процессе изучения естественнонаучных дисциплин, а эффективность этого процесса, как мы считаем, зависит от выполнения еще одного организационно-педагогического условия – *использование адекватных методов, средств и организационных форм* развития экологической грамотности старших подростков в соответствии с принципами.

Мы считаем, что при формировании экологической грамотности старших подростков при изучении естественнонаучных дисциплин наряду с традиционными методами (рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, семинар и т. д.) необходимо в большей степени использовать методы *интерактивного обучения*, которые в сочетании с традиционными позволяют достигать хорошего результата в формировании экологической грамотности подростков. В своей статье

«Интерактивные методы обучения» Д. Н. Кавтарадзе [6] выделяет несколько особенностей интерактивных (иногда называемых активными) методов обучения. Прежде всего, это признание того, что общение – важнейшая жизненная потребность человека, распространяющаяся в полной мере на процесс обучения. Это такие методы обучения, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. Например, дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных экологических задач, обучение по алгоритму и др. Мы считаем применение таких методов при изучении естественнонаучных дисциплин, особенно при рассмотрении экологических вопросов, наиболее актуальным и эффективным.

При определении средств формирования экологической грамотности старших подростков мы исходили из положения о том, что средства обучения – это материальные объекты, при помощи которых преподаватель и подросток, используя содержание и методы обучения, достигают поставленные перед ними цели. К ним относятся наглядные пособия, учебники, дидактические материалы, технические средства (ТСО), оборудование, станки, учебные кабинеты, лаборатории, ЭВМ, ТВ и другие средства массовой коммуникации и т. д. Развитие информатики дало толчок информатизации образования и породило направление в науке – педагогическую информатику. Информатизация образования – часть информатизации общества, процесса, который принял характер информационного взрыва или революции с середины XX в., что дает основание характеризовать современное общество как информационное. Это значит, что во всех сферах человеческой деятельности возрастает роль информационных процессов, повышается потребность в информации и в средствах для ее производства, обработки, хранения и использования. Рост потребности в информации и увеличение потоков информации в человеческой деятельности обуславливает появление новых информационных технологий. Проникновение в образование новых информационных технологий заставляет посмотреть на дидактический процесс как на информационный процесс, в котором происходит получение информации учащимися, ее переработка и использование. Программированное обучение и вслед за ним технология обучения показали, что учение, понимаемое как процесс переработки информации, может быть строго управляемо, подобно процессам в сложных системах, которыми занимается кибернетика. Кроме того, возникает ряд общепедагогических и социально-педагогических проблем или аспектов информатизации образования. Появился термин «визуальное образование», который означает, что в обучении изображение, образ, мо-

дели, знаки будут играть все большую роль, оттесняя привычные тексты. Работа со знаками и знаковыми системами, перевод из одной знаковой системы в другую, кодирование и декодирование – эти и другие процедуры должен уметь делать человек информационного общества. Это особенно интересно становится подросткам, так как дает возможность быстрого поиска информации в интернете и возможность составления программ экологической направленности и возможности их решения с помощью соответствующих алгоритмов.

В качестве средств обучения могут выступать реальные объекты, производство, сооружения. В нашем случае, исходя из специфики содержания процесса формирования экологической грамотности старших подростков, мы отмечаем, что окружающая среда является одним из важнейших средств формирования данной характеристики подростка. Так, К. Д. Ушинский считал, что воспитание человека совершается не только педагогом, но и другими «великими воспитателями» – природой, жизнью, наукой, религией, причем воздействие природы даже более сильно, чем воздействие воспитателя [7].

Содержание экологического образования реализуется в различных формах. По мнению В. С. Леднева, «...содержание воспитания и развития во многом зависят не только от того, что изучается, но и от того, как изучается» [8]. Наиболее эффективными формами при формировании экологической грамотности старших подростков являются такие формы обучения, как экскурсия, практикум и семинары, факультативные занятия, консультации, дополнительные занятия, домашняя учебная работа, внеклассные и внешкольные занятия (кружки, клубы, олимпиады, конкурсы, игры, выставки). Например, экскурсия – форма обучения, при которой ученики получают знания при непосредственном наблюдении объекта, знакомстве с реальной действительностью (завод, учреждение культуры, природа, историко-художественные памятники). Наиболее интересными являются экскурсии производственные, естественнонаучные, историко-литературные, краеведческие.

Таким образом, XXI век должен стать переломным в истории цивилизации, так как на его протяжении должна решиться судьба всего человечества. К настоящему времени исследователями в этой области собран и обобщен огромный теоретический и практический материал в виде концепций общественного развития, направленных на поиск путей выживания человечества.

Предотвращение экологической катастрофы возможно только при условии глубокого познания процессов взаимоотношения общества и природы и возможности его долговременного про-

гнозирования. Такого рода возможности появляются лишь в условиях качественного экологического образования, одной из ступеней которого является формирование экологически грамотной личности, которая должна сыграть ключевую роль в обществе, стремящемся к гармоничному сосуществованию с окружающей средой.

*Примечания*

1. *Пистунова А. Е.* Формирование экологической компетентности студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. Кемерово: РГБ, 2006. 204 с.

2. *Фокина В. Д.* Формы организации охраны природы в отдельных странах и на международном уровне. М.: Знание, 1977.

3. *Зверев И. Д.* Экология в школьном обучении: новый аспект образования. М.: Знание, 1980. 96 с.

4. *Карона Г. Н.* Теоретические основы экологического образования и воспитания школьников. Минск, 1998. С. 33–38.

5. *Сидельский А. П.* Человек и природа. Ставрополь, 1975. С. 41–46.

6. *Кавтавадзе Д. Н.* Активные методы обучения в природоохранном образовании. М.: Изд-во МГУ, 1982.

7. *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения. М.: Уч. пед. изд., 1947. 750 с.

8. *Леднев В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М.: Высш. шк., 1991. 199 с.

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371(09)

*В. А. Сахаров*

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЧУВСТВ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ (1-я пол. XX в.)

Данная статья посвящена анализу проблемы развития нравственных чувств как малоисследованному аспекту философско-педагогического наследия русской эмиграции (1-я пол. XX в.).

The article is dedicated to the problem of the development of the personal moral senses as a little investigated aspect of the philosophical and pedagogical legacy of the Russian emigration (1st half of 20th century)

*Ключевые слова:* нравственные чувства, эмоциональная сфера личности, история педагогики, педагогика Русского Зарубежья

*Keywords:* moral senses, emotional sphere of a personality, history of education, pedagogic of Russian emigration

Одной из актуальных проблем современности является дезориентация духовных и нравственных идеалов, поэтому на первый план сегодня выходят вопросы именно нравственного воспитания подрастающего поколения. Если не заложить в задачи воспитания нового поколения вечных понятий о духовности и нравственности, не связать настоящее с историческим, то это чревато духовным, моральным и культурным регрессом будущего общества.

Поскольку нравственность определяется в этике как сфера нравственной свободы личности, когда требования, предписываемые общечеловеческими нормами морали, совпадают с внутренними побуждениями личности, то феномен нравственности органически включает в себя эмоциональный компонент, ибо он немислим без оценки того или иного явления с точки зрения норм морали и переживаний, соответствующих этой оценке. Нормы морали становятся основой

поведения индивида лишь тогда, когда они не только познаются, но и становятся объектом эмоционально-ценностного отношения.

Важнейшим фактором усвоения норм морали является развитие нравственных чувств личности – устойчивых переживаний субъекта, выражающих его отношение к объектам и явлениям окружающей действительности с точки зрения данных норм.

В процессе нравственных переживаний и поступков происходит интериоризация норм морали индивидом, вследствие чего эти нормы становятся актуальной потребностью личности и мотивами ее нравственно-ценной деятельности и поведения. Нравственные чувства стимулируют волевые усилия личности, которые направлены на осуществление социально-ценного морального выбора; побуждают личность к переживаниям, являющимся условием самовоспитания.

Очевидно, что чувства, адекватные моральной идее, имеют конституирующее значение в нравственном воспитании.

Современные процессы обновления педагогических концепций воспитания, усиление роли нравственного воспитания детей делают проблему развития нравственных чувств личности особенно актуальной. В то же время эти процессы не могут осуществляться без преемственной связи с прошлым педагогическим опытом, с тем, что накоплено на всех этапах развития отечественного образования и педагогической мысли.

Сегодня представляется неоспоримым, что педагогика в Советской России и в странах русского рассеяния может быть представлена как две одновременно развивавшиеся ветви философско-педагогической и психолого-педагогической культуры, основывавшиеся на различном понимании преемственности культур, традиций, образования. Если в советской педагогике и системе образования основополагающими ценностями выступали материализм, диалектика, интернационализм, партийность, атеизм, то в философии образования русской эмиграции такими ценностями были абсолютный дух, вечные ценности, служение делу возрождения великой, свободной России, патриотические традиции русского народа, православие.

Наряду со множеством работ публицистического жанра существует ряд научных исследований, посвященных анализу философско-педаго-

---

**САХАРОВ Василий Александрович** – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре общей и социальной психологии Вятского государственного университета  
© Сахаров В. А., 2009

гического наследия российской эмиграции. Применительно к проблематике нашей статьи их можно разделить на два направления. Первое – это изучение становления и развития российского образования разных ступеней и видов в условиях эмиграции: средней и высшей школы, внешкольного образования, религиозного просвещения и т. д. (А. М. Бегидов, О. Н. Гулюкина, С. К. Дубровина, Е. В. Кабанова, Н. А. Макеева, С. Н. Мурашева, Л. Н. Сабурова и др.). Для второго характерно изучение педагогической деятельности и воззрений философов и педагогов Русского Зарубежья, таких, как С. И. Гессен (А. И. Богатырев, Н. В. Жулина, Е. Е. Седова), В. В. Зеньковский (Т. И. Зверева, Е. В. Кирдяшова, Т. Н. Любан, Л. А. Романова), И. А. Ильин (М. В. Зима, И. М. Коняева).

Исследуя различные аспекты нравственного воспитания в философско-педагогическом наследии русской эмиграции, авторы не могли обойти вниманием проблему развития нравственных чувств. Однако она была лишь затронута в контексте общих задач конкретных исследований и не подвергалась специальному изучению.

Так, практически неизученным остается определение места и роли развития нравственных чувств в практике педагогов Русского Зарубежья; не охарактеризованы их теоретические взгляды по данной проблеме; недостаточно изучены практические средства актуализации эмоциональной сферы личности воспитанника в процессе развития нравственных чувств, применявшиеся педагогами-эмигрантами в работе с детьми.

В связи с недостаточной разработанностью теории вопроса, необходимостью поиска новых подходов в нравственном воспитании школьников и указанными противоречиями обозначилась проблема исследования развития и воспитания нравственных чувств как самостоятельного феномена в философском и педагогическом наследии российской эмиграции.

Теоретико-методологический и сравнительный анализ работ философов (И. А. Ильин, Н. О. Лосский, Г. П. Федотов) и педагогов (В. В. Зеньковский, Н. Н. Афанасьев, К. А. Ельчанинов, Л. А. Зандер, И. А. Лаговский, С. С. Куломзина, прот. С. Четвериков, А. С. Четверикова и др.) российского зарубежья позволяет сделать вывод о том, что содействие развитию нравственных чувств являлось важнейшей педагогической задачей. Именно чувства рассматривались как центральная сила души человека, как основа аксиологического, нравственного, религиозного опыта. И хотя у них нет концепции развития нравственных чувств, изложенной как система теоретических положений, тем не менее простое ознакомление с их фундаментальными работа-

ми, даже без постановки обозначенной нами цели, даёт основание утверждать, что именно проблема развития и воспитания нравственных чувств как цель и результат нравственного воспитания является здесь ключевой.

Попытку раскрыть содержание понятия «моральное чувство» предпринял В. В. Зеньковский. Он отмечал, что вопрос этот сложный и мало разработанный в психологии. Нравственными, по В. В. Зеньковскому, могут быть названы те чувства, «на дне» которых, при развитии их, оказывается какая-либо «моральная идея» [1].

Отмечалось, что именно чувства обеспечивают близость человека к предмету нравственной активности. В детстве же, когда развитие эмоциональной сферы опережает развитие интеллекта и воли, нравственное поведение имеет в основном эмоциональный характер.

Во многих произведениях философов и педагогов-эмигрантов «первой волны», посвященных нравственному воспитанию, красной нитью проходит идея развития фундаментальных нравственных чувств (т. е. чувств, глобально значимых для развития всех других нравственных чувств и качеств личности).

Большинством мыслителей (С. И. Гессен, В. В. Зеньковский, И. А. Ильин, Н. В. Майер и др.) выделялись три важнейших нравственных чувства: любовь (симпатия), стыд и совесть, которые можно назвать фундаментальными (хотя такой термин и не употреблялся авторами буквально).

Любовь считалась главным чувством в этой группе. Мыслители-педагоги русского эмигрантского зарубежья не обсуждали проблемы воспитания вне темы любви. Раскрывая смысл и значение любви в жизни человека, абсолютное большинство авторов характеризовало ее как цель и норму, как определяющее начало человеческой жизни. Подчеркивалось, что любовь представляет собой особую форму связи между людьми, предполагающую их соединенность в одно целое, признание личной ценности друг друга, духовное взаимообогащение. Нравственный смысл любви усматривался в способности преодолевать эгоизм и те страсти, которые порождаются крайним себялюбием [2].

Любовь понималась также как основа религиозной веры, поскольку отношение к Богу в христианстве – отношение любовное. В этом смысле любовь – благодатный дар, рациональное постижение которого затруднено. «Педагогика может только остановиться перед этим чудесным даром, отметить его, не выставляя никаких норм или правил поведения», – писал в 1930-е гг. С. И. Гессен [3].

В трудах представителей русского зарубежья даны следующие характеристики любви: она имеет ценностный характер, интуитивна, свободна в

выборе своего предмета, тесно связана с творчеством.

Кроме того, в эмигрантской философско-педагогической мысли присутствует различие видов любви. Н. О. Лосский, В. В. Зеньковский, С. А. Франк, И. А. Ильин, С. Н. Булгаков высшим проявлением любви считали духовную любовь к Богу и человеческой личности. Следующая ступень – любовь к неличным абсолютным ценностям, таким, как Добро, Красота, Истина, Свобода. В связи с обсуждением проблем семьи и семейного воспитания рассматривалась родительская любовь как ее особый вид. И. А. Ильин обращал внимание на то, что ребенку необходима любовь обоих родителей: мужественная и братски-товарищеская любовь отца и женственно-ласковая, религиозно-совестная любовь матери.

В общем контексте размышлений мыслителей о любви воспитание понималось ими как содействие обретению способности любить. Достаточно условно процесс «воспитания любви» на основе анализа соответствующих философско-педагогических идей может быть представлен следующим образом: на первом этапе необходимо «пробудить» любовь в душе ребенка; далее важно содействовать превращению низших форм любви – любви-предпочтения, любви-сострадания – в духовную любовь как жизненную установку; наконец, необходимо дать ребенку опыт бескорыстной любви, направленной на абсолютную ценность.

В эмигрантской философско-педагогической мысли любовь, кроме того, рассматривалась как одно из основных и действенных средств воспитания. Считалось, что ее воспитательное влияние нельзя заменить ни воспитанием чувства долга, ни страхом наказания.

Н. О. Лосский отмечал, что именно любовь делает воспитателя по-настоящему зорким, позволяет ему узнать «идеальную сущность» ребенка и в соответствии с этим отыскать наилучшие способы его воспитания и дисциплинирования. По выражению С. И. Гессена, любовь одухотворяет воспитание. Указывалось также, что в воспитании, как семейном, так и общественном, важна взаимность любви. Именно на любви воспитанника к своему воспитателю основано педагогическое действие примера.

Большой силой обладает нравственное чувство стыда. Его нередко называли «мучительным» чувством, которое при неблагоприятных социально-нравственных условиях может помешать творческому подъему. Моральная ценность стыда определялась тем, что именно через это чувство человек отделяет в себе добро от зла, должное от недолжного. То есть объектом моральной оценки выступает в данном случае личность самого человека, переживающего данное чувство.

В. В. Зеньковский вводил различие «социального» и «индивидуального» стыда. Первый вид стыда переживается ребенком под давлением нравственной традиции в раннем и втором детстве. В интересах нравственного развития ребенка воспитание должно содействовать «пробуждению» индивидуального стыда. Задача эта сложная и часто нерешаемая. Способствовать же ее решению будет создание вокруг ребенка нравственно здоровой обстановки.

Это важное замечание имеет отношение и к условиям развития других нравственных чувств, так как им свойственно самопроизвольно оформляться в атмосфере высоконравственных отношений. Никакие специальные педагогические программы не обеспечивают в должной мере решение задачи воспитания нравственных чувств, считали мыслители-педагоги, а меньше всего – назидания, увещевания, запреты.

В трудах И. А. Ильина, С. А. Франка, Н. О. Лосского совесть рассматривается как особая мистическая душевная сила, данная человеку «от природы». По их мнению, совесть есть «голос Божий» в человеке. В представлении религиозных мыслителей совесть несводима к чувству, эмоциональному переживанию, а есть сложная личностно-мистическая сущность, «поднимающаяся» из глубины души. Обосновывая эту мысль, Н. О. Лосский писал: «Основа совести... есть начало столь глубинное и столь далекое от скудности земного бытия, что совершенное опознание его в земных условиях невозможно...» [4]

И. А. Ильин, размышлявший о «совестном акте», называл совесть одним из «чудеснейших даров Божиих». Он также считал, что совесть присуща человеку от природы. В соответствии с этим он полагал, что «вряд ли есть на свете человек, который не носил бы в душе своей ее голоса» [5].

То есть И. А. Ильин считал, что все люди изначально, от рождения совестливы в том смысле, что им дана возможность осуществлять нравственную оценку своих действий и их результата с позиции идеала. В совести отражается способность осуществлять моральный самоконтроль, так как ее укоры – это отклик на нравственные ошибки, это сигнал о неблагополучии в нравственном развитии.

Небезынтересны суждения мыслителей-педагогов (В. В. Зеньковский, Н. Н. Афанасьев, А. А. Зандер, С. С. Куломзина) о том, что представляет собой акт совести. Считалось, что в нем соединены в одно целое аффект – бурное переживание своего нравственного несовершенства, раскаяние и нравственное решение, побуждающее к действию, к нравственной активности. Таким образом, проявление совести – явление эмоционально-волевое, состояние «вдохновенное и целостное». Переживания совестного акта ста-



новятся, таким образом, началом нравственного самосовершенствования.

Важность задачи воспитания совестливого человека объяснялась тем, что совесть является началом духовной любви, свободы, источником чувства ответственности и справедливости.

Таким образом, анализ теоретических работ философов и педагогов Русского Зарубежья (1-я пол. XX в.) позволяет утверждать, что общим теоретическим и методическим подходом для них является обращённость к эмоционально-потребностной сфере ребенка с целью развития и воспитания фундаментальных нравственных чувств (любви, совести, стыда) как главного условия нравственного воспитания и сердцевины нравственной характеристики личности.

Разумеется, сделанные выводы не претендуют на окончательность и завершенность. Данная проблема может получить дальнейшую плодотворную разработку в историко-педагогическом плане.

Исследование проблем образования и развития педагогической теории и практики Россий-

ского зарубежья позволит включить в исторический контекст культуры и педагогики России незаслуженно забытые пути решения проблем нравственного воспитания и социализации молодежи, сделать достоянием педагогики целый пласт идей и концепций, отражавших духовные и национальные ценности.

#### Примечания

1. Зеньковский В. В. Психология детства. М., 1996. С. 160.
2. Вышеславцев Б. П. Проблема любви в свете современной психологии // Вестник РСХД. Париж, 1933. № 7–8, 9–10; Ильин И. А. Путь духовного обновления // Ильин И. А. Собр. соч.: в 10 т. Т. 1. М., 1993. С. 39–285; Майер Н. В. Основы любви. Берлин, 1925. 67 с.
3. Гессен С. И. О понятии и цели нравственного образования // Российское зарубежье: Образование, педагогика, культура. 20–50-е гг. XX в. / публ. Е. Г. Осовского. Саранск, 1998. С. 159.
4. Лосский Н. О. Условия абсолютного добра: Основы этики. Париж, 1949. С. 140.
5. Ильин И. А. Указ. соч. С. 111.

# ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

В. Н. Мезинов

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

В статье рассмотрены вопросы обеспечения качества профессионального образования будущего учителя в университете.

Обосновывается основной критериальный показатель эффективности образовательного процесса в русле современных подходов к менеджменту качества.

The article examines questions of ensuring of the quality of the future teacher's professional education at a university.

The main criterion indicator of the effectiveness of the educational process is substantiated in the context of modern approaches to the management of quality.

*Ключевые слова:* качество образования, содержание образования, образовательный процесс, профессиональная подготовка, конкурентоспособность.

*Keywords:* the quality of education, the contents of education, educational process, professional training, competitiveness.

Среди множества проблем, связанных с высшим образованием, первостепенной остается проблема обеспечения его качества. Этому можно дать следующее объяснение:

С 1990-х гг. реализуются идеи массового доступа к высшему образованию. Наблюдается значительный рост численности студентов при недостаточном росте числа квалифицированных преподавателей и наличии средств на укрепление материально-технической базы вузов. В этих условиях главным для вузов является вопрос: возможно ли обеспечить качество при сложившихся на сегодняшний день обстоятельствах?

В последнее десятилетие изменилось взаимоотношение общества и высшего образования. Общество становится все более и более заинтере-

ресованным в высшем образовании. Взаимосвязи вузов и рынка труда не всегда согласованы: по некоторым специальностям, связанным, например, с психологией, историей, юриспруденцией, количество студентов значительно превышает количество рабочих мест, и в то же время востребованность учителей не подкрепляется соответствующим уровнем зарплаты.

Обмен студентами и международное сотрудничество требует пристального внимания к качеству, так как появилась необходимость сравнивать качество образовательных программ в различных странах.

В настоящее время зарождается новая стратегия в развитии высшего образования. Причины ее возникновения связаны как с неэффективностью централизованного контроля в условиях массовой доступности высшего образования, так и с необходимостью обеспечения возможности принимать решения на локальном (вузовском) уровне в условиях стремительного изменения научных знаний. Вузам стали предоставлять больше автономий, но требовать обеспечения качества.

Проблемой повышения качества подготовки специалистов целенаправленно занимался (и занимается) целый ряд ученых и педагогов-практиков. Мы считаем, что, решая вопросы повышения, обеспечения качества подготовки специалистов, необходимо внести определенность и в само понятие «качество».

Понятие «качество» как философская категория выражает существенную определенность объектов, является объективной и всеобщей характеристикой, обнаруживающейся в совокупности свойств объектов. Категория «качество» имеет непосредственные связи с категориями свойства, структуры, системы, оценки, управления и др.

Основу такого понимания составляют следующие положения:

- качество есть совокупность свойств;
- качество структурно, поскольку оно есть иерархическая система свойств или качеств объекта (процесса);
- качество динамично;
- качество есть существенная определенность объекта (процесса), его внутренний момент, оно выражается в закономерной связи частей, элементов, составляющих объект (процесс);

**МЕЗИНОВ Владимир Николаевич** – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре педагогики Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина  
© Мезинов В. Н., 2009

- качество связано с количеством, их единство выражается категорией меры;

- качество социальных объектов (процессов) аксиологично, обуславливает их пригодность для удовлетворения потребностей человека [1].

В непрерывном образовании основным субъектом образовательного процесса становится обучающийся, который единолично оценивает важность приобретаемых или желательных знаний и информации, а следовательно, и качество образования.

Если образование – удовлетворение образовательных потребностей, возникающих в трудовой деятельности или личной жизни обучающегося, то качество такого образования будет оцениваться по возможности получения необходимой информации, ее доступности, а также полноте, оперативности, адекватности решаемым задачам.

Качество образования определяет качество жизни человека и общества, так как оно характеризуется не только количеством знаний, но и уровнем личностного, мировоззренческого развития подрастающего поколения. Поэтому проблема качества образования должна рассматриваться с позиций человеческой и социальной ценности образования.

Хотя качество образования связано с обеспечением индивидуальных и социальных потребностей в образовании, его необходимо рассматривать не только с позиций запросов потребителей, но и с позиции его соответствия образовательной деятельности и нормам федеральной и региональной образовательных систем.

Определиться с «качеством подготовки специалиста» можно, задавшись системой требований к этому качеству. При этом непременно встает вопрос об оценке качества, о критериях и показателях качества.

С введением государственных образовательных стандартов сделан определенный шаг в направлении децентрализации управления, передаче регионам и учебным заведениям некоторой академической и финансовой свободы. Введение регионального компонента в образовательные стандарты вузов, дисциплин по выбору студентов, введение степеней бакалавра по направлениям (подготовка специалистов более широкого профиля) и разработка магистерских программ, обеспечение возможности «параллельного» освоения различных образовательных программ в значительной мере расширили возможности системы образования России с точки зрения более полного удовлетворения потребностей как заказчиков образовательных услуг в плане получения компетентных специалистов, так и обучаемых в планировании своих образовательных траекторий в соответствии со своими способностями и интересами [2].

Процесс профессиональной подготовки будущего учителя с целью обеспечения качества задействует различные ресурсы. Можно выделить несколько их групп: ресурсы организационного процесса (средовые возможности), ресурсы содержательного характера (преимущественно содержание ГОС ВПО), специальные ресурсы (дидактические и методические материалы), ресурсы кадрового обеспечения (профессорско-преподавательский состав), ресурсы контроля (анализ соответствия образовательных услуг квалификационным требованиям, предъявляемым к специалисту).

К организационным ресурсам (средовым возможностям), как правило, относят внешние параметры обучающего процесса: наличие соответствующей материально-технической базы: количество учебных площадей, приходящихся на одного студента; оснащение учебных аудиторий мебелью; лекционные аудитории, оснащенные необходимым дидактическим оборудованием; аудитории для семинарских занятий; компьютерные классы и их доступность для студентов; создание условий для самостоятельной работы студентов в библиотеке, читальном зале и т. п.; соответствие учебно-лабораторной, компьютерной и технологической базы вуза современным требованиям и нормам; собственно организацию учебного процесса (график учебного процесса, расписание занятий, график проведения контрольных мероприятий и т. д.); организацию и проведение всех видов педагогической практики, что предполагает наличие осознанной концепции педпрактики, связанной с соответствующими теоретическими и методическими дисциплинами; создание банка заданий ко всем видам педпрактики (инвариантного и вариативного характера).

Очевидно, что научно-техническая оснащенность вуза предоставляет дополнительные возможности для качественного усвоения материала, поскольку пробуждает интерес у слушателей, способствует включению различных каналов восприятия информации (видео-, аудио-), предполагает деятельное участие студента в процессе познания и т. д. Однако стоит учесть, что одно лишь наличие современной материально-технической базы не гарантирует качества вузовского образования.

Содержание обучения, или содержательный ресурс, должен отвечать ожиданиям как общества, так и конкретного индивида. Поэтому качественное освоение Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования предполагает:

- на уровне федерального компонента: изучение, обновление, углубление содержания; выявление эвристичных областей для возможной

модернизации в соответствии с актуальным уровнем развития отечественной науки и культуры;

- на уровне национально-регионального компонента: реализация политики РФ в области образования, «защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства»; учет интересов региона (дальнего «потребителя» – работодателя); целевое освоение научных областей с последующей разработкой учебных курсов в рамках НР-компонента, учитывающих запросы регионального министерства образования;

- на уровне вузовского компонента: учет интересов студентов, слушателей, а также преподавателей; создание межфакультетского «банка» элективных курсов, обеспечивающих наиболее полное и разностороннее развитие и самореализацию личности субъектов, включенных в образовательный процесс вуза;

- участие в разработке и обновлении ГОС ВПО по различным специальностям, что необходимо для соответствия как внутренне, так и внешне заданным требованиям качества образования.

Важнейшим ресурсом обеспечения качества образовательного процесса в вузе являются кадры, т. е. непосредственные специалисты, осуществляющие процесс обучения. Цель менеджмента качества в данной области сформулирована достаточно просто: повышение профессионального уровня профессорско-преподавательского корпуса. К основным задачам в сфере кадрового ресурса можно отнести обеспечение условий для высокопрофессиональной работы в области образования, что, в свою очередь, предполагает возможность постоянного обновления теоретических и методических знаний, непрерывного повышения профессионального мастерства (аспирантура, докторантура, повышение квалификации) и обмена передовым педагогическим и методическим опытом (стажировки, участие в конференциях и т. д.).

Специальный, то есть дидактико-методический ресурс служит своеобразным связующим звеном между содержательным и кадровым ресурсами. Назначение его заключается в повышении результативности образовательного процесса как в рамках конкретной учебной дисциплины, так и в целом по подразделению (институту, факультету, отделению и т. д.). К основным задачам дидактико-методического ресурса относятся определение и внедрение методов, организационных форм продуктивного педагогического взаимодействия, наиболее полно отвечающих задачам качественного обучения; усиление когнитивной мотивации студентов и слушателей, оптимизация системы оценки ЗУН обучающихся

ся, амплификация профессиональной направленности будущих специалистов. Осознанная подготовка дидактико-методических материалов по читаемым дисциплинам помогает преподавателям вуза увидеть место своего предмета в системе подготовки специалиста, проследить связь между теоретическими положениями и их воплощением в производственной практике, выявить не только внутри-, но и межпредметные связи.

Качество дидактико-методического ресурса реализуется:

- через обеспеченность фондом научной и учебной литературы по специальностям;

- наличие учебно-методических комплексов по дисциплинам специальностей: выдержка из ГОС ВПО, рабочая программа, календарно-тематическое планирование, учебные методические материалы (лекционные курсы, разработка практикумов и семинарских занятий), глоссарий, формы контроля (текущий, итоговый), примерные темы курсовых и выпускных квалификационных работ, задания на педагогическую практику;

- разработку авторских учебных пособий, методических рекомендаций, способствующих повышению качества образовательного процесса;

- освоение различных форм проведения занятий (традиционных и новационных);

- оснащение каждой дисциплины пакетом заданий для самостоятельной работы (подготовка базы к дистанционному обучению).

Такое большое внимание к этим вопросам объясняется тем, что условия рыночного общества требуют от современного специалиста постоянно профессионального саморазвития как средства обеспечения его конкурентоспособности, достижения профессионального успеха, карьерного роста и, соответственно, материального благополучия. Поэтому специалист-профессионал – это не просто человек с высшим профессиональным образованием.

В современной трактовке профессионализм понимается «не как просто некий высокий уровень знаний, умений и навыков человека в данной профессиональной деятельности, а как определенная системная организация сознания, психики человека, включающая устойчивые разноразмерные особенности данного человека» [3]. Работа специалиста-профессионала не сводится к тому, что видится со стороны; «профессионал – это система», имеющая не только внешние легко наблюдаемые условия деятельности (результат деятельности), но и необходимые внутренние, в частности, психические свойства, обеспечивающие достижение этого результата. К внутренним условиям относятся не только прогнозирование возможного результата и поиск путей и способов достижения результата деятельности, но и эмоциональный настрой на работу, особенности

темперамента, социальные факторы (уверенность в завтрашнем дне, ситуация в семье) и многое другое.

Важной характеристикой формирующегося или сложившегося профессионала, по мнению Е. А. Климова [4], является индивидуальный стиль деятельности – «относительно устойчивая индивидуально-своеобразная организация деятельности (прежде всего ее приемов и способов), складывающаяся в результате усилий человека по наилучшему достижению целей в данных внешних и внутренних условиях». От профессионала требуется обдумывание и выбор безошибочно нужного действия в нужное время и нужным образом, принятие решения о том, что делать, когда и как. Индивидуальность внутренних условий обуславливает тот факт, что одна и та же проблема может быть решена разными работниками по-разному. Нестандартность процессов принятия решений в условиях неопределенности, конкуренции обусловлена уровнем сформированности как информационной основы деятельности работника, так и индивидуальным стилем деятельности.

Профессионализм деятельности – это качественная характеристика субъекта деятельности – специалиста в той или иной области профессиональной деятельности, которая определяется мерой владения им современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления.

В. Е. Кемеров отмечает: «...в сложном переплетении деятельностей, составляющих производственный процесс, ведущая тема от *логики вещей* переходит к *логике живой человеческой деятельности*, выстраиваемой согласно общему смыслу работы и ориентированной на сложные качества и формы создаваемой продукции. Сложность результата достигается не *сложением* простых овеществленных функций человеческого труда, но *умножением* разных видов сложного труда, осуществленным в формах его личностного усиления и доопределения» [5]. «Личностное усиление» профессиональной деятельности привело к возникновению нового качества, которым необходимо владеть специалисту для обеспечения собственной конкурентоспособности. Это качество – компетентность, под которой понимается особый тип организации знаний – струк-

турированность, категориальность и обобщенность, гибкость и оперативность в анализе ситуаций, что обеспечивает возможность принятия эффективных решений в определенной сфере деятельности.

Проведенный анализ проблем и подходов к обеспечению качества подготовки специалиста позволяет сделать вывод, что уровень качества зависит от многих факторов: имеющихся ресурсов (возможностей образовательного учреждения: научной, учебно-материальной базы); применяемых технологий, кадров, оптимального управления, дисциплины и т. д.

Качество профессиональной подготовки специалиста в условиях вуза необходимо рассматривать как способность образовательной системы удовлетворить, с одной стороны, потребности рынка труда в специалистах соответствующей квалификации, с другой – потребности личности в получении конкурентоспособных знаний.

Обеспечение качества подготовки специалиста в вузе необходимо рассматривать как процесс осуществления такой деятельности образовательного учреждения, которая создает уверенность всех субъектов в том, что объект (выпускник вуза) будет удовлетворять требованиям к его качеству;

В социологическом аспекте качество профессионального образования «проявляется при обращении к природе и характеристикам социального заказа на специалиста, отражающего требования общества к уровню содержания и результативности процесса профессиональной подготовки, ее соответствия потребностям и ожиданиям различных социальных групп в развитии и формировании гражданских, профессиональных и бытовых компетенций личности» [6].

#### Примечания

1. Астафьева Н. Е., Филатьева Л. В. Система управления качеством: теоретические и практические аспекты разработки и внедрения. Проблемы непрерывного образования // Образование в регионе. 1998. № 1. С. 9–15.
2. Пучков Н. П. К вопросу обеспечения качества подготовки специалиста // Вестник ТГТУ. 2002. Т. 8, № 1. С. 157–164.
3. Климов В. А. Психология профессионала. М.: ИПП; Воронеж НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.
4. Там же.
5. Кемеров В. Е. Введение в социальную философию. М.: Аспект Пресс, 1996. С. 81.
6. Пучков Н. П. Указ. соч. С. 158.

Т. В. Машарова, Е. Е. Макарова

### ГУМАНИТАРНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Использование гуманитарных образовательных технологий в процессе формирования лингвокультурологической компетентности студентов вуза способствует созданию условий для формирования интегрального свойства личности. Они определяются на основе мотивационно-ценностного, когнитивного, операционного, рефлексивно-оценочного и индивидуально-творческого критериев.

Liberal educational technologies in the development of students' linguocultural competence lead to their integrated virtue. They are revealed on the basis of the following criteria: motivational, cognitive, operational, reflexive and creative.

*Ключевые слова:* лингвокультурологическая компетентность, гуманитарные образовательные технологии, интегральное свойство личности

*Keywords:* linguocultural competence, liberal educational technologies, integrated virtue

Главная задача российской политики заключается в обеспечении современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Происходящие изменения в области педагогических целей обуславливают необходимость профессиональной подготовки специалиста гуманитарного профиля посредством углубления в высшей школе интеграционных программ на основе технологий, ориентированных на самоопределение личности и создание условий для ее самореализации. Особенности профессиональной подготовки свидетельствуют о необходимости выделения особых интегральных компетентностей студентов вуза; таковой выступает лингвокультурологическая компетентность.

Лингвокультурологическая компетентность студентов вуза определяется как самостоятельно реализуемое в профессиональной деятельности интегральное свойство личности, сформированное в процессе освоения системы культурных ценностей, выраженных в языке. Построение системы целей для формирования интегрального

свойства личности определяется использованием гуманитарных образовательных технологий и создает новое качество образования.

Технология обучения предстает как построенные системы целей (от общих к конкретным) для достижения определенного результата развития студента с высокой вариативностью использования методов, приемов, форм организации обучения [1]. А под гуманитарными технологиями в частности понимают технологии влияния на общество, на человека [2]. Следовательно, гуманитарные образовательные технологии определяют как построение системы целей для формирования интегрального свойства личности студентов с высокой вариативностью использования методов, приемов, форм организации обучения в вузе. Их применение в процессе формирования лингвокультурологической компетентности студентов в системе высшего профессионального образования способствует:

- 1) развитию личностных качеств и способностей студентов к реализации личностно и социально значимой профессиональной деятельности;
- 2) обогащению субъектного и социального опыта, приобретаемых в процессе освоения системы культурных ценностей;
- 3) системности, расширению и углублению области их знания;
- 4) общенности и комплексности умений и навыков;
- 5) созданию условий для теоретико-прикладной подготовленности студентов вуза к осуществлению личностно и социально значимой профессиональной деятельности.

Этим положениям отвечают такие технологии, как

- 1) технология развития критического мышления;
- 2) технология проблемно-деятельностного обучения;
- 3) технология модерации;
- 4) технология проектного обучения;
- 5) технология портфолио;
- 6) технология модульного обучения.

Они раскрываются исходя из критериев, выделяемых для определения уровня сформированности исследуемой компетентности: (1) мотивационно-ценностного, (2) когнитивного, (3) операционного, (4) рефлексивно-оценочного и (5) индивидуально-творческого.

Следует отметить, что выделение отдельных технологий (или группы технологий) по каждому из критериев нецелесообразно, поскольку формирование интегрального свойства личности студентов обеспечивает целостность образовательных систем и процессов. Поэтому анализ сущности гуманитарных образовательных технологий с прописанными этапами деятельности

---

**МАШАРОВА Татьяна Викторовна** – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики, проректор по учебно-воспитательной работе ВятГУ  
**МАКАРОВА Елена Евгеньевна** – ассистент кафедры английского языка и методики обучения английскому языку ВятГУ

© Машарова Т. В., Макарова Е. Е., 2009

должен сопровождаться комментариями применительно к каждому из критериев.

Концептуальная идея *технологии развития критического мышления* заключается, по мнению Е. О. Галицких, в формировании у студентов позиции субъекта собственной познавательной деятельности, умений ее рефлексировать, организовывать, осуществлять, достигать самостоятельно поставленных целей [3]. Большой акцент здесь делается на рефлексивно-оценочном критерии, в рамках которого эмоциональная устойчивость студентов вуза в личностно и социально значимой для них профессиональной деятельности определяется их рефлексивной позицией. Однако все остальные критерии служат основой для становления индивидуально-творческого стиля деятельности, присущего самоопределившейся личности в плане ее профессионально-личностного становления (индивидуально-творческий критерий).

Основу технологии развития критического мышления составляет базовая модель трех этапов, на протяжении которых последовательно и взаимопроницающе отражены эти критерии [4]:

1. На этапе вызова происходит пробуждение интереса и из памяти студентов «вызываются», актуализируются имеющиеся знания посредством осознания и освоения системы лингвокультурологических ценностей; создаются условия для развития мыслительных процессов студентов, базирующихся на их мотивационно-ценностных ориентациях, в процессе вовлечения их в личностно и социально значимую профессиональную деятельность (мотивационно-ценностный критерий).

2. На этапе осмысления при вступлении в контакт с новой информацией студенты соотносят ее с собственным знанием. Это содействует системности, расширению и углублению их знаний, которые способствуют комплексности и обобщенности умения по реализации лингвокультурологической компетентности и конструирования этой деятельности. Благодаря этому развивается эмпатийность студентов как их личностное качество в процессе обогащения их субъектного и социального опыта (когнитивный и операционный критерии).

3. Этап рефлексии характеризуется тем, что происходит «присвоение» нового знания и формирование на его основе собственного аргументированного представления об изучаемом. Анализ собственных мыслительных операций определяет сущность данной стадии, вследствие чего формируется рефлексивная позиция студентов вуза. Она является основой и средством самостоятельного, целенаправленного овладения ими различными видами личностно и социально значимой профессиональной деятельности (рефлексивно-оценочный критерий).

Следовательно, в рамках технологии развития критического мышления последовательно осуществляются все этапы работы, содействующие установке индивидуально-творческого стиля деятельности, которые соответствуют выделенным критериям.

По мнению создателей *технологии проблемно-деятельностного обучения*, она позволяет не только приобретать новые знания, вырабатывать новые навыки и умения, но и накапливать опыт творческого решения разнообразных профессиональных задач [5]. Следовательно, эта технология также отвечает критериям, выделяемым для определения уровня сформированности исследуемой компетентности.

В данной технологии учебная проблема является единицей проектирования и развертывания содержания. Ее появление, утверждают авторы, обусловлено противоречивостью, избытком или недостатком предметных и социальных компонентов этой ситуации, необходимостью принятия решения при двух или большем числе альтернатив выбора с вероятностным исходом, множественностью или неопределенностью критериев принятия решения, наличием разных точек зрения на ситуацию.

Технология проблемно-деятельностного обучения включает следующие этапы:

1) восприятие и осмысление студентами созданной преподавателем проблемной ситуации на основе собственных мотивационно-ценностных ориентаций и ориентаций студентов (мотивационно-ценностный критерий);

2) создание и обоснование студентами модели своих возможных действий по разрешению проблемной ситуации, в основе которых лежат их мыслительные процессы; они позволяют систематизировать, расширять и углублять знания на основе собственных мотивационно-ценностных ориентаций (когнитивный критерий);

3) индивидуальные действия в соответствии с созданной моделью, в том числе корректировка принятого решения (операционный критерий);

4) анализ названного действия и проверка правильности решения проблемы в контексте общения, отражающие рефлексивную позицию студентов вуза (рефлексивно-оценочный критерий);

5) анализ мышления в ходе указанного действия, способствующий развитию интеллектуальных способностей студентов, выходу за пределы традиционных решений, отказу от шаблонов и стереотипов в мыслительной деятельности свидетелствует о становлении самоопределившейся личности (индивидуально-творческий критерий).

В данной технологии большое внимание уделяется индивидуально-творческому критерию, к которому подходят студенты на основе рефлекс-

сивно-оценочного, в свою очередь базирующегося на мотивационно-ценностном, когнитивном и операционном критериях.

*Технология модерации* подразумевает организацию интерактивного общения, благодаря которой групповая работа становится более целенаправленной и структурированной [6]. А такое взаимодействие позволяет организовать обучение, пронизанное результатами теоретико-практической подготовленности, а значит отвечающее заявленным критериям.

Осуществление данной технологии возможно благодаря последовательному ряду этапов:

1) подготовительный этап выявляет мотивационно-ценностные ориентации участников групповой работы в процессе получения заказа на модерацию, изучения ситуации, решения организационных вопросов, построения сценария события (мотивационно-ценностный критерий);

2) технологический этап координирует их на вовлечение в проблему в образованных группах, в которых в процессе сотрудничества разрабатывается, а впоследствии и организуется презентация, утверждается план дальнейшей работы (когнитивный и операционный критерий);

3) аналитический этап способствует формированию рефлексивной позиции студентов благодаря организации групповой рефлексии, оценке заседания и подготовке отчетной документации (рефлексивно-оценочный критерий).

Последовательность выполняемых этапов подразумевает дальнейший выход на более высокий уровень взаимодействия – индивидуально-творческий стиль деятельности, присущий самоопределившейся личности в плане ее профессионально-личностного становления. В этом отношении рассматриваются технологии проектного обучения, портфолио и модульного обучения, которые в большей степени ориентируют студентов вуза на самостоятельную работу.

Цель *проектного обучения*, утверждает В. С. Кукушин, состоит в создании условий для самостоятельного приобретения недостающих знаний из разных источников, умении пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач, приобретении коммуникативных умений при работе в различных группах, развитии у себя исследовательских умений, системного мышления [7]. Это свидетельствует об особенностях индивидуально-творческого стиля деятельности, присущего самоопределившейся личности в плане ее профессионально-личностного становления.

Значит, на всех его этапах происходит системность, расширение, углубление знания и обобщенность, комплексность умения по основам инновационной профессиональной деятельности, ее базовым понятиям, альтернативным подходам

к лично и социально значимой для студентов профессиональной деятельности; обобщенность и комплексность умения реализовать творческое мышление, осуществлять индивидуально-творческий стиль деятельности. Все эти этапы очень схожи с характерными для технологии модерации.

Итак, индивидуально-творческий критерий представлен следующими этапами, отражающими вышеизложенные критерии, но представленными на более высоком уровне развития [8]:

1) концепция проекта предполагает активную творческую работу, практику в использовании различных ресурсов при сборе исходных данных и анализе существующего состояния, определении проекта (цели, задачи, результаты, основные требования, ограничения, критерии, уровень риска, окружение проекта и основные участники, ресурсы) (мотивационно-ценностный критерий);

2) разработка включает в себя формулирование основных компонентов проекта (руководители, команда проекта, контакты; изучение целей, мотивации и требований участников; концепция и разработка основного содержания проекта; планирование) с опорой на характеристики и потребности группы (когнитивный критерий);

3) реализация охватывает организацию работы группы, способов коммуникации и связи участников проекта, ввод в действие системы стимулирования, оперативное планирование, выполнение работ, функционирование системы контроля за ходом работ, решение проблем или задач (операционный критерий);

4) завершение подразумевает планирование процесса окончания, оценку результатов и подведение итогов, закрытие проекта, разрешение конфликтных ситуаций, накопление данных для последующих проектов, расформирование команды проекта (рефлексивно-оценочный и индивидуально-творческий критерий).

В этом же направлении предстает *технология портфолио*, которая выступает одним из эффективных способов управления самостоятельной работой студентов, логика этапов которой направлена на достижение главной цели – формирование системного, конструктивного, диалектического, подвижного мышления через выполнение системы заданий и осмысление их результатов. Эти этапы также характеризуют индивидуально-творческий стиль деятельности студентов в процессе формирования их лингвокультурологической компетентности [9]:

1) мотивация участников образовательного процесса на создание «портфолио» (портфеля) и отражение в нем стиля своей самостоятельной работы, ее рефлексии, результатов образования как лично значимого опыта познания (мотивационно-ценностный критерий);



2) выбор типа портфеля и определение цели; название компонентов-контейнеров «портфеля», в которые будет собираться информация (когнитивный критерий);

3) специфические, особенные, индивидуальные его составляющие (источники информации, иллюстрации, видеофрагменты, анкеты, отзывы-оценки, проекты, дневник обучения, возникшие вопросы, листы наблюдений, компьютерные программы, таблицы и т. д.) (операционный критерий);

4) оценка «портфеля» (периодичность, выбор экспертов, форма оценки, комментарии, рекомендации); вид портфеля (блокнот, папка, набор, формы связи между частями, дайджест, органайзер, альманах, исследовательская работа, новый текст и т. д.) (рефлексивно-оценочный критерий);

5) способы работы с портфелем и его обсуждение (индивидуально-творческий критерий).

*Технология модульного обучения* является одним из направлений индивидуализированного обучения в процессе достижения конкретных целей обучения в процессе работы с модулем (законченным блоком информации). Модули, соответствующие всем интегрирующим дидактическим целям (состоящим из частных дидактических целей), представляют единую комплексную дидактическую цель и объединяются модульной программой. Средства входного и обобщающего контроля обеспечивают возможность обратной связи наряду с текущим и промежуточным, осуществляемыми в виде самоконтроля.

Взаимодействие студентов и преподавателя, по словам автора Т. В. Машаровой, осуществляется на принципиально иной основе с помощью модулей, обеспечивается осознанное самостоятельное достижение студентами определенного уровня предварительной подготовленности [10]. Отчасти можно также утверждать, что в данной технологии акцент ставится на индивидуально-творческом стиле деятельности, присущем самоопределившейся личности в плане ее профессионально-личностного становления. Следовательно, использование данной технологии достаточно при всех заявленных критериях осуществления их теоретико-практической подготовленности:

1) ценностно-мотивационные ориентации студентов вуза определяют их ценностное отношение к сущности и целостности содержания лингвокультурологической компетентности, а также осознание и освоение системы лингвокультурологических ценностей как средства ее реализации в личностно и социально значимой профессиональной деятельности (мотивационно-ценностный критерий);

2) развитые мыслительные процессы студентов вуза влияют на системность, расширение и углубление знания сущности, структурных ком-

понентов лингвокультурологической компетентности; системность, расширение и углубление знания технологий реализации лингвокультурологической компетентности в личностно и социально значимой для студентов профессиональной деятельности (когнитивный критерий);

3) достаточный уровень эмпатийности позволяет комплексно владеть технологией реализации лингвокультурологической компетентности в личностно и социально значимой для субъекта профессиональной деятельности, а также позволяет полностью обобщать умения конструировать и проектировать данную деятельность: ее содержание, систему и последовательность действий с учетом возрастных и индивидуальных особенностей участников коммуникации (операционный критерий);

4) достаточный уровень эмпатийности, сопряженный с достаточно установленной рефлексивной позицией, позволяет в должной мере осуществить самооценку и самоанализ относительно регуляции процесса и результата проявления лингвокультурологической компетентности в личностно и социально значимой для субъекта профессиональной деятельности (рефлексивно-оценочный критерий);

5) положения операционного и рефлексивно-оценочного критериев свидетельствуют о становлении полностью самоопределившейся личности, а значит системность, расширение, углубление знания и обобщенность, комплексность умения по основам инновационной профессиональной деятельности, так же как и обобщенность и комплексность умения реализовать творческое мышление, осуществлять индивидуально-творческий стиль деятельности, являются состоятельными.

Таким образом, эффективность использования технологии развития критического мышления, проблемно-деятельностного обучения, модерации, проектного обучения, портфолио и модульного обучения будет достигнута в случае комплексного и целостного их применения в процессе формирования лингвокультурологической компетентности студентов вуза.

Со всеми этими технологиями соотносятся компьютерные (новые информационные) технологии обучения, основывающиеся на использовании некоторой формализованной модели содержания, которая представлена педагогическими программными средствами, записанными в память компьютера, и возможностями телекоммуникационной сети [11]. Эти технологии можно назвать интерактивными, поскольку они обладают способностью «откликаться» на действия студента и преподавателя, «вступать» с ними в диалог, что и составляет главную особенность методик компьютерного обучения. Но они не

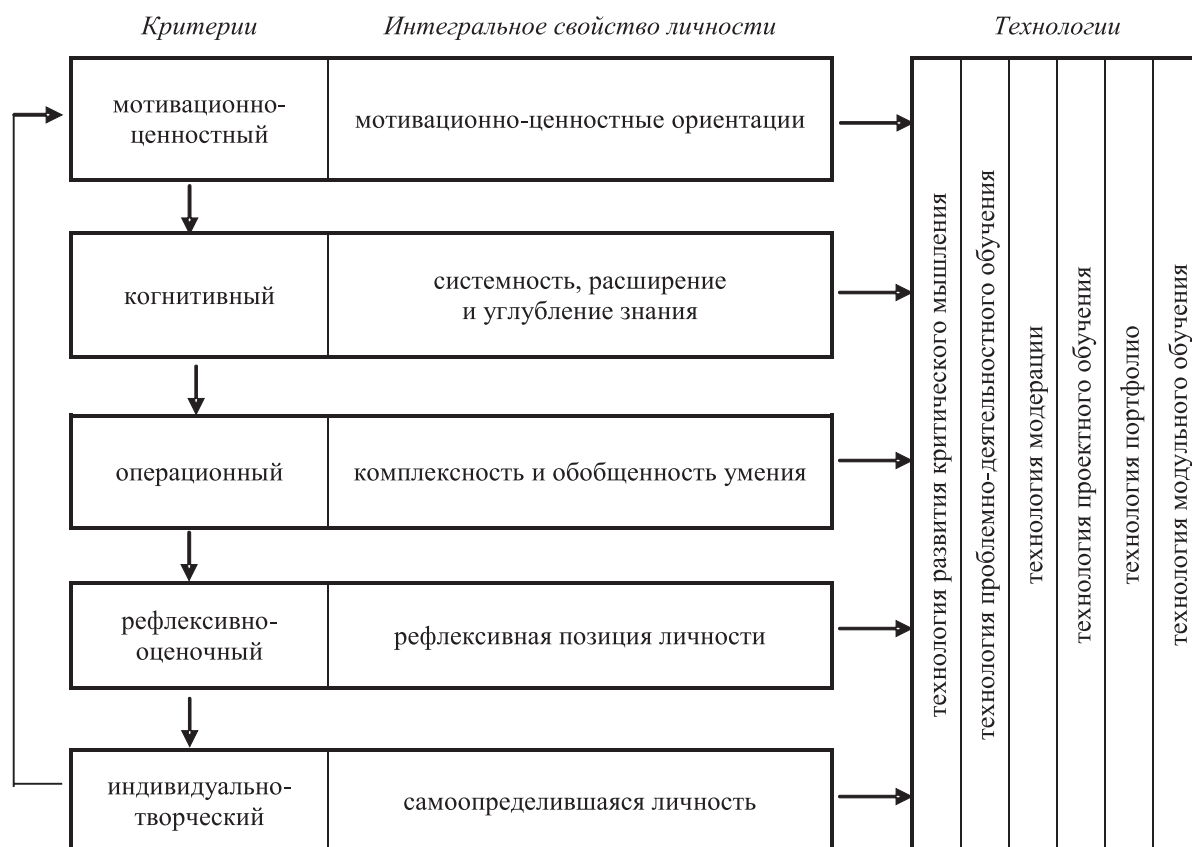
смогут составить конкуренцию гуманитарным образовательным технологиям, отвечающим вышеизложенным критериям: мотивационно-ценностному, когнитивному, операционному, рефлексивно-оценочному и интегративно-творческому.

Использование таких гуманитарных образовательных технологий, как технологии развития критического мышления, технологии проблемно-деятельностного обучения, технологии модерации, технологии проектного обучения, технологии портфолио и технологии модульного обучения, ведет к формированию интегрального свойства личности. Однако специфика заключается в выделении условий для их теоретико-практической подготовленности в рамках гуманитарных специальностей вуза, которые проявляются в лично и социально значимой для них профессиональной деятельности. Поэтому применение данных технологий целесообразно в процессе формирования лингвокультурологической компетентности студентов вуза (см. рисунок).

Таким образом, формирование лингвокультурологической компетентности студентов гуманитарных специальностей вуза способствует созданию условий для формирования интегрального

свойства личности, которые определяются на основе мотивационно-ценностного, когнитивного, операционного, рефлексивно-оценочного и индивидуально-творческого критериев.

Следовательно, гуманитарные образовательные технологии обуславливают построение системы целей для формирования интегрального свойства личности студентов с высокой вариативностью использования методов, приемов, форм организации обучения в вузе. Их применение в процессе формирования лингвокультурологической компетентности студентов в системе высшего профессионального образования способствует (1) развитию личностных качеств и способностей студентов к реализации лично и социально значимой профессиональной деятельности; (2) обогащению субъектного и социального опыта, приобретаемых в процессе освоения системы культурных ценностей; (3) системности, расширению и углублению области их знания; (4) обобщенности и комплексности умений и навыков; (5) созданию условий для теоретико-прикладной подготовленности студентов вуза к осуществлению лично и социально значимой профессиональной деятельности.



Гуманитарные образовательные технологии в процессе формирования лингвокультурологической компетентности студентов вуза

### Примечания

1. Машарова Т. В. Использование личностно-ориентированных технологий в образовании: материалы семинара. Киров, 2000. С. 4.
2. Гуманитарные образовательные технологии в вузе: метод. пособие / О. В. Акулова, А. А. Ахаян, Е. Н. Глубокова [и др.]; под ред. С. А. Гончарова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. С. 12.
3. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учеб.-метод. пособие. М.: Академический проект, 2004. С. 112.
4. Гуманитарные образовательные технологии в вузе. С. 50–51.
5. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков [и др.]; под ред. В. А. Сластенина. 2-е изд., стер. М.: Изд. центр «Академия», 2006. С. 272.
6. Гуманитарные образовательные технологии в вузе. С. 66, 74–75.
7. Кукушин В. С. Теория и методика обучения. Ростов н/Д: Феникс, 2005. С. 238.
8. Гуманитарные образовательные технологии в вузе. С. 47–48.
9. Галицких Е. О. Указ. соч. С. 150–151.
10. Машарова Т. В. Указ. соч. С. 4.
11. Кукушин В. С. Указ. соч. С. 317.

УДК 62(071.1)

И. В. Леушина

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматривается проблема формирования лингвокомпетентного выпускника технического вуза, способного эффективно взаимодействовать с современной информационной средой, в контексте модернизации системы высшего профессионального образования Российской Федерации.

The paper addresses the problem of forming a linguistically-competent graduate of a technical establishment of higher education capable to efficiently interact with the present-day information environment within the context of updating the system of higher professional education in the Russian Federation.

*Ключевые слова:* лингвокомпетентный технический специалист, информационная среда.

*Keywords:* linguistically-competent technical specialist, information environment.

Проблема подготовки лингвокомпетентного специалиста в техническом вузе традиционно связывается с позиционированием учебной дисциплины

«Иностранный язык» (ИЯ) в структуре основной образовательной программы конкретного образовательного учреждения. До недавнего времени статус ИЯ в техническом вузе в основном определялся фактом отнесения его к числу дисциплин федерального компонента гуманитарного и социально-экономического цикла в соответствии с действующими Государственными образовательными стандартами 2000 года. Лишь некоторые технические вузы использовали данное им право формирования регионального компонента, а также элективного и факультативного блока для обеспечения принципов преемственности и непрерывности иноязычной подготовки своих студентов. В частности, это касается факультета материаловедения и высокотемпературных технологий Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексева.

С переходом вузов к двухуровневой системе на смену технократическому подходу к высшему техническому образованию приходит личностно-ориентированный подход, предполагающий фундаментализацию образования в технических вузах, которая способствует формированию у обучающегося целостной картины мира и интеллектуальному развитию личности.

Фундаментализация высшего технического образования представляет собой следствие существенных изменений в содержании современной инженерной деятельности, произошедших в последние десятилетия, проявляется в замене «поддерживающего» обучения «опережающим» образованием и включает в себя его гуманизацию, гуманитаризацию и информатизацию (В. И. Байденко, М. В. Буланова-Топоркова, Э. Ф. Зеер, В. Г. Кинелев, А. С. Киселев, В. Н. Лозовский, В. Б. Моисеев, Г. М. Моргунов, А. М. Новиков, В. Е. Шукшунов и др.).

Если гуманизация предполагает направленность образования на реализацию и самореализацию личностного потенциала обучающегося, а гуманитаризация – усиление гуманитарной составляющей в высшем техническом образовании, то информатизация – взаимодействие с информационной средой, приобретение студентом во время обучения в вузе информационного мировоззрения, выработку собственного информационного стиля, умений и навыков оценивать информационные потребности и ресурсы, а также информационной компетенции при решении реальных инженерных задач. При этом у студента технического вуза во время обучения должна формироваться информационная культура общения как в профессиональной, так и в социальной областях [1].

В данном случае информатизация выступает не только как процесс совершенствования средств сбора, хранения и распространения информации

---

ЛЕУШИНА Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре «Иностранные языки машиностроительных специальностей» Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексева  
© Леушина И. В., 2009

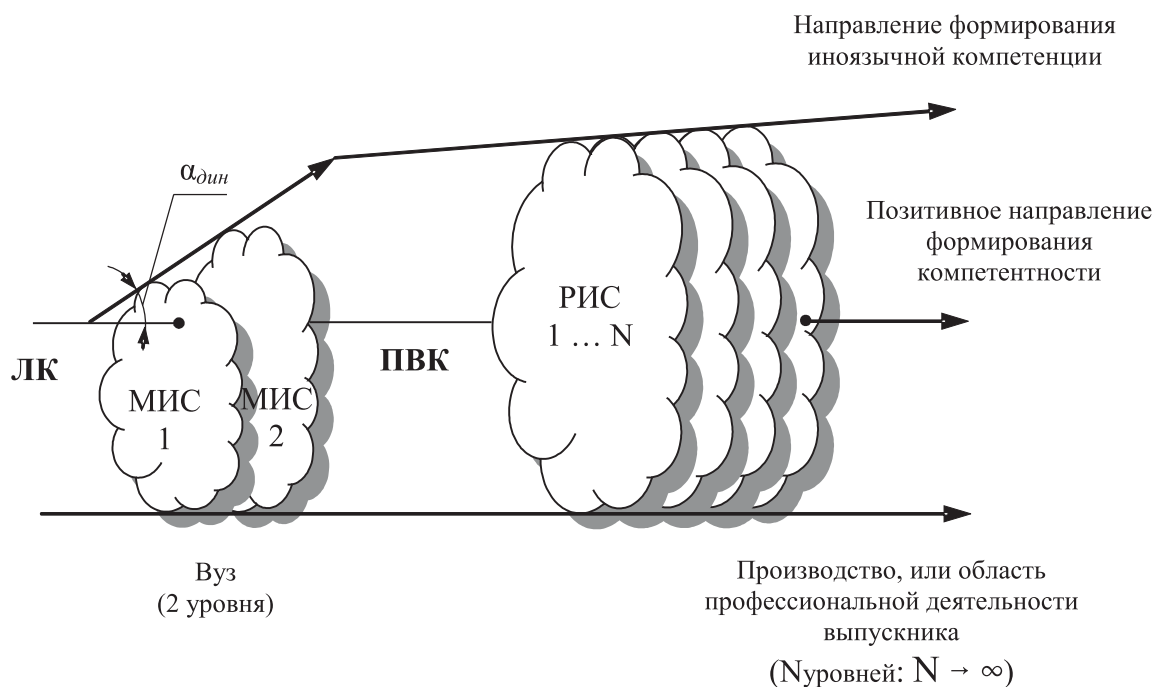
(медиатизации), средств ее поиска и обработки (компьютеризации), но и как процесс развития способности восприятия и порождения информации (интеллектуализации). Взаимодействие познающего субъекта с источником информации играет роль базы, основы информационно-предметной дидактической среды – образовательной среды, в которой в процессе учебы у будущего специалиста формируются компетенции (профессиональные, личностные и другие). В ходе такого взаимодействия у студента обеспечивается не простое приращение объема сведений, а эмерджентное развитие потребностно-мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной сфер личности, культуры общения с современной информационной средой.

Тогда педагогический процесс в вузе во многом сводится к построению и использованию уже упомянутой выше информационной (образовательной) среды, благодатной для формирования необходимых компетенций и профессионально важных качеств (ПВК) [2]. Ориентиром в этом процессе служат компетентностная модель выпускника, а также его профессиограмма. В нашем случае, когда речь идет о лингвокомпетентности выпускника технического вуза как одной

из составляющих профессиональной компетентности, в качестве ориентира выступает лингвопрофессиограмма – срез компетентностной модели выпускника с акцентуацией на его иноязычную подготовку [3].

Модель иноязычной подготовки технического специалиста при таком подходе «хорошо ложится» на общую схему подготовки выпускника вуза, предусматривающую проецирование реальной информационной среды, с которой выпускник должен будет взаимодействовать в ходе своей деятельности по окончании вуза, на образовательную информационную среду, создаваемую в вузе на всех уровнях обучения студента (см. рисунок). В схеме обращают на себя внимание два уровня вузовской подготовки и бесконечное ( $N \rightarrow \infty$ ) их количество в ходе реальной профессиональной деятельности выпускника, а также угол  $\alpha_{дин}$  – угол динамики формирования компетенции в вузе, выступающий в роли критерия процесса формирования как профессиональной компетентности в целом, так и лингвокомпетентности в частности.

Базой для обучения в вузе выступают личностные качества абитуриента (ЛК), на выходе из вуза у выпускника должен быть сформирован комп-



- РИС – реальная информационная среда
- МИС – модельная информационная среда
- $\alpha_{дин}$  – угол динамики компетенций в вузе
- ЛК – личностные качества
- ПВК – профессионально важные качества

Схема подготовки технического специалиста

лекс профессионально важных качеств (ПВК). Угол  $\alpha_{\text{дин}}$ , отсчитываемый от позитивного направления формирования компетенций, задает величину масштабного фактора при переходе от информационной среды первого уровня обучения в вузе (МИС 1) к информационной среде второго уровня (МИС 2). В этом проявляются принципы преемственности и непрерывности образования. Очевидно, подобные углы могут быть определены как для довузовского, так и для послевузовского этапов формирования компетенций вплоть до взаимодействия выпускника с реальной информационной средой (РИС). Все это создает предпосылки для планирования и прогнозирования процесса подготовки компетентного технического специалиста. Что же касается конкретных учебных дисциплин, изучаемых в вузе, например, ИЯ, то из-за их взаимопроникновения на каждом уровне данной схемы, каждая из них становится неотъемлемой структурной и функциональной компонентой профессиональной подготовки.

Поскольку образовательный процесс идет в течение всей жизни обучающегося, схема, приведенная на рисунке, будет носить локальный характер. Ясно, что на этапах школьного и вузовского обучения будет доминировать педагогическое моделирование взаимодействия обучающегося с информационной средой, а на более поздних этапах – самообразование и саморазвитие, в том числе в соответствии с идеологией открытого образования. Важно, что и в том и в другом случаях ломаются жесткие рамки «поддерживающего» обучения и остается место для педагогических инноваций для получения «опережающего» образования.

Методологические принципы педагогического моделирования вузовской образовательной среды базируются на информационно-синергетическом подходе, при котором образовательная система рассматривается как модельная информационная система, в которой в усеченном, упрощенном виде проявляют себя информационные процессы как механизмы самоорганизации сложных открытых систем [4]. Преподаватель, педагог при этом позиционируется не просто как часть образовательной системы, он становится создателем модельной информационной среды, в которой постепенно, совместными усилиями преподавателя и студента, формируется портрет выпускника, багаж его компетенций. Сложность в том, что сама РИС, а следовательно, и ее образ МИС, находятся в движении, динамично меняются, влияя на психическую, эмоциональную и другие сферы человека, а эталонный алгоритм построения схемы опережающего образования отсутствует, не позволяя однозначно ответить на вопрос о выборе оптимальной образовательной траектории даже в упрощенном, модель-

ном варианте информационной среды – образовательной среде вуза. Тем не менее подобное педагогическое моделирование, включающее в себя «бифуркационное развитие» и «аттрактор» как целевые причины перехода к более высокой планке образования, вполне коррелирует с представлениями о синтезе уровневой образовательной системы в соответствии с принципами модернизации российского образования.

В рамках такого педагогического моделирования важно придерживаться основных принципов взаимодействия субъекта с РИС, таких, как целеполагание, тезаурус, майевтика, фасцинация и т. д. [5]. А профессиограмма и, в частности, лингвопрофессиограмма как ориентир в образовательном процессе уже предполагает формирование комплекса ПВК не узкоориентированного специалиста, а интеллигента, характеризующегося высокой информационной культурой. В процессе подготовки технического специалиста, в том числе его иноязычной подготовки, на первый план выходят личностно-ориентированные образовательные технологии, усиливающие субъект-субъектные отношения между участниками педагогического процесса. Появляется возможность в МИС на разных уровнях обучения в вузе культивировать Я-концепцию студента, направляя совместно с ним, как участником процесса, ее развитие на основе информационно-синергетического и акмеологического подходов.

В связи с этим предъявляются принципиально иные, инновационные требования к преподавателю: преподаватель должен обладать не только знанием предмета и арсеналом различных методик подачи материала, но и приемами моделирования педагогического процесса, четко представляя компетентностный портрет будущего технического специалиста. Отсюда необходимость работы в МИС с неадаптированными иноязычными текстами и технической документацией, не прошедшими предварительной методической обработки; использование при обучении ИЯ ранее не характерных для этой дисциплины образовательных технологий, связанных с решением конкретных задач на основе иноязычных информационных ресурсов различных видов и форм (текст, чертеж, схема, объекты мультимедиа); активное участие в процессе взаимопроникновения ИЯ и технических дисциплин посредством создания и практической реализации «смешанных» учебно-методических комплексов и виртуальных тренажеров (например, «ТРИЗ+ИЯ»).

Опытно-экспериментальная проверка модели иноязычной подготовки в соответствии с приведенной общей схемой (см. рисунок) проводилась по предложенному автором алгоритму обработки результатов обучения различным видам деятель-

ности [6]. Базой исследования являлся факультет материаловедения и высокотемпературных технологий Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева с выделением трех блоков-модулей «профильные технические классы базовой школы (10–11-е классы) – факультатив для студентов технического вуза (III–V курсы) – адресная подготовка к иноязычной инженерной деятельности (V–VI курсы)».

Научная новизна исследования заключается в том, что предлагается рассматривать образовательную среду вуза как модельный вариант реальной информационной среды. Эффективность педагогического моделирования определяется наличием прямой связи между МИС и РИС (личностные качества – профессионально важные качества – профессиональная компетентность), а также обратной связи между работодателем будущих выпускников и вузом, что наглядно иллюстрируется представленной на рисунке схемой подготовки технического специалиста. Именно поэтому она рассматривается в качестве концептуального источника построения уровней моделей организации непрерывного образования.

Практическая значимость состоит в возможности применения результатов для различных высших учебных заведений в целях формирования и развития профессиональной компетентности будущих специалистов, неотъемлемым компонентом которой при работе в современной динамично меняющейся информационной среде является практическое владение иностранным языком.

#### Примечания

1. Батаршев А. В., Алексеева И. Ю., Майорова Е. В. Диагностика профессионально важных качеств. СПб.: Питер, 2007. 192 с.; Вразнова М. Инженерная профессия сегодня // Высшее образование в России. 2004. № 5. С. 115–119; Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. 480 с.; Коржуев А. В., Попков В. А. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация. М.: Академический Проект, 2006. 160 с.; Лозовский В. Н., Лозовский С. В., Шукшунов В. Е. Фундаментализация высшего технического образования: цели, идеи, практика. СПб.: Лань, 2006. 128 с.; Новиков А. М. Профессиональное образование в России. М.: ИЦП НРО РАО, 1997. 254 с.

2. Батаршев А. В., Алексеева И. Ю., Майорова Е. В. Указ. соч.

3. Першин В., Макеева М., Циленко Л. Лингво-профессиограмма инженера // Высшее образование в России. 2004. № 5. С. 162–163.

4. Мелик-Гайкозян И. Принципы моделирования уровней образования // Высшее образование в России. 2007. № 8. С. 105–109.

5. Беллева А. Информационное взаимодействие – фактор личностного развития // Высшее образование в России. 2005. № 7. С. 70–76.

6. Леушина И. В. Иностранный язык в системе подготовки специалистов технического профиля. Н. Новгород: НГТУ, 2006. 152 с.

УДК 351(071.1)

А. А. Маури

### К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В УСЛОВИЯХ СИТУАЦИОННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы сущности управленческой культуры менеджеров в современной социально-культурной обстановке. Предлагается авторское решение процесса формирования управленческой культуры будущих менеджеров в условиях ситуационного проектирования.

The article dwells upon the problems of managers' professional culture in the modern socio-cultural environment. The author offers his own solution of future managers' professional culture development applied to the conditions of situational project activity.

*Ключевые слова:* управленческая культура, ситуационное проектирование.

*Keywords:* professional culture, situational project activities.

Анализ ситуации общественного развития, характеризующегося возрастающим ускорением эволюционных процессов во всех сферах человеческой деятельности, свидетельствует о потребности общества в личности руководителя, способной эффективно управлять этими процессами с ориентацией на общественное благо. На основании этого возникает необходимость использования всех возможностей для подготовки грамотных, творческих, высоконравственных и культурных в самом широком смысле менеджеров.

Цель современной системы профессионального образования, переживающей период модернизации, заключается в подготовке квалифицированного работника, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией. Для осуществления этой цели, как отмечено в Федеральной программе развития образования России, необходимо проведение структурных и содержательных изменений в профессиональном образовании в соответствии с достижениями российской и мировой науки, техники, производства и культуры.

Анализ научной литературы и наш многолетний эмпирический опыт показал, что для решения данной проблемы прилагаются конкретные усилия, а именно: принятие Концепции модернизации российского образования, Национальной доктрины образования Российской Федерации, Президентской программы подготовки управлен-

МАУРИ Андрей Альбертович – председатель частной компании «Маури»  
© Маури А. А., 2009

ческих кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации, разработка и утверждение государственных образовательных стандартов по специальности «Менеджмент организации», нарастание общих инновационных процессов в образовании, – пока не обеспечивают подготовку менеджера, обладающего востребованным уровнем управленческой культуры.

Следовательно, актуальность исследования процессов формирования управленческой культуры будущих менеджеров определяется противоречием между социальным заказом на качественную подготовку специалиста в сфере менеджмента и существующей системой профессиональной подготовки менеджеров.

В настоящее время понятие «качественная подготовка» специалистов в сфере управления подразумевает подготовку специалиста, уровень которого соответствовал бы самым взыскательным научным, практическим, информационным, технологическим, нравственным и культурным запросам современного общества, то есть это должен быть компетентный специалист гуманистической ориентации с высокой управленческой культурой. Однако, как показывают современные исследования, в образовательной ситуации в сфере менеджмента по-прежнему преобладает устоявшийся взгляд на образование менеджера с точки зрения информационно-деятельной парадигмы, что в известной степени ограничивает возможности нравственного совершенствования будущего руководителя. Кроме того, образование часто носит репродуктивный характер и имеет в своем распоряжении ограниченный арсенал форм, методов и средств, необходимых для формирования компонентов управленческой культуры в их единстве. Подготовленный в такой образовательной парадигме специалист не проявляет в своей профессиональной деятельности стремления бережно относиться к личности и заботиться об общественном благополучии.

Проведенный анализ литературы по теме исследования, а также изучение практики подготовки менеджеров показали явное отставание их нравственности от профессионализма и эрудиции. На первое место выдвигается исполнение своих прямых обязанностей, прагматизм, карьеризм, нажива. По данным социологических опросов, в деятельности менеджеров иногда вся культура бывает элиминирована, устранена. В практике возникла определенная потребность восполнить недостаток культурной составляющей в облике современного менеджера.

Управленческая культура менеджера как социальное явление изучается с различных позиций: уточняется её сущность, содержание и структура; выявляются её существенные признаки как социально значимого качества личности; иссле-

дуются управленческие качества и управленческое мышление; анализируются закономерности развития культурно-управленческого потенциала современного менеджера. Вместе с тем проведенный анализ научной литературы показал, что эти исследования в основном носят теоретико-методологический характер, в то время как практика работы высшей школы требует конкретных методик и путей формирования управленческой культуры у будущих менеджеров, средств ее формирования на различных этапах становления личности будущего менеджера.

Рассматривая сущность управленческой культуры будущих менеджеров, надо заметить, что одной из составляющих лежащего в основе понятия «управленческая культура менеджера» является термин «менеджер».

Современная практика употребления термина «менеджмент» в русском языке охватывает три его основных значения: процесс управления людьми в организациях; наука управления; орган управления и люди, его составляющие. Э. А. Уткин считает, что менеджмент «представляет собой особый вид профессиональной деятельности, направленной на достижение предприятием, действующим в рыночных условиях, оптимальных хозяйственных результатов на основе применения многообразных принципов, функций и методов социально-экономического механизма менеджмента» [1].

Если говорить о специализированных определениях «управления», то необходимо обратить внимание на его толкование в экономической науке, которая является базовой для теории управления. Здесь существуют различные подходы к определению функций управления, отсюда и многообразие толкования этого термина [2].

Зарубежные ученые М. Х. Мескон, М. Альберт и Ф. Хедоури [3], в свою очередь, определяют «управление» как процесс планирования, организации, мотивации и контроля для того, чтобы сформулировать и достичь цели организации через других людей. В этом определении обозначены основные управленческие функции в совокупности, как единое целое.

О. С. Виханский [4] отмечает, что внутри организации управленческая деятельность менеджера строится в соответствии с функциями управления, которые в своей совокупности отражают специфику управленческого труда, его содержание, упорядоченность и системную целостность. В связи с этим авторами выделяются следующие виды управленческой деятельности: информационно-аналитическая деятельность; мотивационно-целевая; планомерно-прогностическая; организационно-исполнительская; контрольно-диагностическая; регулятивно-коррекционная.

Указанные виды управленческой деятельности осуществляются на каждом этапе становле-

ния и развития организации и отражают спектр субъект-субъектных взаимодействий менеджера по управлению коллективом организации. Итак, становится ясно, что деятельность менеджера характеризуется как полисубъектная и считается, что менеджер, во-первых, выступает субъектом воспитательного влияния во взаимодействии с управляемым им, во-вторых, он субъект личностного и профессионального развития себя (саморазвития), в-третьих, – субъект формирования и развития управляемого им коллектива и, в-четвёртых, – субъект взаимодействия с руководством организации.

Понятие «управленческая культура» с точки зрения ученых объединяет личностный и профессиональный аспекты в деятельности менеджера. Под «управленческой культурой» менеджера они понимают свойство личности, которое проявляется в процессе профессиональной управленческой деятельности; характеризует особенности сознания, поведения, информационного общения в процессе управленческой деятельности; стимулирует творческое развитие менеджера в процессе профессиональной деятельности.

Исследователи отмечают, что существуют три уровня культуры в бизнесе: первый – это национальная культура; второй – организационная культура, культура данной деловой организации; третий, нижний, уровень – это управленческая культура.

На основании вышеизложенного материала мы делаем вывод, что основой формирования управленческой культуры менеджера являются его управленческая деятельность и субъективная организационная культура.

Как отмечает Л. К. Аверченко [5], важным вопросом, связанным с раскрытием специфики управленческой культуры, является вопрос о ее субъективном бытии, т. е. вопрос о субъектах – носителях культуры. В нашем случае – о менеджерах. Подобно тому как общество и личность являются субъектами и носителями сущности человека, менеджеры являются субъектами и носителями управленческой культуры.

Итак, культура управления менеджера – это атрибутивная (качественная) сторона его управленческой деятельности. В связи с этим вполне правомерно считать культуру управления менеджера элементом общей культуры. Состояние последней оказывает прямое и непосредственное воздействие на профессиональную и управленческую культуру менеджера. Культура управления и профессиональная культура отражают общее состояние культуры менеджера, ибо выпадение из общей культуры существенного звена (культуры профессиональной и управленческой) будет означать оскудение, обеднение всех других компонентов культуры. Профессиональная

культура, которая складывается из профессиональных и деловых качеств, культура личности являются неотъемлемыми компонентами управленческой культуры.

В нашем экспериментальном исследовании по формированию управленческой культуры будущих менеджеров мы не случайно обратились к ситуационному проектированию. Благодаря проектированию педагогический процесс становится более технологичным, поскольку оно осуществляется с целью устранения факторов, негативно влияющих на его протекание, и создания противодействующих. Кроме того, проектирование за счет формализации отдельных процедур и действий оставляет время и место для проявления интуиции, фантазии, творческого поиска сэкономить время.

Ситуационное проектирование как предварительное продумывание дидактической или воспитывающей ситуации, механизма и условий её создания, а также действий участников обладает эффектом воздействия на формируемое качество [6]. К сожалению, в науке такой подход учеными не рассматривался. Мы в своем исследовании апробировали ситуационное проектирование с целью формирования управленческой культуры будущих менеджеров.

В ходе апробации процесса формирования управленческой культуры будущего менеджера мы разделили ситуационное проектирование на четыре основных этапа.

1-й этап – аналитический:

– анализ уровня сформированности того или иного компонента управленческой культуры студентов, их учебных возможностей, личностных особенностей;

– определение возможностей включения в учебную дисциплину (раздел воспитательной деятельности) ситуации;

– выявление профессиональных способностей преподавателя для включения студентов в ситуацию.

2-й этап – целеполагание:

– обоснование необходимости в проектировании ситуации;

– определение цели проектирования;

– выбор типа ситуации.

3-й этап – операциональный:

– планирование действий по созданию ситуации;

– подбор средств и ресурсов для реализации проекта ситуации;

– мысленное проигрывание ситуации, возможных вариантов действий участников.

4-й этап – рефлексивный (оценочный):

– оценка проекта, его корректировка;

– принятие решения о реализации проекта ситуации;

– оформление результатов проектирования.



Результаты опытно-экспериментальной работы показали эффективность предлагаемых нами этапов ситуационного проектирования в формировании управленческой культуры будущего менеджера. Следовательно, ситуационное проектирование, осуществляемое поэтапно (аналитический; целеполагания; операциональный; рефлексивный), обеспечивает предварительное продумывание дидактической или воспитывающей ситуации, механизма и условий её создания, а также действий участников. Мы считаем, что ситуационное проектирование составляет в управлении особую область человеческой деятельности и является сложным и иерархическим образованием со множеством элементов разного рода и массой связей. Это высокоинтеллектуальная по своему характеру управленческая деятельность, призванная исследовать, предвидеть, спрогнозировать и оценить последствия замыслов руководителя. Всё это и составляет в целом управленческую культуру менеджера.

#### Примечания

1. Уткин Э. А., Кравченко В. П. Проект-менеджмент. М.: Теис, 2002. С. 112.
2. Гвоздкова Г. Ю. Стратегическое управление организационной культурой предпринимательской деятельности: дис. ... канд. экон. наук. М., 2008. 179 с.
3. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: пер. с англ. М.: Дело, 1997. 704 с.
4. Виханский О. С. Менеджмент: учебник для сред. проф. образования. М.: Экономистъ, 2004. С. 16.
5. Аверченко Л. К. Психология управления. М.: ИНФРА-М, 2002. 150 с.
6. Волченкова Е. В. Формирование культуры поведения учащихся посредством ситуационного проектирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2007. 20 с.

УДК 378

А. В. Фалеева

### ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СПОСОБНОСТИ К САМООРГАНИЗАЦИИ

В статье обозначена назревшая актуальность подготовки будущих менеджеров в изменившихся условиях. Рассматриваются вопросы формирования у будущего менеджера способности к самоорганизации как ключевой компетентности.

The article proves necessity of future managements' education in changed life conditions that have been changed. The article dwells upon the problem of future managers' self-control abilities development pointing them out as the basic skill.

ФАЛЕЕВА Лия Владимировна – преподаватель кафедры менеджмента Кировского филиала Московского гуманитарно-экономического института  
© Фалеева А. В., 2009

*Ключевые слова:* будущий менеджер, профессиональная способность.

*Keywords:* future managers, professional abilities.

На современном этапе развития цивилизации актуальное значение приобретает готовность личности к жизнедеятельности, поскольку научно-технический прогресс и высокие технологии существенно изменили искусственную среду обитания человека. При этом в качестве особенностей современной цивилизации многие исследователи выделяют преобладание организационных, деятельностных и информационных технологий, проникновение их в производственный процесс, бытовую среду, коммуникации, транспорт, медицину, образование и другие сферы.

Многообразие социального уклада общества, приоритет знаний и ценностных ориентаций, преобладание творческой и предпринимательской деятельности человека, характерные для современного общества, оказывают существенное влияние на конкурентоспособность и интеллектуальную самостоятельность, обуславливают необходимость формирования готовности к принятию решения в нестандартных ситуациях, что предопределяется уровнем общей и профессиональной культуры, сформированность которой характеризует практическую и психологическую готовность к созидательной деятельности.

Анализ социальной практики и исследований, проведённых в последнее десятилетие [1], показывает, что эти и другие характеристики личности формируются в сфере образования, которая должна быть нацелена на познание окружающей действительности обучаемым через усвоение знаний о мире и его законах, обеспечение готовности к восприятию и освоению новых знаний и форм профессиональной деятельности. Кроме того, требования социума к образованию обусловлены не только необходимостью адаптации личности к социальной среде и достижениям научно-технического прогресса, но и направленностью на раскрытие творческого потенциала и инициативы личности, формирование предприимчивости, восприимчивости к новизне и готовности изменять мир и себя. Соответственно, современные образовательные технологии должны обеспечивать трансформацию знаний в способы деятельности, увеличивающие возможности личности в удовлетворении своих и общественных потребностей.

С учетом сказанного в системе образования России происходит изменение единообразия высшей школы, переосмысление и переоценка результатов подготовки студентов к профессиональной деятельности, создаются условия для дифференциации и диверсификации обучения, реализации новой образовательной парадигмы и т. д.

Для исследования проблем формирования компетентности будущего менеджера как основы готовности к профессиональной деятельности сложились определенные предпосылки, среди которых ведущей является теория формирования профессиональной культуры личности (Е. В. Бондаревская, И. Ф. Исаев, В. В. Краевский, В. А. Сластенин и др.) [2]. В этих исследованиях определены цели, содержание, пути, формы, средства и методы, а также условия подготовки выпускников к профессиональной деятельности с учетом экономических, социальных, национальных, педагогических и других факторов применительно к педагогическим специальностям.

Вместе с тем недостаточно разработаны педагогические основы формирования способности к самоорганизации будущего менеджера как фактора готовности к управленческой деятельности. Существующие исследования не охватывают проблем реализации педагогического процесса в условиях реформирования общества и перехода системы образования на формирование личности, умеющей себя организовать, а подготовка в целом базируется на эмпиризме, не реализуется системный и комплексный подходы. Кроме того, отсутствует механизм координации взаимодействия всех заинтересованных сторон в повышении эффективности педагогического процесса, направленного на формирование профессиональной культуры будущего менеджера.

Мониторинг состояния подготовки специалистов для управленческой сферы показывает, что на выполнение социального заказа общества по формированию творческой личности менеджера с профессиональной культурой (мышление, поведение, мастерство), качествами (предприимчивость, деловитость, коммуникабельность и т. д.), необходимыми для осуществления управленческой деятельности, отрицательно влияет отсутствие соответствующих педагогических основ. Закономерно встает вопрос о необходимости совершенствования и дальнейшего развития теории и практики формирования профессиональной подготовки будущего менеджера путем изменения всей системы подготовки к управленческой деятельности.

Этот факт подтверждает анализ имеющихся исследований и система подготовки профессиональных кадров управления, которая имела неравномерный характер. Мы констатируем, что в начале 90-х гг. XX в. в этой системе существовало множество противоречий

– между потребностью общества в профессиональных кадрах управления и отсутствием системы их базовой управленческой подготовки;

– необходимостью быстрой перестройки системы подготовки и повышения квалификации руководящих кадров и отсутствием достаточной научной разработанности этой проблемы.

Один из векторов решения этих противоречий – в формировании у будущих менеджеров способности к самоорганизации.

Осуществление социально-экономических и политических реформ в нашей стране кардинальным образом изменило смысл и содержание управленческой деятельности. Качества и навыки, сформировавшиеся у большинства руководителей в прежних условиях управления, стали недостаточными для выполнения изменившихся управленческих функций и иногда играют роль тормоза на пути реформирования и динамичного развития предприятия или организации.

Отечественная управленческая система сохранила свои основные принципы подбора руководящих кадров на протяжении 70 лет, и управление рассматривалось не как наука, а как искусство, и считалось, что талантливый руководитель может развивать в себе умение управлять путем самообразования. Считалось, если работник – достаточно умелый специалист в узкой области, то он может быть и компетентным в области управления. Но такая практика сводила роль руководителя до роли исполнителя распоряжений, постановлений, решений, приказов, инструкций вышестоящих органов. И только в этих рамках руководитель мог реализовать свою энергию и творческую инициативу. Полный объем управленческих специальных базовых знаний по управлению руководителю не требовался, способности к самоорганизации также являлись невосстановимыми. Именно поэтому в практике подготовки будущих менеджеров способности к самоорганизации не уделялось должного внимания. Результатом этого являлся менеджер, по определению И. П. Марченко, «внутренне нерешительный человек, часто затрудняющийся избрать вариант управленческого решения в нестандартной ситуации, предпочитающий обсудить большинство вопросов на совещании или на планерке, стремящийся запастись набором проверенных решений, не всегда правильно оценивающий развитие производственных и общественных процессов, предпочитающий сверять свою точку зрения вышестоящего руководства и не умеющий себя организовать» [3].

В условиях современных общественных преобразований возникает потребность в специалистах, умеющих анализировать постоянно меняющиеся социально-экономические тенденции, принимать и реализовывать нестандартные решения в ситуации рыночной конкуренции. В связи с этим в системе высшего образования возрастает потребность в студенте, который способен проявлять себя в образовательной деятельности как будущий специалист, который готов и умеет компетентно решать профессиональные задачи, квалифицированно осуществлять профессиональную

деятельность на основе развитой способности самоорганизации. Именно поэтому проблема квалифицированной подготовки будущих менеджеров со способностями к самоорганизации является наиболее важной в наши дни.

Вопросы самоорганизации будущего менеджера остались вне поля зрения исследователей, ввиду того что основное направление по изучению самоорганизации было направлено в другие плоскости, например философские проблемы исследования самоорганизации (С. П. Курдюмов, Е. Н. Князева) или психолого-педагогическую проблематику изучения самоорганизации (А. Г. Лобова, А. К. Осин).

Рассмотрение явления самоорганизации в естественных науках (В. А. Аршинов, С. П. Капица, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, И. Р. Пригожин, Г. Хакен) и интерпретаций в современной педагогической литературе (С. В. Кульневич, Л. И. Новикова, М. А. Таланчук, Е. Е. Чепурных) дает возможность сформулировать ряд определений самоорганизации:

- самопроизвольное усложнение формы, или, в более общем случае, структуры системы при медленном и плавном изменении ее параметров;
- объединение самопроизвольно возникающих образований («диссипативных структур» – термин И. Р. Пригожина);
- упорядоченность, образуемая в открытых системах, находящаяся в неравновесных состояниях, которые возникают в «точке бифуркации» (раздвоение, разветвление), когда поведение системы становится неоднозначным и особое значение приобретает роль даже самых малых внешних воздействий, возмущений (флуктуаций), ведущих к значительным непредсказуемым последствиям;
- процесс упорядочения, возникновения из хаоса определенных структур, их преобразование и усложнение; при этом сами процессы характеризуют нелинейность, наличие обратных связей и связанные с этим возможности управляющего воздействия на систему.

Проведённая нами исследовательская работа позволяет заключить, что формирование способности к самоорганизации у будущих менеджеров должно опираться на обоснованную педагогическую концепцию. В нашем случае это социально-педагогическая концепция А. В. Мудрика [4] и исследования Г. И. Симоновой [5]. Основываясь на этих работах, мы предлагаем реализовать изучаемый процесс через следующие социально-педагогические функции:

- *ценностно-смысловая* – присвоение студентами позиции субъекта социальных преобразований, ценностей созидательного отношения к окружающей социальной действительности, креативности, продуктивной и эффективной организации деятельности, самореализации в соци-

альной группе и организации, ценности «другого» как равноправного партнера;

- *индивидуально-ориентационная* – уточнение представлений о себе как субъекте социальной деятельности, социальных отношений, социальной структуры, права;

- *инструментально-операционная* – освоение и интериоризация способов анализа, проектирования, организации деятельности, рефлексии изменений, взаимовыгодное сотрудничество, реализация собственного управленческого потенциала.

Социально-педагогические функции, как показало наше исследование, реализуются наиболее эффективно через алгоритм инициирования учебных ситуаций. Для эффективного достижения сформированной способности к самоорганизации будущих менеджеров мы предлагаем включать через индивидуальные и групповые цели в процессе обучения следующие задания: исследование проблемного поля и формулирование задач для деятельности; инвентаризация имеющихся возможностей самореализации, самовыражения, саморазвития; осознание собственных или групповых целей для принятия решений об участии в социальном проекте; индивидуальное или групповое самоопределение; определение средств педагогической поддержки при достижении целей личностью или группой.

При этом последовательность согласования индивидуальных и групповых целей по формированию способности к самоорганизации у будущих менеджеров разворачивается в следующем порядке:

- совместное выявление проблемной ситуации;
- совместное формулирование общей задачи, в решении которой каждый участник видит новые и перспективные возможности своего роста;
- совместная разработка способов решения сформулированной задачи как основы проекта последующих действий;
- формулирование и уточнение участниками представлений об идее проекта;
- уточнение участниками своего отношения к предложенному проекту на основе нового уровня актуализации собственных целей;
- принятие общего решения о статусе, сроках, ресурсах, партнерах проекта;
- согласование функций участников сообщества на основе самоопределения по отношению к участию в проекте (позиция, мера, функции);
- планирование порядка и условий работы участников в режиме последовательности по подготовке, реализации и анализу эффективности мероприятий проекта;
- оформление соглашения участников о порядке, правилах и процедурах дальнейшей совместной деятельности.

Завершается совместная деятельность студентов анализом учебных ситуаций, позволяющим осознать для группы в целом и каждого участника уровень развития способности к самоорганизации и определить перспективы для её совершенствования. Это значит, что будущий менеджер, вовлеченный в решение социально-экономических проблем современного общества, несёт ответственность за их решение и способствовать этому может сформированная у личности способность к самоорганизации.

#### Примечания

1. Чупанов А. Х. Система формирования профессиональной культуры будущего менеджера туризма: автореф. ... дис. канд. пед. наук. Махачкала, 2006. 19 с.
2. Бондаревская Е. В. Основные подходы к совершенствованию современного воспитания (личностно-ориентированное воспитание) // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы. М.: Агентство «Издательский сервис», 2005. С. 131–141; Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие. М., 2002; Краевский В. В. Методология педагогики. Чебоксары, 2001; Сластёнин, В. А. Воспитательный процесс как система // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы. М.: Агентство «Издательский сервис», 2005. С. 227–229.
3. Марченко И. П. Какой руководитель нам нужен. М., 1990. С. 35.
4. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания: учеб. пособие для вузов. М.: Пед. о-во России, 2001.
5. Симонова Г. И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся: монография. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005.

УДК 374

А. М. Измайлов

### САМООБРАЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА

В статье анализируются имеющиеся в науке подходы к самообразованию, его особенности. Автор предлагает новую форму организации самообразования – ресурсный центр. В статье обосновано его функционирование в контексте организации самообразования.

Scholastic approaches towards self-education are analyzed in the article, their methodological characteristic is given. The author sets forward a new form of self-education process management – Recourse centre. The article contains basics of the centre functioning in the context of self-education process management.

---

ИЗМАЙЛОВ Александр Михайлович – зам. начальника департамента образования  
© Измайлов А. М., 2009

*Ключевые слова:* самообразование, система начального и среднего профессионального образования, ресурсный центр.

*Keywords:* self education, primary and secondary system of professional educational, recourse centre conditions.

В концепции модернизации российского образования поставлена задача повышения качества образования и более эффективного использования человеческих ресурсов. Решение данной государственной задачи невозможно без организации системы самообразовательной деятельности специалистов разных направлений.

В настоящее время к преподавателям, мастерам производственного обучения, будущим специалистам системы начального и среднего профессионального образования предъявляются такие требования, как профессионализм, мобильность, способность к творческому использованию все возрастающего потока информации на практике. От уровня профессиональной культуры специалиста, его способности к постоянному личностному и профессиональному росту зависит и качество образования молодого поколения, и его подготовленность к жизни. Следовательно, выполнение сложных функций образования в современных условиях, связанных с повышением его качества и стимулированием личностного развития, требует от студентов постоянного самообразования.

Необходимость решения рассматриваемой проблемы на современном этапе развития педагогической науки также обусловлена тем, что логика исследования в области изучения отдельных процессов и свойств личности привела к необходимости познания учёными и практиками процесса самообразования с позиций современного информатизированного общества. Кроме того, самообразование специалистов любого направления становится социальным заказом общества по отношению к образованию и фактором его личностно-профессионального роста. Становится очевидным, что научный и социальный прогресс нашего общества зависит от степени подготовленности специалиста к самообразованию. Но, как показывает анализ существующей практики подготовки специалистов в системе начального и среднего профессионального образования, имеет место недопонимание того, что самообразование – это путь к творчеству, самовыражению, становлению неповторимого индивидуально-творческого стиля собственной профессиональной деятельности.

В одном из последних проведённых исследований (Е. Д. Безнисенко) [1] определены и проанализированы подходы к исследованию проблем самообразования на современном этапе. Перечислим их:

– в рамках теории непрерывного образования самообразование рассматривается как стержень целостной системы, пронизывающий эффективность ее функционирования на разных этапах жизнедеятельности человека (А. П. Владиславлев, А. В. Даринский, В. Н. Турченко и др.);

– в социологических исследованиях самообразование изучается в контексте категории свободного времени как один из элементов её структурирования (В. А. Артемов, Г. П. Астапенко, М. А. Дремина, Л. Ф. Колесников и др.);

– в педагогических трудах по повышению квалификации самообразование признано одной из наиболее динамичных форм повышения уровня специалиста (Т. Г. Браже, Ю. Н. Кулюткин, В. Н. Котляр, Н. В. Косенко, Г. С. Сухобская и др.);

– педагогическая и социальная психология, исследуя внутренние механизмы саморегуляции, рассматривает самообразование как составную часть самовоспитания, самосовершенствования и саморазвития личности (А. Я. Арет, Е. И. Исаев, И. Б. Котова, А. Г. Ковалев, В. И. Слободчиков и др.).

Следовательно, самообразование широко изучается социальными и психолого-педагогическими науками, исследованы важнейшие вопросы теории и практики самообразования. Предпочтение в этих исследованиях отдается процессу самообразования, прежде всего, педагогических кадров. Можно утверждать, что разработаны теоретические основы педагогического самообразования, общая концепция его педагогического стимулирования, обоснована взаимосвязь между самообразованием и эффективностью профессиональной деятельности учителя.

Вне поля зрения остались многие вопросы, в частности, недостаточно изучены содержание, формы и методы организации самообразовательной деятельности специалистов других направлений в условиях системы начального и среднего профессионального образования; не обоснованы в достаточной мере условия, обеспечивающие эффективность процесса самообразования и его влияние на личностно-профессиональный рост личности.

Итак, самообразование в исследованиях определяется как социальный процесс, связанный, прежде всего, с практической деятельностью человека (А. Я. Айзенберг, Н. Ф. Голованова, А. К. Громцева, А. В. Даринский, Б. Ф. Райский и др.), как особая целенаправленная познавательная деятельность, имеющая положительную мотивационную активность и самоорганизованность, характеризующаяся проявлением волевых усилий и наличием определенной системы познавательных умений и адекватного уровня самооценки (Л. С. Колесник, Ю. К. Кулюткин, Г. С. Сухобская, О. Д. Полонская и др.). Следовательно, са-

мообразование является высшей формой самовыражения личности, в которой адекватно участвуют все физические и духовные силы человека (А. Г. Мысливченко, И. Л. Наумченко и др.), а личность, саморазвиваясь и самоизменяясь, создает не только духовные, но и материальные ценности, обладающие как объективной общественной, так и субъективной значимостью (К. А. Абульханова-Славская, Н. Д. Брагина, М. А. Киссель, А. М. Матюшкин, И. Л. Наумченко, П. И. Пидкасистый и др.).

Анализ исследований по проблемам самообразования личности позволил выделить наиболее существенные признаки, его характеризующие: осознание собственного профессионального и личностного развития, интеллектуальное самообогащение; личностная, общая и профессиональная культура; высокая духовность и гуманность. Итак, целью профессионального самообразования является профессиональное и личностное самосовершенствование, что позволяет достичь высокого общекультурного уровня, профессиональной компетентности, повышения результативности деятельности, достижения мастерства и творческого отношения к делу. Важно, чтобы самообразование в современных условиях ориентировалось на формирование профессиональной гибкости и мобильности и такого уровня профессионального образования, который позволил бы личности адаптироваться к меняющимся условиям и содержанию профессионального труда, а также на создание условий для успешной самореализации.

Анализируя формы самообразования, отметим, что чаще всего формами самообразования, в частности, учителей становятся курсы повышения квалификации при институтах повышения квалификации и переподготовки работников образования (ИПК и ПРО), методические практикумы в школах, обсуждение специальной педагогической и психологической литературы; подготовка к аттестации, научно-практические конференции, обобщение своего опыта работы и представление его в публикациях; освоение информационных технологий образования и воспитания.

Содержательный аспект самообразования педагога при этом определяется как многокомпонентная деятельность, включающая в себя общеобразовательное, предметное, психолого-педагогическое и методическое самообразование, взаимосвязанные и взаимопроникающие друг в друга. Оно выполняет разные функции: дополняет, уточняет, углубляет, расширяет базовое общее и профессиональное образование; компенсирует недостатки базового образования или является средством его приобретения; способствует формированию индивидуального стиля профессиональной

деятельности; помогает осмыслению передового опыта работы и собственной самостоятельной деятельности; является средством самопознания и самосовершенствования (И. О. Ганченко).

Содержательный аспект самообразования преподавателей, мастеров производственного обучения и студентов системы начального и среднего профессионального образования в науке практически не рассмотрен. В связи с этим с целью создания условий для повышения качества подготовки специалистов различных направлений на основе аккумулирования и эффективного использования учебно-материальных ресурсов, развития интеграционных процессов в сфере профессионального образования и соответствующих отраслей экономики области, департаментом образования Кировской области было принято решение об открытии ресурсного центра и проведении на его базе опытно-экспериментальной работы по определению эффективности его функционирования.

Важно подчеркнуть, что ресурсный центр как специально организованное учебно-методическое и учебно-производственное подразделение, созданное на базе ведущих учреждений начального и среднего профессионального образования, был задуман по приоритетным видам экономической деятельности, в котором сконцентрированы высокостоимостные и эксклюзивные образовательные ресурсы (учебное и симуляционное оборудование, информационные источники и т. д.) по родственным профессиям, предназначенные для использования другими учреждениями Кировской области соответствующего профиля.

Анализ опыта функционирования ресурсного центра [2] позволил нам определить следующие направления его работы:

- развитие содержания начального профессионального образования в соответствии с современными требованиями к квалификации работников, прогрессивными технологиями и оборудованием;
- создание информационной базы данных по ресурсному обеспечению освоения современных производственных технологий;
- проведение внешней экспертизы качества профессионального образования, учебных программ, методических рекомендаций и т. д.;
- разработка модульных учебных программ, учебно-методического, программного и тестового обеспечения, в том числе новых педагогических, информационных технологий профессионального обучения;
- обеспечение этапа профессионализации квалифицированных рабочих, связанного с освоением современных производственных технологий, соответствующих технологическим и организационно-экономическим условиям передовых предприятий и организации отрасли;

- организация производственного обучения и практики обучающихся и студентов образовательных учреждений (соответствующего профиля) способствующих оптимизации их индивидуальной образовательной траектории, эффективному трудоустройству выпускников и социально-трудовой адаптации в обществе;

- предоставление учреждениям соответствующего профиля материально-технических, учебно-методических и кадровых ресурсов, предназначенных для освоения современных профессиональных (производственных) технологий;

- создание условий для повышения производственной квалификации, переподготовки и стажировки мастеров производственного обучения и преподавателей предметов профессионально-технического цикла учреждений;

- реализация совместно с общеобразовательными учреждениями программ технологического профиля на ступени среднего (полного) общего образования;

- оказание информационно-консалтинговых услуг по проблемам современных производственных технологий образовательным учреждениям, службам по персоналу и структурам внутрифирменной подготовки предприятий (организаций), населению;

- внедрение механизмов взаимодействия учреждений профессионального образования и работодателей с целью интегрированного финансирования профессиональных образовательных программ;

- развитие предпринимательской и иной приносящей доход деятельности учреждений.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами выявлена специфика организации ресурсного центра, которую необходимо учитывать.

Первое. Ввиду того что ресурсный центр обеспечивает реализацию образовательных программ начального и среднего профессионального образования по сложным и новым профессиям, в части производственного обучения и практики, изучения отдельных тем предметов профессионального цикла учреждений соответствующего профиля, то вначале важно обеспечить повышение производственной квалификации, переподготовки и стажировки по профессии мастеров производственного обучения и преподавателей профессионально-технического цикла учреждений.

Второе. Образовательный процесс в ресурсном центре осуществляется в течение всего календарного года. Обучение идёт по очной, очно-заочной (вечерней) форме, а также в форме экстерната, Центр может реализовывать различные по срокам, уровню и направленности программы профессионального образования с учетом требований государственных образовательных стандартов и потребностей предприятий-заказчиков кадров.

Третье. Центр организует образовательный процесс на основе диспетчеризации потоков обучающихся и студентов (составление годовых графиков загрузки производственных мастерских, лабораторий, полигонов, сетевое взаимодействие с образовательными учреждениями соответствующего профиля), а также с учетом графика проведения курсовой подготовки, стажировки, семинаров и т. д.

В ресурсном центре, как показал наш эмпирический опыт, возможны следующие виды учебных занятий и учебных работ: лекции, практические и семинарские занятия, лабораторные работы, семинары по обмену опытом, производственные и иные практики, стажировки, консультации, курсовые, аттестационные и другие учебные работы. Для организации учебного процесса обучающиеся объединяются в учебные группы по профилю обучения. Численность обучающихся в учебных группах определяется администрацией центра.

Интересным представляется тот факт, что в условиях функционирования центра его сотрудники имеют возможность не только определять перспективы его развития на основе мониторинга рынков труда и образовательных услуг, но и привлекать на договорной основе специалистов сторонних организаций и учреждений для проведения исследовательских работ, семинаров и конференций.

В целом исследовательская деятельность ресурсного центра ориентирована на развитие самообразования студентов и выпускников системы начального и среднего профессионального образования, преподавателей и мастеров производственного обучения по инновационным технологиям. Всё это создаёт определённую базу для проведения маркетинговых исследований на рынке образовательных услуг и рынке труда, позволяет адекватно реагировать на конъюнктуру рынка труда и требования работодателей к квалификации выпускников учебного заведения.

Следовательно, ресурсный центр, созданный с целью подготовки и переподготовки преподавателей и мастеров производственного обучения, студентов, обучающихся учреждений начального и среднего профессионального образования для повышения качества их переподготовки и подготовки, как показала наша опытно-экспериментальная работа, способствует развитию интеграционных процессов в сфере образования и соответствующих отраслей экономики.

#### Примечание

1. *Безнисенко Е. Д.* Самообразование как условие личностно-профессионального роста учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2007.

2. *Никитин М. В.* Ресурсный центр как функциональная модель непрерывного профессионального образования. М., 2004; *Петров Н. Н., Васина Е. В., Иванов Е. В., Веретенникова Е. П.* Управление ресурсным центром профессионального образования. М.: Логос, 2005.

УДК 5(077)

И. Ф. Фильченкова

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЦИКЛУ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Автором рассматривается формирование профессиональных компетенций как важнейший компонент непрерывного профессионального развития личности. Представлена структура профессиональной компетенции выпускников экономических специальностей. Обоснованы педагогические условия формирования профессиональных компетенций в процессе обучения будущих экономистов.

The problem considered by the author in the article is the forming of professional competences as the most important component of life-long professional development of the person. The professional competence structure of the graduates of economic specialties is given. The pedagogical conditions of professional competences forming in the training process of the future economists are described.

*Ключевые слова:* профессиональная компетенция, математические дисциплины, студенты экономических специальностей.

*Keywords:* professional competences, mathematical subjects, students of economic specialties.

В эпоху глобализации и новых технологий в России образование стало рассматриваться как социальная сфера вложения средств в будущее страны. Целью профессионального образования в настоящее время является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

По мнению многих ученых (А. П. Беляева, С. Я. Батышев, Э. Ф. Зеер, А. Я. Найн и др.), сегодня человеку требуется непрерывное образование взамен однажды полученного базового образования, которое являлось фундаментом дальнейшей профессиональной деятельности человека. Ориентация на непрерывное образование обуславливает необходимость технологизации учебного процесса, деятельностного подхода к организации учебного процесса и разработки условий, обеспечивающих формирование профессиональных компетенций будущих специалистов.

**ФИЛЬЧЕНКОВА Ирина Федоровна** – аспирант кафедры математики и информатики Волжского государственного инженерно-педагогического университета  
© Фильченкова И. Ф., 2009

В педагогических исследованиях формирование профессиональных компетенций рассматривается как важнейший компонент непрерывного профессионального развития личности. При этом подчеркивается, что на любом этапе своего профессионального становления человек не может считать себя окончательно завершённым ни как личность, ни как профессионал. Компетентностный подход в образовании акцентирует внимание на развитии способностей, их продуктивном использовании, не отрицая при этом основополагающей роли знаний в подготовке специалистов.

В России компетентностный подход принят как одна из ведущих стратегий развития отечественного образования на современном этапе. Это нормативно отражено в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», «Стратегии модернизации содержания общего образования».

К проблематике компетентностного подхода в образовании в последние годы обратились многие ученые. Общие социальные и теоретико-методологические основания компетентно-ориентированного образования рассмотрены в работах Н. А. Аминова, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимней, Е. И. Огарева, Дж. Равен, Р. Early, D. J. Jirasinghe, G. E. Lyons, C. Short и др.

Педагогические условия развития ключевых компетенций школьников и другие аспекты применения компетентностного подхода в общем образовании выделены в трудах И. Г. Агапова, Н. В. Поморцева, Р. А. Тер-Мкртчана, А. А. Черемисиной, В. А. Шапалова и др.

В педагогической литературе существуют различные подходы к определению понятия «компетенция». Так, С. Е. Шишов и И. Г. Агапов под компетенцией понимают «общую способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность» [1].

По мнению Э. Ф. Зеера, компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способностей действий [2].

Наше отношение к данной проблеме базируется на определении, предложенном И. А. Зимней. Она рассматривает компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем проявляются в компетентностях [3].

В литературе можно встретить определения профессиональных, общих, академических и др. компетенций. Профессиональные компетенции (по В. Байденко) – это «готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности» [4].

В настоящее время перед высшей школой ставится задача подготовки компетентных специалистов, способных не только адекватно оценивать сложившуюся экономическую ситуацию, но и принимать порой творческие решения, действовать нестандартными методами. Вопросы профессиональной компетентности экономистов рассматривали в своих работах О. В. Юдина, Г. Г. Магадиева, А. А. Бабенко и др.

Выделяемая нами структура профессиональных компетенций будущих экономистов включает в себя три компонента: 1) мотивационно-ценностный; 2) содержательно-технологический; 3) личностный (см. рис. 1).

В структуре подготовки экономистов математические дисциплины играют особую роль, так как усилилась их прикладная роль в экономических науках. Цикл математических дисциплин включает в себя изучение математики, эконометрики, математических методов в экономике, актуарной математики, информационных систем в экономике.

Расширение математического аппарата, используемого в экономике для решения задач практического содержания, определяет формирование профессиональной направленности при обучении математическим дисциплинам.

Среди исследователей нет единой позиции по вопросу определения понятия профессиональной направленности. Профессиональную направленность как ориентацию теоретического и практического обучения на применение математики в технике и смежных науках, в производственной деятельности, в народном хозяйстве, в быту рассматривают Е. А. Василевская, А. Г. Мордкович, Г. И. Худякова и др.

На наш взгляд, компетентностному подходу в образовании наиболее соответствует определение профессиональной направленности, сформулированное Г. Н. Светлаковой [5]. Она определяет профессиональную направленность как вид учебной деятельности, в результате которой формируется всесторонне развитая личность выпускника-специалиста, готового к решению профессиональных задач в динамичных условиях современного общества.

Одной из тенденций развития образования на данный момент является обучение на основе межпредметной интеграции. Это отражается в иссле-



дованиях А. П. Беляевой, М. Н. Берулава, В. Д. Семенова и др. В законодательных актах и нормативных документах (Закон РФ «Об образовании», государственные образовательные стандарты и т. п.) также подчеркивается необходимость построения различных учебных дисциплин в едином и смысловом ключе. Интеграция возникла как результат высокого уровня реализации межпредметных связей.

В рамках педагогической интеграции выделяют два способа:

1) общенаучный (в учебном процессе используются общенаучные формы и средства познания);

2) частнонаучный (используется взаимосвязь близкородственных предметов).

К первому способу относят 6 типов интеграции, выделенные по источнику интеграции (табл. 1).

Осваивая какую-либо предметную область или учебную дисциплину, обучающиеся воспринимают ее, прежде всего, через ключевые слова. Как правило, это термины – слова или словосочетания, обозначающие понятия специальной области знания или деятельности.

В терминологии математических дисциплин мы выделили общенаучные термины, которые используются в циклах общепрофессиональных дисциплин экономических специальностей (см. табл. 2).

Анализируя понятийно-терминологический аппарат математических, общепрофессиональных и специальных дисциплин подобным образом, мы



Рис. 1. Структура профессиональной компетенции экономиста

Таблица 1

Типы общенаучной интеграции

Типы интеграции	Источник интеграции
Понятийный	Общие для нескольких предметов понятия
Предметно-образный	Формирование целостных представлений о предметах, явлениях, человеке, мире
Проблемный	Общие проблемы разных дисциплин
Методический	Общие методы, приемы и подходы к процессу обучения
Деятельностный	Общие виды, способы деятельности
Методологический	Объединение разных фактов, явлений, теорий, концепций единым образом и общей картиной мира

предлагаем выделить предметное пространство экономического развития студентов (см. рис. 2). Обучение в предлагаемом пространстве позволяет осуществить интеграцию математических знаний и умений. В результате реализации понятийной интеграции при обучении математическим дисциплинам у студентов экономических специальностей происходит формирование профессиональных компетенций.

Обеспечить качество планируемого результата способна технологическая организация обучения. Существенный вклад в исследование современных технологий внес Г. К. Селевко, который обобщил и классифицировал около 50 технологий [6]. В образовательных учреждениях в той или иной мере используются технологии развивающего обучения, технологии модульного обучения, личностно-ориентированные технологии, проблемное обучение и т. д.

На наш взгляд, разработка и внедрение технологии модульного обучения представляет наибольший интерес. Теоретические основы и практические принципы построения технологии модульного обучения разработаны К. Я. Вазиной, Р. С. Бекировой, Н. В. Бородиной, А. А. Вербицким, В. М. Монаховым, Н. Н. Суртаевой, М. А. Чошановым, Т. И. Шамовой, П. Юцявичене и др.

Сущность модульного обучения заключается в последовательном усвоении студентами модулей – логически завершенных блоков учебного материала. В основу модульного построения курса положен принцип системности содержания. Характерной чертой модульного обучения является максимальная индивидуализация продвижения студентов в обучении. Каждый студент, вооруженный дидактическими материалами и инструкциями, самостоятельно осваивает учебный предмет. Функция преподавателя с лекционной смещается на консультационную в ходе активного обсуждения учебных проблем со студентами. Главное, что приобретает обучаемый, – это способ взаимодействия с изучаемой системой, правила взаимосвязей с ней. Студент оказывается готовым самостоятельно использовать этот способ в любой проблемной ситуации, уметь системно действовать.

Построенное таким образом обучение, во-первых, гарантирует каждому студенту освоение стандарта образования и продвижение на более высокий уровень обучения; во-вторых, способствует развитию мотивации учения, самостоятельности, умения работать в команде; в-третьих, становится средством саморазвития, самообразования обучаемого. Все

Таблица 2

Примеры выделения общенаучных терминов и их связей

Общенаучные термины	Термины дисциплин	Дисциплина
уравнение	уравнение регрессии	Статистика
	основное уравнение бухгалтерского баланса	Бухгалтерский учет
диаграмма	диаграмма сравнения; диаграмма динамики	Экономический анализ
	секторная диаграмма; групповая диаграмма; картограмма	Статистика
кривая	кривая спроса и предложения; «кривая освоения»; кривая Филипса	Ценообразование
	кривая спроса и предложения; кривая безубыточности	Экономика организаций
	кривая распределения: теоретическая и эмпирическая	Статистика
график	линейный график; график контроля	Экономический анализ
	график безубыточности	Инвестиции
	график функции	Математика
	числовой ряд; функциональный ряд; сходящийся ряд; расходящийся ряд; вариационный ряд	Математика
	вариационный ряд: дискретный и интервальный; ряд распределения; ряд динамики: интервальный, относительный, средних величин	Статистика

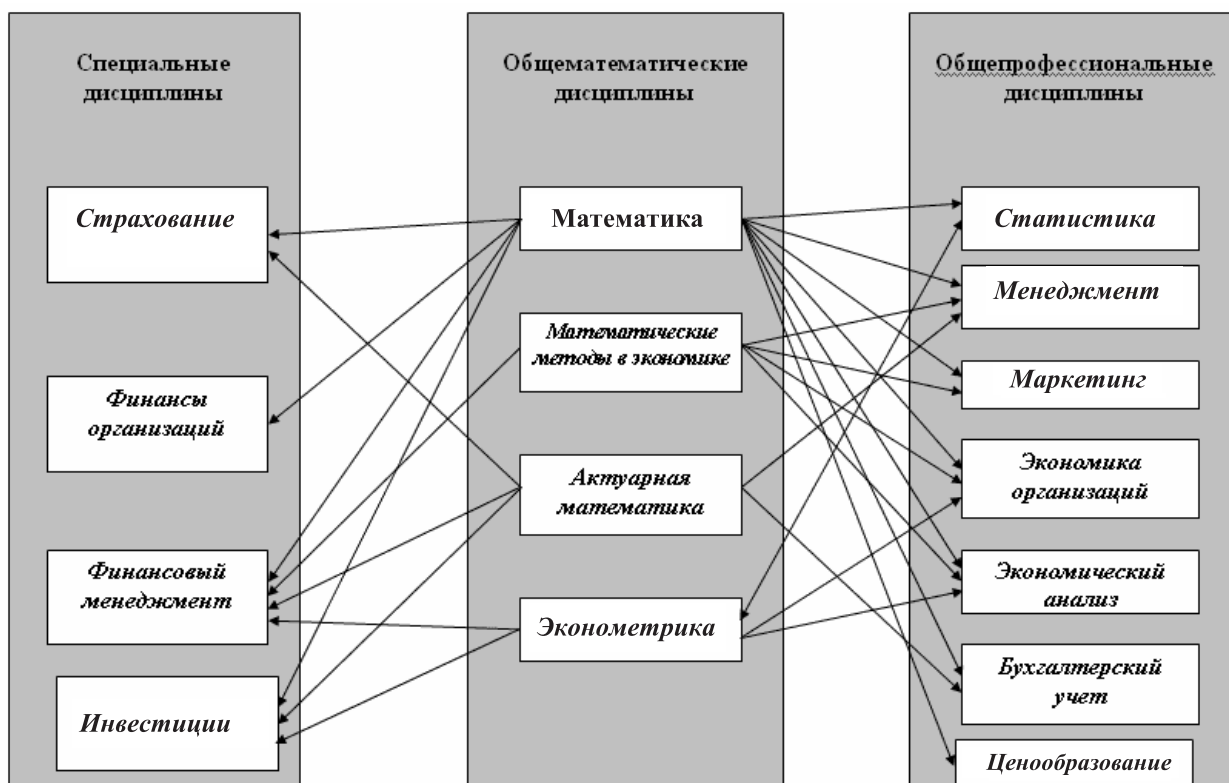


Рис. 2. Предметное пространство экономического развития студентов

это, в свою очередь, в будущем позволит уменьшить период адаптации молодого специалиста к конкретному виду профессиональной деятельности.

Таким образом, мы выделяем следующие педагогические условия обучения, при которых происходит пополнение всех трех составляющих профессиональной компетенции будущих экономистов:

- ценностная мотивация студентов на профессиональную деятельность;
- организация обучения циклу математических дисциплин на основе принципа межпредметной интеграции;
- учет профессиональной направленности обучения в содержании учебных дисциплин;
- использование модульной технологии обучения.

#### Примечания

1. Шишов С. Е., Агапов И. Г. Компетентный подход к образованию как необходимость // Мир образования – Образование в мире, 2001. № 4. С. 12.
2. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентный подход // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. 2004. № 3. С. 42–53.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
4. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 6.
5. Светлакова Г. Н. Методическая система обучения математике студентов экономического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2006. 24 с.
6. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 11 ч. Ч. 5. Технологии развивающего образования. М.: Народное образование, 2005. 93 с.

УДК 37.08

Н. П. Несговорова

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕРЕПОДГОТОВКА  
КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ РЕШЕНИЯ  
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ  
К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

Профессиональная переподготовка специалистов – самостоятельный вид дополнительного профессионального образования и реализуется по соответствующим образовательным программам.

Профессиональная переподготовка педагога, его подготовка к осуществлению экологического образования должна включать личностный рост, становление более высокого уровня экологической культуры.

Professional retraining of professionals is the independent type of optional professional training and is realized according to correspondent educational programs.

Professional retraining of the teacher, his readiness to execute ecological training must include personal grow, creation of higher level of ecological culture.

*Ключевые слова:* профессиональная переподготовка, экологическое образование, личностный рост, экологическая культура

*Keywords:* professional retraining, ecological training, personal grow, ecological culture

Отличительной особенностью образования является его *непрерывность*, качество, указывающее на необходимость постоянного обновления, непрерывное, целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы, включающей, в том числе, и учебную деятельность, сочетаемую с различными видами практической деятельности (образование взрослых).

В теории и практике непрерывного образования особо акцентируется приобретение и повышение профессиональной квалификации, переподготовка в процессе смены профессии, образование в ходе адаптации к меняющимся социальным условиям.

Многолетний опыт работы в области переподготовки сначала учителей экологии, затем педагогов-экологов позволяет нам провести некоторые обобщения и сделать выводы.

Региональная система непрерывного экологического образования в Курганской области предполагает следующие основные формы: «формальное» – обусловленное государственными программами и ограниченное системой образования; «неформальное» – охватывающее различные аспекты жизнедеятельности человека (см. рис. 1). В целом, должна реализоваться целостная, комплексная программа экологического образования с широким использованием возможностей дополнительного образования, так как основным условием является его осуществление на основе комплексного (Э. И. Монозон), целостного (В. С. Ильин), системного (В. П. Беспалько) подходов к образованию.

Экологическое образование, являясь целостной самостоятельной системой, может быть подсистемой воспитательной, дидактической, учебно-воспитательной, процессуальной, системой общего образования, основывающейся на принципах комплиментарности экологического образования другим направлениям образования [1]; использования обучающей (воспитательной) функции изменяемой и охраняемой природы в ходе экологического образования; сочетания рассмотрения проблем охраны природы в мировом масштабе с посильным участием в их решении на местности (мыслить глобально – действовать локально); соотношения экологического образования с потребностями практико-преобразовательной деятельности человека и общества, предполагающего отказ от абстрактного просветительства в области экологии, охраны окружающей среды и переход к деятельностной модели учебно-воспитательного процесса, в котором используются реальные экологические данные, моделируются условия применения экологической информации в контексте проблем и задач реальной жизни и профессиональной деятельности людей. Это означает, по сути, требование педагогически обоснованной интеграции экологического образования, науки, производства и самой жизни человека; гибкости, вариативности, проблемности и междисциплинарности содержания экологического образования, пересмотра содержания образования в соответствии с изменяющимися потребностями человека и общества, разнообразия образовательных программ, разрабатываемых «под потребителя». В то же время абсолютными принципами для экологического образования являются проблемность как необходимое условие формирования экологического мышления и познавательной мотивации в процессе обучения и воспитания; междисциплинар-

---

НЕСГОВОРОВА Наталья Павловна – кандидат педагогических наук, доцент Курганского государственного университета  
© Несговорова Н. П., 2009

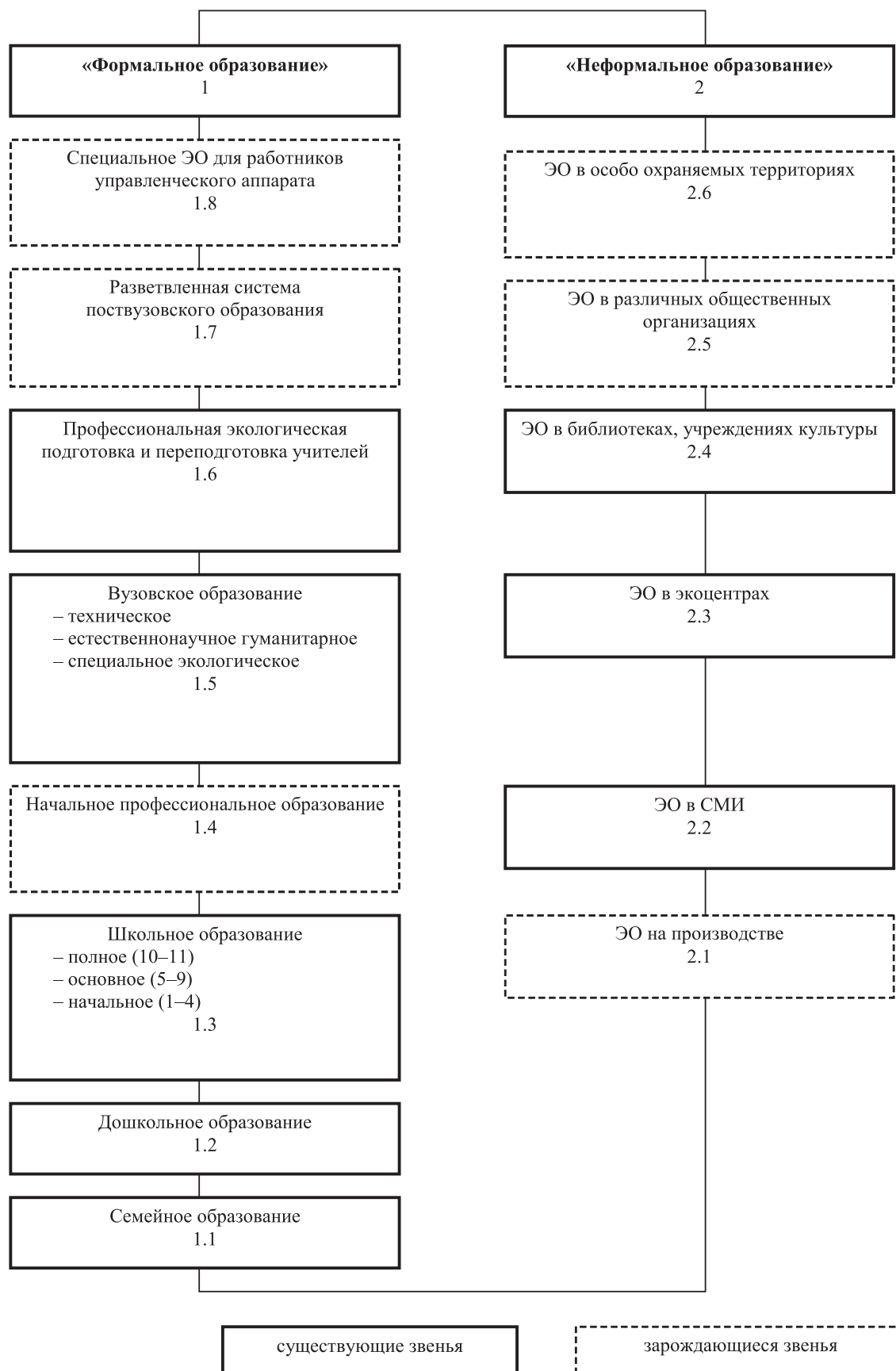


Рис. 1. Система непрерывного экологического образования Курганской области

ность, отражающая системность экологии, науки об окружающей среде как области теоретического знания и практической деятельности человека. Гуманизация экологического образования предполагает создание такого уклада жизни образовательного учреждения, в котором осуществляется совместная творческая деятельность, взаимообучение, взаимообогащение и диалогическое общение субъектов образовательного процесса, есть простор для проявления и воспитания творческой индивидуальности каждого. Премущественность уровней развития экологической культуры человека, образовательных программ и педагогических технологий означает лёгкость перехода человека на последующие ступени экологического образования. Владея «ядром» содержания экологического образования, человек может самостоятельно выбирать виды, темпы и сроки обучения, собственную программу и «траекторию» освоения содержания экологического образования. Горизонтальная координация деятельности различных образовательных учреждений (основных и дополнительных, государственных, негосударственных и общественных) создаст предпосылки всеобщего непрерывного экологического образования и самообразования человека, снимает проблемные вопросы на «стыках» различных образовательных программ и педагогических технологий. Очевидно, что более всего специфика данного образования проявляется в принципах конструирования и используемых подходах, методах и технологиях.

Эффективность экологического образования зависит от многих факторов как субъективного, так и объективного характера. Одним из основных факторов является готовность педагогов к осуществлению соответствующих функций, уровень их экологической культуры, профессиональной готовности, умения выбрать эффективные модели, технологии, в рамках которых будет достигаться основная цель экологического образования – формирование экологической культуры населения.

В процессе проведения лонгитюдного исследования нами выявлены основные закономерности процесса формирования готовности педагогов к экологическому образованию, сущность которых заключается в том, что развитие готовности педагога-профессионала – многоступенчатый процесс, состоящий из становления профессиональной готовности педагога, включающей гностическую готовность, готовность педагога-методиста, воспитателя; личностной готовности экологически культурного человека, в целом профессионально-личностной готовности.

Теоретико-методологический анализ личностно-профессиональной готовности педагогов к осуществлению экологического образования по-

зволил определить ее как открытую, сложную полифункциональную многокомпонентную систему личности, модель которой включает интегральные (целостные) свойства, присущие личности социально зрелого человека, члена общества, стремящегося к устойчивому развитию, эти качества личности составляют необходимую базу ее экологической культуры; основными компонентами профессиональной готовности педагога-эколога являются уровень развития профессионально значимых качеств личности, усвоения эколого-педагогической этики, уровень гностической и методической готовности [2].

В процессе разработки методологической базы исследования нами проведен сбор материала, подвергнутый корреляционному и факторному анализу, осмысление результатов которого позволило построить и конкретизировать структурную модель личностно-профессиональной готовности педагогов к осуществлению экологического образования.

Структурная модель личностно-профессиональной готовности педагогов-экологов состоит из двух полей: поля экологической культуры педагога как члена общества и поля профессиональной готовности. Между структурными компонентами модели прослеживается взаимосвязь и взаимодействие, так как готовность к экологически сообразной деятельности и экологическому образованию составляет неотъемлемые грани готовности педагогов к профессиональной деятельности [3].

*Личностно-профессиональное развитие педагога-эколога* возможно в процессе реализации модели, состоящей из трех функциональных полей, включающих поле личностного развития, поле самоактуализации (стремление к более высокому уровню познания, развитие творческих способностей), поле профессионализма (развитие соответствующих качеств личности, когнитивный компонент, дидактическая готовность) [4].

В разработанной модели личностно-профессионального развития педагога-эколога развитие осуществляется во взаимосвязи, взаимозависимости между развитием качеств личности и полем профессионализма через самоактуализацию, которая является основным внутренним фактором развития в процессе формирования готовности педагогов к осуществлению экологического образования.

*В качестве интегральных качеств*, объединяющих всю модель и являющихся основными внутренними факторами развития личностно-профессиональной готовности педагогов-экологов, выделены мотивация деятельности и поведения; ценностные установки, в том числе профессионально-экологической этики; когнитивный компонент, который является теоретической базой

сознания и мировоззрения; профессионально значимые качества личности.

Становление педагога-эколога – сложный процесс, в котором имеют место быть самоподготовка, самоактуализация, саморазвитие, а также подготовка и переподготовка в рамках образовательной системы [5].

В рамках рассмотренного подхода экологическое образование является частью общего образования, имеющего непрерывный характер. Его содержательная основа построена на базе гуманитарного и естественнонаучного образования. Формирование готовности к его осуществлению происходит в процессе профессионально-педагогического образования, продолжается в рамках системы дополнительного образования (рис. 2).

Дополнительное профессиональное образование педагога – целенаправленное непрерывное повышение объема профессиональных знаний и совершенствование педагогического мастерства. *Профессиональная переподготовка* специалистов – самостоятельный вид дополнительного профессионального образования, реализуемый по соответствующим дополнительным профессиональным образовательным программам. *Целью* профессиональной переподготовки специалистов является получение дополнительных знаний, умений и навыков по образовательным программам, предусматривающим изучение отдельных дисциплин, разделов науки и технологии, необходимых для выполнения *нового вида профессиональной деятельности* [6].

Профессиональная переподготовка педагога, его подготовка к осуществлению экологического образования, по нашему глубокому убеждению, помимо традиционной подготовки в области профессиональной деятельности, должна способствовать личностному росту, становлению более высокого уровня экологической культуры педагога как человека нового времени, но живущего в настоящем, противоречивом мире, формируемые ценности которого должны перейти в ранг убеждений, норм и правил поведения «золотой этики» педагога-эколога, основное содержание которой реализуется в любви к природе, осознании экологической ситуации, социальных последствий отношения человека к природе, ответственности за воспитание человека, способного сохранить благоприятные условия существования для нынешнего и грядущего поколений. Значимым компонентом готовности учителя к педагогической деятельности является система педагогических, психологических, методических, специально-предметных знаний и умений. В традиционных профиограммах учителя к этому аспекту относят гностические, организаторские, коммуникативные, дидактические и другие умения.

Накопленный нами опыт организации профессиональной переподготовки педагогов-экологов в процессе длительной работы, посвященной исследованию проблемы формирования и развития готовности педагогов к осуществлению экологического образования в системе профессиональной переподготовки педагогических кадров в

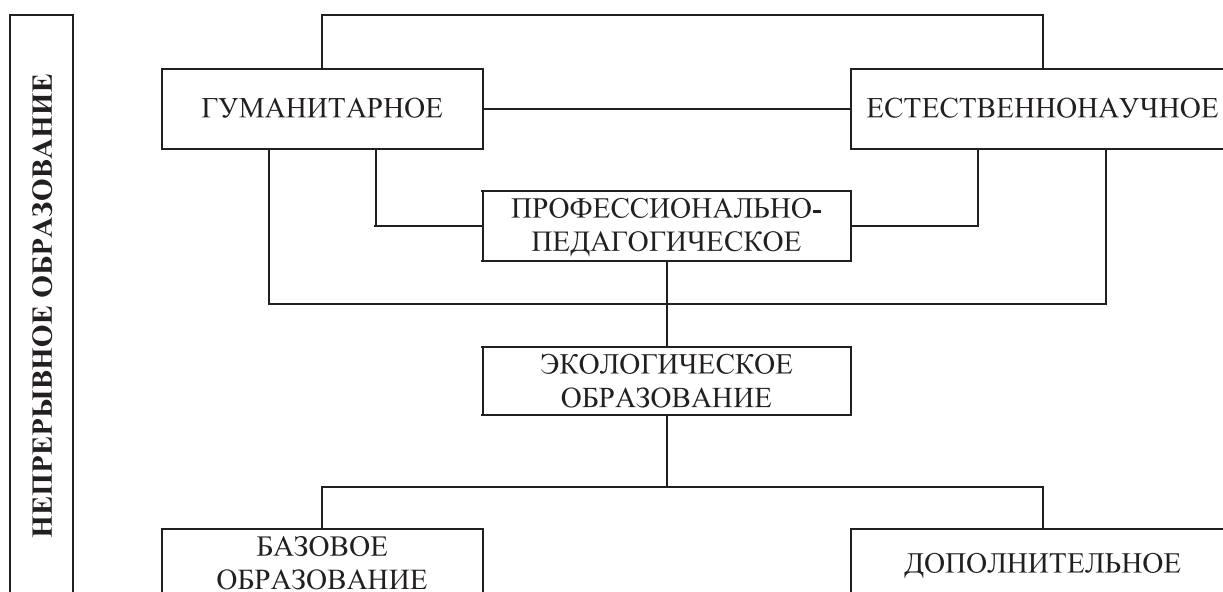


Рис. 2. Содержательно-организационная основа формирования готовности к осуществлению экологического образования

Институте повышения квалификации и переподготовки работников образования по Курганской области, необходимо разделить на три блока, три этапа [7].

На первом этапе процесс переподготовки осуществлялся по разработанной программе «Экология», ее учебно-тематическому плану, рассчитанному на 525 часов аудиторной нагрузки, включающей общепрофессиональный, специально-предметный блоки. Второй этап на основе ранее разработанного содержания образования был связан с изменением технологии обучения, внедрением новой образовательной технологии педагогических мастерских, разработкой и внедрением системы тренинговых занятий по проблеме самосовершенствования. В начальный период третьего этапа осуществлялось дальнейшее обновление технологии, связанное с внедрением эколого-педагогических лабораторий, заменой педагогической практики стажировкой. Одновременно проводилось изменение содержания образования и его апробация. С 2001 г. мы перешли на новую образовательную программу «Экологическое образование», сопровождающуюся изменением учебного плана, удлинением срока обучения до полутора лет, увеличением учебной аудиторной нагрузки до 828 часов. Содержательный компонент учебно-тематического плана включает уже блоки психолого-педагогических дисциплин, общепрофессиональных и специальных дисциплин. Кроме теоретических занятий предусмотрено проведение комплексного экологического практикума, тренинговых занятий по программе «Самосовершенствование и здоровье», преддипломной практики, стажировки. Технология обучения в качестве обязательного компонента содержит диагностический блок. Полученные результаты диагностики и их обобщение позволили сделать следующие выводы.

В исследование вовлекались педагоги различных специальностей, воспитатели детских домов, школ-интернатов. Большинство из них имеют высшее педагогическое образование, достаточно большой опыт работы (у 24,3% учителей стаж педагогической деятельности до десяти лет, у остальных – более десяти лет). Среди педагогов, занимающихся экологическим образованием, преобладают учителя биологии, начальных классов и лишь небольшое количество преподавателей других предметов. Такое сужение экопедагогического воздействия является пагубной ошибкой в экологическом образовании, которую мы и попытались исправить, проводя переподготовку к его осуществлению педагогов различных специальностей [8].

Значительная часть педагогов ощущает свою неготовность к проведению экологического образования и связывает ее с недостаточным уровнем

знаний (48,6%). Оценка уровня знаний педагогов показала неудовлетворительный уровень знаний ведущих идей и законов методологии (у 51,1% учителей), основных методов науки (у 43,4%), удовлетворительный уровень в знании ведущих идей и законов экологии. Уровень методической подготовки определен как удовлетворительный у 55,6–60,0% педагогов. Что касается психологической готовности, то в отношении учителя к природной среде преобладает объективное отношение. Отношение к этому объекту в большей мере прагматическое, в котором окружающий мир рассматривается как «совокупность полезных и бесполезных объектов». Настоящих любителей природы больше всего среди учителей начальных классов (38,2%), а объективных прагматиков – среди учителей биологии, среди них меньше всего любителей природы, обладающих довольно высоким уровнем экологической культуры.

На факультете экологического образования (ФЭО) обучались педагоги, занимающиеся экологическим образованием (ЭО) в различных образовательных учреждениях (от детского сада до учреждений поствузовского образования), тем самым в рамках ФЭО решалась проблема подготовки специалистов для активного участия в реализации программы непрерывного экологического образования (НЭО) населения Курганской области.

В то же время в своей деятельности мы столкнулись с проблемами, декларируемыми в концепции развития профессионального педагогического образования до 2010 г., среди них нами выявлены следующие: несоответствие содержания и форм подготовки педагогов в вузах современным запросам школы, особенно в части психолого-педагогических дисциплин, экологии, теории и методики экологического образования, в частности недостаточная практическая подготовка выпускников вузов; неготовность учителя к использованию в учебном процессе современных образовательных технологий; низкий уровень готовности педагогов к обеспечению условий формирования экологической культуры, сохранения здоровья детей в школе; отсутствие единства системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей, в том числе экологии, педагогов-экологов; недостаточная ориентированность профессорско-преподавательского состава в проблемах реализации экологического образования в стране.

Вышеназванные недочеты в образовании педагогов приходится компенсировать в период профессиональной переподготовки либо повышения квалификации. Основными направлениями модернизации эколого-профессиональной переподготовки педагогов в соответствии с модернизацией педагогического образования являются



*оптимизация структуры и совершенствование организации профессиональной переподготовки педагогов-экологов*, которая заключается в разработке учебного и учебно-методического научно обоснованного педагогического комплекса, обеспечивающего непрерывность эколого-педагогического образования; поддержание системы взаимодействия государственных органов управления образованием, природопользования и педагогических образовательных учреждений в целях обеспечения доступности и повышения качества эколого-педагогического образования. Совершенствование содержания и форм переподготовки педагогов-экологов, по нашему мнению, должно быть направлено на разработку содержания дополнительного профессионального образования, обеспечивающего включение действующих педагогических кадров в решение задач модернизации общего, в том числе экологического, образования; корректировку содержания переподготовки педагогов-экологов с учетом обновления содержания и технологий общего образования; формирование личностной готовности педагогов-экологов на основе использования современных личностно-ориентированных технологий; подготовку педагогов к внедрению в образовательных учреждениях современных моделей экологического образования; обновление форм и методов переподготовки педагогов к реализации задач экологического образования в образовательных учреждениях всех видов и типов. Научное и учебно-методическое обеспечение профессиональной переподготовки в области экологического образования включает разработку образовательной программы, реализующей принцип гармоничного сочетания в содержании психолого-педагогической, предметной, общекультурной подготовки, с учетом специфики профессиональной деятельности педагогов-экологов; усиление фундаментальной подготовки педагогов, формирование их способности к исследовательской деятельности в эколого-педагогической, психолого-педагогической и предметной сфере; создание комплекта программ и учебно-методических пособий для переподготовки педагогов к решению задач экологического образования. Реализация поставленных задач делает формирование готовности педагогов-экологов более эффективной системой. Основными факторами повышения эффективности готовности педагогов к экологическому образованию, по нашим наблюдениям, являются организация переподготовки в рамках личностно-ориентированного, культурно-ориентированного, деятельностного подходов, реализация педагогического процесса в соответствии с основными дидактическими принципами, с использованием современных педагогических технологий для обучения взрослых. Диагности-

ко-проектно-созидательные технологии, основанные на культурологическом и личностно-развивающе-деятельностном подходе системы переподготовки педагогов-экологов («погружение в эколого-педагогическую среду», эколого-психологический тренинг, социоэкологический мониторинг и другие), способствуют повышению эффективности развития эколого-профессиональной готовности педагогов-экологов.

Таким образом, необходимость решения глобальных экологических проблем, угрожающих цивилизации, вызвала потребность изменения взглядов на мир, место человека в этом мире, становления нового мировоззрения, которое свойственно творческой личности, стремящейся к самореализации, поглощенной делом как призванием, открытой по отношению к себе и другим, независимой в своих суждениях, уверенной в своих силах, инициативной и гибкой, критичной, с высокой степенью рефлексии. В становлении такой личности большую роль играет профессиональная переподготовка педагогов к осуществлению экологического образования вне зависимости от форм его реализации.

#### *Примечания*

1. Глазачев С. Н. Экологическая культура учителя. М.: Современный писатель, 1998. 520 с.
2. Несговорова Н. П. Формирование готовности педагогов к экологическому образованию. Вопросы теории и практики: монография. Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 2005. 228 с.
3. Там же.
4. Несговорова Н. П. Некоторые подходы к модели профессионально-личностной готовности педагога к осуществлению экологического образования // Труды международного форума по проблемам науки, техники и образования / под ред. В. П. Савиных, В. В. Вишневого. М.: Академия наук о Земле, 2002. 164 с.; Несговорова Н. П. Становление профессионально важных качеств личности как фактор готовности педагогов к осуществлению экологического образования // Экопанорама 1-2003: Труды факультета естественных наук КГУ / науч. ред. О. В. Козлов. М.: Макс Пресс, 2003. С. 121-129.
5. Несговорова Н. П. Переподготовка учителя как путь подготовки его к проведению экологического образования // Формирование экологической культуры учащихся: проблемы и перспективы. Тюмень: ТГУ, 1999. С. 61-62.
6. Концепция повышения квалификации педагогических кадров школы / под общ. ред. В. О. Онушкина, Ю. Н. Кулютина, В. Г. Воронцовой. СПб.: Ин-т образования взрослых РАО: СПб. УПИМ, 1996. 122 с.
7. Несговорова Н. П. Переподготовка учителя как путь подготовки его к проведению экологического образования.
8. Несговорова Н. П. Анализ проблемы готовности педагогов к экологическому образованию детей // Экологическое образование на пути предотвращения и разрешения экологических конфликтов: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. 29.11-2.12.2005 г. Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 2005. С. 6-7.

## ВОПРОСЫ ЧАСТНЫХ МЕТОДИК

УДК 371

С. В. Щербатых

### КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ СТОХАСТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье предложен один из возможных путей отбора содержания стохастического материала школьного курса математики, обусловленный идеей профильной дифференциации. Методика обучения стохастике, соответствующая данному отбору, внедрена в практику работы нескольких школ Липецкой области и получила положительные отклики.

In this article one of the possible ways of selecting the contents of stochastic material in the school curriculum of mathematics is suggested, caused by the idea of profile differentiation. The methods of teaching stochastic corresponding to this selecting of contents, are introduced in the practical work of some schools in Lipetsk region and got the positive responses.

*Ключевые слова:* профильное обучение, стохастика, профессионально-прикладные задачи, принципы отбора стохастического материала.

*Keywords:* profile teaching, stochastic, professionally-applied tasks, the principals of choosing the stochastic material.

Министерством образования РФ в 2002 г. утверждена концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. Профильное обучение, как отмечается в концепции, «является средством дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счёт изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. По своей структуре профильное обучение направлено на реализа-

цию личностно-ориентированного учебного процесса» [1].

С другой стороны, профилизация средней школы повлекла за собой пересмотр содержания учебных дисциплин. Коренным новообразованием в школьной математике явилось включение содержательного компонента – стохастики, знакомство с которой открывает широкие возможности для иллюстрации значимости математики в решении профессионально-прикладных задач. Владение азами комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики позволяет на содержательных примерах изучать различные процессы, показывать универсальность математических методов, демонстрировать основные этапы решения профессионально-прикладных задач средствами стохастики. В целом знакомство учащихся с элементами стохастики усиливает профессионально-прикладную направленность курса математики в профильных классах [2].

В настоящий момент практика обучения на старшей ступени школы элементам стохастики носит накопительный характер, вопрос создания конкретной теории и методики преподавания новой содержательной линии в классах различных профилей пока остаётся открытым, хотя оживление в проведении подобного рода исследований в последние десятилетия имеет место (работы В. В. Афанасьева, Е. А. Бунимовича, Г. С. Евдокимовой, Д. В. Маневича, А. Плоцки, С. А. Самсоновой, В. Д. Селютина и др.).

Согласно результатам проведённой опытно-экспериментальной работы по вопросу внедрения стохастической линии в курс математики профильных классов нескольких общеобразовательных школ Липецкой области в период с 2004 по 2008 г. нами было установлено, что в процессе обучения стохастический материал целесообразно представить на трёх уровнях: *базовом, профильном* и *элективном*. Цементирующим звеном его отбора выступала профессионально-прикладная направленность, поэтому уже на базовом уровне были выявлены всевозможные связи стохастики с другими областями знаний.

*Базовый* уровень представлен «ядром» (перечень стохастических понятий и фактов без включения профессионально-прикладных вопросов).

Ю. М. Колягиным, Г. Л. Луканкиным, Н. Е. Фёдоровой определены разделы науки о случайном, общие для всех профилей обучения.

**ЩЕРБАТЫХ Сергей Викторович** – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре математического анализа и элементарной математики Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина  
© Щербатых С. В., 2009

«Ядро» для всех направлений должны составлять следующие три раздела, соответствующие комбинаторике, теории вероятностей и математической статистике [3]:

– сочетания, размещения, перестановки (как с повторениями, так и без них);

– события, классическая и статистическая вероятность, совместные и несовместные события, зависимые и независимые события, условная вероятность, случайная величина, математическое ожидание, дисперсия, среднее квадратичное отклонение, мода, медиана;

– выборка, частота, диаграммы, гистограммы, распределения, их графическое представление.

По мнению В. Д. Селютина, которое мы разделяем, в результате изучения стохастики в 10–11-х классах учащиеся должны [4]:

– правильно употреблять основную вероятностно-статистическую терминологию (событие, частота события, вероятность события, выборочный метод, среднее арифметическое, математическое ожидание и среднее квадратичное отклонение, функция и плотность распределения, поле корреляции);

– понимать статистическую информацию, содержащуюся в газетах, журналах, отчетах и докладах, адресованных широкому кругу читателей;

– использовать нахождение и сравнение вероятностей для принятия решений в распространенных случаях;

– находить математическое ожидание в простейших ситуациях;

– осуществлять оценку математического ожидания по среднему арифметическому, сравнение средних тенденций, сравнение распределений по диаграммам и графикам;

– уметь качественно оценивать тесноту корреляционной зависимости двух признаков и определять её форму;

– использовать систематический перебор вариантов в практических ситуациях;

– понимать, что вероятность, математическое ожидание, функция и плотность распределения являются математическими моделями, описывающими разнообразие реальные явления.

Перечисленные требования описывают тот минимум знаний, умений и навыков, которого должны достигать все учащиеся, претендующие на получение положительной оценки. То есть подобный перечень требований призван определять нижнюю границу вероятностно-статистической подготовки учащихся на соответствующей ступени обучения.

Разнообразие содержательно-методического обеспечения курса стохастики для различных профилей (т. е. на *профильном* уровне) достигалось различием методических подходов, степенью иллюстративности, абстрактности и т. п.

При разработке конкретных программ учитывались потребности учащихся, их индивидуальные психологические особенности, склонности, интересы.

Что касается принципов и критериев отбора содержания стохастического образования для каждого профиля, то в первую очередь необходимо руководствоваться общеобразовательными положениями, разработанными Ю. К. Бабанским [5] и В. С. Ледневым [6].

В свою очередь, отталкиваясь от них, В. Д. Селютин выдвигает и обосновывает частно-методические принципы построения стохастической содержательно-методической линии школьной математики [7]: принцип прикладной направленности; принцип интегративности; принцип межнаучности; принцип перманентности; принцип созидания; принцип миропонимания.

Данные принципы позволили определить содержание для каждого конкретного профиля. С учётом отмеченного опишем специфику (идейную и содержательную) такого отбора.

В классах *социально-гуманитарного, филологического, художественно-эстетического профилей*, где на изучение математики отводится 4 часа в неделю и она является базовым учебным предметом, перед учителем стоит задача воспитания у школьников понимания необходимости математической составляющей в общей подготовке, умения логически мыслить и пользоваться математически грамотным языком. Поэтому для данных профилей достаточным является изучение всех разделов «ядра» на описательном уровне. Однако следует отметить, что в классах социально-гуманитарного и филологического профилей учащихся можно познакомить с такой темой, как «Проверка статистических гипотез», которая позволяет давать ответы на вопросы, возникшие в истории (например, задача о расшифровке старинных надписей), внутри филологии (например, задача о выяснении принадлежности текста рукописи определённому автору).

Для *социально-экономического профиля*, где на изучение математики отводится 6 часов в неделю и она является профильным учебным предметом, Н. В. Метельский [8] предлагает дополнить в основном курсе математики стохастическую линию в расчёте на подготовку к возможному в будущем овладению специальностями психолога, социолога, экономиста. В связи с этим элементы комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики опять же целесообразно рассматривать как прикладные науки. Поэтому вероятностную и статистическую составляющие «ядра» целесообразно расширить такими вопросами, как полная вероятность и формула Байеса (например, согласно анкетированию, проведённому в разных социальных группах,

оценить вероятностную возможность определённого мнения), различные виды случайных величин; проверка статистических гипотез (например, требуется установить, изменился ли уровень тревожности у респондентов «до» и «после» проведённого психологом тренинга), элементы теории корреляции (к примеру, выяснение зависимости цены товара от покупательной способности населения) и регрессионного анализа (например, построение зависимостей спроса от предложения).

Для учащихся классов *технического и технологического профилей*, в которых математика является профильным учебным предметом (на её изучение отводится 6 часов в неделю) и занимает видное место при подготовке к будущей профессиональной деятельности, существенны не только знания о математических фактах, навыки логического мышления, пространственные представления, но и прочные навыки решения математических задач. Здесь следует обратить внимание на профессионально-прикладную направленность стохастических задач, решение которых требует владения навыками работы на компьютере. На наш взгляд, второй раздел «ядра» необходимо дополнить такими вопросами, как полная вероятность и формула Байеса (например, вычисление вероятности поломки ракеты, зависящей от ряда факторов), независимые повторные испытания (к примеру, задачи о безотказной работе прибора, состоящего из одинаковых устройств), случайная величина и её виды. Следует отметить, что большинство теорем желательно давать без доказательств. Что касается статистической составляющей «ядра», то её целесообразно дополнить темой «Проверка статистических гипотез» (например, повлияет ли присоединение диода к устройству на его общую работоспособность).

В классах *агротехнологического, физико-химического, химико-биологического, биолого-географического профилей*, где математика является профильным учебным предметом и на её изучение отводится 6 часов в неделю (базовым учебным предметом – 4 часа в неделю в агротехнологическом профиле), акцент целесообразно сделать на профессионально-прикладную сторону стохастики. Объяснение материала должно сопровождаться большим количеством примеров и задач с жизненной фабулой. Учащимся необходимо постоянно демонстрировать ту роль комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики, которую они оказывали и оказывают на развитие всего комплекса естественных наук, что именно в них стохастика «черпала свои силы» и превращалась в полноценную науку. На наш взгляд, «ядро» должно быть дополнено формулами полной вероятности, формулой

Байеса, формулами Бернулли, Муавра-Лапласа и Пуассона (к примеру, задачи о рождении детей в некоторых семьях, о повторном проведении одной и той же химической реакции), различными видами случайных величин; элементами корреляционного (например, задача о выяснении зависимости между весом и ростом человека) и регрессионного анализов (например, записать формулу аналитической зависимости между размером цветка и количеством тычинок в нём), проверкой статистических гипотез (к примеру, задача об установлении сортовой принадлежности определённого вида растений). При этом акцентировать внимание целесообразно на статистической составляющей, так как именно она в большей степени понадобится будущим агрономам, биологам, врачам, географам, физикам, химикам, экологам и другим в их профессиональной деятельности.

В классах *оборонно-спортивного профиля*, в которых математика является базовым учебным предметом (4 часа в неделю), необходимо показать прикладные возможности науки о случайном. Поэтому в курсе стохастики желательно рассмотреть такие вопросы, как полная вероятность и формула Байеса (например, задачи о поражении цели при стрельбе из разных орудий), независимые повторные испытания (например, задачи о поражении цели при нескольких выстрелах из одного орудия), различные виды случайных величин и способы их задания (к примеру, задачи о дальности полёта снарядов).

К учащимся *физико-математического профиля*, для которых математика является целью, средством и методом познания (на изучение отводится 6 часов в неделю), предъявляются дополнительные требования в умении доказательства математических фактов. Они должны овладеть методами более «изящных» доказательств, у них должна быть выработана внутренняя потребность проведения достаточно строгих математических доказательств. Ведущая деятельность учащихся, непосредственно связанная с математикой, требует логичности, строгости, критичности и корректности рассуждений. Так же, как и в классах технического направления, необходимо уделить внимание задачам на построение математических моделей, развитие графических и алгоритмических, конструкторских навыков, способствующих развитию у школьников умения логически мыслить. Для того чтобы учащиеся данного профиля получили более глубокие и прочные знания, основные теоремы необходимо сопровождать доказательством. На наш взгляд, «ядро» уместно дополнить такими вопросами, как комбинаторика (бином Ньютона); теория вероятностей (полная вероятность и формула Байеса, независимые повторные испытания, различ-

ные виды случайных величин и способы их записи, закон больших чисел); математическая статистика (статистическое оценивание и статистические гипотезы).

Дополнял и расширял базовый и профильный уровни следующий уровень отбора стохастического материала – *элективный*.

Принципы, предложенные В. Д. Селютиным, послужили также принципами отбора стохастического материала для наполнения элективных курсов. Однако количество принципов потребовалось расширить, так как электив, в частности, является «надстройкой» определённого профиля и при этом углубляет и дополняет основной курс.

Одно из серьезных достижений последнего десятилетия – общественное признание того, что главный приоритет системы образования – развитие личности. «Очеловечивание» знания, при котором знания имеют личностный смысл, а сам ученик «не теряет» своей самобытности в процессе обучения, именуют гуманизацией образования. Чтобы ученик не терял интереса к учению, педагог должен учитывать индивидуальные особенности школьника. Как свидетельствует опыт развитых стран (Великобритания, Германия, Италия, Канада, США, Франция, Япония) в большей мере и, отчасти, отечественный, добиться реализации целей гуманизации образования возможно на пути дифференциации обучения (профильной и уровневой).

С гуманизацией тесно связана и гуманитаризация образования. Гуманитаризация призвана создать условия, побуждающие школьника к активной творческой деятельности и обеспечивающие его участие в ней. К таким условиям относятся, прежде всего, овладение методологией этой деятельности, основами творчества.

Гуманитаризация стохастического образования может осуществляться путём внесения в школьный курс стохастики разнообразных форм, методов и стилей, свойственных гуманитарным дисциплинам, а также включение в содержание обучения исторических фактов. Таковыми являются, например, освобождение школьного курса стохастики от технически сложных вопросов; усиление профессионально-прикладной направленности стохастики; актуализация значимой роли математики в развитии культуры и общества.

Всё это даёт основание рассматривать гуманизацию и гуманитаризацию стохастического образования не только в качестве необходимого условия достижения поставленных целей, но и как одного из принципов отбора содержания учебного материала для наполнения элективов. Этот принцип будем называть *принципом гуманизации и гуманитаризации* отбора стохастического материала.

Образовательный материал, составляющий содержание школьного курса стохастики, должен соответствовать уровню современной науки, даваться учащимся в определённой системе, отражающей научную систему, в определённой последовательности, сохраняющей связи понятий, тем, разделов внутри каждого предмета, а также межпредметные связи.

Отбирая для занятий стохастический материал, необходимо знакомить обучаемых с историей важнейших открытий и современными идеями и гипотезами; активно использовать проблемные исследовательские методы обучения, технологию активного обучения. Помнить, что сколь бы элементарны ни были передаваемые знания, они не должны противоречить науке.

Отсюда мы выводим *принцип репрезентативности* построения элективных стохастических курсов, который заключается в таком отборе стохастического материала, при котором он не подменяется «надуманными» формулировками типа «лишь бы проще звучало», а в полной мере отражает содержание современной науки и приведён в соответствии с опытом, накопленным мировой цивилизацией. В отличие от принципа научности, требующего строгости, точности, глубины содержательного компонента, принцип репрезентативности указывает на полноту материала.

Изучая элементы стохастики, учащиеся на каждом занятии знакомятся с большим количеством комбинаторных и вероятностно-статистических фактов, решают серии задач, среди которых доминирующее положение занимают профессионально-прикладные задачи, проводят лабораторные работы, способствующие всестороннему развитию учащихся. Согласно этому обучение стохастике должно обеспечить приобретение всеми учащимися объёма знаний, достаточного для реализации целей стохастического образования. Отсюда мы выводим *принцип ёмкости* содержания изучаемого раздела математики.

Принципы, предложенные В. Д. Селютиным, а также принципы гуманизации и гуманитаризации, репрезентативности, ёмкости составили основательную базу для отбора стохастического материала для наполнения элективов. Таким образом, элективный уровень дополнял и расширял базовый и профильный уровни.

Вариативность материала на профильном и элективном уровнях достигалась через реализацию профессионально-прикладной направленности обучения стохастике (рассмотрение профессионально-прикладных задач, приближенных к будущей деятельности и пр.) [9].

При этом следует отметить, что организация содержания стохастического образования предусматривала и овладение культурой мышления,

в частности методами научного познания и культурой общения, различными формами деятельности. Результаты проведённой опытно-экспериментальной работы показали, что разработанная методика отбора материала и соответствующая ей методика обучения стохастике, реализующая профессионально-прикладную направленность, способствует формированию стохастических и прикладных знаний и умений, познавательного интереса и определённых качеств мышления учащихся (гибкость, критичность и т. д.).

#### Примечания

1. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Директор школы. 2002. № 8. С. 119–136.

2. Щербатых С. В. Случайность вокруг нас (учебно-методический комплекс элективного курса): учеб.-метод. пособие. Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2005.

3. Селютин В. Д. Научные основы методической готовности учителя математики к обучению школьников стохастике: дис. ... д-ра пед. наук. Орёл, 2002.

4. Там же. С. 124–125.

5. Бабанский Ю. К. Об актуальных проблемах совершенствования обучения в общеобразовательной школе // Советская педагогика. 1979. № 3.

6. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд. перераб. М.: Высш. шк., 1991.

7. Селютин В. Д. Указ. соч. С. 30–42.

8. Метельский Н. В. Пути совершенствования обучения математике: проблемы современной методики математики. Минск: Изд-во университетское, 1989.

9. Щербатых С. В. Прикладная направленность обучения школьников стохастике // Актуальные проблемы науки в России: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Вып. 3; отв. ред. И. Н. Камардин. Кузнецк: КИИУТ (филиал ПГУ), 2005. Т. 3. С. 214–218.

УДК 5(077)

Н. Ю. Ражева

### ЭСТЕТИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ КАК НЕОБХОДИМЫЙ АСПЕКТ ГУМАНИЗАЦИИ И ГУМАНИТАРИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анализируются два аспекта эстетической направленности школьного математического образования. Первый предопределен эстетическим потенциалом математики в целом. Второй обусловлен спецификой процесса обучения. Ученик может осознать, почувствовать, воспринять объективно существующий потенциал на соответствующем уровне лишь через личное участие в поисковой математической деятельности. Выделяются условия включения школьников в такую деятельность.

We analyze two aspects of aesthetic direction of the school mathematical education, which are necessary conditions for the humanization and humanitarization of education. The first aspect is determined by aesthetic potential of mathematics as a whole. The second one is determined by speciality of educational process. A pupil can realize, feel and assimilate objectively existed potential on the corresponding level only personally participating in mathematical research activity.

*Ключевые слова:* эстетизация, гуманизация, гуманитаризация, математическое образование.

*Keywords:* Aesthetics, humanization, humanitarization, mathematics education.

Приоритетным направлением современного образования является целостное всестороннее развитие и воспитание личности школьника. Реализовать данное направление в полной мере призваны принципы гуманизации и гуманитаризации образования.

Часто в педагогической литературе термины «гуманизация» и «гуманитаризация» отождествляются. Однако гуманизацию образования можно рассматривать как особую организацию учебного процесса, когда ученик выступает как личность, обладающая своей уникальностью и ценностью, имеющая право на развитие и свободное проявление своих возможностей и способностей. Гуманитаризацию образования – как средство гуманизации образования.

В теории и методике обучения математике известны работы Н. Я. Виленкина, Г. В. Дорофеева, Т. А. Ивановой, Т. Н. Мираковой, А. Х. Назиева, Г. И. Саранцева, А. А. Столяра и др., посвященные вопросам гуманитаризации

**РАЖЕВА Наталья Юрьевна** – старший преподаватель кафедры теории и методики обучения математике Нижегородского государственного педагогического университета

© Ражева Н. Ю., 2009

образования, в том числе и математического. Авторы по-разному подходят к решению указанных вопросов, но существующие концепции, на наш взгляд, не противоречат друг другу, а взаимно дополняют друг друга.

Так, Н. Я. Виленкин видит решение проблемы гуманизации школьного курса математики в изучении истории математики и в применении математики в гуманитарных науках. Г. В. Дорофеев, говоря о гуманитарных аспектах математики, упор делает на формирование научного мировоззрения школьников посредством истории математики и обсуждения особенностей математического языка. А. Х. Назиев сформулировал концепцию гуманитарно-ориентированного преподавания математики: «1. Математика – это доказательство. 2. Преподавать математику – значит систематически побуждать учащихся к открытию собственных доказательств. 3. Преподавание математики является незаменимым средством развития умственных способностей, нравственного воспитания и обучения науке человеческой свободы» [1].

Г. И. Саранцев, проводя подробный анализ всех концепций гуманизации образования, считает, что «реализация гуманизации образования предполагает разработку деятельностных концепций методических явлений: формирования математических понятий, работы с теоремой, обучения доказательству и т. д., что, в свою очередь, выдвигает перед методикой обучения математике ряд важных проблем» [2].

Т. А. Иванова суть принципа гуманитаризации математического образования видит в следующем: «Во-первых, принцип гуманитаризации предопределяется целью математического образования – целостным развитием личности ученика средствами математики. Во-вторых, содержание математического образования должно быть адекватно этой цели, т. е. гуманитарно-ориентированным. Такое содержание и определяет то предметное знание, которое должно быть усвоено учеником.

Наконец, технология обучения должна обеспечивать превращение предметного знания в личностное знание ученика» [3].

Таким образом, в соответствии с концепцией Т. А. Ивановой, методическая система (цели, содержание, технологии) обучения математике в целом должна быть гуманитарно-ориентированной.

В свою очередь, в состав гуманитарного содержания общего математического образования Т. А. Иванова включает «предмет и метод математики, её ведущие идеи и понятия, математический язык, связь с другими науками и практикой, математическое моделирование; процесс познания в математике; специфику творческой

математической деятельности как сплав интуиции и логики; методы научного познания (как общие эвристические и логические, так и специфические способы и приемы); эстетику математики; культуру мышления; историю математики; информационный компонент» [4].

Согласно концепции Т. А. Ивановой, гуманитарно ориентированное содержание математического образования определяется в том числе и эстетикой математики.

Философ М. С. Каган, анализируя гуманитарное знание, гуманитарный аспект изучения математики, также связывает с её эстетикой: «Хотя у этой науки, изучающей общие закономерности бытия, – у математики – нет особого раздела, сопряженного с гуманитарным знанием... все же определенный специфический гуманитарный аспект у нее есть – такова эстетика математики; на заре развития науки о числе аспект этот был выявлен пифагорейцами, а в XX в., начиная с суждений А. Пуанкаре, математики все чаще говорят о красоте математических построений – формул, уравнений, теорем, геометрических структур – и об их эстетической оценке» [5].

Эту мысль разделяет и Р. Курант: «Математика содержит в себе черты волевой деятельности, умозрительного рассуждения и стремления к эстетическому совершенству» [6].

Таким образом, эстетическое воспитание школьников в процессе обучения математике является одним из направлений гуманизации и гуманитаризации математического образования. Остановимся подробнее на его характеристике.

Чаще всего эстетическое воспитание определяется как воспитание красотой окружающей природы, гармонией, совершенством искусства, т. е. как воспитание эстетическими результатами, тем самым сводится к художественному воспитанию.

В соответствии с этим в научно-методической литературе, посвящённой вопросам эстетики уроков математики, эстетические аспекты математического образования проявляются в специфике и особенностях математического содержания, к которым можно отнести абстрактность, дедуктивный характер, непреложность выводов, единство частей, совершенство языка, полезность; связи математики с миром красоты в окружающей действительности (связь с красотой в технике, искусстве, природе); математических основах законов красоты в искусстве (в музыке, живописи, скульптуре, архитектуре); истории математики; отдельных математических «жемчужинах» (модели многогранников, пропорции, в том числе «золотое сечение», красивое решение задачи, компактность формул и т. д.); через математические мотивы в художественной литературе; отражении эстетики природы в математи-

ке (симметрия и асимметрия, периодичность и др.) (В. Г. Болтянский, Г. И. Саранцев, И. Г. Зенкевич и др.).

Е. М. Вечтомов, анализируя работы философов и математиков в области эстетики математики, выделяет следующие составляющие эстетики математики: логика и язык; строгость и стройность дедукции; гармония чисел и изящество геометрических фигур; фундаментальные понятия, методы и конструкции; метод математического моделирования [7]. Красота математики, по Е. М. Вечтому, «это и самая безупречная логика, и объективная доказательность, и наиболее совершенный способ мышления» [8].

Однако красота в математике и в процессе обучения математике не одно и то же. Осознаёт, воспринимает, понимает, видит, оценивает эстетический потенциал лишь математик через собственную математическую деятельность, своё творчество. Следовательно, приобщить школьников к эстетике математики возможно лишь в том случае, если ученик не только слушает рассказ учителя о красоте математики, созерцает созданные учителем образы, но и сам является субъектом учебной творческой математической деятельности.

Это утверждение обусловлено философским подходом к сущности эстетики.

Термин «эстетика» происходит от греческого «aisthētikos» – воспринимаемый чувством. Зарождение эстетики связано с процессом познания, в котором чувственное, интуитивное, логическое выступают в органическом единстве.

В современных учебниках по эстетике читаем: «Эстетика – наука об исторически обусловленной сущности общечеловеческих ценностей, их порождении, восприятии, оценке и освоении» [9]. Разъясняя это положение, Ю. Б. Борев пишет, что эстетика рассматривает общие принципы эстетического освоения мира в процессе любой деятельности человека.

Учебный труд – основной труд школьника. Он должен развивать у школьника способность видеть прекрасное в созидательном, вызывать радость участия в нем, создавать эмоционально напряженную обстановку учебной деятельности, вызывать чувство удовлетворения от процессов и результатов труда.

Поэтому под эстетизацией процесса обучения мы понимаем синтез красоты собственно мате-

матики (или любой другой дисциплины) и технологий обучения, предполагающих включение школьников в творческую поисковую деятельность.

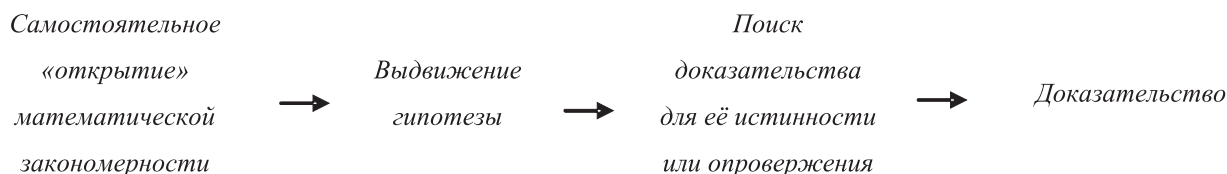
Прообразом учебной поисковой деятельности школьников при обучении математике является модель творческой деятельности ученого-математика. Одна из моделей такой деятельности приведена в учебном пособии «Теоретические основы обучения математике в средней школе» [10].

В соответствии с ней деятельность школьников по изучению теорем на уроке может быть организована следующим образом (рисунок).

На основе вышеизложенного нами выделены условия эстетической направленности урока математики. Перечислим и охарактеризуем основные из них.

**1. Развивающий характер урока.** Для того чтобы ученик был субъектом учебной деятельности, он должен владеть необходимой базой знаний, определенным опытом поисковой деятельности, т. е. ученик должен быть готов к такому уроку. Эту готовность может обеспечить лишь целенаправленная, последовательная деятельность учителя в системе развивающего обучения.

**2. Деятельностный подход к проектированию красивого урока математики.** Ученик может стать субъектом деятельности, если процесс обучения будет организован в соответствии с деятельностным подходом. Мы выделяем три его аспекта. Во-первых, процесс обучения на любом его этапе, в том числе и урока, следует строить в соответствии с психологической структурой учебной деятельности. Включение ученика в учебную деятельность в качестве ее субъекта на этапе целеполагания и планирования, постановки и решения учебной задачи, рефлексии ее результата и своих действий приводит к тому, что усваиваемые им предметные знания превращаются в личностные, становятся личностным достоянием ученика. Это, в свою очередь, обеспечивает его развитие и саморазвитие. Во-вторых, деятельностный подход предполагает такую модель обучения математике, которая «имитирует» творческую математическую деятельность. Наконец, усвоение опыта поисковой деятельности предполагает овладение способами этой деятельности, методами научного познания, как общенаучны-





ми (аналогия, индукция, дедуктивные методы), так и специфическими, характерными для той или иной учебной дисциплины, раздела, темы, овладение действиями по оперированию формулировками аксиом, определений понятий, теорем.

**3. Увлеченность учащихся поисковой деятельностью на уроке.** Красивый урок математики отличает, прежде всего, увлеченность школьников процессом поиска. Ученик, увлеченный поиском решения задачи, которая требует интеллектуальных усилий и в то же время доступна ему (принцип посильных трудностей), доказательством теоремы и получивший нужный результат, испытывает эстетическое переживание и удовлетворение.

**4. Гармоничность всех составляющих урока как целостного учебного процесса.** Урок как целостный педагогический процесс – система, которую определяют учащиеся конкретного класса, учитель, цели, содержание, технология обучения. Гармоничность урока проявляется прежде всего в том, что на уроке четко ставится триединая цель, которая органично объединяет образовательный, развивающий и воспитательный его аспекты. Образовательные цели должны быть диагностируемыми, развивающие и воспитательные цели могут быть поставлены через отражение деятельности ученика на уроке. Наконец, отбор содержания урока, выбор технологии обучения должны соответствовать уровню обученности и обучаемости учащихся данного класса.

**5. Логика структуры урока** проявляется в его математическом содержании. Логика содержания определяет и логику этапов урока. Важно, чтобы каждый предшествующий этап урока был логически связан с последующим. При этом учителю следует делать логические переходы от одного этапа к другому (подводить по ходу урока промежуточные результаты, мотивировать переход к следующему этапу и т. д.). Логика урока состоит и в системе вопросов и заданий учителя.

**6. Красота содержания изучаемого материала** проявляется не только через нестандартные вопросы и задания учителя, но и через деятельность учеников, через их ответы на вопросы и задачи, их участие в поиске и выводах, в самостоятельном составлении задач. Участие школьников в такой работе на уроке готовит их к тому, чтобы они могли оценить действительную красоту математических задач и методов их решений, воспринять привлекаемый учителем дополнительный материал.

**7. «Красота мысли».** Истинное удовольствие от урока математики можно получить от того, как ученики рассуждают: участвуют в поиске, высказывают свои гипотезы, понимают, когда высказанное суждение только правдоподобно, а

когда оно достоверно. Четкое логически грамотное доказательство теоремы, обоснование решения, проведенное учениками, доставляет удовлетворение всем участникам процесса обучения.

**8. Речь учителя и учащихся на уроке.** Поскольку мысль на уроке выражается в речи, то урок математики украшает математически грамотная речь учащихся.

**9. Создание ситуации успеха на уроке для каждого ученика.** Принцип посильных трудностей (Н. М. Бескин). Ученик может быть активным участником на уроке лишь в том случае, если у него есть желание и уверенность в своих силах. Важно на каждый конкретный вопрос спрашивать того ученика, для которого он находится в «зоне его актуального и ближайшего развития». Ученик испытывает удовлетворение от удачного ответа на тот вопрос, который потребовал от него некоторых умственных усилий, который заставил его думать. Такая деятельность будет сопровождаться эмоциями, положительно влияющими на результат.

**10. Сотворчество учителя и учащихся.** Общение учителя и ученика на уроке переходит в сотворчество учителя и ученика, которое строится на совместном «проживании» и переживании, цель которого – поиск истин в обстановке доброжелательности, комфортности, эмоциональной напряженности всех участников процесса обучения.

Все перечисленные условия взаимосвязаны. Они могут конкретизироваться, дополняться. Но только их органичное единство может гарантировать успешное включение школьников в творческую поисковую деятельность, процесс и результат которой вызывают в душе ученика определённые эстетические переживания, эстетические чувства.

Пример урока, иллюстрирующего изложенные выше теоретические положения, описан нами в статье «Эстетика урока математики» [11].

#### *Примечания*

1. Назиев А. Х. Гуманитаризация основ специальной подготовки учителей математики в педагогических вузах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. С. 17.

2. Саранцев Г. И. Гуманитаризация математического образования: состояние, проблемы // Гуманитаризация среднего и высшего математического образования: методология, теория и практика: материалы Всерос. науч. конф. Саранск, 18–20 сентября 2002 г. Ч. I / Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2002. С. 6.

3. Теоретические основы обучения математике в средней школе / Т. А. Иванова; под ред. Т. А. Ивановой. Н. Новгорода, 2003. С. 20.

4. Там же. С. 26.

5. Возрождение культуры России: гуманитарные знания и образование сегодня. СПб., 1994. С. 29.

6. Курант Р., Роббинс Г. Что такое математика? Элементарный очерк идей и методов / пер. с англ. М.: Просвещение, 1967. С. 19.

7. Вечтомов Е. М. Метафизика математики: монография. Киров: Изд-во ВятГТУ, 2006. С. 212.
8. Там же. С. 248.
9. Борева Ю. Б. Эстетика. М.: Политиздат, 1988. С. 9.
10. Саранцев Г. И. Указ. соч. С. 43.
11. Иванова Т. А., Ражева Н. Ю. Эстетическая направленность урока математики // Педагогическое обозрение. 2004. № 4. С. 156–168.

УДК 5(071.1)

Н. И. Попов

### ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ УРОВНЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И ДИАГНОСТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ-МАТЕМАТИКОВ

Статья посвящена экспериментальной работе по определению уровня специальных способностей и диагностике профессиональных качеств студентов-математиков.

This paper describes the way of definition for the mathematical student's abilities and diagnostics the professional qualities.

*Ключевые слова:* математические способности студентов, диагностика профессиональных качеств.

*Keywords:* mathematical student's abilities, diagnostics the professional qualities.

В настоящее время в попытке определить интеллект мы сталкиваемся со значительными трудностями. Можно выделить следующие основные подходы:

- интеллект – это то, что измеряется тестами интеллекта;
- интеллект – это обобщенная способность к обучению;
- интеллект – это способность к отвлеченному, абстрактному мышлению;
- интеллект – это то, что обеспечивает эффективность адаптации, поведения в сложной среде.

Кратко рассмотрим эти подходы. Определение интеллекта как того, что измеряют тесты, было предложено еще в 20-х гг. прошлого века. Данная точка зрения свидетельствовала об отсутствии единой позиции в понимании интеллекта. Г. Айзенк отмечал: «Определение интеллекта на основании психометрических свойств, выявляемых с помощью IQ тестов, проще, а потому удобнее в пользовании... Тесты интеллекта не со-

ставляются как Бог на душу положит: они основываются на определенных и хорошо известных природных закономерностях, таких, как принцип позитивного многообразия, т. е. тот факт, что любые корреляции между когнитивными заданиями, как бы ни была различна их природа, оказываются положительными при условии тестирования достаточно разнообразных сторон способностей испытуемых. В данное определение также вкладывается то обстоятельство, что матрицы взаимных корреляций между тестами, как правило, имеют ранг, близкий к единице, что предполагает наличие очень сильного общего фактора» [1].

Наиболее очевидным, а потому и имеющим давние традиции, является понимание интеллекта как способности к обучению. Однако, понимая интеллект как способность к обучению, мы, желаем того или нет, «привязываем» его к задачам только лишь одного вида деятельности. Есть и иные причины, не позволяющие принять это определение интеллекта. Рассматривая данное понимание интеллекта, А. Анастаси [2] задает вопрос: обучение чему? И, отвечая на этот вопрос, подчеркивает, что в «нашей культуре интеллект традиционно связывался со школьным обучением».

Действительно, во многих работах показано, что данные, полученные с помощью тестов интеллекта, значимо коррелируют с успешностью обучения. Но оценки успеваемости отражают не процесс обучения, а его результат, сами же корреляции объясняются тем, что большинство тестов интеллекта измеряют, насколько присущи индивиду интеллектуальные навыки, которыми овладевают в школе (известно, что в качестве внешнего критерия валидности тестов для измерения интеллекта выступает школьная успеваемость). Ни тесты интеллекта, ни школьные или вузовские оценки не дают возможности предсказать, как человек будет справляться со многими жизненными ситуациями.

Представление об интеллекте как о способности к абстрактному мышлению, эффективно использованию схем и символов в конечном счете также сужает не только понятие интеллекта, но и сферу его проявлений. Наиболее отчетливо это выступает в когнитивной психологии, сосредоточившей свое внимание на процессуальных характеристиках интеллекта, сведенного к способности решения задач. Нетрудно представить, что если интеллект явно больше того, чем измеряется интеллектуальными тестами, то тем более не исчерпывается способностями к концептуализации и абстрактному мышлению.

Невозможно определить интеллект вне многообразных форм взаимодействия индивида с окружающей средой. С позиций отечественной

---

ПОПОВ Николай Иванович – кандидат физико-математических наук, доцент по кафедре математического анализа и теории функций Марийского государственного университета  
© Попов Н. И., 2009

психологии это взаимодействие рассматривается как активное, действенное, а не просто приспособление, адаптация. «Понятие такого рода, как интеллект, раскрывается лишь в плане конкретных действенных взаимоотношений индивида с окружающей действительностью» [3].

Такое понимание интеллекта позволяет рассматривать его как процесс, а не результат, выступающий в виде способности к обучению, способности к абстрактному мышлению и т. д.

Выделенные подходы к пониманию интеллекта – теоретические конструкты, имеющие обобщенный характер. Нас же будет интересовать *интеллект измеренный* [4], выраженный с помощью определенных количественных показателей. В течение многих лет развиваемый аппарат количественной оценки способностей дает возможность перейти от теоретических построений к практике, только через которую и осуществима содержательная конкретизация явления, фиксируемого понятием «интеллект».

Следует отметить, что строгой классификации тестов для измерения ума или его отдельных особенностей не существует. В принципе исторически сложилось деление этих тестов на измеряющие общий интеллект и специальные способности; сегодня как в отечественной, так и в зарубежной литературе используются различные термины для определения вышеупомянутых тестов. В дальнейшем мы приведем результаты исследований, проведенных с использованием так называемых «тестов специальных способностей» (*special abilities tests* или *aptitudes tests*) [5].

Тесты способностей несколько отличаются от тестов интеллекта, поскольку они предназначены для оценки потенциала в отношении более конкретных областей. Например, тесты способностей оценивают не то, насколько способен человек решать задачи, а то, способен ли он решать задачи, актуальные для определенных видов деятельности. Отличает тесты способностей от тестов интеллекта практическая направленность первых.

С целью определения уровня математических способностей студентов I–V курсов специальностей «Прикладная математика и информатика» и «Математика» ГОУ.ВПО «Марийский государственный университет» в 2007 г. было проведено тестирование, в котором участвовали 102 студента. Кроме того, автор статьи провел тестирование в 11А классе (22 учащихся) МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 п. Советский» Республики Марий Эл, где в 1995–2008 гг.

занимался преподавательской деятельностью в классах физико-математического профиля.

Для исследования способностей к логическому рассуждению был предложен числовой тест [6]. Числовой тест очень похож на арифметический, поскольку он предполагает поиск связи между числами и выявление закономерностей. Хотя для его выполнения необходимы определенные арифметические навыки, он измеряет математический потенциал в более широком смысле, чем арифметический тест. Способности в этой области могут указать на перспективы во многих видах деятельности, где имеет значение способность к анализу количественных данных. Это могут быть самые разные виды деятельности – от маркетинга до точных наук.

Использование словарного теста [7] рассматривалось как проверка знаний школьников и студентов; этим он отличается от других тестов, оценивающих более абстрактный, скрытый потенциал. Действительно, с помощью словарного теста нельзя измерить врожденный интеллект, однако с его помощью можно узнать, как интеллект проявляется. При использовании слов образуются понятия и проявляется возможность не только выражать абстрактные идеи, но и производить четкий анализ и передавать информацию. Это, безусловно, сфера потенциальных возможностей, связанных с профессиональным успехом.

За отведенное время студентам и учащимся по числовому тесту нужно было выполнить как можно большее количество заданий из предложенных 20, а по словарному тесту – из предложенных 40. Результаты тестирования показали следующее (после номеров студенческих групп указан средний показатель выполненных заданий, в первой строке – по числовому тесту, во второй – по словарному) (табл. 1).

Определение уровня способностей студентов с использованием [8] привело к интересному факту: во всех пяти экспериментальных группах по первому тесту средний показатель исследуемых соответствует способностям значительно выше среднего; по второму тесту также получены высокие результаты. Экспериментальные данные 11А класса следующие: средний показатель по числовому тесту – **6.77** (соответствует способностям выше среднего), а по словарному тесту – **29.73** (соответствует способностям значительно выше среднего). Естественно, окончательные выводы можно сделать, только используя весь блок тестов, позволяющих получить профиль

Таблица 1

ПМ-13 – 10.72;	ПМ-23 – 9.26;	ПМ-33 – 9.95;	ПМ-43 – 9.33;	М-52 – 9.38;
ПМ-13 – 31.00;	ПМ-23 – 31.57;	ПМ-33 – 33.50;	ПМ-43 – 33.94;	М-52 – 31.81.

способностей, который ясно отразит сильные и слабые стороны исследуемых.

Современная профессиональная деятельность осуществляется не только с использованием информационно-коммуникационных технологий, но и в условиях разветвленной и многоуровневой системы взаимоотношений между людьми. Умение адаптироваться к ним, и в случае необходимости регулировать свои контакты с окружающими на многих рабочих местах является важным содержанием трудовой деятельности.

С целью диагностики профессиональных качеств студентов I–III курсов специальности «Прикладная математика и информатика» ГОУ ВПО «Марийский государственный университет» в 2008 г. было проведено тестирование, в котором участвовали 65 студентов. Используемый для этого личностный тест содержал 40 различных утверждений. Ознакомившись с ними, студенты должны были оценить справедливость каждого из них по отношению к себе по десятибалльной шкале от 1 до 10. Если тестируемый ставил себе 1, это означало, что данное утверждение по отношению к нему абсолютно неверно, показатель 10 баллов означал, что утверждение характеризует его максимально точно. Показатели 5 или 6 баллов интерпретировались – по отношению к исследуемому рассматриваемое утверждение иногда верно, а иногда нет. Таким образом, чем больше баллов студент ставил себе, тем точнее, по его мнению, конкретное утверждение его описывает. Для получения более достоверных сведений тестирование было анонимным.

Ответы по указанному тесту позволяют получить представление о личностных особенностях студентов, образе мыслей и типичных переживаниях. В личностный тест включены два параметра, отражающих взаимоотношения исследуемых с окружающими:

1) предпочитаете вы одиночество или общение;

2) какой вы обычно – уверенный и активный или пассивный.

Тест также включает в себя два фактора, связанных с задачами исследования:

1) ориентируетесь вы на воображение или на факты;

2) спонтанны вы или осмотрительны, неторопливы.

Личностный тест позволяет получить 16 сочетаний, в основе которых лежат восемь характеристик (индивидуализм, общительность, уверенность, пассивность, ориентация на воображение, ориентация на факты, спонтанность, осмотрительность), образующих четыре параметра. Четыре доминирующие характеристики исследуемых, которые будут выявлены в результате тестирования, позволяют определить личностный тип по специальной таблице [9].

Например, доминирующие характеристики для исследователя: индивидуализм, пассивность, ориентация на факты и осмотрительность. Если показатели тестируемых по соответствующей характеристике максимальны, они, вероятнее всего, принадлежат к данной категории. Если же показатели близки к среднему, то допустимо считать, что прилегающее поле может характеризовать тестируемого точнее. Например, исследователь (№13) может быть организатором (№9), если он проявляет несколько большую уверенность (табл. 2).

Экспериментальная работа по диагностике профессиональных качеств студентов I–III курсов специальности «Прикладная математика и информатика» привела к любопытному факту. Личностные типы исследуемых с использованием приведенной таблицы определились следующими соотношениями: преподаватель – 18,46%; специалист – 12,31%; организатор – 9,23%; дизайнер – 9,23%; доверенное лицо – 9,23%; управляющий – 7,69%; в меньших пропорциях выражены другие личностные типы, за ис-

Таблица 2

Таблица личностных типов

ЗАДАЧА	Ориентация на факты	Ориентация на факты	Ориентация на воображение	Ориентация на воображение	ЛИЧНОСТЬ
Общительность	1 Управляющий	2 Авантюрист	3 Преподаватель	4 Борец	Уверенность
Общительность	5 Завершитель	6 Компаньон	7 Доверенное лицо	8 Коллега	Пассивность
Индивидуализм	9 Организатор	10 Советчик	11 Дизайнер	12 Идеалист	Уверенность
Индивидуализм	13 Исследователь	14 Исполнитель	15 Специалист	16 Мечтатель	Пассивность
ЛИЧНОСТЬ	Осмотрительность	Спонтанность	Осмотрительность	Спонтанность	ЗАДАЧА

ключением авантюриста (№ 2) из числа оставшихся 33,85% тестируемых.

В целом для разных видов деятельности предпочтительны разные характеристики. Если человек будет работать в той сфере, которая ему подходит, то он избежит разочарований и в то же время будет получать удовольствие от своей работы. Правда и то, что от большинства видов деятельности могут получать равное удовольствие люди с самыми разными личностными особенностями. Так и должно быть, поскольку не существует совершенно одинаковых людей. В целом же имеет смысл задуматься: «Подойдут ли мои личностные особенности для этой профессии?» и «Будет мне нравиться моя профессия и добьюсь ли я в ней успехов именно потому, что обладаю нетипичными личностными качествами?»

Проблема личности очень сложна. Задача, которая рассматривалась в экспериментальной работе, состояла в том, чтобы тестируемые оценили себя по некоторым параметрам личности, важным для планирования профессиональной деятельности. Для выполнения этой задачи необходимо было, прежде всего, быть честными перед самим собой. При тестировании личности нет правильных и неправильных ответов. Что необходимо получить, так это описание реального «Я» исследуемых. Наиболее точное описание «Я» для тестируемого будет описанием того, какой он сейчас, как он себя ведёт в обыденной жизни, как его воспринимают и понимают окружающие. Тестируемые могут также ответить на вопросы, представляя себе, какими станут в будущем, но поскольку они ещё не дожили до этого момента, нужно будет подумать о том, что необходимо сделать, чтобы измениться.

Следует учесть еще один момент: может быть, в настоящее время студенты используют лишь некоторые стороны своей личности, но хотят использовать другие по мере освоения профессии. Например, если человек ориентируется на факты, то, вероятно предпочтет заниматься точными науками, однако в дальнейшем, начав работу в лаборатории, может осознать, что ему «тесно», поскольку он общительный человек.

Каждый человек в своей жизни сталкивается с проблемой выбора профессии. От того, насколько правильно он будет сделан, в значительной мере зависит удовлетворенность трудом, а следовательно, и качество повседневной жизни. Этим определяется важность работы по профессиональной ориентации людей в огромном мире профессий.

#### *Примечания*

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111–131.

2. Анастаси А. Психологическое тестирование / пер. с англ. М.: Педагогика, 1982. Кн. 2. 336 с.

3. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1940. 596 с.

4. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2007. 352 с.

5. Там же.

6. Баррет Дж. Проверь себя. Тесты. СПб.: Питер, 2007. 256 с.

7. Там же.

8. Там же.

9. Там же.

УДК 796(077)

*А. В. Макаров*

### **МЕТОДИКА КОМПЛЕКСНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ КИТАЙСКОЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ УШУ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ**

В статье раскрывается методика комплексного использования средств китайской оздоровительной гимнастики ушу в процессе непрерывного физического воспитания студентов, а также приводятся основные результаты исследования и их обсуждение.

In the article the method of complex use of the facilities of the Chinese health gymnastics of ushu opens up in the process of continuous physical development of students, and also the basic results of the research and their discussion are given.

*Ключевые слова:* китайская оздоровительная гимнастика ушу, физическое воспитание, студенты.

*Keywords:* Chinese health gymnastics of ushu, physical development, students.

Анализ здоровья, физического развития и физической подготовленности молодежи показывает, что в настоящее время среди студентов растет заболеваемость [1], снижается уровень физического развития [2], физической подготовленности [3], увеличивается численность студентов, полностью освобожденных от практических занятий по состоянию здоровья, и количество занимающихся, отнесенных к специальной и подготовительной медицинским группам [4].

Выраженное ухудшение здоровья студентов требует поиска новых, действенных средств и методов для решения проблемы укрепления физического и духовного здоровья молодежи, формирования здорового образа жизни.

За последние годы в России наблюдается рост общественного интереса к занятиям восточными

---

**МАКАРОВ Александр Владимирович** – старший преподаватель кафедры физического воспитания ВятГУ  
© Макаров А. В., 2009

оздоровительными гимнастиками, в частности к китайской оздоровительной гимнастике ушу, получившей развитие в нашей стране сравнительно недавно и мало применяющейся на занятиях по физическому воспитанию в вузах.

В то же время оздоровительные эффекты воздействия гимнастики ушу на организм человека не вызывают сомнений у специалистов и используются в настоящее время не только для профилактики ряда заболеваний, но и с целью коррекции уже наступивших отклонений в состоянии здоровья [5]. Преодоление указанных нарушений возможно при организации систематических занятий с использованием средств китайской оздоровительной гимнастики ушу с учетом как общих, так и индивидуальных отклонений в функциональной и физической подготовленности, а также физическом развитии студентов.

Таким образом, актуальность темы исследования обусловлена наличием противоречия между объективно существующей необходимостью улучшения состояния здоровья учащейся молодежи, показателей их физического развития, физической подготовленности, умственной работоспособности и отсутствием научно обоснованных путей педагогических воздействий с целью коррекции выявленных отклонений в рамках непрерывного физического воспитания студентов средствами китайской оздоровительной гимнастики ушу.

Выявленные противоречия позволили сформулировать проблему исследования: определение педагогических условий, эффективно влияющих на функциональную и физическую подготовленность, физическое развитие и умственную работоспособность студентов средствами китайской оздоровительной гимнастики ушу в процессе непрерывного физического воспитания.

**Цель** исследования – повышение показателей функциональной и физической подготовленности, физического развития и умственной работоспособности студентов на основе методики комплексного использования средств китайской оздоровительной гимнастики ушу на различных формах занятий в рамках непрерывного физического воспитания.

В основу теоретического обоснования разработки технологической линии непрерывного физического воспитания положены ведущие принципы: непрерывности, комплексности, систематичности, последовательности, оздоровительной направленности и индивидуализации использования средств китайской оздоровительной гимнастики ушу. Принципы физического воспитания в системе взаимосвязанных элементов модели выполняют основополагающую роль и определяют содержание компонентов. Экспериментальная методика непрерывного физического

воспитания включает в себя следующие формы занятий:

**1. Уроки по физическому воспитанию**, в содержание которых включались теоретическая и методико-практическая подготовка, основы методики обучения базовым видам двигательной деятельности (легкой атлетики, лыжной подготовки, плавания, спортивных игр) с введением в них комплексов упражнений китайской оздоровительной гимнастики ушу и дыхательных упражнений цигун в качестве вспомогательного средства в подготовительной и заключительной части занятия.

**2. Специализированные занятия по ушу** с оздоровительной направленностью, на которых приобретались теоретические знания основ истории, философии ушу и применялись комплексы китайской оздоровительной гимнастики ушу как самостоятельный элемент базовой части программы.

**3. Индивидуальные домашние задания** по выполнению комплексов гимнастики ушу, предусматривающие индивидуальный и дифференцированный подходы к студентам с целью коррекции выявленных у них индивидуальных отклонений от нормы в функциональной и физической подготовленности, а также в физическом развитии.

При проведении уроков по физическому воспитанию в экспериментальной группе по легкой атлетике, спортивным играм и плаванию в качестве вспомогательного средства в подготовительной части занятия применялся лечебно-оздоровительный комплекс суставной гимнастики, а в заключительной части занятия – комплекс индивидуального самомассажа.

Во всех разделах базовой части программы, кроме лыжной подготовки, после нагрузок применяли дыхательные упражнения цигун для более быстрого восстановления и продолжения работы организма студентов на более высоком функциональном уровне.

Специализированные занятия по ушу проводились босиком, не только для профилактики острых респираторных заболеваний, но и для лечения некоторых видов деформации стопы. В основной части занятия использовали функциональную музыку. Под музыку у студентов легче переносятся большие физические и психические нагрузки, ускоряются процессы восстановления. Музыка оказывает положительное влияние на активность и настроение студентов.

**Основные результаты исследования и их обсуждение.** В эксперименте принимали участие 36 студентов юношей I курса физического факультета ВятГУ. Студенты, принявшие участие в педагогическом эксперименте, по состоянию здоровья были отнесены к основной медицинской группе и были идентичны по возрасту (17–

18 лет). Студенты контрольной группы занимались по примерной программе дисциплины «Физическая культура» [6] с учетом специфики вуза и индивидуальных особенностей студентов, экспериментальная группа занималась по разработанной автором диссертационного исследования программе, модифицированной в соответствии с целевой установкой настоящего исследования. Занятия в экспериментальных и контрольных группах проводились два раза в неделю по два академических часа. Всего было проведено 68 занятий длительностью по 80 минут. В экспериментальной группе из 68 занятий проведено 52 занятия в соответствии с базовой частью программы по дисциплине «Физическая культура», в содержание которых включались комплексы китайской оздоровительной гимнастики ушу и 16 специализированных занятий, содержание которых полностью составлялось на основе комплексов китайской оздоровительной гимнастики ушу.

В начале эксперимента показатели функциональной подготовленности, физического развития, физической подготовленности и умственной работоспособности студентов контрольной и экспериментальной групп статистически не различались ( $P > 0,05$ ).

В результате занятий по экспериментальной методике уровень здоровья в экспериментальной группе повысился почти в 2 раза: с  $8,60 \pm 0,73$  баллов до  $14,90 \pm 0,39$  баллов, что соответствует уровню здоровья выше среднего. Показатели здоровья в контрольной группе увеличились незначительно с  $7,70 \pm 0,48$  баллов до  $10,20 \pm 0,49$ , что соответствовало среднему уровню здоровья.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что применение на занятиях по физической культуре комплексов китайской оздоровительной гимнастики ушу и дыхательных упражнений цигун способствует коррекции функции внешнего дыхания у студентов экспериментальной группы. У них улучшилась структура дыхательного акта, увеличились экскурсия грудной клетки (ЭГК) ( $P < 0,05$ ) и жизненная емкость легких (ЖЕЛ) ( $P < 0,001$ ), а также способность испытуемых к задержке дыхания на вдохе ( $P < 0,05$ ) и выдохе ( $P < 0,001$ ), сократилась частота дыхания (ЧД) ( $P < 0,001$ ). Это говорит об улучшении функционального состояния дыхательной системы и значительном повышении гипоксической устойчивости испытуемых. Уменьшение показателя частоты сердечных сокращений (ЧСС) ( $P < 0,05$ ) свидетельствует о повышении экономичности системы кровообращения.

Под влиянием разработанной экспериментальной методики существенные изменения произошли и в показателях физической подготовленности студентов ( $P < 0,05$ ). Среднегрупповая вели-

чина прироста физических способностей студентов составила: силовых – 41,8%; гибкости – 37,6%; координационных способностей – 18,7%; выносливости – 9,2%; скоростно-силовых – 7,4%; скоростных – 4,0%, что объясняется включением в занятия упражнений китайской оздоровительной гимнастики ушу, которые, как известно, комплексно воздействуют на развитие физических качеств. У студентов контрольной группы по всем показателям физической подготовленности достоверных различий не обнаружено ( $p > 0,05$ ).

В то же время в экспериментальной группе за период педагогического эксперимента существенные изменения произошли по всем показателям, характеризующим умственную работоспособность ( $P < 0,05$ ). Среднее значение точности выполнения работы в экспериментальной группе (А) в конце учебного года увеличилось достоверно с  $0,96 \pm 0,01$  усл. ед. до  $1,04 \pm 0,03$  усл. ед., при  $P < 0,05$ ; среднее значение коэффициента умственной продуктивности (Р) увеличилось с  $786,62 \pm 39,98$  усл. ед. до  $1079,05 \pm 88,74$  усл. ед. ( $P < 0,01$ ); среднее значение объема зрительной информации (Q) достоверно увеличилось с  $485,01 \pm 23,46$  бит до  $572,99 \pm 31,90$  бит ( $P < 0,05$ ), а скорость ее переработки (СПИ) – с  $1,92 \pm 0,23$  бит/с до  $2,31 \pm 0,12$  бит/с ( $p < 0,05$ ). Показатель СПИ стал значительно выше среднего.

Регулярные занятия китайской оздоровительной гимнастикой ушу позволяют сохранить умственную работоспособность студентов экспериментальной группы на более высоком уровне по сравнению со студентами контрольной группы, занимающимися по программе общей физической подготовки (ОФП). Методика комплексного использования средств китайской гимнастики ушу позволяет на первом курсе значительно ускорить процесс адаптации бывших школьников к новым социально-педагогическим и психологическим переменам в вузовской жизни, уменьшить отрицательное воздействие на организм студентов умственных нагрузок.

По итогам проведенного исследования, 94% юношей экспериментальной группы отметили, что занятия с применением комплексов китайской оздоровительной гимнастики ушу стимулировали бодрое самочувствие, улучшили настроение, способствовали благоприятному эмоциональному настрою, что, в свою очередь, послужило дальнейшей активизации познавательной деятельности студентов на занятиях. Так, в конце эксперимента у юношей экспериментальной группы наблюдается достоверное увеличение дифференцированной оценки самочувствия на 3,0 балла, активности – на 2,6 балла и настроения – на 2,9 балла при  $P < 0,05$ .

Экспериментальная методика комплексного использования средств китайской оздоровительной гимнастики ушу оказывает существенное влияние на устойчивость организма к простудным заболеваниям. Анализ общей заболеваемости студентов в течение учебного года показал, что количество не болевших студентов в экспериментальной группе почти в 2 раза больше (на 27%), чем в контрольной группе. Студентов, которые болели в течение учебного года от 1–2 раз, было больше в контрольной группе, чем в экспериментальной, на 19%, от 3–4 раз – на 8%. Это мы связываем с занятиями босиком, использованием специальных дыхательных упражнений цигун и применением индивидуального комплекса самомассажа.

Применение функциональной музыки на занятиях по физической культуре одобрили подавляющее большинство испытуемых (97,81%). По мнению 97,62% опрошенных студентов, музыка оказывала положительное влияние на состояние психики и настроя на рабочую деятельность. Музыка действовала успокаивающе, поднимала настроение, улучшала самочувствие, вызывала положительные эмоции, повышала психическую и физическую работоспособность.

Экспериментальная методика комплексного использования средств китайской оздоровительной гимнастики ушу оказывает существенное влияние на успеваемость студентов, что также подтверждается данными ведущих китайских специалистов в области ушу.

В результате анкетирования на вопрос «для чего вы занимаетесь физической культурой?» студенты в конце учебного года указывали мотивы, имеющие оздоровительную направленность.

Из мотивов, указанных студентами, видно, что значительно изменилось их отношение к своему здоровью. Возросли мотивы «сохранение психического и физического здоровья» – с 33 до 74%; «повышение физической подготовленности» – с 37 до 75%; «получение удовольствия от физических упражнений» – с 55 до 74%; «повышение физической работоспособности» – с 37 до 68%; «повышение умственной работоспособности» – с 23 до 59%.

Данные анкетирования подтверждают заинтересованность студентов в занятиях нетрадиционными видами физической культуры, в частности китайской оздоровительной гимнастикой ушу. Отмечается развитие устойчивой положительной мотивации к занятиям в течение всей опытно-экспериментальной работы на основе положительных эмоций, чувства удовлетворения и ценностных ориентаций, в результате чего происходит повышение уровня физической подготовленности, появляется желание заниматься физическими упражнениями.

## Выводы

1. Анализ состояния проблемы показал, что современный уровень здоровья, физического развития и физической подготовленности студентов можно определить как невысокий. В связи с этим особую роль приобретают меры, связанные с оздоровительным эффектом использования физических упражнений для повышения уровня функциональной и физической подготовленности, физического развития и умственной работоспособности студентов.

2. Обращение к нетрадиционным видам оздоровительной гимнастики, какой является гимнастика ушу, обеспечивает гармонизацию телесного (физического) и духовного (культурного) и выступает как мотивационная составляющая эмоционального удовлетворения, развития психомоторики и функциональных возможностей, воспитания личности и существенного повышения ресурсов здоровья студентов.

3. Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать заключение о том, что предложенная методика комплексного использования средств китайской оздоровительной гимнастики ушу в процессе непрерывного физического воспитания, основанная на взаимосвязи и взаимодействии различных форм занятий, оказала более существенное влияние на изменения показателей функциональной и физической подготовленности, физического развития и умственной работоспособности студентов экспериментальной группы.

## Примечания

1. Богатырев В. С., Макаров А. В. Здоровье юношей социально-гуманитарного факультета // Гуманитарные проблемы современного информационного общества: материалы науч.-теор. конф. Киров, 2004. С. 117–121; Ланда Б. Х. Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности: учеб. пособие для вузов по направлению 5219000 «Физическая культура» и специальности 0223000 «Физическая культура и спорт». М.: Сов. спорт, 2005. 192 с.; Мудриевская Е. В., Гречко А. С. Оздоровительная гимнастика хатха-йога в практике физического воспитания студенток 17–18 лет // Теория и практика физической культуры. 2007. № 1. С. 19–21; Петров М. В. Здоровье молодежи призывного возраста и обоснование системы мер по его улучшению (на примере Кировской области): дис. ... канд. мед. наук. СПб., 2007. 152 с.

2. Доскин В. А., Келлер Х., Мурашенко Н. М. Морфофункциональные константы детского организма. М.: Медицина, 1997. С. 65, 75–79.

3. Тарасов В. М., Вавилов Ю. Н. Опыт организации спортивно-оздоровительной программы «Президентские состязания в Челябинске» // Физическая культура. 1998. № 3. С. 18–23.

4. Циркин В. И., Богатырев В. С. Физическое здоровье человека: учеб. пособие. Киров: Изд-во ВГПУ, 1998. 93 с.; Богатырев В. С. Здоровье студентов: сб. науч. тр. Киров, 2000. 108 с.; Коваленко Т. Г. Биоинформационные технологии при проблемно-модульном



обучении в системе физического воспитания и реабилитации студентов с ослабленным здоровьем: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2000. 54 с.; Белкина Н. В. Здоровьеформирующая технология физического воспитания студенток вуза // Теория и практика физической культуры. 2006. № 2. С. 7–11.

5. Чжоу Мин. Цигун и спорт. М., 1991; Чжоу Цзунхуа. Дао тайцзи-цюаня. Путь к омоложению. Киев, 1995. 352 с.; Мантек Чиа. Пробуждение целительной энергии ДАО. Киев: София, 1997. С. 30–98; Лю Шухуэй. Пути адаптации тайцзицюань к системе физической культуры России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1999. 24 с.; Вон Кью-Кит. Искусство цигун. М.: ФАИР-Пресс, 1999. 320 с.

6. Ильинич В. И., Евсеев Ю. И. Примерная учебная программа. М.: Физическая культура, 2000.

УДК 373.3

Т. Н. Широкова

### СОВРЕМЕННАЯ ПРОГРАММА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

В статье рассматривается программа эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время. Описывается использование методов, приемов и форм эстетического воспитания учащихся данной категории.

In the article the Programm of Aesthetic Education for out-of-school activity of the primary school pupils, working according to the special developing programmes, is represented. There one can find the methods, ways and forms of aesthetic education of the pupils of this category.

*Ключевые слова:* эстетическое воспитание, коррекционно-развивающее обучение, внеурочное время, учащиеся начальных классов.

*Keywords:* aesthetic education, special developing education, out-of-school activity, primary school pupils.

Перемены, произошедшие в российском обществе в 90-х гг. XX столетия, сегодня привели к переосмыслению социальных функций системы образования, выдвинули воспитание как одну из важнейших стратегических задач общества и школы. Большими возможностями для развития эстетического воспитания обладают мероприятия, проводимые во внеурочное время, когда дети и подростки приобщаются к творчеству с учетом их склонностей и интересов.

Эстетическое воспитание занимает сегодня значительное место в процессе формирования

личности, так как младший школьник все чаще общается с искусством, эстетическими сторонами жизни (труд, общественные отношения, окружающая социальная среда, поведение, быт, природа). Одной из центральных задач общеобразовательной школы на современном этапе является развитие у учащихся чувства прекрасного, формирование у них здорового художественного вкуса, умения понимать и ценить произведения искусства и литературы, красоту и богатство окружающего нас мира природы. Особенно это касается классов коррекционно-развивающего обучения, где процесс эстетического воспитания крайне затруднен, так как учащиеся, обучающиеся в таких классах, имеют трудности выработки ориентации личности в мире эстетических ценностей в соответствии с представлениями об их характере, сложившимися в данном конкретном обществе, приобщении к этим ценностям. Это связано с тем, что основными проблемами здесь являются недостаточное развитие речи, словесно-логического мышления, восприятия и переживаний, внутреннего плана действий, низкая познавательная активность. А ведь следует помнить, что одновременно в процессе эстетического воспитания формируется и развивается способность человека к эстетическому восприятию и переживанию, его эстетический вкус и идеал, способность к творчеству, к созиданию эстетических ценностей в искусстве и вне его (то есть в любой сфере жизнедеятельности: в быту, труде, спорте, поступках и поведении).

Целью данного исследования было создание коррекционно-развивающей программы для учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения, реализуемой во внеурочное время.

Комплексное эстетическое воспитание включает в себя как минимум две составляющие содержания воспитательной работы:

1) инвариантная часть – ядро (опыт познавательной, репродуктивной, креативной и коммуникативной) деятельности, обеспечивающей приобщение детей к общекультурным ценностям, формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам в русле отечественных культурных традиций;

2) вариативная часть, учитывающая личностные и возрастные особенности, интересы и склонности, а также условия обучения.

Внеурочная работа по эстетическому воспитанию учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения опиралась на вариативное использование методов, приемов и форм эстетического воспитания младших школьников, вовлечение взрослых в процесс формирования эстетической воспитанности младших школьников, пробуждение у детей активной позиции в восприятии красоты окружающего мира.

Широкова Татьяна Николаевна – аспирант кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета  
© Широкова Т. Н., 2009

*Средство* – музыкально-художественный салон.

*Задачи:*

- развивать интерес, увлечённость и любовь к музыке;
- содействовать через музыку на весь духовный мир учащихся, прежде всего на их нравственность;
- с помощью контрастных по характеру и различных по жизненному назначению музыкальных произведений учить детей постепенно осознавать высокие, низкие, громкие и тихие звучности;
- постепенно накапливать знание учащихся о композиторах, как русских, так и зарубежных, знакомить с их произведениями;
- способствовать накоплению музыкальных впечатлений, расширению музыкального кругозора, развитию восприятия;
- развивать у учащихся сознательное и эмоциональное отношение к музыкальным произведениям;
- приучать к художественной выразительности в пении;
- знакомить учащихся с музыкальной грамотой.

*Средство* – изобразительное творчество.

*Задачи:*

- вооружать учащихся основами научных знаний, способностью познавать окружающий мир и содействовать их идейному, нравственному и эстетическому воспитанию;
- углублять и расширять знания и представления учащихся о прекрасном;
- развивать способность понимать и чувствовать прекрасное в окружающей действительности;
- формировать у учащихся эстетические представления, вкус;
- воспитывать интерес к искусству, понимать его роль в жизни народа;
- развивать у детей изобразительные способности, художественный вкус, творческое воображение, эстетические чувства и понимание прекрасного;
- воспитывать интерес и любовь к искусству;
- познакомить учащихся с особенностями работы в области декоративно-прикладного и народного искусства;
- формировать у учащихся навыки рисования с натуры, по памяти и представлению.

*Средство* – литературно-музыкальные композиции.

*Задачи:*

- знакомить учащихся с правилами посещения библиотеки;
- дать детям представление о профессии библиотекаря;
- приучать бережно обращаться с книгами;

– учить самостоятельно находить нужную литературу;

– учить подробно пересказывать прочитанный текст;

– воспитывать любовь к литературе, к зарубежным и отечественным писателям;

– через чтение воспитывать у детей любовь ко всему окружающему.

*Средство* – трудовая деятельность.

*Задачи:*

- расширять трудовой опыт учащихся, их знания о производственной деятельности людей;
- воспитывать трудолюбие, достойное отношение к труду и трудовой деятельности других людей;
- развивать трудовые умения, основы трудовой культуры, умения планировать и организовывать свою работу и работу одноклассников;
- способствовать овладению необходимыми в жизни элементарными приёмами ручной работы с различными материалами;
- познакомить учащихся с некоторыми доступными для их понимания профессиями;
- развивать у учащихся трудолюбие, инициативу, самостоятельность, творческое отношение к выполнению практических работ, самоконтроль;
- проводить работу по укреплению моторики рук, по развитию координации и дифференциации движений пальцев.

*Средство* – привитие навыков культурного поведения, воспитание культуры речи.

*Задачи:*

- прививать учащимся навыки культурного поведения и высокую воспитанность;
- воспитывать разнообразные положительные привычки, организующие поведение ребёнка;
- формировать у учащихся культуру поведения, умение вести себя дома, в школе, на улице, в общественных местах;
- учить детей уважительно относиться к окружающим, считаться с их делами, интересами;
- учить детей культурному общению со взрослыми и сверстниками, выражающиеся в общительности, вежливости, предупредительности, сдержанности, деликатности, скромности, чуткости, умении считаться с интересами большинства;
- воспитывать культуру речи, т. е. умение вежливо разговаривать, общаться, обращаться к взрослым на «вы», по имени и отчеству;
- воспитывать культуру деятельности, умение обращаться с игрушками, книгами, школьным имуществом и личными вещами;
- воспитывать в детях потребность соблюдать гигиенические правила, соответствующие нормам поведения;
- учить детей правильно выполнять гигиенические правила, приучать их к порядку, аккурат-

ности, содержать в порядке рабочее место, шкафчик для одежды, игрушки, школьные вещи.

*Средство* – хореографический кружок.

*Задачи:*

- познакомить учащихся с простыми танцевальными движениями;
- учить детей двигаться в соответствии с ярко выраженным характером произведения, начинать движение с началом музыки и завершать с её окончанием;
- учить детей выполнять образные и танцевальные движения, выполнять движения с предметами;
- с помощью ритмических движений развивать опорно-двигательную систему.

*Средство* – экскурсии.

*Задачи:*

- разносторонне развивать личность ребёнка (развивать интеллект, эмоции, творческие способности);
- знакомить учащихся с природой родного края;
- формировать у детей представление о каждом сезоне, об изменении в живой и неживой природе;
- расширять представление учащихся об охране природы, воспитывать у детей бережное отношение ко всему живому на Земле;
- последовательно формировать у детей целостную картину окружающего мира;
- расширять и укреплять знания и представления учащихся о растениях и животных;
- воспитывать любовь к природе родного края, к родным местам, знакомить с тем, как изменяется и благоустраивается родной город;
- углублять представления учащихся об окружающей действительности.

*Средство* – проведение праздников и концертов.

*Задачи:*

- развивать у детей чувство коллективизма, уважение друг к другу;
- расширять и углублять знание учащихся об окружающей действительности;
- воспитывать уважительное отношение к традициям своего народа;
- развивать творчество, любознательность, смекалку, умение правильно и быстро находить ответы на поставленные вопросы.

*Средство* – просмотр мультфильмов и видеофильмов.

*Задачи:*

- приобщать детей к щедрому, сказочному миру русских писателей и к миру кинематографа;

- просмотр художественные фильмы, учить детей анализировать увиденное;
- через искусство воспитывать в детях доброту, отзывчивость, любовь ко всему окружающему, умение отличать добро от зла.

*Методы:*

- убеждение;
- упражнения и приучения;
- проблемных ситуаций;
- побуждения к сопереживанию;
- беседа;
- рассказ;
- поощрение.

Конечно, осуществляя программу по эстетическому воспитанию, педагогам необходимо, как минимум, иметь представление об особенностях классов коррекционно-развивающего обучения, с которыми они сталкиваются, и характерных особенностях личности ребенка, обучающегося в таком классе. Знание этих особенностей создаёт предпосылки для работы педагогов по минимизации и коррекции негативных влияний на личность ребенка, созданию условий профилактики асоциальных явлений во внеурочное время.

*Педагогическими условиями работы* с учащимися начальных классов коррекционно-развивающего обучения как условия повышения эстетической воспитанности являются:

1) развитие духовного мира личности, ориентирующейся на непреходящие вечные ценности, заключенные в содержании художественного произведения; расширение интересов и потребностей в области искусства; углубление восприятия ценностного содержания произведения; выход самостоятельной художественной деятельности подростков на творческий уровень;

2) создание в образовательной системе школы целостного воспитательно-образовательного пространства, включающего вариативные учебно-воспитательные программы, реализующиеся во внеурочное время и совместную организацию досуговой деятельности, обеспечивающей общение со сверстниками и педагогами в неформальной обстановке, удовлетворяющей образовательные запросы учащихся, учитывающей особенности их развития и интересов;

3) формирование культуры досуга, становление личности как субъекта социальной жизни, адекватно воспринимающего возможности, нормы, ценности среды.

В основе данной программы эстетического воспитания лежит совместная деятельность педагога и ребенка по развитию у него творческих способностей к восприятию художественных ценностей, к продуктивной деятельности, осознанного отношения к социальной, природной, пред-

метной среде. Успех этой работы во многом определяется тем, в какой мере учитываются индивидуальные особенности, потребности и интересы воспитуемого, уровень его общего развития, так как эстетическое восприятие жизненных явлений всегда индивидуально и избирательно. В основе его лежит эмоциональный отклик на прекрасное. Ребенок всегда откликается на красивое в природе, предметном мире, искусстве, на добрые чувства людей. Большое значение при этом имеют личный опыт младшего школьника, его побуждения, стремления, переживания.

В данной программе определен ряд наиболее *эффективных методов*, способствующих формированию во внеурочное время у учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения эстетических чувств, отношений, суждений, оценок, практических действий:

– метод убеждения, направленный на развитие эстетического восприятия, оценки, первоначальных проявлений вкуса;

– метод приучения, упражнения в практических действиях, предназначенных для преобразования окружающей среды и выработки навыков культуры поведения;

– метод проблемных ситуаций, побуждающий к творческим и практическим действиям;

– метод побуждения к сопереживанию, эмоционально-положительной отзывчивости на прекрасное и отрицательному отношению к безобразному в окружающем мире.

Чтобы усилить воспитывающий и развивающий характер обучения, мы предлагаем также методы, развивающие самостоятельность, инициативу, творчество. В данном случае педагог предлагает детям самим найти способы решения намеченного замысла. Например, младшим школьникам предлагается изобразить какой-либо персонаж из сказки после ее прослушивания. Эту задачу они решают самостоятельно. Можно подумать, как лучше изобразить его (вылепить из глины или нарисовать), какими способами лучше воплотить свой замысел. Таким образом, ребенок учится думать, искать, находить решение, т. е. вести поисковую деятельность.

Чтобы обучение носило развивающий характер, мы рекомендуем применять *обобщенные способы действий*, которые являются основой конкретных методических приемов. К числу таких способов относятся:

– способы ориентировки в выразительно-изобразительных средствах каждого вида искусства;

– способы приобщения детей к идейно-эмоциональному содержанию произведений путем соучастия и сопереживания;

– способы восприятия целостного образа произведения и различения средств его выражения и изображения;

– способы ориентировки в самостоятельных действиях при восприятии, исполнении и продуктивном творчестве.

Внеурочная деятельность как организационная форма эстетического воспитания дает возможность *планомерно и систематически* воздействовать на формирование эстетического вкуса и заинтересованного отношения ребенка к материалу и в том числе учебному процессу, с которым у детей, как правило, имеются значительные трудности, причем речь идет не только о музыке, рисовании, поэзии, но и о развитии речи, ознакомлении с общественными явлениями, природой и т. д., что так важно в условиях коррекционно-развивающего обучения.

В современной педагогической практике широко применяются *творческие задания*, являющиеся наиболее эффективным методом развития творческих способностей младших школьников. Например, инициативу детей развивает придумывание своих загадок, рифм, поиск синонимов. Педагог может вызывать у ребят желание импровизировать попевки, находить оригинальные движения в игре, создавать новые композиции в танце. Для лучшей реализации замыслов в изобразительной деятельности педагог предлагает детям *самостоятельно* находить интересные решения при выборе материалов, цветовых сочетаний, форм и т. д. Выполнение этих условий позволяет сделать обучение более успешным.

Важным условием художественной деятельности детей являются их *самостоятельные действия*, которые, в свою очередь, находятся во взаимосвязи с действиями взрослых. Нужно обеспечить такую систему приемов, которая позволила бы ребенку самому справиться с заданием. Различают *два вида приемов воздействия* на формирование восприятия, воспроизведения, исполнительства.

*Первый.* Педагог побуждает младших школьников к самостоятельным высказываниям по поводу содержания, характера, выразительных средств произведения, к оценке выполнения задания своего и своих сверстников, к различным сопоставлениям, сравнениям, проводимым самими детьми.

*Второй.* Дети выполняют задание без помощи педагога, в более сложных условиях, например, поют без фортепианного сопровождения, двигаются без предварительных напоминаний, рисуют по собственному замыслу, сами предлагают посетить концерт или организовать выставку. Самостоятельные действия проявляются и в более легких условиях, когда педагог подсказывает, что надо сделать, и школьник получает задание самостоятельно исправить недочеты своего исполнения, прибегнув к самоконтролю. Овладевая способами самостоятельных действий во

внеурочное время, ребенок применяет их в иных условиях без посторонней помощи.

Реализация данной программы предполагается при поддержке школьной администрации, педагогом-воспитателем, организующим и направляющим воспитательную деятельность и внеурочную деятельность детей. Главная *цель* в данном случае – создание системы внеурочной воспитательной работы с учащимися, а ведущими *задачами* являются:

- утверждение личности человека как абсолютной ценности;
- внедрение в работу концептуальных основ гуманистического воспитания;
- определение воспитывающей среды;
- создание программы эстетического воспитания учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения;
- обеспечение новых подходов к организации воспитательного процесса: системно-структурного, гуманистического, организационно-деятельностного, культурологического, комплексного, личностно-ориентированного и др.

Так как практическое применение методов и приемов находится в прямой зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей детей, оно строилось дифференцированно, с учетом возможностей всего коллектива и каждого ребенка в отдельности. У учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения лучше всего проявляются способности к пению, танцам, чтению стихов, рисованию, лепке. Изучая их склонности, мы разрабатывали методику, учитывающую выполнение заданий различной трудности.

Во внеурочное время широко применяются *игровые методические приемы*. Ребенок успешнее усваивает разнообразную деятельность, если педагог создает игровые ситуации, если художественный материал представлен в увлекательной форме, если между детьми возникают игровые соревнования. Необходимо, однако, помнить, что лишь комплекс всевозможных методов может обеспечить полноценное художественное развитие ребенка.

Воспитание осуществляется в различных организационных формах. Чтобы руководить этой работой, необходимо ее *планировать*, так как

условия, в которых находятся классы коррекционно-развивающего обучения, разнообразны по своему характеру. Состав детей неоднороден по срокам обучения и уровню развития. Это требует определенных усилий в использовании дополнительного материала, позволяющего правильно сочетать все эти особенности.

Планирование работы осуществляется ежедневно. Полезно составление перспективного, ориентировочного плана на более длительные сроки (1–2 месяца), который помогает педагогу видеть общую картину мероприятий, устанавливать между ними зависимые связи.

В *перспективном плане* нами намечались отдельные формы работы: праздники, самостоятельная художественная деятельность, походы в различные учреждения культуры, развлечения, которые можно объединить в два раздела – в виде занятий и вне занятий. Затем обозначается программное содержание, причем оно не просто переносится из программы, а сочетается с конкретным материалом.

Далее в плане уточняется музыкальный, литературный репертуар, тематика рисунков, лепки. Программа предусматривает также, сколько произведений следует разучить в том или ином разделе, – в зависимости от возможностей детей. Руководствуясь этими указаниями, педагог при планировании учитывает свои конкретные возможности. Иногда приходилось изменять предлагаемый план или дополнять его новыми элементами, отвечающими программным требованиям.

В одном из разделов плана намечается, каким путем можно проверить *результаты* эстетического воспитания. Для каждого класса формулируются примерные контрольные задания, которые даются в конце года.

В целом перспективный план построен нами по такой схеме (см. таблицу).

Планирование эстетической деятельности усложняется тем, что она может возникнуть неожиданно, по инициативе детей, и выполняется ими без участия взрослого. Но и здесь надо помнить о применении приемов косвенного руководства. Педагог определяет «зону», т. е. место в классе, где с помощью детей можно расположить пособия, материалы для самостоятельной деятельности (книжки, дидактические игры, му-

Формы и виды деятельности	Программное содержание	Тематика, репертуар												Проверка результатов обучения и художественного развития	
		Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь	Июль	Август	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь		

зыкальные инструменты, игрушки для музицирования и т. д.), а после проведения праздников или развлечений туда вносятся разнообразные атрибуты, пользуясь которыми, ребенок выражает полученные им художественные впечатления.

Важным в предлагаемой коррекционно-развивающей программе является также использование *форм массовой работы* с учащимися классов коррекционно-развивающего обучения, ведь воспитательная деятельность не может ограничиваться лишь «текущим» учебным процессом, так как это вызывает снижение интереса детей к занятиям и, как следствие, понижение общего уровня результативности работы.

Педагогу необходимо продумывать и активно использовать различные формы массовой работы с учащимися классов коррекционно-развивающего обучения. Это позволяет:

- создать «ситуацию успеха» для детей, не имеющих стабильных успехов в обучении;
- показать ему результаты его работы;
- создать условия для сплочения трудного коллектива;
- формировать у детей стремление радовать окружающих доступными им способами;
- расширить границы учебного процесса.

Наиболее *распространенными формами массовой работы* с учащимися классов коррекционно-развивающего обучения во внеурочное время являются:

- выставки,
- концерты,
- клубные дни,
- состязательные мероприятия: соревнования, конкурсы, фестивали, олимпиады и др.

Каждое из названных мероприятий имеет свои содержание, педагогическое значение, методику подготовки и проведения.

По нашим наблюдениям, легче в классах коррекционно-развивающего обучения поддаются планированию развлечения, концерты, театрализованные представления и состязательные мероприятия, тематика и формы проведения которых намечаются заранее. Намечаются также и приемы, активизирующие восприятие детей при просмотре этих зрелищ. Они организуются нами эпизодически – 1–2 раза в месяц ежедневные рабочие планы наряду с выполнением программных заданий входят тематика учебного материала, исполняемый репертуар, методические приемы. Привитие навыков культуры поведения, наблюдения за красотой природы ведут повседневно и поэтому находят отражение не в рабочем, а перспективном плане. Таким образом, ежедневный учет позволяет фиксировать конкретные результаты каждого занятия, качество индивидуального и коллективного исполнения, реакции младших школьников, усвоение материала.

Конечно, культура поведения ребенка как результат эстетического воспитания в решающей степени зависит от *систематичности и постоянства* требований. Повседневно привлекая внимание детей к общественной жизни, природному и предметному окружению, педагог использует их в воспитательных целях.

Таким образом, предложенная коррекционно-развивающая программа и система организации мероприятий во внеурочное время может претендовать на повышение уровня эстетической воспитанности учащихся начальных классов коррекционно-развивающего обучения, так как она предусматривает художественное развитие личности, становление мировоззрения ребенка, помогает им стать культурными и творческими людьми, не отягощенными негативными личностными проявлениями.

Выполненное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы, возможны и другие направления ее дальнейшего развития. Перспективным направлением исследования, на наш взгляд, является разработка системы программ профилактического воспитательного содержания, ориентированных на оздоровление детской среды.

УДК 37.036

О. Е. Дрень

#### РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ ЧУВСТВА РИТМА В СТРУКТУРЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Эстетическая направленность как качество личности ребенка в педагогической литературе изучена недостаточно. Автор останавливается на структурном компоненте направленности с позиций эстетического содержания. По мнению автора, эстетическая направленность как динамическая тенденция основана на самогармонизации личности. Она проявляется как природная способность к самовыражению с раннего детства и развивается на протяжении всей жизни.

В статье рассматривается эстетическая направленность как доминирующее отношение, как мотив, которые зависят от эстетической среды и установки педагога на эстетическое содержание объектов. Автор подробно останавливается на генезисе эстетических чувств, важной чертой которых является их интегральность как исключительность по отношению к другим состояниям и реакциям.

Aesthetic orientation as a quality of child's personality is not enough learnt in the pedagogical literature. The author considers a structural component of orientation from a position of the aesthetic content. In the author's opinion, the aesthetic orientation as a

---

**ДРЕНЬ Олеся Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре методик дошкольного и начального образования Нижневартковского государственного гуманитарного университета  
© Дрень О. Е., 2009

dynamical trend is based on personality's self-harmonization. Since early childhood it shows up as a natural ability for self-expression and is developed throughout the life.

In the article the aesthetic orientation is considered as a dominating attitude and a reason, which depend on the aesthetic environment and the pedagogue's position to subject's aesthetic content. The author gives a detailed consideration to the origin of aesthetic senses, which essential feature is its integration as exclusiveness in attitude to other conditions and reactions.

*Ключевые слова:* эстетическая направленность, чувство ритма, самогармонизация личности.

*Keywords:* aesthetic orientation, sense of rhythm, personality self-harmonization.

Эстетическая направленность как качество личности в педагогической литературе изучена недостаточно. Однако понятию «направленность личности» в психологической и педагогической литературе уделено достаточно внимания. Направленность рассматривается как качество личности (А. Г. Асмолов), как доминирующее отношение (В. Г. Мясищев), как мотив человеческой деятельности (С. Л. Рубинштейн).

Остановимся на каждом структурном элементе направленности с позиций эстетического содержания. Эстетическая направленность как динамическая тенденция основана на самогармонизации личности. Она проявляется как природная способность к самовыражению с раннего детства и связана с накоплением эстетического опыта. Эстетическая направленность как *доминирующее отношение* характеризуется уровнем эстетического проявления во взаимоотношениях в коллективе. Эстетическая среда создается всем коллективом образовательного учреждения во главе с руководителем. Эстетическая направленность как *мотив* зависит от эстетической установки педагога.

В литературе эстетическую направленность личности рассматривают как возрастное проявление эстетически развитой личности на этапе дошкольного детства и исследуют данное качество во взаимосвязи с развитием эстетического отношения и эстетических чувств [1].

А. Адлер рассматривает чувства как линию направленности [2]. С учетом этого положения остановимся на характеристике эстетических чувств как основном стимуле и регуляторе развития у детей эстетической направленности.

Психологи, рассматривая специфические особенности чувств, отмечают прежде всего их *личностный характер, двойственность (субъективно-объективный характер) и полярность* (радость-горе, веселье-печаль и т. д.). Эти общие признаки характерны также и для эстетических чувств. Так, полярность эстетических чувств проявляется в гармонии – дисгармонии, ритмичности – аритмичности; двойственность – в субъек-

тивно-объективном характере эстетических ценностей; личностный характер – в эстетической значимости объектов и процессов.

Важной чертой чувств является их *интегральность* как исключительность по отношению к другим состояниям и реакциям. В. Вундт утверждает, что эстетические чувства охватывают весь организм и вызывают у человека определенный тип психического состояния, которое определяют как «энергетический положительный заряд», «вдохновляющее состояние» [3].

С эстетической позиции это объясняется стремлением организма в процессе возбуждения пройти путь от дисгармонии, дисбаланса к гармоническому, сбалансированному состоянию.

Протекание чувств характеризуется определенной динамикой, в которой можно проследить единство *устойчивых (неизменяемых) и неустойчивых (изменчивых)* компонентов. Динамика кратковременного переживания развивается следующим образом: возникновение – нарастание – кульминация – угасание. Динамика длительного чувства развивается иным образом: на фоне доминирования чувства разворачиваются различные переживания. Эта особенность чувства используется в драматургии занятия, организации сценария дня, в ритмически организованной игровой деятельности детей.

Эмоции – чувства – направленность имеют прямую взаимосвязь. Противоречия вызывают эмоциональные переживания, переходящие в чувства, стимулирующие направленность личности на восприятие тех или иных объектов и на гармонизацию внутренних и внешних процессов. Развитие эстетической направленности проходит несколько этапов в такой последовательности: *установка на эстетические объекты – дисгармония – эстетические эмоции – эстетические чувства – эстетическая направленность*.

Существует иная точка зрения на взаимосвязь направленности и чувств. В исследованиях Б. И. Додонова и А. Н. Лука направленность рассматривается в качестве характерной черты личности. Авторы разделяют чувства по направленности, содержанию и форме. По направленности чувства могут быть положительные и отрицательные, причем процесс протекания положительных и отрицательных чувств всего лишь, по их мнению, этапы. К. Бюлер выдвинул закон, согласно которому в ходе деятельности положительные эмоции перемещаются от конца к началу [4]. Особенно ярко это выражено в сложных видах деятельности, где разработка замысла, плана действия и его дальнейшее осуществление выделяется в самостоятельный этап. На этапе зарождения замысла могут возникать отрицательные чувства, однако по мере решения проблемы чувства приобретают положительную окраску.

Таким образом, именно деятельность способна вызвать положительные чувства.

По содержанию выделяют чувства простые, которые зависят от физиологических потребностей, и сложные, которые основаны на духовных потребностях. К простым чувствам относят страх, радость, горе; к сложным – нравственные, эстетические, интеллектуальные чувства. В группе эстетических чувств особое место занимает чувство ритма.

По форме чувства проявляются в виде чувственного тона, настроения, эмоции. Простейшая форма чувства представляет собой чувственный, или эмоциональный, тон. В чувственном тоне может присутствовать эстетический элемент в окраске. Чувственный тон как эмоциональная окраска (Б. И. Додонов), как своеобразный оттенок психического процесса побуждает субъект к сохранению эмоционального тона в памяти. Известно, что некоторые цвета, звуки, запахи могут сами по себе, независимо от их значения, от воспоминаний и мыслей, связанных с ними, вызвать у человека приятное или неприятное чувство. Возникнув один раз, такие чувства вновь возникают в подобных ситуациях или под воздействием похожей эстетической среды.

Течение чувств проявляется в настроении. Настроение, то есть настрой на что-либо, является яркой характеристикой направленности. Длительное настроение может окрашивать поведение человека в течение нескольких дней и даже недель. Так, например, часто возникающее романтическое настроение, эстетическое по содержанию, может стать эстетически направленным качеством личности. Такому настроению, эстетическому по содержанию, часто были подвержены поэты, музыканты периода романтизма (Шопен), благодаря чему рождались шедевры искусства.

С изменением настроения у ребенка меняется чувство ритма и наоборот, изменение ритма может повлечь за собой изменение настроения. Эстетическая направленность настроения развивает ритм, если же настроение негативное, то чувство ритма нарушается.

Настроение может носить кратковременный характер. Это характерно для детей дошкольного возраста. Не имея сложившейся иерархии мотивов, дети легко поддаются смене настроения: любое эмоциональное впечатление беспрепятственно распространяется, порождая неустойчивые, переменные, капризные настроения. Это отражается на ритмической организации деятельности, которая может повлечь за собой нарушение чувства ритма – деятельность ребенка становится хаотичной, непоследовательной, то есть аритмичной.

Остановимся непосредственно на характеристике эстетических чувств, одним из которых

является чувство ритма. В. Вундт рассматривает чувство в трехмерном измерении [5]: качество, сила, энергия. Каждое измерение имеет свой диапазон. Качество чувства: удовольствие – неудовольствие; сила чувства: возбуждение – успокоение; энергия чувства: напряжение – разрядка. Качество, сила и энергия чувств, эстетических по содержанию, зависят от эстетической среды, в которой воспитывается ребенок.

По убеждению А. Ф. Яфальян, качество – существенная характеристика эстетического чувства. Энергия чувства как способ оживления, одушевления и одухотворения в эстетических чувствах играет важную роль, а сила – зависит от динамических тенденций. Эстетические чувства проходят цикл: покой – радость – покой. При этом восстановление баланса, гармонии чувств – важнейшая характеристика их эстетичности [6].

В научной литературе существует много точек зрения на природу, функции и значение эстетических чувств в жизни ребенка. Из множества имеющихся характеристик остановимся на тех, которые являются для исследования возрастных особенностей эстетической направленности наиболее определяющими и характерными.

1. Чувства являются источником активности ребенка, «активатором» жизненных процессов, регулятором деятельности (С. Л. Рубинштейн).

2. Чувства образуют мотивационную сферу ребенка (Л. С. Выготский).

3. Чувства взаимодействуют с другими психическими процессами и могут влиять как положительно, так и отрицательно на внимание, память, активность, степень сосредоточенности и др. (В. М. Мясичев).

4. «Набор» чувств у каждой личности обусловлен как наследственностью, так и средой (А. Н. Лук). Чем меньше личность, тем в большей степени чувства отражают генетически обусловленные эмоциональные реакции.

5. Чувства могут увеличивать или уменьшать стремление ребенка к действию, активизировать или тормозить его развитие, благоприятно или отрицательно влиять на поведение (Л. С. Выготский).

Эстетические чувства обладают своеобразным притяжением, поэтому, испытав их, ребенок стремится снова встретиться с вызвавшими их предметами или явлениями (Н. И. Киященко, Н. А. Лейзеров). «Это объясняется тем, что определенное эстетическое чувство, выработанное у индивида, возникает в условиях и состояниях, близких к тем, которыми были вызваны в прошлом его переживания» [7]. Б. И. Додонов уточняет причины формирования особого, психологически обусловленного тяготения к определенным переживаниям, которое заключается в ди-



намике потребности (от исходной соматической к ее преобразованию в духовную). «Человек испытывает нужду не в “наборе эмоций”, не с целью заставить “звучать все струны” эмоционального аппарата, а только ту или иную полюбившуюся ему “эмоциональную мелодию”, каждая из которых записана в памяти человека и запрограммирована “для исполнения”, при определенных эмоциональных ситуациях» [8].

Однако не каждое чувство может быть эстетическим. По мнению А. Е. Ольшанниковой, любая единица переживания, даже «гнев», «тревога», становится эстетической, в зависимости от объекта, который вызывает ту или иную эмоцию, от того, в какой форме проявляются эмоции, на какой объект они направлены. Такие характеристики эмоций называют содержательными, несущими непосредственную информацию о стержневых чертах личности.

В научной литературе эстетические эмоции определяют как эмоции высшего порядка. Так, Н. И. Киященко и Н. А. Лейзеров характеризуют эстетические эмоции как «высший этап развития человеческой чувствительности. Это, прежде всего, «реакция на эстетические воздействия самой действительности» [9].

В определении понятия и сущности эстетического чувства существуют различные подходы, которые нередко представляют собой противоположные или взаимоисключающие точки зрения. Традиционно эстетическое чувство изучается в структуре эстетического сознания, во взаимосвязи с другими его элементами и эстетическими категориями. Так, А. Н. Лук, хотя и не раскрывает полностью сущность и специфику эстетического чувства, обоснованно связывает его с эстетическими категориями, выделяя чувство прекрасного, возвышенного, трагического, комического [10]. Б. И. Додонов рассматривает эстетические чувства на основе теории ценностей, правомерно считая главной ошибкой многих авторов подмену самого переживания семантикой слов [11]. Тем самым Б. И. Додонов подводит к необходимости анализа сущности самого эстетического чувства.

При определении содержания эстетических чувств он основывается не на природе, а или на их внешнем проявлении (чувство изящного, грациозного), или на процессе их протекания (наслаждение красотой). Ценность его исследования в том, что он сформулировал высшие эстетические чувства: чувство величественного, возвышенного, чувство волнующего драматизма.

Рассмотрим чувство ритма в структуре классификации эстетических чувств и эстетической направленности личности ребенка. А. Ф. Яфальян выделяет группы эстетических чувств в зависимости от источника и происхождения явления,

которое влияет на человека и вызывает эти чувства: *природосообразные* (цвета, линии, пропорции, симметрии, ритма, динамики, темпа, пространства, времени); *социально значимые* (меры, гармонии, тона, стиля, формы, грации, пластики, интонации, тембра); *духовно ценные* (прекрасного, возвышенного, комического, безобразного, трагического, героического, низменного) [12]. Чувство ритма, как мы видим, включено в группу природосообразных чувств. Сензитивным периодом формирования природосообразных чувств является дошкольный возраст, что подтверждает необходимость развивать чувство ритма у детей данной возрастной группы.

На наш взгляд, в общей направленности личности дошкольника эстетические чувства представляют собой эмоциональный, положительный, качественный отклик на эстетические явления окружающей действительности, стремление отзываться на красоту и выразительность физической и умственной деятельности, проявлять интерес к эстетически ценному и привлекательному в эстетических объектах, произведениях искусства, в художественной деятельности.

Мы считаем, что существенными особенностями эстетической направленности у детей дошкольного возраста являются следующие признаки: 1) накопление эстетической информации; 2) навыки эстетической деятельности; 3) умения выделять эстетические средства выразительности. При этом эстетические знания тесно связаны с практической деятельностью, эстетической по содержанию. Ребенок обращает внимание на окружающие его предметы и явления не потому, что он знает их эстетическую ценность, а потому, что чувствует гармоничность, целостность, ритмичность. Наиболее важным, на наш взгляд, является то, что проявление эстетических чувств детей дошкольного возраста полностью определяется конкретной ситуацией. Это свидетельствует о том, что внешний эстетический фактор еще не стал внутренним побудителем. Установки педагога на эстетические стороны становятся побудителями поведения и действия детей, если они эмоционально приняты.

Динамика переживания эстетического чувства проходит следующим образом: возникновение – нарастание – кульминация – угасание (покой – радость – катарсис – покой). Эта особенность чувства используется нами в драматургии, построении занятий. Эти идеи, положения и специфические особенности легли в основу обоснования развития чувства ритма.

Итак, при правильном воздействии на ребенка дошкольного возраста идет интенсивное освоение и развитие эстетических чувств, в том числе и чувства ритма. В детском саду развитие эстетических чувств целесообразно осуществлять

в нескольких направлениях: в процессе освоения окружающей действительности, под воздействием природы, искусства, в процессе общения, активной деятельности (учебной, трудовой, игровой). При этом, если зарождение положительного чувства влечет за собой ритмическую организованность, его можно охарактеризовать как эстетическое чувство ритма.

Теоретическое изучение проблемы и результаты опытно-поисковой работы позволили сформулировать следующие выводы.

1. Чувство ритма представляет собой природосообразное свойство и эстетическое качество личности, которое характеризуется способностью к саморитмизации и ритмической гармонизации в различных условиях. Чувство ритма рассматривается в структуре эстетической направленности детей старшего дошкольного возраста.

2. На основе теоретических положений мы выделяем уровни развития чувства ритма у детей: спонтанный, ситуативный, константный; и критерии их определения: способность выделять ритмы в окружающей среде; способность передавать ритмы в процессе деятельности; способность управлять ритмами.

3. В результате теоретического и практического изучения проблемы нами создана программа, новизна которой заключается в организации занятий по развитию чувства ритма с учетом внутренних ритмических процессов детей; в использовании приемов и методов эвритмии, полиритмии, импровизации и интерпретации в процессе освоения музыки; методов ритмопластики, ритмографики, ритмизации слова и пространственноритмии. Программа включает музыкально-игровую деятельность, направленную на эстетизацию образовательной среды, гармонизацию личности с окружающим миром и синхронизацию внутренних ритмов с внешними ритмическими проявлениями ребенка в процессе различных видов деятельности.

#### Примечания

1. Лобова А. Ф. (*Яфальян*) Теоретические основы формирования у детей эстетического отношения к человеку. Екатеринбург, 2000.
2. Адлер А. Наука жить. М., 1995.
3. Вундт В. Введение в психологию. М., 1912.
4. Бюлер К. Духовное развитие ребенка. М., 1924.
5. Вундт В. Указ. соч.
6. Лобова А. Ф. (*Яфальян*) Указ. соч.
7. Киященко Н. И., Лейзеров Н. А. Эстетическое творчество. М., 1984. С. 54.
8. Вундт В. Указ. соч. С. 96–97.
9. Киященко Н. И., Лейзеров Н. А. Указ. соч. С. 51.
10. Лук А. Н. Эмоция и личность. М., 1982.
11. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М., 1978.
12. Лобова А. Ф. (*Яфальян*) Указ. соч.

УДК 371

О. М. Сметанина

## О ВЛИЯНИИ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА ВЫБОР ЯЗЫКА ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена влиянию процессов глобализации на выбор языка обучения. Многим кажется, что это должен быть только английский язык. Однако это не так очевидно. Особенно сейчас, когда Россия активно участвует в Болонском процессе. Европейское многоязычие объективно и субъективно является необходимым фактором продуктивного сотрудничества в различных областях жизни общества.

The article is concerned with the influence of the globalization processes on the choice of a language to study, because many people think that it should be only the English language. However it is not very obvious. Especially now when Russia is participating in the Bologna process. European multilingual approach to the studies is the necessary factor of a productive cooperation in different fields of a social life.

*Ключевые слова:* процесс глобализации, иностранный язык.

*Keywords:* process of globalization, foreign language.

Многие читатели сразу подумают: конечно, нужно выбирать английский язык. Однако это не так очевидно. Только ли английский язык нужен в эпоху глобализации?

Сейчас, когда речь идет о видении развития образования России на ближайшую и далекую перспективу, много рассуждают о проблемах, типах и направлениях этого развития. В большинстве случаев разговоры не выходят за рамки эмпирически-констатирующего описания существующего состояния (хотя и это, безусловно, очень важно) и не носят футурологической направленности, в то время как образование не может развиваться эффективно, не имея четких и поддерживаемых обществом перспектив своего развития. Исходным моментом разработки стратегии является учет многообразных внутренних и международных тенденций в развитии образования. При этом надо иметь в виду, что международные тенденции в современном мире по отношению к отдельной стране играют роль уже не только и не столько внешнего, сколько внутреннего фактора. В связи с этим при разработке стратегии российского образования в условиях глобализации представляется необходимым диалектически соединять международные и внутрироссийские тенденции и интересы. «Глобализация не должна приводить к унификации разви-

СМЕТАНИНА Ольга Михайловна – кандидат психологических наук, доцент по кафедре иностранных языков и профессионального лингвообразования ВВАГС © Сметанина О. М., 2009

тия всех стран (в том числе России) по образцу одной или нескольких стран. Соединённые Штаты Америки или страны Западной Европы, которые ныне выдаются за высший образец и центр мирового общественного развития, не были и не будут вечными образцами, да и сейчас по некоторым параметрам не являются носителями высших ценностей. Страны же других регионов зачастую обладают таким своеобразием, что глобализация по образцу США или стран Западной Европы может привести к ликвидации многообразия форм человеческой жизни, которое является условием творческого развития человеческого общества» [1]. При разработке стратегии развития России нужно учитывать её исторические и социокультурные особенности. Необходимо понимать сущность явления, процесса, деятельности, заранее видеть их последствия и потому принимать своевременные меры для предотвращения или, как минимум, — минимизации негативных последствий.

Сегодня в школах изучают главным образом только английский язык, вследствие чего в вузы поступает все меньше абитуриентов с немецким языком как иностранным. Не умаляя роли английского языка, мы считаем эту тенденцию в российской системе образования ошибочной.

Прогноз и конструирование как свойства деятельности человека сохраняются, они остаются инструментами разработки социальной стратегии любой страны, и Российской Федерации в частности. Исходным моментом этой разработки был и остается учет внутренних и международных тенденций в развитии экономической, политической, собственно социальной и духовной сфер жизни. В связи с этим при разработке стратегии развития образования в России в условиях глобализации представляется необходимым диалектически соединять международные и внутрироссийские тенденции и интересы. Интегративно-комплексный подход является наиболее эффективным на этом пути. Научно обоснованное многомерное формирование мнения по поводу того, какие языки преподавать и изучать в современной российской школе, должно помочь выходу из нынешней кризисной ситуации.

Развитие образования и науки означает не в последнюю очередь их интернационализацию, то есть формирование класса таких специалистов, которые являлись бы полноправными участниками международного научного сообщества, а это будет означать все большую интеграцию России в единое научное и образовательное европейское пространство. «Болонский процесс в Европе набирает темпы, и для России важно занять в нем надлежащее ей достойное место. Но Россия — это не абстрактное понятие, это — российские студенты, аспиранты и ученые. Именно им важно

использовать свой шанс для получения международного опыта учебы и научной работы, установления и развития контактов с зарубежными учеными» [2]. Европейское многоязычие в этих условиях увеличивает шансы такого сотрудничества. Не только английский язык нужен многоязычной Европе. Формирование внутренней детерминации, чувства личной ответственности за результаты своего образования, *создание условий* для возможности принятия решения в условиях выбора в значительной мере поможет преодолению наметившейся тенденции вытеснения немецкого и французского языков из школ и вузов.

«Глобализация в системе образования, как и во многих других областях жизни общества, является объективно необходимым и потому естественным процессом, который нецелесообразно ни ускорять, ни замедлять. Ибо существуют и еще долго будут сохраняться ментальные, социокультурные, национально-государственные и другие различия между странами. Сила развития образования состоит не в единообразии, а в многообразии форм на основе единства смысла и целей. При этом единство понимается не как унификация и переход на единственную модель, а как интегративно-комплексное явление, постоянно обогащаемое конкретно-исторической и национально-государственной практикой прогрессивного характера, направленной на гармоничное развитие человека, свободного от разных форм угнетения и подавления, включая стремление к монополизму» [3].

С идеей многообразия согласны и зарубежные ученые. Директор Центра международного высшего образования (Колледж Бостона, США) профессор Филипп Г. Альтбах обращает внимание на оборотную сторону гегемонии английского языка. Он пишет: «...во многих странах академические награды всех видов присуждают в первую очередь тем, кто активно использует английский язык и участвует в деятельности глобальных научных сетей. Как правило, этих ученых приглашают для участия в работе международных конференций, предоставляют им исследовательские гранты международных и национальных фондов, и вообще именно их рассматривают в качестве лидеров научных сообществ... Кроме того, университеты и правительства часто используют ИНЦ и подобные им системы для оценки эффективности и ценности деятельности своих ученых и университетов. В результате эти системы становятся своего рода показателями качества работы и продуктивности ученого, предполагающими предоставление привилегий тем, кто выполняет свою работу на английском и хотел бы выйти на международную аудиторию.

Все перечисленные факторы как тенденция ориентируют исследователей и ученых на темати-

ку, представляющую, по их мнению, интерес для международной аудитории, часто за счет исключения нужных, но в своем большинстве узких тем, которые могли бы быть интересны для местной или национальной аудитории. Более того, методологические подходы, избираемые для исследования, все чаще идут в русле популярных в мире тенденций, независимо от того, насколько они соответствуют специфике изучаемого предмета...

Следствие очевидно: гомогенизация знания. Английский теперь доминирует не только как язык. Его отношения с контролирующими трендами в сфере международной науки и образования формируют мощные предпосылки того, что тематическое и методологическое разнообразие в науке сократится» [4].

Таким образом, понимание значимости национальных научных и интеллектуальных сообществ становится существенной потребностью. Разумеется, найти баланс между локальными и глобальными задачами нелегко, но интеллектуальная самостоятельность во многом будет зависеть от успешности решения именно этой задачи, считает Ф. Г. Альтбах.

В области образования страшна не глобализация сама по себе, а опасность ее реализации на условиях монополизма и унификации, нетворческого заимствования из практики зарубежных стран. При разработке стратегии развития образования в современной России, бесспорно, необходимо учитывать все лучшее, что имеется в разных странах, включая Западную Европу и США. Но и не следует забывать всемирного значения достижения нашей страны в области образования. Не должно быть механического экстраполирования опыта зарубежных стран на российскую систему образования. Необходимо принять адекватные сложившимся условиям меры. Этому будут способствовать преимущество в образовании и вариативность его содержания.

*Антитезис противников и критиков глобализма* включает в себя как общие, так и более конкретные экономические, политические, культурно-ценностные соображения. Как отмечает профессор политических наук, содиректор Центра европейской политики университета Бремена М. Цорн, термин «глобализация» не учитывает то важное обстоятельство, что процессы объединения, на которые обычно ссылаются ее сторонники, пока охватывают не более 30% стран мира, а значит, не являются истинно «глобальными». Некоторые авторы, противники глобализации, на этом основании утверждают: хваленая глобализация лишь на одну треть реальна, а на две трети есть виртуальное изобретение её адептов и идеологов [5].

Немало экспертов, теоретиков, политиков, простых граждан солидаризируются с общим

выводом: в глобализации «побочные негативные последствия куда более весомы, чем позитивные влияния» [6]. Перечисление этих негативных последствий заняло бы много страниц.

«Как совокупный многомерный процесс» глобализация необратима; но хотя глобализация безальтернативна, ее процессы вариабельны [7]. Засилье английского языка – одно из проявлений процесса глобализации, которому пока можно и нужно противостоять, так как специфика социологического подхода к образованию заключается в сочетании общественного, группового и личного подходов в определении роли образовательного института в жизни трансформирующегося общества.

Мы иначе, чем сложилось сейчас, видим роль традиционных иностранных языков в России (например, немецкого). Две тенденции противостоят друг другу.

С одной стороны, в силу ряда причин растет интерес к Германии и немецкому языку, особенно после объединения Германии. В 90-е гг. союз немецкой книготорговли зарегистрировал рекордное число заказов, попросил помощи государства для осуществления экспорта литературы [8]. Гёте – Институт занимается по поручению Федеративной Республики Германия распространением немецкого языка и немецкой культуры во всем мире. Существует 125 филиалов в более чем 70 странах. В Германии 16 институтов ежегодно предоставляют прекрасную возможность изучения немецкого более чем 25000 учащихся курсов. Здесь можно учить немецкий в среде носителей языка и – благодаря обширной культурной программе и программе свободного времени – познакомиться с Германией. Во всех Гёте – Институтах в Германии есть возможность подготовиться к признанным во всем мире экзаменам по немецкому языку. Заочное обучение до или после курсов в Германии, семинары преподавателей немецкого и заочное обучение с целью повышения их квалификации, а также курсы Немецкий для профессии и Экономический немецкий завершают программу. Согласно последнему анализу ОБСЕ «Образование – краткий обзор» Германия находится сегодня вместе с Великобританией на втором месте после США по привлекательности для иностранных учащихся [9].

После политических перемен конца 1980-х гг. были сделаны важные шаги, прежде всего в сфере высшего образования, для того чтобы она отвечала вызовам глобализации. С ощутимыми успехами и к обоюдной выгоде. Таким образом, сотрудничество в области образования получает стратегическую направленность. Один лишь пример, насколько важны на практике эти «инвестиции в наше совместное будущее»: треть российских менеджеров, которые за последнее де-

сятилетие часть своего образования получали за рубежом, были в Германии [10]. Это сообщило процессу развития в России и экономическим взаимосвязям важные импульсы. Германия уже многие годы – важнейший экономический партнер России. И это подвигает к еще более интенсивному сотрудничеству в области профессионально ориентированного образования и специализации, а также к углублению тесного сотрудничества в науке. Количество учебных программ, которые сегодня совместно предлагаются немецкими и российскими вузами и по окончании которых присваивается признаваемый в обеих странах двойной диплом, возрастает. Это касается также количества учебных программ на степень бакалавра и магистра в немецких и российских вузах, что значительно облегчает взаимный доступ к обучению.

С другой стороны, на фоне таких радужных перспектив вырисовывается противоположная тенденция: все меньше школьников изучают немецкий язык. А почему? Это требует серьезного исследования.

Сегодня, когда после Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. прошло 63 года, нас интересует мнение россиян о современной Германии и немцах, перспективах сотрудничества между нею и Россией. Социологический центр Российской академии государственной службы при президенте Российской Федерации, Институт социальных исследований, Фонд «Роза Люксембург» провели выборочный социологический опрос населения Российской Федерации по теме «Германия и немцы глазами русских». Были опрошены 2000 человек в возрасте от 18 лет и старше в 24 субъектах РФ (в Республике Башкортостан, Татарстан, Саха (Якутия), Красноярском, Ставропольском, Хабаровском краях, Архангельской, Брянской, Волгоградской, Воронежской, Иркутской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новосибирской, Ростовской, Самарской, Саратовской, Свердловской, Смоленской, Тульской, Челябинской областях, г. Москва и Санкт-Петербург). Опрос был проведен с 8 по 15 апреля 2005 г.

Анализ результатов определенно внушает оптимизм. Практически на все вопросы со знаком «–» очень малый процент ответивших. Например, на вопрос «Какие чувства в целом вызывают у вас упоминания о современной Германии?» вариант ответа «Отрицательные» выбрали лишь 4,6% опрошенных. Ответ на вопрос «Отметьте, пожалуйста, с какими из указанных стран должна Россия развить отношения в первую очередь?» выглядит так (сумма ответов не равна 100%, поскольку по методике опроса можно было выбрать несколько вариантов. Данные приведены в порядке убывания количества ответивших):

1. Германия	59,7
2. Япония	46,8
3. Китай	43,7
4. США	40,1
5. Франция	39,0
6. Англия	37,1
7. Финляндия	25,2
8. Индия	23,3
9. Польша	14,2
10. Другие страны	9,2

Какой иностранный язык студент изучает в вузе, определяется уже в школе. Мы опросили 175 студентов вузов Нижнего Новгорода, задавая вопрос «Почему в школе учили английский язык?» Только 48% ответили «Выбрал (а) сознательно». Варианты остальных ответов таковы:

1. Не было других языков	24%
2. Класс был разделен механически	13,3%
3. Хотели родители	5,3%
4. Другое	9,4%

«Изменения в системе социальных отношений активно воздействуют на различные социальные институты, требуют от них мобильности и адекватного решения проблем. Образование как один из важнейших социальных институтов отражает состояние и тенденции развития современного общества. Согласованность процессов модернизации общества и модернизации системы образования становится велением времени: переход к индустриальному обществу, основанному на информационных технологиях, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия не только предъявляют новые требования к системе образования, но и открывают перед ней новые возможности. Успех или неуспех современной попытки модернизации страны во многом будет обусловлен характером изменений, происходящих в системе образования и в обществе» [11]. А изменения эти не всегда, к сожалению, ведут к положительным результатам. Нас беспокоит тенденция снижения доли изучения немецкого языка в школах и, как следствие, в вузах России.

Особенно тревожит нас такая ситуация в свете активного участия России в Болонском процессе. Европейское многоязычие – веление времени. Поэтому направленность только на английский язык представляется нам следствием стереотипного мышления и противоречит интересам и запросам системы образования и общества в целом.

#### Примечания

1. Никитин В. А. Проблемы и направления реализации социального в обществе. М., 2006. С. 17–18.
2. Стипендиальные программы DAAD для Российской Федерации на 2007–2008 год. М., 2006. С. 5.

3. Максименко В. Происходит ли «глобализация»? // Pro et Contra. Осень. 1999. С. 64.

4. Альтбах Ф. Г. Английский как имперский язык академической науки // Alma mater. 2007. № 7. С. 38–39.

5. Максименко В. Происходит ли «глобализация»? // Pro et Contra. Осень. 1999. С. 84–102.

6. Dabrendorf R. Anmerkung zur Globalisierung // Globalisierung im Alltag. Frankfurt am/M, 2002. С. 18.

7. Диалог культур в глобализирующемся мире: мировоззренческие аспекты / отв. ред. В. С. Стёпин, А. А. Гусейнов. М., 2005.

8. Bering K. Die deutsche Einigung brachte einen „Boom“ für die deutsche Sprache im Ausland // Deutsche Tribüne. 1991. № 48.

9. Hi! Potentials – Презентация немецких вузов в России 2004. 2004. С. 4.

10. Там же. С. 5.

11. Иванова И. Н. О тенденциях развития современного образования // Инновации в образовании. 2004. № 3.

УДК 371.27

Н. А. Юрлова

## ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН И ПРЕДМЕТ ЕГО ИЗМЕРЕНИЯ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с предметом измерения при оценке достижений учащихся по иностранному языку, в частности вопросы качественной дифференциации выпускников общеобразовательных учреждений. Статья также рассматривает вопросы соответствия заданий, используемых в ЕГЭ, требованиям Государственного стандарта.

The article tackles the questions, connected with the object of measurement in the assessment of pupils' achievements in foreign languages, particularly the problems of school leavers' quality differentiation. It also puts the questions of correspondence of the tasks used in the Russian National Unified Exam in Foreign Languages to the requirements of the national standards in foreign languages forward for discussion.

*Ключевые слова:* предмет измерения при оценке достижений учащихся, качество подготовки учащихся, Единый государственный экзамен по иностранному языку, государственные образовательные стандарты по иностранным языкам, уровень владения языком, уровень подготовки, допороговый уровень владения языком, пороговый уровень владения языком, пороговый продвинутый уровень владения языком, оптимальный уровень обученности, допустимый уровень обученности, критический уровень обученности, недопустимый уровень обученности.

*Keywords:* the object of measurement in the assessment of pupils' achievements; the quality of pupils' preparation; the Russian National Unified Exam in a Foreign Language; State Educational Standards in Foreign Languages; the level of language possession; the level of attainment; Waystage; Threshold; Vantage; optimal level of learning (level

of knowledge, skills and abilities); permissible level of learning (level of knowledge, skills and abilities); critical level of learning (level of knowledge, skills and abilities); impermissible level of learning (level of knowledge, skills and abilities).

При оценке достижений учащихся по иностранному языку в качестве предмета измерения выделяют: а) уровень подготовки (уровень владения иностранным языком); б) качество подготовки.

В новых государственных стандартах по иностранному языку указывается: «К завершению обучения в основной школе планируется достижение общеевропейского допорогового уровня ( $A_2$ ), в старшей школе на базовом уровне – общеевропейского порогового уровня ( $B_1$ ) подготовки по иностранному языку, на профильном уровне – приближение к пороговому продвинутому уровню ( $B_2$ )» [1].

Считается правомерным одному уровню подготовки противопоставлять различное качество, так как учащиеся с разным уровнем подготовки (владения языка) будут различаться по объёму усвоенных знаний и сформированных навыков и умений. Качественный анализ знаний, навыков и умений учащихся с одним уровнем владения иностранным языком обычно выражается с помощью отметки. Существуют специальные методики оценки качества учащихся при выполнении тестовых заданий, когда учащиеся достигают «оптимального» («5»), «допустимого» («4»), критического («3») и «недопустимого» («2») уровня обученности при наборе определённого процентного содержания. Исходя из вышесказанного, можно определить «качество подготовки как совокупность существующих характеристик ЗУН, способствующих дифференциации учащихся с одинаковым уровнем подготовки».

В связи с этим возникают следующие вопросы: а) как дифференцировать учащихся с разным уровнем владения иностранным языком?

б) как различать учащихся базового и профильного уровней обучения иностранным языком, выпускников специализированных школ по ИЯ, гимназий, лицеев, которые будут иметь равнозначные отметки, но будут значительно отличаться по уровню сформированных знаний, умений и навыков?

Несмотря на то что все учащиеся будут изучать ИЯ со 2-го класса, сетка часов на изучение ИЯ в специализированных школах/лицеях/гимназиях будет значительно выше, чем в массовой школе. В соответствии с этим уровень сформированных знаний, навыков и умений у выпускников школ с углублённым изучением иностранного языка, гимназий, лицеев будет значительно выше уровня сформированных знаний, навыков и умений выпускников массовой школы. Вместе

ЮРЛОВА Наталья Алексеевна – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой иностранных языков Нижегородского института развития образования  
© Юрлова Н. А., 2009

с тем при различном уровне подготовки (уровне владения ИЯ) выпускники массовой школы и выпускники школ повышенного статуса будут иметь равнозначные отметки. Таким образом, качество их владения иностранным языком, выраженное с помощью отметки, юридически будет одинаковым, хотя фактически «уровень» их подготовки будет разным. И, несомненно, у них будут разные возможности при поступлении в языковые и другие вузы страны, где иностранный язык будет использоваться в качестве вступительного экзамена. У учащихся школ повышенного статуса будет, естественно, больше возможностей и шансов на поступление, чем у учащихся массовой школы. В результате учащимся общеобразовательных учреждений с базовым уровнем с их отметкой «отлично» и верой родителей в то, что они получили качественные знания, навыки и умения и владеют ими на «отлично», придётся изыскивать возможности и средства для того, чтобы «подтянуть» свой уровень для поступления. В результате может произойти подмена системы обучения и воспитания системой репетиторства и «натаскивания на тесты», что уже имеет место.

Проблема заключается в том, что измерение и оценка «качества» достижений учащихся не заложены уже в самом Государственном образовательном стандарте. Однако при определении основного назначения Государственного образовательного стандарта как средства обеспечения равных возможностей в получении качественного образования и создания единого образовательного пространства в РФ эти вопросы требуют определения и ответа.

Вопрос дифференциации учащихся по уровню и качеству их подготовки непосредственно связан: а) с разработкой системы национального языкового контроля; б) с введением Единого государственного экзамена по иностранному языку; в) обеспечением равных возможностей учащимся из разных видов ОУ при поступлении в высшие учебные заведения. Основным назначением ЕГЭ является «определение уровня подготовки выпускников средней (полной) общеобразовательной школы по иностранному языку с целью их итоговой аттестации и отбора при поступлении в высшие учебные заведения» [2].

Как свидетельствует анализ результатов экзамена 2007 г. по английскому языку, для «дифференциации испытуемых по уровню владения иностранным языком в пределах, определённых федеральным Государственным образовательным стандартом, во все разделы экзаменационной работы, помимо заданий базового уровня, были включены задания повышенного и высокого уровня сложности. Уровень сложности заданий определялся уровнями сложности языкового мате-

риала и проверяемых умений, а также типом задания» [3]. Базовый, повышенный и высокий уровни заданий ЕГЭ соотносились с уровнями владения иностранными языками, определёнными в документах Совета Европы как допороговый уровень, пороговый уровень и пороговый продвинутый соответственно. ЕГЭ, таким образом, предполагает достижение учащимися и измерение более высокого уровня владения иностранным языком (порогового продвинутого). Однако при условии, что учащиеся старшей школы на базовом уровне должны достичь порогового уровня владения языком, то соответственно возникает вопрос, как они смогут выполнить задания высокого уровня, которые соответствуют пороговому продвинутому уровню согласно европейской шкале уровней. Тем более что это не предусматривается Государственным образовательным стандартом, где указывается, что «требования служат основой для разработки контрольно-измерительных материалов для государственной аттестации выпускников общеобразовательных учреждений» [4]. Таким образом, содержание всех заданий должно соответствовать обязательному минимуму содержания основного общего и среднего (полного) общего образования, и «образовательные учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования, имеющие государственную аккредитацию, не вправе предъявлять требования к уровню подготовки абитуриентов, выходящие за рамки федерального компонента государственного стандарта общего образования» [5]. Это свидетельствует о том, что задания, входящие в ЕГЭ, не должны превышать порогового уровня владения языком, так как учащийся не в состоянии продемонстрировать то, чему его не научили. Закладывая задания высокого уровня в ЕГЭ по иностранному языку, разработчики, тем самым, предоставляют больше шансов представителям школ повышенного статуса и «обделяют» выпускников массовой школы. Выпускники школ повышенного статуса, без сомнения, наберут большее количество баллов и покажут лучший уровень подготовки. В связи с этим цель ЕГЭ – предоставить всем равные возможности для поступления в вуз – изначально теряет свой смысл. Всё это еще раз доказывает неконструктивность предлагаемой системы итоговой аттестации.

Таким образом, прежде чем приступить к разработке системы национального языкового контроля, необходимо ответить на следующие вопросы: а) как при оценке достижений учащихся дифференцировать качество выпускников с разным уровнем подготовки; б) как обеспечить равные возможности для представителей общеобразовательных учреждений различного статуса при поступлении в вуз и сдаче выпускных экза-

менов в школе; в) какой уровень владения языком необходим сегодня для поступления в вуз; г) как он соотносится с уровнем, которого учащиеся должны достичь по окончании школы; д) что мы хотим выявить с помощью ЕГЭ: соответствие ЗУН учащихся программным требованиям, чему учащиеся научились с помощью учителя и УМК или «поймать» их на том, чего они не знают, чему их не научили; е) как преодолеть барьер между требованиями, предъявляемыми к выпускнику школы, и требованиями, предъявляемыми вузами страны к абитуриенту; ж) как учителям и учащимся работать в этих условиях и подготовиться к сдаче ЕГЭ?

«Цель ЕГЭ – максимально объективно выявить именно те знания и умения, которыми должен располагать ученик, полностью освоивший школьную программу» [6]. Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод, что уровень заданий ЕГЭ не должен превышать требований, которые заложены в Государственном образовательном стандарте и в примерных программах по ИЯ. Иначе это может привести к перегрузке обучающихся и угрозе их психического и физического здоровья. В связи с этим необходимо помнить о социальной и профессиональной защищённости преподавателей иностранного языка. Помимо собственно обучения языку и развития навыков и умений в четырёх видах речевой деятельности преподаватели ИЯ должны будут тренировать учащихся в формате теста. А это подразумевает: а) знакомство со структурой экзамена и форматом заданий; б) выполнение инструкций; в) заполнение бланка ответов; г) контроль за временем; д) запись устных ответов учащихся на магнитофон и их последующий анализ.

#### Примечания

1. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. М.: АСТ: Астрель, 2006. С. 107.

2. Единый государственный экзамен 2008. Английский язык: учебно-тренировочные материалы для подготовки учащихся / авт.-сост. М. В. Вербицкая, Е. Н. Соловова Е. Н. ФИПИ. М.: «Интеллект-Центр», 2007. С. 4.

3. Там же.

4. Новые государственные стандарты ... С. 60.

5. Там же. С. 62.

6. Единый государственный экзамен: английский язык: контрольно-измерительные материалы: 2008 / авт.-сост.: Е. В. Прохорова, Т. М. Тимофеева, З. З. Верховская и др. М.: Просвещение; СПб.: Фиалиал изд-ва «Просвещение», 2008. С. 4.

УДК 372.881.1

И. Е. Зуева

### ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ КАК СРЕДСТВО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Настоящая статья посвящена использованию познавательных стратегий на занятиях по немецкому языку в начальной школе. Автор статьи предлагает для формирования лексических навыков различные группы стратегий. Все виды рекомендуемых стратегий взаимосвязаны, способствуют усвоению программного лексического материала, управляют речевой деятельностью младшего школьника, развивают у него лингвистическую рефлексия.

The present article regards implementation of the cognitive strategies at a German lesson in a primary school. The author provides several strategies for the formation of lexical skills. All forms of recommended strategies are correlated, they stimulate not only the mastering of vocabulary according to the school program, but help to take under control the vocal activity of a junior pupil, as well as to develop linguistic reflection by him.

*Ключевые слова:* начальная школа, познавательные стратегии, лингвистическая рефлексия, лексическая стратегия, лексические навыки, обучение лексике, лексическая единица, мотивация, речевая деятельность.

*Keywords:* primary school, cognitive strategies, linguistic reflection, lexical strategies, lexical skills, vocabulary. teaching, lexical unit, motivation, language activities.

Проблема развития познавательных стратегий школьников является ключевой для осуществления личностного развития в рамках определённой образовательной модели. Результатом образования является не только формирование знаний, навыков и умений, соответствующих требованиям Государственного стандарта, но и развитие самих учащихся [1]. Развитие учащихся связано с формированием у них таких качеств, как любознательность, пытливость, интеллектуальная инициатива. Известно, что обучение развивает личность. В этом контексте необходимо определить, на что направлены образовательные технологии, на основе каких механизмов развивается личность ученика в процессе реализации стратегий. Исходя из чётких представлений о том, как согласованы эти два процесса, следует моделировать и образовательные стратегии. Они должны соответствовать целям и задачам развития личности, образовательной ситуации. Такие стратегии важны и при обучении иностранному языку в начальной школе (2–4-е классы) [1].

**ЗУЕВА Ирина Евгеньевна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков Нижегородского института развития образования  
© Зуева И. Е., 2009



Освоение иностранного языка требует использования практически всех аспектов личностного опыта младшего школьника. Моделируя образовательную технологию, необходимо исходить из естественной логики познания, свойственной психике ученика. Практика показывает: обучение иностранному языку должно строиться с учётом особенностей личности ребёнка, с учётом перспективы его дальнейшего развития. Здесь важно учитывать имеющийся у ученика индивидуальный опыт. В первую очередь принимается во внимание опыт освоения родного языка. В основе моделирования образовательной технологии должны лежать психологические механизмы овладения языком [2]. Обучение иностранному языку, особенно на начальном этапе, важно строить, проводя аналогии с родным языком, чтобы снизить «конфликт моделей» [3]. Это во многом определяет выбор стратегии обучения иностранному языку на раннем этапе. Особое значение имеют стратегии, связанные с усвоением его лексического аспекта.

Понятие «учебно-познавательные стратегии» и их классификация широко представлены как в российской, так и в зарубежной психологической и дидактической литературе [3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10]. Когнитивная психология отождествляет понятие «стратегия» со стилем деятельности. Стратегия, по определению А. Н. Шамова, – «это действия и операции, используемые учащимися с целью оптимизации процесса получения и хранения лексической информации, усвоения слов, извлечения их из памяти для решения речемыслительных задач в процессе употребления и восприятия иноязычной лексики» [11]. Среди имеющихся стратегий по работе над лексикой в начальной школе можно выделить: а) семантические стратегии и б) стратегии словоупотребления. Семантические стратегии включают в свою очередь два аспекта. Первый аспект связан с организацией и запоминанием лексического материала. Второй аспект обеспечивает усвоение лексических единиц. Усвоение лексических единиц предполагает работу над семантической информацией о слове, отработку практических действий со словом, комбинацию слов между собой. Обучение иностранному языку в начальной школе имеет свою специфику. Эта специфика объясняется возрастными и психологическими особенностями детей младшего школьного возраста. Отсюда наблюдаем и специфику стратегий, которые можно использовать при работе над лексикой изучаемого языка во 2–4-х классах. При обучении лексической стороне речи в начальной школе можно выделить следующие группы стратегий: а) группа мотивирующих стратегий; б) группа психотехнических стратегий; в) группа стратегий «чувства языка» и языковой практики.

Вся организация педагогического процесса на раннем этапе обучения иностранному языку призвана обеспечивать создание мотивов учения. Мотивирующие стратегии способствуют мобилизации творческих способностей и личного потенциала детей. Эта группа стратегий включает в себя: а) стратегию совместного целеполагания; б) стратегию вовлечения эмоциональной сферы в процесс обучения; в) стратегию стимулов и подкреплений; г) стратегию интерактивного обучения.

Основная цель обучения иностранному языку в начальных классах связана с развитием школьников средствами учебного предмета [1, 12, 13, 14]. Развитие учащихся происходит по разным направлениям: а) речевое и интеллектуальное развитие; б) развитие мотивов к изучению иностранного языка; в) развитие интереса к страноведческой информации; г) развитие чувств и эмоций, ценностных ориентаций, творческих способностей. В итоге эта группа стратегий приводит к развитию способности и готовности осуществлять элементарное общение на изучаемом языке. Цель любого урока иностранного языка должна быть ясна учащемуся. Формулировка задач урока должна импонировать учащимся, мотивировать их, открывать перед ними ясную речевую перспективу. Формулировка учебной задачи зависит: а) от уровня общего интеллектуального развития учащихся; б) от их возрастных и психологических особенностей. В начальных классах на уроке иностранного языка целесообразно давать установки, предполагающие игровые формы работы на уроке.

Реализация целей и задач обучения иностранному языку на раннем этапе во многом зависит от степени вовлечения эмоциональной сферы учащихся в процесс обучения. Коммуникация на иностранном языке, конечно, носит условный характер. Это обстоятельство сближает ее со сценической коммуникацией. В связи с этим важно постоянно обращаться к воображению школьников, к их фантазии, к игровой деятельности. Учителю следует побуждать учащихся к перевоплощению. Игра обеспечивает естественное и многократное повторение изучаемого материала. На начальном этапе обучения языку на уроке ребёнок часто играет с предметами. Он учится замечать их образы, выделять их характерные свойства, выделять их главные признаки, которые отличают один предмет от другого.

У младшего школьника появляется потребность чувствовать себя ценным и значимым, нравиться, добиваться признания у сверстников и старших. Для ребёнка этого возраста важно доброжелательное отношение к нему учителя, важна положительная оценка его деятельности. Для реализации данной стратегии необходимо учи-

тывать широкий круг особенностей ребёнка, его интересов и потребностей. На этом этапе важно пробуждать и поддерживать интерес ученика к иностранному языку. Лексика позволяет ребёнку правильно выражать свои мысли на иностранном языке. Прочному усвоению лексики способствует использование на уроках лингвистического материала, познавательных лексических игр, широкое использование аудиовизуальных средств, системы специально подобранных лексически направленных упражнений. Выполняя лексические упражнения, учащиеся ощущают результат своей деятельности. Данная стратегия активно реализуется во внеклассных занятиях, которые усиливают мотивационную сторону изучения лексики. В эту группу стратегий входит и стратегия интерактивного обучения. Она направлена на то, чтобы все учащиеся 2–4-х классов были вовлечены в учебный процесс на уроке иностранного языка. Стратегия включает в свою структуру систему приемов, способов и форм обучения. Все они основаны: а) на субъектно-субъектных отношениях педагога и учащегося (паритетности); б) многосторонней коммуникации; в) на самостоятельном конструировании лексических знаний учащимися; г) на использовании самооценки и обратной связи; д) на активности учащегося. Учащийся начальной школы получает информацию об изучаемом языке не в виде готовой системы, а в процессе собственной учебной активности. Из пассивного объекта обучающийся становится активным субъектом учебного процесса. Цель данной стратегии состоит в создании условий, в которых учащийся сам открывает, приобретает и конструирует необходимые лексические знания. Чем больше степень участия обучаемого в процессе познания лексической системы иностранного языка, тем больше и информации усваивается им.

Большое значение в овладении иноязычным словом имеют различные когнитивные процессы: восприятие, память, воображение, мышление. Все они необходимы: а) для создания внутреннего образа иноязычного слова; б) для подбора его сенсорно-смысловой репрезентации; в) для обеспечения его запоминания во всех модальностях. Развитию всех этих процессов способствуют психотехнические стратегии. Эта группа стратегий включает в себя: а) стратегию перевода мыслительных форм слова в осмысленные звуковые компоненты, б) стратегию произвольного запоминания иностранных слов, в) стратегию произвольного запоминания слов. Остановимся кратко на стратегии перевода мыслительных форм слова в осмысленные звуковые компоненты. Данная стратегия включает в себя: а) прёмы развития способности к созданию внутреннего визуального образа; б) обобщение механизмов

запоминания смыслового образа в зависимости от его особенностей; в) перевод смыслового образа в осмысленные звуковые комплексы. Реализации рассматриваемой стратегии служат самые разнообразные упражнения и игры. Они способствуют развитию вышеназванных когнитивных процессов, участвующих в создании внутренних визуальных образов иноязычных слов.

Для школьников начальных классов важно произвольное запоминание слов. Решать эту задачу призвана стратегия произвольного запоминания иностранных слов. Обучение лексической стороне речи необходимо строить с учётом перераспределения фокусов внимания. Произвольное запоминание происходит в контексте игровой или сенсорной деятельности. На раннем этапе обучения целесообразно, например, устраивать музыкальные паузы. Под музыку идет воспроизведение лексических единиц по изучаемой теме или по осваиваемому полилогу. Учащиеся при этом фокусируются не на семантике слова, а на мелодическом рисунке предложения, куда включены новые слова. Сюда же можно отнести работу с различными считалками, рифмовками, скороговорками. Работа над ними облегчает произвольное запоминание программного лексического материала. Стратегия произвольного запоминания слов базируется на создании сенсорно-смыслового или семантического образа слова. Семантический образ иноязычного слова связан с его лексическим значением. Трудность написания слова должна быть маркирована. Для этого используются специальные знаки, цвета, шрифт. Ученик легко производит с помощью этих средств визуальное кодирование. Семантический образ всегда красочен. Слово имеет особый личностный смысл. Смысл связан с индивидуальными переживаниями и эмоциями. Это обеспечивает избирательность запоминания. В то же время образ иноязычного слова прост в воспроизведении. Данная стратегия включает в себя использование смысловых или когнитивных карт. Мысли и ключевые слова к определённой теме представлены «картографически». Важно научить учащихся самостоятельно составлять смысловые карты. Процесс самостоятельного структурирования материала доставляет ребятам удовольствие. При такой работе изучаемая тема становится яснее, ближе детям. Структурирование языкового материала развивает к тому же у учащихся внимание, воображение, память, мышление.

Особо следует сказать о стратегии активного слушания иноязычных слов, их узнавании и воспроизведении. Она направлена на развитие умений подсознательно различать образы слов, словосочетаний, предвосхищать на слух синтаксические модели, развивать объём слуховой памяти.

ти. В конечном счёте всё это приводит к пониманию иноязычной речи в нормальном темпе. Учащиеся начальной школы понимают общее содержание и смысл услышанного при наличии в тексте даже незнакомых слов. В рамках рассматриваемой стратегии необходимо развитие микростратегии «поиска знакомых слов». Это очень важно как для восприятия иноязычной речи, так и для развития речи самих учеников.

Одним из показателей развитого лингвистического мышления является «чувство языка» [2]. На раннем этапе обучения иностранному языку большое значение имеют стратегии развития «чувства языка» и языковой практики. Они включают в себя: а) стратегию развития «чувства языка»; б) стратегию языкового окружения; в) стратегию фонетического подражания; г) стратегию реальной разговорной практики; д) стратегию полисенсорных поведенческих упражнений.

Скажем несколько слов о стратегии развития «чувства языка». Начиная работу со словом, воспринимая и произнося его, необходимо представлять себе его графический образ. Читая тексты, важно концентрировать внимание на известной лексике. Необходимо учить школьников пытаться понять смысл незнакомых слов из контекста, при этом максимально использовать их языковую догадку. Необходимо обращать их внимание на интернациональные слова, фоновую и коннотативную лексику, на их звучание и значение. На раннем этапе обучения иностранному языку важно использовать пословицы и поговорки. При этом происходит их анализ и сравнение с соответствующими эквивалентами в родном языке.

Большая роль отводится языковому окружению ученика: необходимо обращать внимание учащегося на присутствие иностранного языка в его повседневной жизни. Эту роль могут выполнять книги немецких авторов, песни, мультфильмы, игрушки, кинофильмы, товарные упаковки продуктов, открытки, рекламные проспекты, то есть всё, что делает иностранный язык частью и стилем жизни. Отсюда важна роль стратегии языкового окружения. Особенно важно это в настоящее время, когда наша планета превращается в мир без границ. Необходимо организовывать образовательное пространство с помощью реализации различных динамических упражнений, игр, проектов. На уроке рекомендуется использовать информацию из детских книг и журналов страны изучаемого языка. Такая информация должна быть связана с темой урока. Немаловажное значение имеет использование межпредметных связей. Факты и события, усвоенные на других уроках, в других областях знаний, предстают перед учащимися на уроках иностранного языка в новой языковой оболочке. Их узнавание доставляет учащимся радость познания. Млад-

шие школьники убеждаются одновременно, что иностранному языку, как и родному, свойственна органичная вплетённость во внешний многомерный мир.

Одной из особенностей освоения иностранного языка ребёнком заключается в том, что, обучаясь, ребёнок многократно проговаривает новую для него языковую структуру. Это он делает до тех пор, пока не запомнит её прочно и не начнёт пользоваться ею в речи. Отсюда важна такая стратегия, как стратегия фонетического подражания. Для ребёнка это большой труд. Такой труд носит естественный характер, поскольку он является «игрой подражания взрослым», простейшим моделированием поведения.

Разговорная практика – это самое главное условие овладения языком. Стратегия реальной разговорной практики заключается в организации подлинной разговорной практики, в создании ситуации приобретения личностного значимого опыта. Большое значение имеет здесь тематика сфер общения. При овладении языковыми формами необходимо, как уже указывалось, задействовать все сенсорные системы восприятия. Здесь важно рисовать, представлять, проговаривать, петь, слушать мелодику речи, действовать, играть, заниматься драматизацией. Такие действия создают эмоционально-смысловые ситуации. В них специально объединены лексика и разговорные паттерны вокруг ключевой темы. В УМК по немецкому языку для 2–4-х классов авторы предусматривают ряд заданий, способствующих созданию на уроке атмосферы «реальной коммуникации» [12, 13, 14].

На начальном этапе обучения ребёнка значимо сенсорное развитие в целом. Для запоминания лексики необходимо использовать упражнения, связанные с внешней и внутренней сенсорикой. Полезно произносить иностранные слова, изображая их, а глагольный ряд сопровождать соответствующими действиями. Поэтому так актуальна стратегия полисенсорных поведенческих упражнений. Важно уже с первых уроков обучения языку обеспечивать динамические переходы от мелких дидактических единиц к более крупным, создавать определённые аналогии. На этом уровне происходит полимодальное восприятие материала, в том числе и лексического. Ученик слышит ключевые слова или фразу, совершает при этом какие-либо действия, рассматривает предмет, к которому эти действия относятся. Таким образом, к усвоению иноязычных слов подключаются разные системы восприятия: визу-слышу-чувствую. Усвоение нового слова происходит по схеме: «повторяю, запоминаю, употребляю».

Стратегии, предложенные выше, взаимосвязаны. Они обуславливают развитие личности

школьника, развитие его когнитивных способностей. Описанные стратегии создают у младших школьников предпосылки к управлению собственной речевой деятельностью, развивают у них языковую, лексическую, интеллектуальную и эмоциональную рефлексию. Результатом такого обучения является формирование языковой личности, развитие у ребёнка способности принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации.

#### Примечания

1. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. М.: АСТ: Астрель, 2006. С. 182–189.

2. Микулинская М. Я. Развитие лингвистического мышления учащихся: экспериментальное психологическое исследование обучения пониманию предложений при чтении. М.: Педагогика, 1989.

3. Колесникова И. А., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Изд-во «Блиц»; Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

4. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977.

5. Rubin J. What a good language learner can teach us? Quarterly, 1975.

6. Naiman N., Frohlich M., Stern H., Todesco A. The good language learner. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

7. Faerch C., Kasper G. Strategies in Interlanguage Communication. L.: Longman, 1983.

8. Oxford R. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. N.Y.: Newbury House, 1990.

9. Williams M., Burden R. Psychology for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

10. Плигин А. А. Познавательные стратегии школьников. М.: Профит Стайл, 2007.

11. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: монография. Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2006.

12. Бим И. А., Рыжова А. И., Садомова Л. В. Первые шаги: учебник для 2-го класса. М.: Просвещение, 2005.

13. Бим И. А., Рыжова А. И., Садомова Л. В. Первые шаги: кн. для учителя к учебнику 2-го класса. М.: Просвещение, 2005.

14. Бим И. А., Рыжова А. И., Фомичёва Л. М. Первые шаги: учебник для 3-го класса. М.: Просвещение, 2007.

УДК 371.31

О. В. Гончарук

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ) В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В данной статье рассматриваются различные возможности использования телекоммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку. Автор предлагает методическую типологию программных продуктов, исходя из специфики учебного предмета «иностранному языку» в соответствии с новыми требованиями к уровню оснащённости кабинета иностранного языка и готовности учителя иностранных языков использовать новые технические средства и внедрять новые коммуникационные технологии.

In given clause various opportunities of use of telecommunication technologies during training to foreign language are considered. The author offers methodical typology of software products proceeding from specificity of a subject “foreign language” according to new requirements to level of equipment of a cabinet of foreign language and readiness of the teacher of foreign languages to use new means and to introduce new communication technologies.

**Ключевые слова:** обучение иностранным языкам, коммуникативная компетенция, телекоммуникационные технологии, компьютерные средства обучения иностранным языкам, методическая типология программных продуктов, мультимедийные компоненты.

**Keywords:** teaching foreign languages, the communicative competence, telecommunication technologies, multimedia means of teaching foreign languages, methodical typology of software products, the multimedia components.

Новые тенденции в языковом образовании, связанные с бурным развитием науки и техники в середине XX в., привели к широкому внедрению в преподавание иностранных языков мультимедийных технологий, в том числе и с использованием сети Интернет. Поисковые системы, представляя собой источник информации широчайшего спектра, не всегда предоставляют только полезную учащимся информацию. Достаточно привести пример такого вида сообщений как «спам», есть неправдоподобные сведения. К тому же тексты и текстовые сообщения, основанные на реальных фактах, не всегда соответствуют целям учебного процесса и не всегда могут полностью использоваться в учебном процессе. Необходимо проводить предварительную работу с учащимися с целью развития их критического мышления, умения

ГОНЧАРУК Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре лингводидактики и методики преподавания ИЯ Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова

© Гончарук О. В., 2009

анализировать, оценивать информацию и творчески подходить к использованию полученной информации. Учитель должен проводить предварительный анализ аутентичных материалов не только с целью снятия возможных языковых трудностей или трудностей понимания лингвострановедческого компонента, но и с целью расставления в этих учебных материалах смысловых акцентов, исключая такую информацию, которая может быть негативной для нравственного развития личности учащегося. Это продиктовано тем, что целями обучения является не только практическая цель, но и воспитательная.

В этом же ключе необходимо организовывать и общение детей с использованием сети Интернет. Обмен мнениями с пользователями сети Интернет возможен посредством использования разных средств: электронной почты; через общение в чатах; обмен мнениями в блогах; при оценке информации на различных сайтах; при использовании on-line почты (например, QIP); при непосредственном устном общении (например, через систему Skype); при организации видеоконференций. Использование иностранного языка для непосредственного общения, с одной стороны, открывает учителю широкие перспективы с точки зрения практических целей изучения иностранного языка. С другой стороны, открытый доступ в Интернет предполагает предварительную работу учителя по подготовке учащихся к восприятию и самостоятельному, критическому анализу полученной информации. Для такого воспитания и развития личности учащегося необходимо подходить к языковому образованию с позиций личностно-ориентированного обучения. Именно такой подход развивает критичность мышления на основе проблемного изложения материала, сравнения противоречивых точек зрения, построения гипотез и доказательной базы, необходимости поиска дополнительного материала. Такой подход требует особой организации педагогического процесса.

Недостаточная методическая разработанность дидактических возможностей использования мультимедийных средств обучения привела к некоторому разочарованию учителей-практиков, решающих с помощью ТСО педагогические задачи. Для внедрения мультимедийных средств в образовательную систему необходимо, прежде всего, проанализировать **дидактические свойства** компьютера пользователя. Е. С. Полат выделяет следующие **дидактические свойства** компьютера пользователя:

- способность хранить, выдавать на печать и структурировать переданную и полученную информацию;
- способность программного обеспечения компьютера отправителя и получателя электронных

писем разобраться в структуре хранения полученных писем, удалять или архивировать потерявшие актуальность, вести базу данных адресов и т. п.;

- обеспечение гибкого, удобного и понятного интерфейса для работы со сложно структурированной информацией;

- поддержка работы с гипермедийной информацией;

- возможность в любой документ вставить графические изображения и гиперссылки. Гиперссылки при этом являются работающими, то есть по ним можно выйти на связь с любым электронным адресом или сервером Интернет;

- поддержка копирования такого расширенного текста из одного программного средства в другое (Бим И. А. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) // Иностранные языки в школе. 2005. № 8. С. 32).

По содержанию информация, которую можно использовать в сфере гуманитарного образования, может быть разделена на категории:

**научная и научно-популярная информация** (информация по проблемам гуманитарного образования, актуальные проблемы гуманитарного образования, новости гуманитарных дисциплин);

**справочная информация** (сетевые словари, справочники, словари, «виртуальные библиотеки»);

**образовательная** (методические разработки, дистанционные курсы);

**познавательная** («виртуальные музеи», сетевые журналы и газеты, тематические сайты).

Изменение целей и задач, стоящих перед образованием в настоящее время, привело к пониманию «фундаментализации» образования как созданию у учащихся базы для непрерывного образования. Школа должна создать для педагогов и обучающихся благоприятные условия для свободного доступа. Это может быть доступ к культурной, учебной и научной информации. В этом и заключается суть информатизации образования.

Использование ИКТ в образовании может преследовать цели:

1. Развитие личности обучающегося – подготовка к самостоятельной продуктивной деятельности в условиях информационного общества:

- развитие критического мышления;
- развитие коммуникативных способностей;
- развитие навыков исследовательской деятельности;

- формирование умений принимать решения в сложных ситуациях;

- формирование информационной культуры.

2. Реализация социального заказа, обусловленного информатизацией общества:

- подготовка обучающихся к самостоятельной познавательной деятельности;
- подготовка мобильных конкурентоспособных личностей;
- подготовка специалистов в области ИКТ;
- подготовка специалистов в области ИТ.

3. Интенсификация образовательного процесса:

- выявление и использование стимулов активизации познавательной деятельности;
- повышение эффективности и качества образовательного процесса за счет реализации возможностей ИКТ;
- углубление межпредметных связей.

Приказом Министерства образования России № 1538 от 08.04.2004 г. «О проведении открытого конкурса на выполнение работ по проекту «Разработка нормативной базы проектирования образовательных мультимедийных проектов» в рамках основного направления информации образования № 1 «Электронные образовательные ресурсы» федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005 годы)» объявлен открытый конкурс на выполнение работ по проекту «Разработка нормативной базы проектирования образовательных мультимедиа продуктов».

Цель данной программы – формирование ИКТ компетентности, то есть способности индивида решать учебные, бытовые, профессиональные задачи с использованием информационных и коммуникационных технологий. Анализ содержания обучения ИЯ в школе, а также нормативных документов Министерства образования показал, что:

1. При изучении иностранных языков содержание предмета может быть представлено на электронных носителях в виде:

- **электронных таблиц** (алфавит, произносительные таблицы, грамматические таблицы),
- **аутентичной наглядности** (портреты писателей и выдающихся деятелей культуры стран изучаемого языка, карты на иностранном языке, флаги стран изучаемого языка, набор фотографий страны изучаемого языка и т. д.),
- **электронные учебники, lingo-книги,**
- **КИМ,**

• **практикумы и мультимедийные обучающие программы** по иностранным языкам (как для работы над языковым материалом, так и для развития основных видов речевой деятельности),

- **компьютерные словари,**
- **электронные библиотеки** (письменные тексты) – могут размещаться на CD-ROM, могут быть созданы в сетевом варианте на базе того или иного учебного учреждения – состоят из комплекса информационно-справочного материала, могут применяться при различных стратегиях обучения, в том числе и проблемно-ориентированном обучении, осуществлении исследовательской работы, метода проектной работы учащихся и т. д.,

• **игровые компьютерные программы** (по изучаемым языкам) – могут быть использованы как во внеклассных, так и в аудиторных занятиях учащихся по ИЯ,

• **тесты** (текущий и итоговый контроль знаний, навыков умений, уровня владения ИЯ).

2. При изучении иностранного языка в вузе к данному перечню обязательно должен прибавиться такой пункт, как **аутентичная языковая наглядность** в добавление к текстовым электронным библиотекам (оцифрованные теле- и радиопередачи), которая используется как для самостоятельной работы студентов, так и для аудиторной работы.

Конкретная разработка модуля – это сложная и кропотливая работа. Главное, чтобы любой созданный программный продукт соответствовал следующим требованиям:

- 1) адаптивности к различным условиям обучения ИЯ;
- 2) модульности, относительной автономности в общем процессе обучения ИЯ;
- 3) ориентации на конкретную аудиторию учащихся.

Таким образом, внедрение ИКТ в образовательный процесс отечественной школы позволяет осуществить перенос с усвоения знаний на формирование компетентности, со знаниевого подхода перейти на личностно-ориентированное обучение ИЯ, в котором ведущий вид деятельности – познавательная деятельность учения, направленная на решение учебно-практических задач.

УДК 808.5

Е. М. Смирнова

## ЕЩЕ РАЗ ОБ ИНТОНАЦИОННОЙ РИТМИКЕ И ФЕНОМЕНЕ ПРОТЯЖНОСТИ

Интонационная ритмика, сферу действия которой принято ограничивать явлениями архаичного фольклора (в частности, русской протяжной песни), в статье рассматривается в соотношении с практикой псалмодирования. Это не только намечает подходы к изучению временной организации ее образцов, но и позволяет обозначить типологические связи между генетически далекими явлениями культуры.

As ordinarily the phenomena of so called 'intonational rhythmicity' (the term of M. Kharlap) are investigated by the examination of archaic folklore (i.e. Russian peasant "prolonged" songs). The author draws attention to psalmodic singing (Gregorian chant, Russian Znamenny chant) which is ruled by the same type of rhythmicity as well. Such an approach can obtain not only the new methods of investigation of rhythm but also gives a possibility to examine the typological resemblance of these divergent musical and cultural traditions.

*Ключевые слова:* ритм, интонационный ритм, фольклор, русская протяжная песня, псалмодия, григорианский хорал.

*Keywords:* rhythm, intonational rhythm, folklore, Russian "prolonged" song, psalmody, Gregorian chant.

Понятие «интонационная ритмика», прочно вошедшее в число терминов отечественного музыкознания, принадлежит М. Харлапу, с именем которого связывается разработка целого ряда базовых положений теории ритма. Наиболее полное описание этого типа ритмики было предпринято ученым в работе «Народно-русская музыкальная система и проблема происхождения музыки» [1]. Уже из его названия виден тот круг явлений музыкальной действительности, с которым исследователь связывает интонационно-ритмическую систему: интонационный ритм для М. Харлапа предстает следствием изучения архаических форм русского фольклора и, в частности, русской протяжной песни – феномена, занимавшего умы многих поколений исследователей; именно на выявление временной специфики последней и ориентирована предлагаемая ученым концепция.

Между тем упоминания о некоей особой и трудно поддающейся описанию системе организации слова и музыки встречались и при изучении иных музыкально-поэтических явлений, весьма далеких от фольклорной практики; такого

рода система – задолго до выработки основ современного учения о музыкальном ритме – была замечена [2] в образцах культового пения христиан. Кроме того, указания на существование «свободной» ритмики присутствуют и в работах современных авторов, обращавшихся к рассмотрению практики псалмодирования и не использующих категориальный аппарат русскоязычной теории ритма. Указаний этих довольно много, их перечисление могло бы составить внушительный перечень [3]; все они, однако, лишь вводят в обозначенную проблематику и не носят специального характера.

Настоящая статья представляет собой попытку «вывести» теорию интонационного ритма за рамки сформировавшихся ее явлений художественной реальности и соотнести ее с практикой, с фольклором уже не связанной – практикой псалмодического пения или псалмодии. Это не только позволит наметить подходы к изучению закономерностей временной организации ее образцов, но и обозначит типологические связи между явлениями культуры, генетически друг от друга более чем далекими.

Обращаясь к положениям теории М. Харлапа, с самого начала следует пояснить, что, усматривая своеобразные черты во временной организации образцов русского фольклора, ученый предлагает различать в нем, как минимум, два разностадиальных образования – фольклор первичный и вторичный. Специально подчеркнем, что никакой оценочной нагрузки данные термины не несут и ни о какой эстетической неполноценности вторичного фольклора говорить нельзя, так же как никакого противопоставления эстетически более привлекательной «подлинности» явления первичного пласта народно-песенного творчества «неподлинному» или не «аутентичному» фольклору вторичному не подразумевается. Речь идет лишь о принадлежности образцов народного творчества (в данном случае русского народного творчества) разным стадиям развития музыки и слова.

По мнению исследователя, первичный фольклор свойственен «первобытнообщинному строю, еще не знающему профессионального искусства» [4]. Образцы вторичного фольклора появляются в процессе адаптации – фольклоризации – произведений авторского поэтического и музыкального творчества. Приобретая всенародную известность и трансформируясь в ходе устной трансляции порой до неузнаваемости, они, тем не менее, сохраняют родовые черты породившей их профессиональной культуры, и в первую очередь тип метрической организации. Именно от этих «остаточных» черт профессионализма свободны образцы фольклора первичного, возникшего, согласно М. Харлапу, в эпоху, еще не ве-

СМИРНОВА Елена Михайловна – и. о. профессора, зав. кафедрой этномузыкологии Казанской государственной консерватории (академии) им. Н. Г. Жиганова © Смирнова Е. М., 2009

давшую ни авторства, ни «регулярной» – базирующейся на предустановленных правилах – системы стихосложения. Отсутствие «нарочитых» правил, регулирующих членение словесного высказывания, означает в системе терминов М. Харлапа отсутствие *метра* – той самой меры, которая и позволяет нам безошибочно отличать стихи от прозы. На проблеме различения метра и ритма следует остановиться особо, поскольку именно отсутствие такого рода различения и служило камнем преткновения, препятствующим разгадке феномена протяжного пения.

Необходимое условие существования поэзии как особой формы организации речи – то, что, наряду с присутствующим в стихах членением по смыслу (что, строго говоря, является неотъемлемым признаком любого осмысленного сообщения), для них обязательно также членение внесмысловое – согласно заранее избранной мере. Именно на наличие в поэтическом произведении этой меры – метра (*греч.* *metron* – мера, *metreō* – измеряю) указывал Аристотель, предупреждая, что ораторская проза должна обладать ритмом, но не метром, ибо «в последнем случае получатся стихи» [5]. Как раз метром и определяются структурные единицы стихотворной речи – стихи и строфы. Подчеркнем, что границы стиха, графически выраженного строкой [6], в целом ряде случаев могут не совпадать с естественным для той или иной языковой практики синтаксическим членением. Более того, возможность «переченья» ритма и метра нередко используется в качестве особого художественного приема – ритмо-синтаксической фигуры «переноса» (т. н. *enjambement*, от *фр.* *enjamber* – перешагнуть), разрывающего синтаксическое построение и нимало не считающегося с естественным течением (собственно «ритмом» <*греч.* *rhythmos*, восходящим к глаголу *rhein* – течь>) речи. Заметим также, что особая «темнота» многих образцов поэзии и затрудненность восприятия «лирической невнятицы» вытекают из приоритета членения «по мере» над членением собственно синтаксическим – «по смыслу».

Сказанное может возбудить подозрения в скептическом отношении автора настоящих строк к самой возможности адекватной передачи сообщения посредством поэтической речи, что невольно вступает в противоречие с историей поэтического искусства, исчисляющей свой возраст несколькими тысячелетиями. Действительно, чем обусловлено существование практики сочинения стихов, коль скоро их восприятие специально затруднено дополнительной системой членения текста – членением согласно определенной мере, внеположной смысловой структуре сообщения и нередко ломающей естественное течение речи?

Ясно, что исчерпывающий ответ на данный вопрос не сможет дать никто, и всё же «достоинства» поэтического слова вряд ли нуждаются в каких-либо специальных доказательствах. Отвлекаясь от специально художественных задач, выполняемых поэзией, отметим, что у поэтического метра есть одна особенность, на заре существования искусства поэзии, пожалуй, не менее значимая, чем функции собственно эстетического порядка: членение целого на предустановленные метром единицы является важнейшим мнемоническим средством, помогающим слушателю/читателю запомнить и затем воссоздать не только общее содержание высказывания, но и его форму. Удержание в памяти метрических структур (точнее, их воссоздание) способствует дословному запоминанию – припоминанию определенного слова в определенной структурной позиции, препятствующей замене этого слова синонимом. В условиях отсутствия письменности [7] именно метр делает возможным авторство, фиксируя конкретный текст с индивидуальными – присущими этому тексту – особенностями, что препятствует пересозданию и видоизменению уже однажды сочиненного художественного образца. Специально указав на значимость метра как сильнейшего мнемонического средства в условиях устной трансляции образцов словесного (поэтического) творчества, мы, однако, ни в коей мере не отрицаем значимости собственно мнемонического фактора и в новоевропейской поэзии, адресованной преимущественно читателю, а не слушателю. В целом, мнемоническая функция метра предстает как его родовое качество, которое, несмотря на видовые различия типов метрики (явно обнаруживающиеся в количественном и качественном стихе), присутствует в поэзии всегда.

Особую «художественность» поэтической речи придает и то, что мера ее членения легко улавливается воспринимающим субъектом. Слушатель/читатель способен – без каких-либо специальных познаний в теории стиха – установить закономерности поэтического высказывания и, руководствуясь ими, безошибочно определить, где начинается метрическое построение и где оно заканчивается. Добавим к этому, что в целом ряде поэтических традиций (в том числе и в европейской поэзии Нового времени) окончания стихов и полустиший маркируются специальными звуковыми повторами – системой рифм, благодаря которым стиховые и полустиховые границы становятся еще более рельефными. В данном случае вступает в силу один из фундаментальных законов восприятия, сформулированный Гуго Риманом: «сходство членит, различие объединяет» [8]. Тот факт, что действие этого закона выявлено на материале музыки, его значимость по отно-



шению к стиховым рифмам не отменяет: последние представляют собой не что иное, как звуковые повторы, точнее, параллелизм звуковых повторов. Не случайно систему этих повторов (в числе которых, кроме рифм, находятся также аллитерации и ассонансы) в стиховедении, начиная с XIX в., принято называть «инструментальной стиха» [9]. В поэзии, в которой основным признаком, отличающим ее от прозы, выступает метр, система звуковых повторов является дополнительным выразительным средством, «инструментирующим» и «раскрашивающим» стих, придающим ему особую «музыкальность».

Между тем в целом ряде художественных практик эта система звуковых повторов выступает в качестве основного и, по существу, единственного способа организации словесного целого [10]. Все они находятся на границе поэзии и прозы, отличаясь как от первой, так и от второй: отсутствие метра не дает возможности назвать образцы такого рода словесно-музыкального творчества поэзией, наличие же специальных звуковых повторов (аллитераций, ассонансов, рифм) не дает возможности рассмотреть этот род словесного творчества в качестве прозы. Именно в этих случаях мы и сталкиваемся с проявлениями закономерностей интонационной ритмики, в своем чистом виде представленной там, где рассматриваемый тип организации слова неразрывно связан с пением (в частности, в архаичных пластах народно-песенного, в том числе русского, творчества и псалмодирования). Рассматривая вопрос о том, каким образом могли образоваться и каким целям могли служить такого рода промежуточные явления, заметим, что в качестве «промежуточных» они выступают лишь в определенной номенклатуре родов и видов речевого высказывания. Сама же эта номенклатура возникает сравнительно поздно – в период формирования специализированных форм рефлексии [11], направленной на осмысление уже сложившейся и достаточно зрелой профессиональной практики словесного творчества в самых многообразных его проявлениях (от риторики до сочинения и декламации стихов). Что же касается дорефлективного – наивного – различения речи обычной и специально художественной, то оно подразумевало, прежде всего, наличие или отсутствие в речи пения. Так, рассматривая этимологию слова «проза», А. Потенция замечает: «Лат. (выражение. – Е. С.) *prōsa* sc. [12] *ōratiō* [13] <...> собственно, обращенная вперед <...>, прямая в том смысле, что *ее не изогнул стих* (*prōsa ōratiō quam non inflexit cantilēna*), или в смысле простой» [14]. Между тем следование буквальному смыслу этого определения требует перевести слово «*cantilēna*» именно как пение (от *лат.* *cantāre* – петь) и разуметь под «ис-

кривлением» «простой и прямой» речи специальным художеством всего лишь ее распевание. Еще раз подчеркнем, что речи «простой» и «прямой» (*prōsa ōratiō*) противопоставляется речь, изогнутая именно пением (*inflexit cantilēna*), в то время как собственно о метре ничего не говорится.

В образцах такого рода интонационно организованной речи – первоначальной своеобразной «дометрической поэзии» – наличествует целый ряд закономерностей совершенно иного рода, нежели метр авторской поэзии. Представая для исполнителя и слушателя, скорее, в качестве интуитивно ощущаемых «законов природы», нежели «строгих правил», они, однако, устанавливают форму, «во многих отношениях даже более единообразную, чем в литературном стихе» [15].

Как неоднократно отмечали исследователи архаичных пластов народного творчества, важнейшим средством, способным установить эту единообразную форму и отделить прапоэтическую речь фольклора от бытового говорения, является свойственное ей тяготение к нанизыванию определенных синтаксических конструкций по принципу подобия. Так происходит образование ритмосинтаксического параллелизма, традиционно рассматриваемого в качестве важнейшего отличительного признака народного стиха [16]. Ни в коей мере не подвергая сомнению значимость ритмосинтаксического параллелизма как одного из важнейших художественных средств (действие которого, впрочем, отнюдь не ограничено сферой народного творчества), хотелось бы, однако, заметить, что он является внешним проявлением более глубоких закономерностей, а именно особой *мерности* этой речи, как бы предвещающей позднейшие поэтические сочинения.

Высказанное нами утверждение может показаться противоречащим всему, что говорилось выше об интонационной ритмике: какая может быть мерность у того, что уже было определено в качестве «дометрической» формы организации художественного слова? Противоречия, однако, здесь нет, поскольку мерность эта имеет результативный характер, т. е. является следствием чего-то другого и вовсе не предполагает формального метра. Так же точно, тяготение к некоторой размерности имеется и у обыденной речи, однако тяготение это является результатом физиологических особенностей речевого процесса, а вовсе не осознанным художественным заданием. Что же касается дометрической формы организации слова, то отмечаемая нами мерность возникает в результате специального *интонационного* обособления синтаксических единиц, которое происходит за счет естественного понижения интонации в конце каждого синтаксического построения. Такого рода членение и явля-

ется фундаментом, на котором строятся образцы безыскусного народного творчества. Результатом этого обособления является и мерность сказывания/пения, и тяготение к синтаксическому параллелизму, и, наконец, стихийное образование рифмоидов и рифм (как правило, «наглагольных», порицаемых за свою простоту и безыскусность теоретиками стиха). Подчеркнем, что речь идет о специальном обособлении именно синтаксических, а не метрических единиц прапоэтической художественной речи. Никакого противоречия синтаксиса и метра, наиболее ярко проявляющегося в поэзии в возможности «анжамбеманов» – ритмо-синтаксических переносов – в народно-песенном творчестве эпохи «вольного метра» (П. Сокальский) быть не может: «Как и в прозе, – замечает М. Харлап, – *ритмическое* строение (образцов первичного фольклора. – Е. С.) определяется *смысловым* (строением. – Е. С.)» [17]. Что же касается размерности, отличающей «слово художественное» от «прямой и простой» прозы, то она создается «только особым *синтаксическим* построением, которое, как и всякий стихотворный размер, допускает одни сочетания слов и запрещает другие» [18].

Какие сочетания слов допускаются в прапоэтической художественной речи, а какие – нет? Как замечает М. Харлап, системой художественных средств первичного фольклора наложен запрет на любые словосочетания, произнесение которых требует восходящей интонации, в обычной речи характеризующей, главным образом, предложения вопросительные и восклицательные. Обращаясь к русскому крестьянскому фольклору, в котором, по мнению ученого, система прапоэтической художественной речи представлена в наиболее полном и совершенном виде, М. Харлап специально останавливается на приемах, позволяющих народному исполнителю избежать ломающего интонационное единообразие речи «восхождения» голоса в конце синтаксического построения. Так, если логика повествования вынуждает исполнителя обратиться к вопросительной форме, то повышение интонации связывается, в первую очередь, с вопросительными словами – местоимениями «что», «как», вопросительными наречиями. Помещая их в начале синтаксического построения и акцентируя их повышением интонации, исполнитель делает восхождение интонации в конце вопросительного предложения необязательным. Так же точно, именно стремлением к «выпрямлению» вопросительной интонации объясняется ученым и обилие в образцах русского народно-песенного творчества слов, сопровождаемых частицей «ли», делающих понятными вопросительный характер предложения без того, чтобы прибегать к специально вопросительной восходящей интонации [19].

Отмеченный М. Харлапом запрет на повышение интонации в конце синтаксического построения явно показывает те особенности, которые отличают художественное слово эпохи «вольного метра» от «слова поэтического», регулируемого «правильным» метром. В архаичных пластах народно-песенного творчества, еще не ведающих формального метра, функцию показателя границ синтаксических построений берет на себя интонация. Обращаясь к уже цитированному выше закону Римана («сходство членит, различие объединяет»), нетрудно понять, что в данном случае это обособление достигается единообразным интонированием синтаксических единиц. Согласно М. Харлапу, нисходящие интонационные волны, направленные от высокого ритмического момента (арсиса) к низкому (тезису), образуют *мерный ритм*, отделяющий эту прапоэтическую речь из обыденного говорения, однако еще не делающий ее поэзией в строгом смысле этого слова. Именно этот интонационный параллелизм и является основой мерности, подчеркнуть которую и призваны другие средства – параллелизм синтаксический и образующиеся в результате его использования рифмы и рифмоды.

Таким образом, отказ от применения слова «метр» в отношении целого ряда образцов русской народной песенности представляется не только возможным, но и необходимым. Что же касается концепции «разрушения» или «переструктуризации» песенного поэтического метра песенной же музыкальной ритмикой, разделяемой целым рядом исследователей русской протяжной песни [20], то такого разрушения происходить не может уже по той причине, что в образцах синкретического по своей природе первичного фольклора противопоставление слова и музыки не может быть допущено даже в виде теоретического умозрения: слово и музыка здесь едины, как един и управляющий ими мерный ритм, не требующий никакого метра. Именно он «протягивает» народную песню во времени, обуславливая ее особую, нерегламентированную метрическим заданием, «протяженность». Сказанное, впрочем, касается не только русской протяжной песни, но и другого явления – практики псалмодирования, которая еще в средневековье определялась как «музыка протяженная», но «не размеренная» (*musica plana sine immensurabilis*).

Под псалмодией (от *греч.* ψαλμωδία – псалмопение) в современном отечественном музыковедении понимается пение псалмов, а также тип мелодики, «характерный для псалмов и основанных на них церковных песнопений» [21]. Заимствованное раннехристианскими общинами из ритуальной практики древних иудеев, пение псал-

мов в дальнейшем составило одну из важнейших составляющих христианского богослужения. У христиан, однако, традиция псалмопения в ходе своего развития претерпела ряд существенных изменений. Так, сохраняя генетическое родство с синагогальным псалмопением, псалмы григорианского хорала в типологическом отношении разительно отличаются от своих предшественников. Последние – древнееврейские псалмы, составляющие так называемую «Книгу хвалений» (*sefer t'hilim*), – это образцы авторской поэзии, сложенные по определенным законам. Что касается перевода древнееврейских псалмов, составившего ветхозаветную «Псалтырь» христиан, то он был осуществлен прозой: прозаическим является и перевод «семидесяти толковников» на греческий – так называемая «Септуагинта», и перевод блаженного Иеронима на латынь – «Вульгата».

Между тем в технике версификации древних евреев наличествовал целый ряд особенностей, которые переводчики попытались сохранить в прозаическом переводе. К числу этих особенностей относится и ритмо-синтаксический параллелизм, присущий образцам «Книги хвалений». В переводе на латынь (вульгату) эта черта древнееврейского стихосложения была даже усилена. Так, Иероним «для того, чтобы показать, сколь красиво звучат псалмы в оригинале» [22], ввел в свой дословный, сделанный слегда ритмизованной прозой перевод большое число фонетических повторов (аллитераций, анафор и т. д.):

Хвалите Его, солнце и луна,  
Хвалите Его, все звезды и свет, –

говорится в псалме 148. Вот как переводит это место Иероним:

Laudate eum sol et luna,  
Laudate eum omnes stellae et lumen.

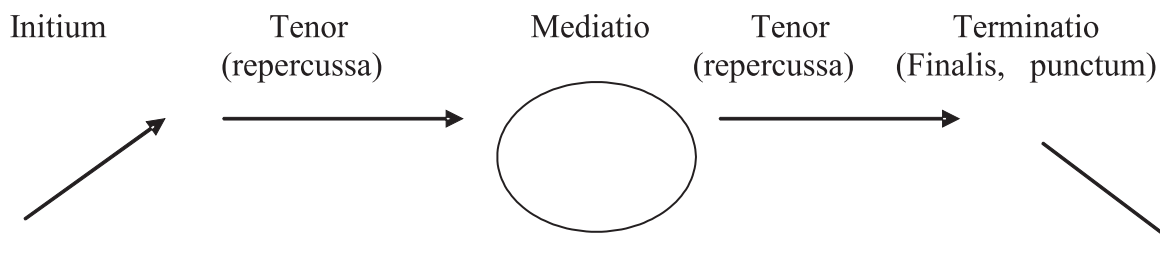
Необходимость пения псалмов подсказала членам раннехристианских общин особый тип мелодико-ритмической организации этой ритмизованной прозы – псалмодирование, при котором сходные в смысловом (а иногда и в морфо-

логическом) отношении словесные обороты распевались на сходные же мелодические формулы. Это и привело к образованию так называемых «арочно-дуговых» форм псалмодического пения (*нем. die Bogenformen, англ. archform*). Арочно-дуговые формы присущи культовой псалмодии различных конфессий: римско-католической, греческой, русской православной. Рассмотрим составляющие псалмодической дуги на примере григорианской псалмодии (рисунок).

- 1) начальная мелодическая формула (*initium*);
- 2) речитация на одном звуке (*tenor, repercussa*);
- 3) срединная мелодическая формула (*mediatio*), согласующаяся с цезурой псалмового стиха [23];
- 4) речитация на одном звуке (*tenor, repercussa*);
- 5) завершающая формула (*terminatio, finalis, punctum*).

Если первая половина стиха оказывалась очень длинна, до *mediatio* употреблялась дополнительная формула (мелодическая вставка) – *flexa*. Таким образом интонационная дуга связывала два грамматических построения, аналогичным образом объединяла два других, далее третью пару и т. д. Немецкий музыковед Б. Штебляйн (*Stablein*) считает, что «принцип псалмодии основан на обыгрывании очень “эластичной” мелодической формулы, которая может быть приспособлена к неодинаковым по длине строфам стиха» [24] (см. примеры 1, 2).

Тем самым интонационная ритмика оказывается средством, позволяющим организовать прозаическое построение, изначально не имеющее никакой «установки на метр». В этом смысле она выполняет те же функции, что и в образцах первичного фольклора. Необходимо также заметить, что сходство григорианского хорала и архаичных фольклорных форм [27] не исчерпывается моментами внешними. Глубокое родство сопоставляемых явлений уже неоднократно отмечалось многими исследователями. Так, один из основоположников григорианистики П. Вагнер отметил общность организации григорианского хорала и древнейших пластов фольклора (материалом для сравнения ученому послужили образцы, записанные Р. Лахом во время Первой мировой войны от российских военнопленных [28]). Современ-



Пример 1. «Deus, deus meus, respice in me» [25]

De\_ us, de\_ us me\_ us, re\_ spi\_ ce in me: qua\_ re me de\_ re\_ li\_ qui\_ sti?

Lon\_ ge a sa\_ lu\_ te me\_ a ver\_ ba de\_ li\_ cto\_ rum me\_ o\_ rum.

Пример 2. «Deus, deus meus, respice in me» [26]

De\_ us, de\_ us me\_ us, re\_ spi\_ ce in me: qua\_ re me de\_ re\_ li\_ qui\_ sti?

Lon\_ ge a sa\_ lu\_ te me\_ a ver\_ ba de\_ li\_ cto\_ rum me\_ o\_ rum.

ный американский ученый Л. Трейтлер указывает и на сходство в способах бытования хора и фольклорных образцов – «хорал есть продукт устного коллективного творчества» [29]. В интересующем нас аспекте сходства фольклорного и псалмодического типов интонирования заслуживает внимания следующее наблюдение В. Карцовника.

Рассматривая особенности графического отображения мелодики в невматике западноевропейского хора, В. Карцовник обратил внимание на то, что звуковысотный аспект для нотаторов раннего средневековья оказывается вторичным по сравнению с моментами артикуляционными: «Для большинства невменных нотаций латинского Запада характерно употребление одного знака для группы из двух-трех или более тонов <...> Концепция <...> мелоса во всех случаях сводится к восприятию движения как целостного интонационного единства. Интервал, на который поднимается голос певчего, для нотатора здесь второстепенен. Гораздо важнее движение мелодии в особых, обусловленных экспрессивными задачами, артикуляционных условиях» [30]. В этом исследователе усматривает моменты сходства с отношением к звуковысотному аспекту интонирования в фольклорных традициях. Приводя положение из исследования И. Земцовского о том, что в народно-песенном искусстве «первичен не артикуляционный текст, а «текст» артикуляции» [31], В. Карцовник указывает на аналогичное соотношение артикуляционных и звуковысотных моментов и в григорианском хорале. Значитель-

но важнее, чем конкретный интервал, для нотатора оказывается различие «двух зон звучания», условно говоря, «верха» и «низа», что, по словам исследователя, соответствует выявленному Э. Алексеевым  $\alpha$ -интонированию, характерному для архаичных фольклорных традиций [32]. Нетрудно заметить, что сказанное согласуется с положениями М. Харлапа, связывавшего выявленную им интонационную ритмику с явлениями «дометрическими и доладовыми», когда интонирование осуществляется в рамках определенных «дистанций» между звуковыми высотами, а не в системе качественно определенных интервалов [33]. Именно к этому типу явлений относятся как феномен протяжной песни, так и псалмодирование, сходство между которыми обуславливается тем, что их «ритм сам возникает из изменений высоты» [34].

Примечания

1. Харлап М. Г. Народно-русская музыкальная система и проблема происхождения музыки // Ранние формы искусства. М., 1972. С. 220–273.

2. Именно «замечена», а не сколько-нибудь последовательно рассмотрена.

3. См., в частности: Werner E. Psalm I. (Antiquity and Early Christianity) // The New Grove Dictionary of Music and Musicians. L., 1980. Vol. 15. P. 320–322; Slenk H. Psalms Metrical. § II. The European Continent // The New Grove Dictionary of Music and Musicians. L., 1980. Vol. 15. P. 348–358; Stevens J. Words and music in the Middle Ages: Song, narrative, dance and drama, 1050–1350. Cambridge, 1986; Temperley N. Psalmody // The New Grove Dictionary of Music and Musicians. L., 1980. Vol. 15. P. 337; Jammers E. Gregorianischen

Rhythmus: Was ist das? // Archiv für Musikwissenschaft 31 (1974). S. 290–311; см. также: *Лебедева И. Г.* К изучению формульной структуры в хоральной монодии Средневековья (по поводу концепции Лео Трейтлера) // Музыкальная культура Средневековья. Теория. Практика. Традиция. Л., 1988. Вып. 1; *Карцовник В. Г.* О невменной нотации раннего Средневековья // Эволюционные процессы музыкального мышления. Л., 1986. С. 21–41.

4. *Харлап М. Г.* Ритм и метр в музыке устной традиции. М., 1986. С. 8.

5. Цит. по: Античные теории языка и стиля. М.; Л., 1936. С. 182.

6. Хотелось бы обратить внимание на то, что само слово «стих» (так же, как и *лат. versus*) означает буквально «строка» и в ряде случаев подразумевает строку отнюдь не только поэтического произведения. В частности, это касается тех случаев, когда происходит отсылка читателя к нумерованным строкам (стихам) Священного Писания – см. этимологию слов «стихи» и «вирши», восходящую к понятию «ряда», «борозды», «колеи»: *греч. stichos* – ряд, строка; *лат. versus* – борозда, колея, от глагола *vertere* – поворачивать (плуг). Что же касается специально стиховедческого понимания термина «стих», то оно формируется в русскоязычной литературе довольно поздно – лишь в XIX в.

7. Данное положение не означает указания исключительно на «седую древность» – даже в наше время в случаях, когда письменное/печатное слово не является монополистом в процессе коммуникации (например, в музыкально-поэтических практиках так называемого массового искусства, далеких от академической «письменной/печатной» культуры), метрическая организация многих песенных образцов способствует запоминанию их широкой публикой – т. е. их фиксации в сознании слушателя поверх и помимо культуры чтения.

8. Цит. по: *Скребков С. С.* Художественные принципы музыкальных стилей. М., 1973. С. 33.

9. См.: *Квятковский А. П.* Поэтический словарь. М., 1966. С. 122.

10. См. об этом, в частности, исследования П. Сокальского (*Сокальский П. П.* Русская народная музыка, великорусская и малорусская, в ее строении мелодическом и ритмическом и отличия ее от основ современной гармонической музыки. Харьков, 1888), В. Жирмунского (*Жирмунский В. М.* О тюркском народном стихе: некоторые проблемы теории // Тюркский героический эпос: избр. тр. Л., 1974. № 4. С. 644–680), М. Харлапа (*Харлап М. Г.* Народно-русская музыкальная система ...; *Харлап М. Г.* Тактовая система музыкальной ритмики // Проблемы музыкального ритма. М., 1978. С. 48–104; *Харлап М. Г.* Ритм и метр в музыке устной традиции), Д. Фролова (*Фролов Д. В.* Классический арабский стих: история и теория аруда. М., 1991) и целого ряда других ученых.

11. В частности, у Аристотеля, Аристиды Квинтилиана и целого ряда других мыслителей древности.

12. Sc. – *лат. scilicet* (подразумевается).

13. *Prōsa oratiō* – букв. «прямая», «простая» речь.

14. *Потебня А. А.* Теоретическая поэтика. М., 1990. С. 152 (курсив мой. – Е. С.).

15. *Харлап М. Г.* Народно-русская музыкальная система ... С. 231.

16. См., например: *Жирмунский В. М.* Ритмико-синтаксический параллелизм как основа древнетюркского народного эпического стиха // Вопросы языкознания. 1964. № 4. С. 3–24.

17. *Харлап М. Г.* Народно-русская музыкальная система ... С. 232 (курсив мой. – Е. С.).

18. Там же (курсив мой. – Е. С.).

19. См.: *Харлап М. Г.* Народно-русская музыкальная система ... С. 238–240.

20. См., в частности: *Земцовский И. И.* Русская протяжная песня: опыт исследования. Л., 1967; *Ефименкова Б. Б.* Ритм в произведениях русского вокального фольклора. М., 2000.

21. *Лебедева И. Г.* Псалмодия // Музыкальный энциклопедический словарь. М., 1990. С. 445.

22. *Чистяков Г. П.* Тебе поем: Молитвенная поэзия. М., 1992. С. 33. (Мир искусств. № 4).

23. В данном случае слово «стих» употреблено в смысле строки (от *греч. στίχος* – ряд), как традиционно обозначаются единицы текста в изданиях Ветхого и Нового заветов. Следует специально оговорить, что в данном случае термин «стих» не несет той смысловой нагрузки, которая сообщается ему в теории стиха.

24. Цит. по: *Герцман Е. В.* Византийское музыкознание. Л., 1988. С. 20.

25. *Stevens J.* Words and music in the Middle Ages ... P. 305.

26. Там же.

27. Григорианская псалмодия – отнюдь не единственный пример профессионального искусства, в котором обнаруживает себя интонационная ритмика. Не менее ярко этот тип ритмики проявляется и в псалмодии русской православной церкви. Более того, если рассмотренные выше образцы григорианского хора характерны в основном для ранних стадий его развития, то в литургической практике православной церкви псалмодические формы до сих пор являются одними из важнейших форм богослужебного пения, парадоксальным образом соединяя многоголосие гармонического типа и интонационные формы временной организации. Подробнее об этом см.: *Укурчинов А. А.* Псалмодическая практика русской православной церкви XVIII–XX веков и региональные традиции клиросного пения: дипломная работа / Казан. гос. консерватория, науч. рук. А. В. Кудрявцев. Казань, 1998.

28. См.: *Карцовник В. Г.* Григорианский хорал в свете этномузыкознания: невмы, артикуляция, звуковысотный аспект // Народная музыка: история и типология: (Памяти профессора Е. В. Гиппиуса, 1903–1985). Л., 1989. С. 54.

29. Цит. по: *Лебедева И. Г.* К изучению формульной структуры в хоральной монодии Средневековья ... С. 14.

30. *Карцовник В. Г.* Григорианский хорал в свете этномузыкознания ... С. 53.

31. См.: *Zemtsovsky I.* The Ethnography of Performance: Playing-Intining-Articulating Music // Folrlor i njegova umetnicka transpozicija. Belgrad, 1987. S. 8.

32. *Карцовник В. Г.* Григорианский хорал в свете этномузыкознания ... С. 53; см. также: *Алексеев Э. Е.* Раннефольклорное интонирование: Звуковысотный аспект. М., 1986.

33. *Харлап М. Г.* Народно-русская музыкальная система ...

34. Там же. С. 244.

## ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378.1

Т. К. Поддубная, О. А. Жеребненко

### ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

Раскрываются содержание когнитивного компонента в структуре имиджа студентов вуза, параметры анализа, особенности развития. Согласованность-рассогласованность образов в структуре когнитивного компонента рассматривается как механизм развития имиджа.

The article reveals parameters of analysis, peculiarities of development, the essence of the cognitive component in the structure of students' image at high educational establishment. Differences in image peculiarities in the structure of the cognitive component are viewed as mechanisms of image development.

*Ключевые слова:* имидж, когнитивный компонент имиджа студента, когнитивная сложность имиджа, развитие имиджа.

*Keywords:* image, cognitive component of students' image, cognitive complexity of the image, image development.

Необходимость формирования нового стиля социального поведения, отвечающего задачам современного этапа развития общества, ведет к актуализации проблем, связанных с таким явлением, как имидж, и вызывает потребность в изучении условий и механизмов его развития и функционирования в обществе. Понятие «имидж» получило широкое использование в самых разных областях знания: социологии, психологии, политологии, антропологии, культурологии. При этом в сознании современного человека все более закрепляется представление об имидже как об определенной ценности, от качества которой зависит жизненный успех и успешность любой деятельности. В настоящее время формирование позитивного имиджа становится актуальной проблемой не только в политической и деловой сферах, но и в студенческой среде. От того, каков

имидж студента, как представлен образ студентов того или иного вуза в сознании общественности, во многом зависит процесс привлечения абитуриентов, реализация перспективных проектов, общее положение вуза в образовательной системе.

В российской психологической традиции непосредственное отношение к исследованию явлений имиджа имеют результаты разработки таких направлений исследований, как изучение образа (Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, А. В. Запорожец, А. В. Либин, И. С. Кон, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.); исследование общения (Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, В. Н. Куницына, А. А. Леонтьев, Л. В. Петровский, В. А. Петровский, Л. А. Петровская, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн и др.); исследования проблем социального восприятия и социального познания (В. С. Агеев, Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, И. С. Кон и др.). В своей работе мы опирались на труды, посвященные проблемам имиджологии [1], психологии образа [2], психосемантический подход в исследовании личности [3]. При этом мы исходим из понимания имиджа студента вуза как интегральной характеристики личности, включающей в себя совокупность внешних и внутренних личностных и индивидуальных качеств студента, которые способствуют эффективности учебной деятельности.

Исследуя когнитивный компонент имиджа студентов вуза, мы изучаем систему представлений студентов о себе на уровне образов «Я-реальное», «Я-идеальное», а также образы типичного студента своего факультета в представлении самих студентов (автостереотип) и образы типичного студента в представлении студентов другого факультета (стереотип). В исследовании принимали участие студенты пяти факультетов Белгородского государственного университета, всего 234 человека. Основными задачами исследования являлись сравнительный анализ образов «Я-реальное», «Я-идеальное»; выявление динамики развития образа студента в процессе социализации (этапа обучения); выявление особенностей содержания стереотипов и автостереотипов у студентов различных факультетов обучения; анализ «согласованности – несогласованности» структурно-содержательных особенностей образов «Я-реальное» и «Я-иде-

**ПОДДУБНАЯ** Татьяна Константиновна – кандидат психологических наук, доцент по кафедре психологии Белгородского государственного университета  
**ЖЕРЕБНЕНКО** Оксана Александровна – ассистент кафедры психологии Белгородского государственного университета  
© Поддубная Т. К., Жеребненко О. А., 2009

альное», а также стереотипов и автостереотипов, как проявление механизмов развития имиджа (рефлексии, идентификации, стереотипизации) у студентов вуза. Для решения поставленных задач были использованы ассоциативный эксперимент и метод «Завершение предложе-

ний» – «Типичный студент факультета... кто он» (модифицированный вариант теста «20 высказываний. Кто Я?» (М. Кун)).

Анализ семантических пространств образов реального и идеального студентов показал, что в содержании этих образов представлены учеб-

Таблица 1

Образ «Я-реальное» у студентов I и IV курсов обучения

Группа ассоциаций	Ассоциации	Частота ассоциаций в группе студентов I курса обучения	Частота ассоциаций в группе студентов IV курса обучения	Ранг группы ассоциаций у студентов I курса	Ранг группы ассоциаций у студентов IV курса
Межличностные взаимоотношения (общение)	КВН	20	12	I	III
	Общение с друзьями	32	18		
	Одногруппники	18	12		
	Знакомства	42	11		
	Дружба	26	20		
	Общение	39	24		
	Уважение	15	12		
	Любовь	38	23		
	Веселье	36	12		
	Развлечения	27	15		
Учебная деятельность	Деканат	11	15	II	II
	Лекции	8	14		
	Сессия	16	9		
	Научная работа	7	20		
	Конференция	6	17		
	Семинары	12	16		
	Диплом	11	18		
	Куратор	13	11		
	Оценки	13	10		
	Зачётка	10	12		
	Экзамен	12	15		
Шпаргалки	9	17			
Студенческие заботы, переживания, желания	Общежитие	5	7	III	IV
	Буфет	6	13		
	Недостаток денег	18	21		
	Желание отдыха	8	15		
	Стипендия	10	13		
	Прогулы	5	25		
	Опоздания	7	14		
	Привлекательность	12	15		
	Свобода	14	11		
Интересы	27	22			
Самореализация, саморазвитие личности	Самооценка	8	25	IV	I
	Саморазвитие	6	19		
	Самореализация	4	18		
	Престиж	8	17		
	Признание	4	23		
	Уверенность	11	19		
	Уважение	9	24		
	Успех	12	18		
	Цель	7	26		
	Целеустремлённость	5	18		

но-профессиональная и научная деятельность; сфера межличностного взаимодействия, общение; интеллектуальная сфера личности; элементы визуального имиджа. Общими базовыми характеристиками образов являются активность, общительность, самостоятельность, жизнерадостность, привлекательность, интеллектуальность, творчество, развитие, эрудированность. Образ студента, таким образом, в целом ассоциируется с развивающейся, активной, целеустремленной личностью. В то же время развитие образа студента в континууме «Я-реальное» – «Я-идеальное» (по результатам сравнительного анализа этих образов – расхождений в их содержании) происходит, прежде всего, в сферах: межличностное взаимодействие, интеллектуальность, визуальный имидж. Сравнительный анализ образов показал значимые различия по их когнитивной сложности и социальной направленности. Образ «Я-реальное» отличается большей когнитивной сложностью, но в то же время образ «Я-идеальное» содержит более обобщенные характеристики, отражающие зрелость, социальную адаптированность личности. То есть образ «Я-реальное» характеризуется дифференцированностью, индивидуализированностью, в то время как образ «Я-идеальное» – интегрированностью, обобщенностью оценок. От первого к четвертому курсу обучения происходит значительный рост когнитивной сложности всех представленных сфер. Наибольшее количество характеристик в образе «Я-реальное», как и в образе «Я-идеальное» независимо от курса обучения студентов относится к группе «общение».

Наряду с ростом когнитивной сложности, работанности, осознанности образов образ «Я-реальное» становится более типичным (см. табл. 1).

Ассоциации становятся все более частотными. Происходит интеграция индивидуальных семантических пространств, «схождение оценок», что позволяет говорить о типичном в содержании образа «Я-реальное» на уровне представленных в нем сфер жизнедеятельности студентов. Прежде всего это проявляется в сфере самореализации личности. Если у первокурсников ассоциации целеустремленность, успех, саморазвитие, самооценка, самореализация отнесены к низкочастотным или среднечастотным, то у студентов четвертого курса они все вошли в группу высокочастотных ассоциаций. То есть понятие самореализации наполняется у студентов четвертого курса реальным смыслом и включается в образ типичного студента, а значит, по их представлению является значимым элементом имиджа студента вуза. Изменения в образе «Я-реальное» проявляются и в значимости учебно-профессиональной сферы и сферы научной деятельности студентов. У студентов четвертого курса научная деятельность, конференции, лекции относятся к числу высокочастотных ассоциаций, что подтверждает их несомненную значимость, включенность в образ, имидж современного студента. Сохраняют свою актуальность студенческие заботы и переживания, в то же время снижается значимость (ранг) сферы взаимодействия.

Таким образом, изменения в образе «Я-реальное», проявляясь в его структурно-содержатель-

Таблица 2

Содержание зоны интеграции образов «стереотип/автостереотип»

Сферы	Факультет социальной педагогики и психологии	Педагогический факультет	Факультет художников-модельеров	Факультет физической культуры и спорта	Физико-математический факультет
1. Отношение к деятельности		*			*
2. Самооценка		*		*	
3. Творчество	*	*	*		
4. Внешний имидж	*	*	*		
5. Межличностные взаимоотношения (общение)	*	*	*	*	
6. Эмоциональная сфера	*	*	*		
7. Интеллектуальность	*				*
8. Толерантность	*				
9. Сложность	*				
10. Активность			*	*	
11. Принципиальность (нравственность)					*
Всего сфер	7	6	5	3	2
Когнитивная сложность (стереотип/автостереотип)	34/24	30/16	30/26	18/3	20/10
Совпадения (%)	54	75	57	46	70



ных особенностях, отражают этап социализации студентов и выявляют приоритеты в содержании имиджа студента.

Сравнительный анализ структурно-содержательных особенностей стереотипов и автостереотипов позволил нам выявить «согласованность – рассогласованность» представлений об имидже студента на уровне общественного сознания и самосознания самих студентов. При этом нами анализировались зона интеграции и зона дифференциации семантических пространств по группе студентов в целом и по группам студентов каждого из пяти факультетов. В анализе зоны интеграции образов и зоны дифференциации образов выявлялись их когнитивная сложность и особенности содержания. Так, в содержании зоны интеграции стереотипов и автостереотипов отражены: отношение к деятельности, самооценка, творчество, визуальные особенности имиджа, особенности межличностных взаимоотношений, интеллект, эмоциональная сфера личности, нравственность, активность, сложность личности, толерантность. Всего 11 компонентов (см. табл. 2).

Выявлены особенности проявления этих компонентов у студентов в зависимости от факультета обучения. Так, у психологов в зону интеграции включены 7 компонентов, у педагогов – 6, у художников-модельеров – 5, у физиков и спортсменов – всего 3.

Нами также проанализированы содержательные характеристики стереотипов, не встречающиеся в автостереотипах, то есть то особенное, что отличает общественное сознание в оценке имиджа студентов. Эти характеристики включают как позитивные, так и негативные оценки. Например, педагог – занудный, педантичный, но эрудированный, интеллектуальный; спортсмен – амбициозный, демонстративный, но в то же время веселый, оптимистичный, интересный и др. Анализ характеристик автостереотипов, не встречающихся в описании стереотипов, позволил выявить то особенное, что отличает имидж студента в сознании самих студентов. Все эти характеристики преимущественно позитивны. И их значительно меньше по сравнению с предыдущей группой характеристик.

В результате исследования выявлено следующее:

1. Базовыми характеристиками на уровне и общественного сознания и самосознания самих студентов в оценке имиджа студента являются черты личности, отражающие особенности межличностных взаимоотношений, внешние особенности имиджа, а также творчество личности и особенности ее эмоциональной сферы. Отношение к деятельности, самооценка, интеллект, активность личности отмечаются в меньшей мере.

2. Количество и содержание характеристик, по которым имеет место согласованность оценок, выступает одним из показателей развития механизмов стереотипизации, рефлексии, идентификации. Умение прогнозировать оценку общества, соответствовать ей в основных параметрах характеризует, прежде всего, студентов-психологов и педагогов. Число структурных компонентов, по которым имеются совпадения, соответственно равно 7 и 6. У студентов-художников – 5. У студентов других факультетов этот показатель не превышает 3.

3. Когнитивная сложность стереотипов превышает когнитивную сложность автостереотипов, включая в себя в большей мере противоречивые и негативные оценки. При этом выявлены особенности в содержании стереотипов в зависимости от характера деятельности экспертов. Характер деятельности, ее субъект-субъектная или субъект-объектная направленность определяют как когнитивную сложность межличностного восприятия, так и специфику его категоризации (характер личностных описаний) при восприятии, оценке и классификации представителей тех или иных социальных и профессиональных групп. Так, представители факультетов педагогики и психологии проявили большую когнитивную сложность в описании других людей, в сравнении, например, со студентами-физиками и спортсменами.

4. Личностные признаки и качества, приписываемые человеку как представителю той или иной социальной или профессиональной группы, не рядоположены, а создают целостные структуры, образование которых подчинено логике целостного образа (типажа). Несогласованность оценок, определяемая нами по анализу зон несовпадения содержания стереотипов и автостереотипов, позволяет выявлять «зоны противоречий» на уровне общественного и индивидуального сознания. Эти зоны, на наш взгляд, могут стать предметом отдельного анализа в исследовании и развитии имиджа студентов вуза.

#### Примечания

1. Андреева Г. М. К построению теоретической схемы исследований социальной перцепции // Вопросы психологии. 1977. №2. 123 с.; Деркач А. А., Перельгина Е. Б. Имидж как феномен интерсубъектного взаимодействия; содержание и пути развития. М.: «Интеллект-Центр», 2003. 635 с.; Почепцов Г. Г. Имиджелогия. М.: Рефлбук. Киев, 2001. 698 с.; Шепель В. М. Имиджелогия. М.: Экономика, 1984. 246 с.

2. Леонтьев А. Н. Психология образа // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1986. № 3.

3. Петренко В. Ф. Психосемантический анализ имиджа политических лидеров // Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005. С. 418–435.

УДК 378.1

А. В. Кошарный, О. В. Куликова

### ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье анализируются проблемы мотивации учения иностранных студентов в российских вузах. В качестве критериев для дифференциального анализа выбраны: курс обучения, пол, страна проживания и мотив выбора российского вуза. Объем выборки – 198 студентов из стран Азии, Африки и Латинской Америки.

The article deals with the analysis of the problems motivations education foreign students at Russian high school. The criterions of differential analysis include year, gender, country and motives of choice of education at Russia. Volume of respondents is 198 students from Asia, African and Latin America.

*Ключевые слова:* мотивация учения, иностранные студенты, дифференциальный анализ, социокультурная адаптация.

*Keywords:* motivations education, foreign students, differential analysis, adaptation to social and cultural environment.

Высшая школа современной России привлекает значительное количество иностранных студентов. Это вызвано, прежде всего, высоким качеством обучения в российских вузах, большим набором специальностей, сравнительно невысокой стоимостью обучения, а также желанием лучше изучить русский язык. В связи с этим поддержка высокого качества обучения иностранных студентов в российских вузах представляет собой важную практическую задачу. Одним из ресурсов решения данной задачи является развитие, но, предварительно, понимание особенностей динамики мотивации учения у иностранных студентов. Большой вклад в разработку проблемы мотивации в целом и мотивации учения в частности внесли В. Г. Асеев, Е. И. Бейдер, Р. Р. Бибрих, А. И. Божович, В. С. Волков, Л. С. Выготский, В. К. Горбачевский, В. Грабал, Б. И. Додонов, Е. П. Ильин, В. И. Ковалев, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, М. В. Матюхина, В. Э. Мильман, В. Ф. Моргун, А. Б. Орлов, О. Е. Сиверс, Э. Д. Телегина, П. М. Якобсон и др. Изучением проблемы мотивации учения студентов занимались Р. С. Вайсман, А. М. Ва-

ильков, М. В. Вовчик-Блаkitная, А. И. Гебос, С. С. Иванов, Е. П. Ильин, В. Я. Кикоть, Г. А. Мухина, А. Н. Печников, Ф. М. Рахматулина, А. А. Реан, А. И. Сырыгин, В. А. Якунин и др. Однако исследования мотивации учения иностранных студентов немногочисленны.

Наше исследование проводилось на базе Белгородского государственного университета. В исследовании принимали участие студенты-иностранцы, обучающиеся на различных факультетах университета, кроме того, для сравнительного анализа обследовались российские студенты. Объем выборки составил 198 студентов-иностранцев и 204 российских студента.

В целях выявления особенностей мотивации учения иностранных студентов мы провели сравнительный анализ мотивации учения у иностранных и российских студентов (см. табл. 1).

Проверка указанных различий по t-критерию Стьюдента показала, что на 1% уровне значимости достоверны различия по внутренним мотивам учения, учебным мотивам, познавательным мотивам, овладения профессией и на 5% уровне – по мотивам приобретения знаний.

Таблица 2

Различия в выраженности мотивов учения у российских и иностранных студентов

Изучаемые параметры	Более выражено у иностранцев Значение t-критерия Стьюдента $t_{кр}/(0,05) = 1,97;$ $t_{кр}/(0,01) = 2,6$
1. Мотивация достижения	
2. Внутренние мотивы учения	3,13**
3. Внешние мотивы учения	
4. Учебные мотивы	4,9**
5. Познавательные мотивы	2,8**
6. Социальные мотивы	
7. Узколичностные мотивы	
8. Приобретение знаний	2,58*
9. Овладение профессией	5,67**
10. Получение диплома	

\* – 5% уровень значимости;

\*\* – 1% уровень значимости.

Таким образом, общий анализ различий иностранных и российских студентов с учетом статистической значимости позволяет сделать вывод о том, что у иностранных студентов мотивация учения выше, чем у российских студентов, однако для более дифференцированного анализа мы провели сравнение иностранных и российских студентов по выраженности мотивов учения с учетом курса обучения.

**КОШАРНЫЙ Александр Васильевич** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой управления персоналом Белгородского государственного университета

**КУЛИКОВА Оксана Владимировна** – ассистент кафедры управления персоналом Белгородского государственного университета

© Кошарный А. В., Куликова О. В., 2009

Таблица 3  
Динамика мотивации учения  
по курсам обучения у российских студентов

Изучаемые параметры	Более выражено у иностранцев Значение t-критерия Стьюдента $t_{кр/(0,05)} = 1,97$ ; $t_{кр/(0,01)} = 2,6$
1. Мотивация достижения	
2. Внутренние мотивы учения	3,13**
3. Внешние мотивы учения	
4. Учебные мотивы	4,9**
5. Познавательные мотивы	2,8**
6. Социальные мотивы	
7. Узколичностные мотивы	
8. Приобретение знаний	2,58*
9. Овладение профессией	5,67**
10. Получение диплома	

\* – 5% уровень значимости;  
\*\* – 1% уровень значимости.

Из этой таблицы видно, что у российских студентов с точки зрения мотивации учения кризисным является второй год обучения, что нашло свое отражение в резком снижении выраженности мотивов учения, особенно внутренних, внешних и учебных мотивов. На III курсе обучения происходит повышение мотивации учения, статистически значимо по внешним и социальным мотивам, а на IV курсе статистически значимо повышается выраженность познавательного мотива, хотя явно выражено и общее повышение мотивации.

Эту общую динамику мотивации учения по курсам обучения можно охарактеризовать следующим образом. Поступая в университет, на I курсе студенты еще очарованы своими ожида-

ниями и переживаниями поступления в университет, встречами с новыми людьми. На II курсе происходит разочарование, связанное с некоторым диссонансом реальности с прошлыми ожиданиями. На III курсе ввиду формирования учебных групповых норм у студентов происходит повышение внешних, социальных компонентов мотивации учения, а на IV курсе у студентов актуализируется профессиональная направленность обучения, что вызывает повышение познавательного мотива.

Несколько иная динамика мотивации учения наблюдается у иностранных студентов.

Таблица 4  
Динамика мотивации учения по курсам  
обучения у иностранных студентов

Изучаемые параметры	I–II курсы	II–III курсы	III–IV курсы
1. Мотивация достижения	-2,4*	2,1*	
2. Внутренние мотивы учения			-2,22*
3. Внешние мотивы учения			-2,19*
4. Учебные мотивы			-2,78**
5. Познавательные мотивы			
6. Социальные мотивы			-2,56*
7. Узколичностные мотивы			
8. Приобретение знаний			
9. Овладение профессией			-2,83**
10. Получение диплома			-3,35**

\* – 5% уровень значимости;  
\*\* – 1% уровень значимости.

Из таблицы различий видно, что до III курса иностранные студенты имеют довольно стабильную мотивацию учения, за исключением мотивации достижения, которая на II курсе понижается, а затем опять восстанавливается до прежнего высокого уровня, что мы связываем с некоторой утратой уверенности в себе на II курсе обу-

Таблица 1  
Сводные результаты исследования мотивации учения у студентов

Параметры	Иностранцы				Россияне			
	$\bar{x}$	$\sigma$	A	E	$\bar{x}$	$\sigma$	A	E
1. Мотивация достижения	12,4	2,15	0,01	-0,2	12,3	3,06	-0,1	-0,9
2. Внутренние мотивы учения	24,6	3,43	-1,7	2,4	22,5	4,81	-1,3	1,77
3. Внешние мотивы учения	20	4,1	0	0	20	5,2	-1	0
4. Учебные мотивы	23,6	4,44	-1,5	2,4	19,8	5,6	-0,7	0,16
5. Познавательные мотивы	25	3,6	-1,7	2,3	23	4,5	-1,3	2,2
6. Социальные мотивы	20	4,5	0	0	20	5,4	-1	0
7. Узколичностные мотивы	22,1	3,74	-1	1,47	21,1	4,22	-0,2	-0,6
8. Приобретение знаний	6,65	2,59	-0,28	-0,19	5,42	3,14	0,5	-0,3
9. Овладение профессией	5,84	2,38	-0,16	-0,67	3,84	2,44	0,23	-0,54
10. Получение диплома	7,24	2,06	-0,4	-0,8	6,77	2,09	-1	0,7

где:  $\bar{x}$  – среднее значение;  $\sigma$  – стандартное отклонение; A – асимметрия; E – эксцесс.

чения. На IV курсе происходит обвал, у них снижается выраженность внешних, внутренних, учебных и социальных мотивов, иностранные студенты теряют желание даже в овладении профессией и получении диплома.

Если динамика мотивации учения у российских студентов по курсам обучения понятна и ее можно назвать «нормальной», то эта динамика у иностранных студентов имеет иной характер, который можно назвать «аномальным». Казалось бы, иностранные студенты из-за сложного процесса социокультурной адаптации должны были бы в первую очередь сконцентрироваться на ней, однако до III курса они концентрируются на учёбе. Объяснение этому, на наш взгляд, кроется в следующем. Именно из-за попадания в иную социокультурную среду иностранные студенты для сохранения эмоционального равновесия «цепляются» за то «менее неизвестное», что возможно в этой ситуации, и этим «менее неизвестным» оказывается процесс обучения, структурированный и связанный со знакомой для них деятельностью, более того, можно сказать, что иностранные студенты «прячутся» в учебном процессе от незнакомой социокультурной среды.

К IV курсу иностранные студенты адаптируются к новой социокультурной среде, растворяются в социальных контактах и отдаляются от учебной деятельности. В следующей таблице наглядно видно, что на IV курсе обучения выявленная нами общая тенденция соотношения мотивации учения у российских и иностранных студентов меняется на противоположную.

Таблица 5  
Различия по параметрам мотивации учения между российскими и иностранными студентами на IV курсе обучения

Изучаемые параметры	Более выражено у россиян
1. Мотивация достижения	
2. Внутренние мотивы учения	-2,15*
3. Внешние мотивы учения	-2,44*
4. Учебные мотивы	-2,52*
5. Познавательные мотивы	-2,18*
6. Социальные мотивы	-3,38**
7. Узколичностные мотивы	
8. Приобретение знаний	-2,21*
9. Овладение профессией	
10. Получение диплома	

\* – 5% уровень значимости;

\*\* – 1% уровень значимости.

Таким образом, результаты статистического анализа различий по курсам обучения показали,

что у иностранных студентов на IV курсе обучения происходит кризис мотивации учения, на наш взгляд, связанный с их выходом из кризиса социокультурной адаптации.

Однако очевидно, что группа иностранных студентов не является однородной и включает в свой состав студентов из Вьетнама, Палестины, Ганы, Перу, Эквадора, Боливии, Чада и других. С одной стороны, все они, приезжая в Россию, попадают в инокультурные условия, но исходные культурные установки и привычки у них разные. Исходя из этого мы сделали анализ, подобный предыдущему, но с учетом региона проживания. Для удобства анализа студенты были распределены по трем регионам: Азия, Африка и Латинская Америка.

В результате статистического анализа было выявлено, что различия у представителей разных регионов действительно имеются. В более выгодном свете по выраженности мотивов учения выглядят студенты из стран Латинской Америки. Достоверными на 5% уровне значимости являются следующие различия: у студентов из Азии мотив приобретения знаний выше, чем у студентов из Африки; у студентов из Латинской Америки мотив достижения и мотив приобретения знаний выше, чем у студентов из Африки, а внутренний мотив выше, чем у африканских и азиатских студентов.

В связи с тем что нами была выявлена необходимость в психологической поддержке мотивации учения у иностранных студентов на IV курсе, мы провели анализ мотивации учения с учетом региона проживания и курса обучения. Выявленные нами тенденции по динамике мотивации учения сохраняются во всех региональных группах, но более выражены у азиатских и африканских студентов, которые в большей степени нуждаются в психологической поддержке на IV курсе обучения, нежели латиноамериканские.

Не менее интересным оказался и анализ гендерных различий. Так оказалось, что у женщин мотивация учения более выражена, чем у мужчин. Проверка различий по критерию Стьюдента показала, что у женщин более значимо выражены внутренний, внешний, учебный и познавательный мотивы.

В результате изучения гендерных особенностей динамики мотивации учения по курсам обучения мы обнаружили, что выявленная нами ранее тенденция снижения мотивации учения на IV курсе обучения сохраняется и в гендерном аспекте, за исключением познавательного мотива у женщин.

Еще одним важным аспектом анализа мотивации учения является мотив поступления иностранных студентов в российский вуз. Мотивы поступления распределились по трем группам, из

которых явно доминирует мотив качественного образования в российском вузе (51%), несколько менее выражен мотив «по совету близких» (31%) и наименее выраженным оказался мотив низкой стоимости (18%).

В соответствии с мотивом выбора вуза нами были обнаружены различия в уровне мотивации учения. Проверка различий по критерию Стьюдента показала, что студенты, выбравшие российский вуз из соображений низкой стоимости обучения, статистически значимо имеют более высокую выраженность мотивов достижения и приобретения знаний, нежели студенты, приехавшие в Россию по совету близких. Последние уступают по выраженности мотива достижения и студентам, поступавшим в российский вуз для получения качественного образования.

Помимо различий в мотивации учения мы также обнаружили, что студенты, выбравшие качество образования и его низкую стоимость, статистически значимо отличаются от прислушающихся к совету близких по показателям самооценки и самоуважения. Первые более уверены в себе, в своих умственных способностях, внешности, уважении со стороны друзей и преподавателей, в своих учебных достижениях, нежели последние, что привело нас к выводу о важности проводить с ними работу по субъективации мотива выбора вуза.

Таким образом, в результате дифференциального анализа мы выявили, что наиболее других в психологической поддержке и подкреплении мотивации учения нуждаются студенты-мужчины IV курса обучения из стран Азии и Африки, приехавшие в Россию по совету близких.

Дальнейшая работа с группой иностранных студентов IV курса в формате «группы встреч» показала, что выявленную нами отрицательную динамику можно статистически значимо корректировать.

УДК 5(077)

С. А. Парыгина

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПСИХОЛОГИЯ»

В статье обсуждается вопрос о подходах к определению понятия «трудности в обучении», а также о психологических факторах, обуславливающих возникновение трудностей при изучении математики. Приводятся результаты исследования проблемы трудностей при изучении математики студентами специальности «Психология».

In article the question on approaches to definition of concept «difficulties in training», and also about the psychological factors causing occurrence of difficulties at studying of mathematics is discussed. Results of research of a problem of difficulties are resulted at studying mathematics by students of a speciality «Psychology».

*Ключевые слова:* трудности в обучении, успешность обучения математике, обучаемость, теоретическое мышление.

*Keywords:* difficulties in training, successful training in mathematics, training abilities, theoretical thinking.

В настоящее время в связи с модернизацией образовательной системы высшей школы, развитием инновационных технологий, значительным увеличением объёма новой информации в учебной деятельности особенно актуальной становится проблема качества усвоения знаний студентами. В этом смысле важна задача выявления и преодоления трудностей, которые препятствуют успешному усвоению знаний.

Глубинное решение данной задачи, по нашему мнению, лежит в психологической плоскости. А одним из наиболее ярких примеров проявления трудностей в обучении является обучение математике. Это, в первую очередь, справедливо для студентов-гуманитариев, в частности будущих психологов, так как именно они испытывают наибольшие трудности при изучении математики и часто недооценивают важность данной науки для своей будущей профессии [1].

Традиционно целью обучения математике студентов гуманитарных специальностей, в частности будущих психологов, считается приобретение умения логически рассуждать и четко формулировать свои мысли. В настоящее время этого недостаточно. На современном этапе матема-

---

ПАРЫГИНА Светлана Александровна – старший преподаватель кафедры математики Череповецкого государственного университета  
© Парыгина С. А., 2009

тика является мощным средством научных исследований в психологии, она позволяет грамотно и всесторонне разрешать разнообразные психологические проблемы.

В процессе обучения студентов математике есть свои особенности. В частности, Б. В. Гнеденко и Д. Б. Гнеденко отмечают: «Математика относится к тем дисциплинам, в которых потеря понимания хотя бы в одном пункте приводит к последующему недопониманию, к потере нити изложения... Запоминание без понимания приводит к страшной беде – формализму знаний, когда запоминаются внешние атрибуты, присутствующие определению, доказательству того или иного факта, но их существо остается непонятным, а потому не подготовленным к действию» [2].

Опираясь на опыт работы со студентами специальности «Психология», мы можем отметить, что именно понимание изложенного математического материала представляет для студентов – будущих психологов очень большие трудности.

В определении понятия «трудность в обучении» мы опираемся на концепцию деятельностного подхода, представленную, прежде всего, в работах основоположников современной психологии – А. Н. Леонтьева и С. А. Рубинштейна.

Анализируя развитие человеческого индивида, А. Н. Леонтьев вводит такое понятие, как «узлы» личности, которые образуются под влиянием иерархических взаимосвязей мотивов, соответствующих совершаемому индивидом действиям. А. Н. Леонтьев пишет: «Многообразные отношения, в которые человек вступает с действительностью, являются объективно противоречивыми. Их противоречивость и порождает конфликты, которые при определенных условиях фиксируются и входят в структуру личности» [3].

В свою очередь, в работах С. А. Рубинштейна отмечается наличие тесной взаимосвязи между эмоциями человека и его деятельностью. По мнению С. А. Рубинштейна, «...положительное или отрицательное качество эмоции определяется соотношением между целью и результатом действия» [4]. Кроме того, он вводит такое понятие, как «критические точки», в которых «определяется благоприятный для субъекта или неблагоприятный для него результат, оборот или исход его деятельности» [5]. При приближении критических точек в чувстве человека нарастает напряжение, а при прохождении их – наступает разрядка.

Указанные общие положения мы рассматриваем во взаимосвязи с более конкретными положениями теории психолого-педагогических барьеров А. И. Пилипенко [6] и др., а также теории понимания трудностей как субъективного состояния напряженности, тяжести в деятельно-

сти Н. В. Барабошиной, Т. С. Поляковой [7] и др. Поэтому за основу берём известное определение понятия «трудность» как переживания и иногда понимания возникшего несоответствия между требованиями деятельности и возможностями личности. Трудность может быть кратковременным психическим состоянием или долговременным, преобразующимся в свойство личности, которое характеризуется неуверенностью в своих возможностях, низкой самооценкой. Трудность может быть одной из причин психологических барьеров.

В современной педагогической психологии обучение определяется как двусторонний процесс, включающий в себя две взаимосвязанные и взаимообусловленные деятельности – обучающую и учебную. Традиционно трудности связываются с субъектом учения (учеником, студентом и т. д.), т. е. рассматриваются в контексте учебной деятельности. В этом направлении трудности в учении, в первую очередь, исследуются психологами и педагогами в связи с *учебной неуспеваемостью школьников* (А. Ф. Ануфриев, З. И. Калмыкова, С. Н. Костромина, Н. П. Локалова, Н. А. Менчинская и др.).

Исследование общих закономерностей процесса учения в течение многих лет дало возможность Н. А. Менчинской и ее коллегам раскрыть индивидуальные различия школьников в усвоении знаний, что способствовало целостному представлению о ребенке, позволило понять причины трудностей, возникающих у школьников в процессе учения. Особое место в исследованиях Н. А. Менчинской занимает изучение проблемы неуспеваемости школьников, пути ее преодоления.

Центральным при исследовании данной проблемы является понятие обучаемости, которое Н. А. Менчинская определяет так: «...важным свойством личности, влияющим на успеваемость школьника, является его обучаемость, или способность к усвоению знаний» [8].

Вопросам изучения трудностей, возникающих в процессе *учебной деятельности студентов*, посвящено значительно меньше исследований. Психологические аспекты трудностей учения у студентов затрагиваются в работах И. И. Ильясова, В. Я. Аяудис, М. П. Нуждиной и др., направленных, главным образом, на выявление психологических причин учебной успешности и неуспешности студентов вузов.

Учитывая всё вышесказанное, можно дать следующее определение трудностей в обучении.

**Трудность в обучении** – это субъективный атрибут учебной деятельности как отражение (не всегда адекватное) её сложности. Наличие трудностей в обучении может приводить к неуспешности в обучении, снижению качества знаний.

Трудности в обучении часто переживаются, но иногда, при наличии уверенности в себе и тем более самоуверенности, только понимаются. Кроме того, они могут и не осознаваться.

Данное определение полностью справедливо в отношении обучения математике, но список конкретных групп трудностей, по нашему мнению, всё же должен учитывать специфику каждого учебного предмета. Обобщая имеющиеся данные, мы можем предложить следующую классификацию трудностей при изучении математики: 1) трудности понимания, 2) трудности запоминания, 3) трудности наглядного представления, 4) трудности применения, 5) мотивационно-смысловые трудности.

Одной из актуальных проблем при изучении трудностей является проблема выявления психологических факторов их возникновения. Целью нашей статьи является выявление психологических факторов возникновения трудностей, которые испытывают студенты специальности «Психология» при изучении математики, исследование взаимосвязи этих факторов с успешностью усвоения знаний по математике и субъективной трудностью изучения математики, а также составление типологии студентов по степени трудности и уровню успешности изучения математики, что даст возможность проводить коррекционную работу.

Мы предполагаем, что в качестве факторов, обуславливающих трудности при изучении математики, выступают уровень развития математического мышления, уровень развития мыслительных операций, мотивационно-личностные особенности.

Экспериментальное исследование проводилось в период с 2006 по 2008 г., в нем приняли участие 136 студентов I и II курсов специальности «Психология», обучающиеся в ЧГУ. В рамках эксперимента использовались следующие методы: анкетирование, тестирование, наблюдение,

экспертный опрос, анализ академической успеваемости студентов, а также методы статистической обработки экспериментальных данных.

Обратимся к результатам исследования. На первом этапе, с помощью авторской анкеты, были выявлены те трудности, которые испытывают студенты в процессе обучения математике. На рис. 1 приведены индивидуальные вклады каждой из групп трудностей, указанных в классификации.

Таким образом, в процессе изучения математики большинство студентов специальности «Психология» испытывают те или иные трудности каждой из групп, но наибольшие – в запоминании, понимании и применении математических знаний. А именно: студентам трудно удержать в памяти большой объем материала, сохраняя точность и правильность всех определений, обозначений и формул, при этом наблюдаются значительные трудности в понимании доказательств утверждений и целых отдельных тем дисциплины. И, как следствие, студентам трудно выбрать правильный способ решения задачи из нескольких, учитывая все нюансы и особенности применения математического аппарата на практике.

На втором этапе эксперимента были выявлены два интегральных признака: «Объективная успешность» и «Субъективная трудность», показывающие, какие успехи демонстрирует каждый отдельный студент в изучении математики и насколько трудно ему это даётся. Кроме того, с помощью различных комплексных тестовых методик все испытуемые были обследованы по следующим направлениям: интеллектуальные, мотивационно-личностные особенности и оценка обучаемости (всего 29 характеристик). В ходе корреляционного анализа, с использованием коэффициента корреляции Пирсона, обнаружилась взаимосвязь *объективной успешности* усвоения знаний по математике студентами специальности «Психология» со следующими факторами:

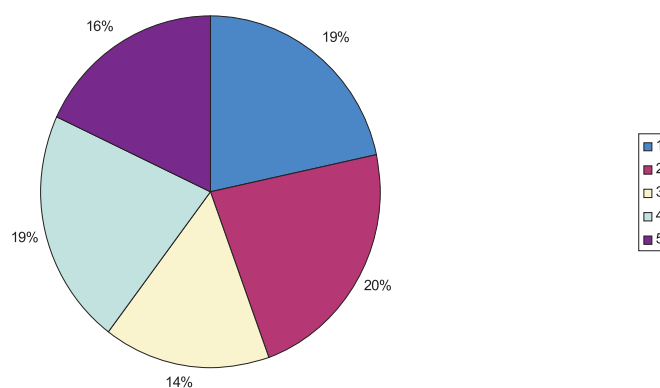


Рис. 1. Индивидуальные вклады каждой группы трудностей

- *математическими способностями*: вычислительными, визуально-пространственными, логическими, смысловым анализом, словесной (смысловой) памятью, способностями к классификации и обобщению;

- *нематематическими (вербальными) способностями*;

- *личностными особенностями*: стабильностью эмоционального состояния и отсутствием склонности к депрессиям (рис. 2).

Второй признак – *субъективная трудность* изучения математики студентами-психологами – связан с такими *способностями*, как словесная (смысловая) память и образное конструирование; а также с высокой *мотивацией* на приобретение знаний и на достижение успеха (см. рис. 3).

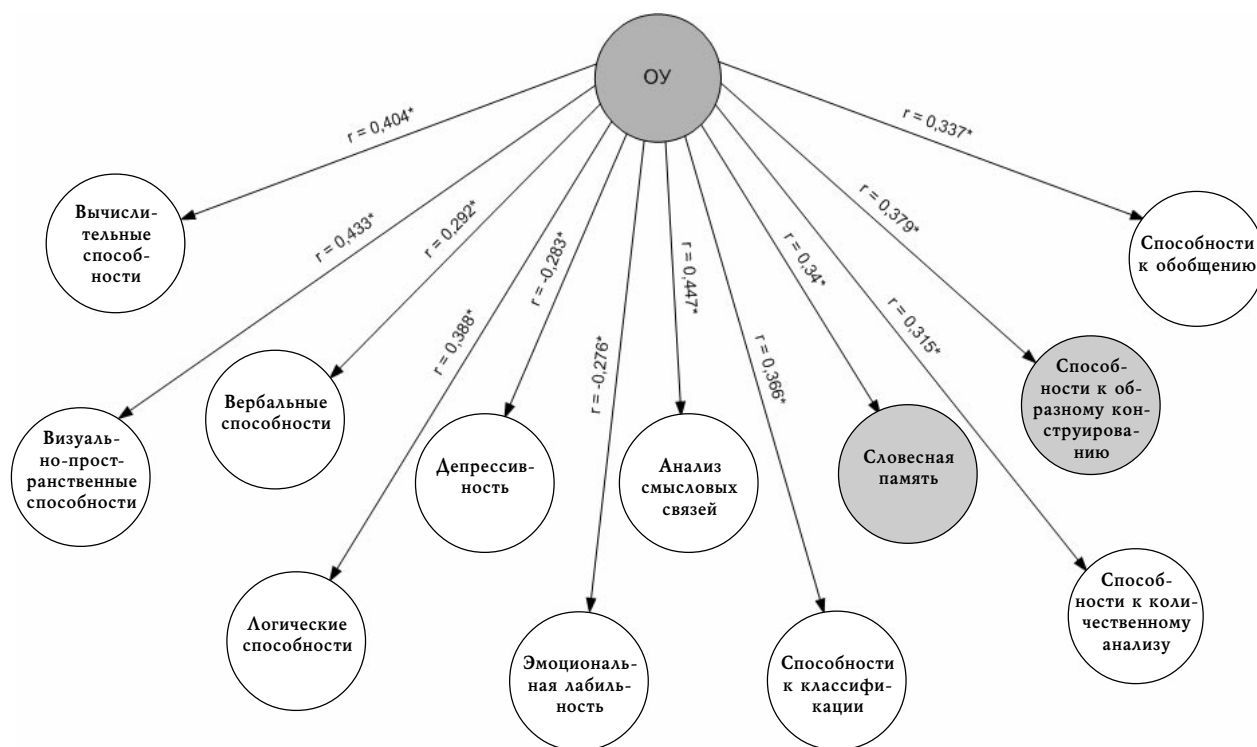
Таким образом, можно сделать заключение, что формирование основных компонентов математического мышления; развитие теоретического мышления; общих интеллектуальных способностей (умения рассуждать, находить смысловые связи, запоминать); повышение устойчивости к стрессам, уравновешенности; повышение мотивации на получение знаний и мотивации достижения будет способствовать росту объективной успешности и снижению субъективной трудности изучения математики студентами специальности «Психология».

Целью третьего этапа эксперимента явилось выделение типических особенностей трудностей в обучении. Для этого в соответствии со значениями объективного и субъективного признаков вся выборка студентов дифференцировалась на 6 групп (см. таблицу).

Названия каждой группы, по нашему мнению, выражают суть соотношения уровней рассматриваемых признаков (в силу биполярности мнения студентов, средний уровень для второго признака не выделялся).

Далее, нас интересовало, какими именно психологическими особенностями обладают студенты каждой из полученных групп. Особый интерес для нас представляли так называемые «крайние» группы, т. е. группы № 1, 3, 4, 6. Анализ результатов тестирования с использованием критерия различий Манна-Уитни позволил сделать следующие выводы.

Для студентов группы № 1 «Объективно сильные» были выявлены следующие психологические особенности: развитое невербальное (логическое, алгебраическое и пространственное) мышление, высокие показатели обучаемости по направлениям: концентрация внимания, обобщение и классификация. Данные особенности проявлялись на фоне высокой мотивации получения знаний и достижения успеха. Следовательно, студенты груп-



\* –  $p < 0,01$

Рис. 2. Установленные корреляционные зависимости между признаком «Объективная успешность» и психологическими характеристиками испытуемых

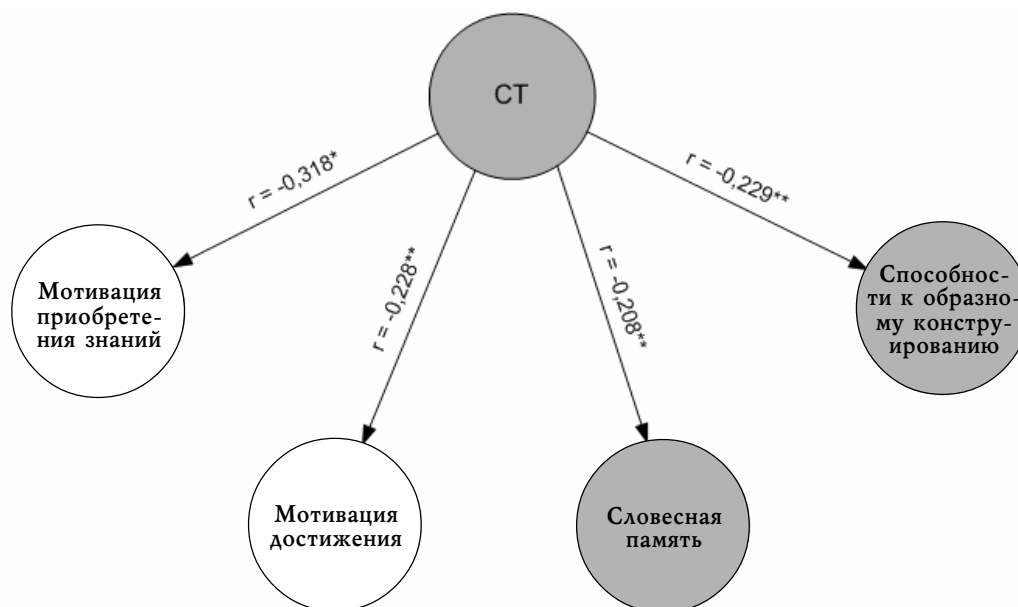


пы № 1 имеют все предпосылки для успешного обучения математике и действительно показывают высокие результаты. При этом, адекватно оценивая себя, они отмечают лишь сложности с запоминанием большого объема материала. Данная группа может быть рассмотрена как эталонная.

Для студентов группы № 3 «Занижающие трудность» были выявлены следующие психологические особенности: хорошие показатели обучаемости, но сравнительно низкое развитие базовых интеллектуальных способностей (вычислительных, пространственных и логических), необходимых для успешного усвоения именно математики на фоне резко сниженной мотивации приобретения знаний. Кроме того, их личностные особенности: повышенная раздражительность, невротичность, спонтанная агрессия – отрицательно сказываются на успешности обучения. С другой стороны, сами студенты группы № 3 указывают лишь на незначительные трудности обу-

чения математике, отмечая сложности с запоминанием и наглядной интерпретацией материала. Это говорит о том, что они не хотят признавать наличие трудностей, но реально не имеют высоких результатов в силу собственных психологических барьеров и недостаточно развитых математических способностей.

Для студентов группы № 4 «Завышающие трудность» было установлено, что они обладают примерно таким же уровнем базовых интеллектуальных способностей и показателей обучаемости, что и студенты эталонной группы. Отличает студентов группы № 4 в основном пониженная мотивация и выраженная неуравновешенность, неуверенность в себе. Список трудностей, на которые указывает большинство студентов данной группы, очень обширен. В итоге завышенная субъективная оценка степени трудности при обучении математике возникает у студентов группы № 4 «Завышающие трудность» в результате низкой мотивации и неумения



\* –  $p < 0,01$ ; \*\* –  $p < 0,05$ .

Рис. 3. Установленные корреляционные зависимости между признаком «Субъективная трудность» и психологическими характеристиками испытуемых

Дифференцирование студентов на группы по объективному и субъективному признакам

Объективная успешность →		Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Субъективная трудность ↓				
Низкий уровень	Название группы	1. Объективно сильные	2. Умеренно успешные с низким уровнем трудности	3. Занижающие трудность
	% студ.	8,5%	23,4%	6,4%
Высокий уровень	Название группы	4. Завышающие трудность	5. Умеренно успешные с высоким уровнем трудности	6. Объективно слабые
	% студ.	7,5%	35,1%	19,1%

разобраться с собственными психологическими переживаниями и сомнениями.

Для студентов группы № 6 «Объективно слабые» можно составить следующий психологический портрет: они обладают очень низкими по сравнению с эталонной группой базовыми способностями, как математическими (особенно пространственное мышление), так и нематематическими, пониженной мотивацией, низким уровнем важнейших для изучения математики показателей обучаемости; вместе с тем они склонны к депрессии, чувствительны, ранимы, что усугубляет трудности в обучении студентов данной группы. При этом студенты адекватно оценивают ситуацию и указывают на значительные трудности, которые они испытывают при обучении математике, спектр которых очень широк.

Проведенная дифференциация студентов показывает, что для каждой группы требуется индивидуальная коррекционная работа. Для студентов группы № 1 – это дальнейшее стимулирование познавательной активности; для студентов группы № 3 – формирование адекватной самооценки, развитие мыслительных процессов, психологическая помощь в устранении излишней агрессивности и неуравновешенности; для студентов группы № 4 – повышение мотивации приобретения знаний и значимости профессии; для студентов группы № 6 – все вышеуказанные меры в комплексе.

Таким образом, мы надеемся, что намеченная коррекционная работа позволит студентам преодолеть их трудности и успешность усвоения знаний по математике возрастет.

#### Примечания

1. Гнеденко Б. В., Гнеденко Д. Б. Об обучении математике в университетах и педвузах на рубеже двух тысячелетий // Психология, педагогика, технология обучения. Математика. М., 2006.

2. Там же. С. 8.

3. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. II. М., 1983. С. 224.

4. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии: в 2 т. Т. II. М., 1989. С. 149.

5. Там же. С. 149.

6. Пилипенко А. И. Познавательные барьеры в обучении физике и методические принципы их преодоления: дис. ... д-ра пед. наук. Курск, 1997.

7. Барaboшина Н. В. Формирование готовности к преодолению затруднений в профессиональной деятельности у студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1998; Полякова Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М., 1983.

8. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника: избранные психологические труды. М., 1989. С. 182.

УДК 316.454.3

Н. В. Поддубный, Т. К. Поддубная,  
Д. Н. Сазонов

## ДИНАМИКА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ГОРОДСКОЙ ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ У ЖИТЕЛЕЙ ГОРОДА

На материале анализа когнитивных карт горожан построена типология образного компонента репрезентации городской среды по формальным и содержательным параметрам и проанализированы особенности когнитивных карт в зависимости от времени проживания в городе.

Using the materials of analysis of city's inhabitants' cognitive maps, the typology of imaginative component of representation of urban environment according to formal and content parameters is developed. The peculiarities of cognitive maps according to duration of living in the city are analyzed.

*Ключевые слова:* репрезентация, городская среда, когнитивная карта.

*Keywords:* representation, city's environment, cognitive map.

Решение проблемы организации оптимальной городской среды, органичной человеческим потребностям и ценностям, требует поиска специфических механизмов и закономерностей, лежащих в основе взаимодействия человека с его пространственным окружением.

Взаимодействие человека и городской среды как объект исследования широко представлено в западной психологии: изучаются элементы городской среды, составляющие основу образа города (К. Линч), влияние истории города (А. Л. Страусс), ценностей и отношений (Н. Н. Свинбурне; S. Van der Ryn, W. R. Boie), предвзятых мнений и стереотипов (D. Lowenthal) на образ города. Выявлено влияние возраста, пола, рода профессиональной деятельности и межличностных отношений на восприятие города (D. Appleyard). В русле когнитивного направления изучались предпочитаемые городские территории, психологические репрезентации и ментальные карты городской среды в сознании жителей, их развитие, пространственные и содержательные признаки

**ПОДДУБНЫЙ Николай Васильевич** – доктор философских наук, кандидат психологических наук, профессор по кафедре социальной работы Белгородского университета потребительской кооперации  
**ПОДДУБНАЯ Татьяна Константиновна** – кандидат психологических наук, доцент по кафедре психологии Белгородского государственного университета  
**САЗОНОВ Дмитрий Николаевич** – ассистент кафедры психологии Белгородского государственного университета  
© Поддубный Н. В., Поддубная Т. К., Сазонов Д. Н., 2009

(D. Lowenthal; W. Michelson; S. Carr; Stea, 1969; Gulick, 1963; Alexander, 1969; Milgram, 1970; Lee, 1970; Firey, 1945). Изучение «умственных карт» и «городских образов» – одно из главных направлений в исследовании восприятия города.

Психологическое осмысление взаимодействия человека и окружающей его среды в зарубежных исследованиях в общем виде можно описать четырьмя моделями: механистической, перцептивно-познавательной-мотивационной, поведенческой и экологической (Altman, 1970).

В отечественной психологии исследования взаимодействия человека и окружающей среды можно разделить на несколько направлений: деятельностное (В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, А. Д. Логвиненко, Д. Л. Ошанин, В. И. Панов, А. Г. Рузская, М. Хейдметс и др.), когнитивное (Б. М. Величковский, С. Э. Габидулина, К. Линч, У. Найсер, Х. Э. Штейнбах и др.), поведенческое (Р. Баркер, Г. Райт, Ю. М. Плюснин, Р. Соммер, Э. Толмен, Ф. Шогген и др.), ситуационное (Л. Ф. Бурлачук, Н. Б. Михайлова, Л. Росс, Р. Нисбетт), онтологическое (В. А. Барабанщиков, К. Левин, Д. А. Леонтьев, М. Мерло-Понти, М. В. Осорина, В. И. Панов и др.), психосемантическое (Е. Ю. Артемьева, В. Ф. Петренко и др.), экологическое (Дж. Гибсон, С. Д. Дерябо, Г. А. Ковалев, В. И. Панов, В. А. Ясвин и др.) [1].

Современные отечественные исследования взаимодействия человека и его пространственно-предметного окружения в наибольшей степени анализируются в экологической психологии (В. И. Панов; С. Д. Дерябо; В. А. Ясвин; М. Черноушек; Х. Э. Штейнбах).

Одним из приоритетных направлений исследований нам представляется анализ социально-психологических особенностей взаимодействия жителей города с городской пространственно-предметной средой. Социально-психологические аспекты жизнедеятельности в городской среде раскрываются в изучении общения и массовых коммуникации горожан (В. Е. Семенов, А. С. Пашков, Е. Н. Барбышева, А. В. Боков, А. Я. Костенко и др.), объективных и субъективных факторов отношения горожан к элементам городского ландшафта (С. Э. Габидулина), субъективных представлений горожан о своем образе жизни (М. Шнайдер), группового сознания жителей города (Ю. А. Пидодня), городской ментальности (Т. В. Иванова), территориальной идентичности (К. М. Korpela, G. M. Breakwell, C. Twinger-Ross, D. Uzzel), поведения в различных средах (R. Barker).

Сопоставление представлений о городе в различных социальных группах позволяет выделить факторы, объясняющие, каким образом одно и то же пространство города по-разному представлено в сознании горожан.

В нашем исследовании изучается динамики образного компонента репрезентации городской пространственно-предметной среды у жителей в зависимости от времени проживания в городе. В исследовании участвовали жители областного города Белгорода с разной степенью знакомства с городом: до 3 лет, от 3 до 10 лет; свыше 10 лет и коренные жители. Общее число участников исследования – 560 человек.

Мы основываемся на понимании репрезентации как внутренней психической структуре, формирующейся в процессе жизни человека, в которой представлена сложившаяся у него картина мира, социума и себя. Соответственно под психологической репрезентацией городской пространственно-предметной среды понимаются внутренние обобщенно-абстрактные психические структуры, в которых представлены инвариантные характеристики этой среды, и специфические характеристики, свойственные конкретной социальной группе горожан. Для операционализации понятия репрезентации мы исходим из существования двух систем кодирования информации: образной (через наглядное впечатление) и вербальной (через словесное обозначение). Рассмотрена образная система кодирования городской пространственно-предметной среды, операционализированная через метод рисования когнитивных карт (карты (К. Линч, С. Милграм, Б. М. Величковский, Х. Э. Штейнбах)). Карты анализировались по графическому исполнению (формальный параметр) и по содержательному наполнению (смысловой параметр).

Анализ когнитивных карт позволил построить их типологию:

По графическому (формальному) параметру карты подразделяются:

а) на *карты-схемы* – с четкой иерархичной структурой, пропорциональным изображением элементов, свидетельствующие о достаточном знании городской среды и ориентировке в ней;

б) *карты-эскизы* – свидетельствующие о формирующихся репрезентациях среды со слабо структурированными элементами и значительными диспропорциями в их изображении;

в) *аналоговые карты* – характеризуют зрелую форму репрезентации с реальным, аналоговым трехмерным изображением отдельно взятого места в городе;

г) *смешанные карты* – синкретичное слабо структурированное изображение различных элементов города, свидетельствующее о формирующейся репрезентации.

По смысловому (содержательному) параметру карты подразделяются:

а) на *личностные карты* – с преимущественным изображением значимых мест и событий личной жизни в городе [2];

б) *культурно-исторические карты* – с изображением элементов, характеризующих культуру и историю города: памятники, достопримечательности и т. д.;

в) *деловые карты* – отражающие прагматическое отношение к городу, в которых отображаются места, связанные с профессиональной деятельностью, обучением и т. д.;

г) *смешанные карты* – карты, которым не представляется возможность дать однозначное описание.

Динамика образного компонента репрезентации городской пространственно-предметной среды анализировалась через соотношение выделенных типов карт у жителей с разным временем проживания в городе. Далее приводится анализ когнитивных карт по каждой группе жителей города.

*Приезжие жители, проживающие в городе до 3 лет.* Типология карты: а) эскиз, б) деловая – смешанная (рис. 1, 2).

Интерпретация карт позволяет говорить о том, что центр города оказывается самым освоенным и доминирует в репрезентации. Искажены в значительной мере расстояния и пропорции элементов городской среды, что свидетельствует о начальной стадии формирования представления о городе. Отмечены элементы, отвечающие задачам первичной адаптации и функционирования в городе, и между ними пустые пространства.

Доминирующее место занимают транспортные артерии города с пунктами-остановками – они отвечают задачам облегчения ориентировки в городе и доступа к необходимым объектам.

*Приезжие, проживающие в городе 3–10 лет.* По сравнению с предыдущей группой снижается доля карт-эскизов (53%) и возрастает доля карт-схем (29%), что говорит об усложнении репрезентации городской пространственно-предметной среды с течением времени проживания в городе.

Типология карты: а) эскиз, б) деловая – культурно-историческая (рис. 1, 2). Усложняется структура, иерархия и количество элементов, способы ориентировки в городском пространстве: приобретает правильную форму сеть улиц, увеличивается их количество; увеличивается количество узловых элементов карт, отвечающих задачам ориентировки. В пропорциях и взаимосвязях различных элементов карта приближается к географическому аналогу. Особенно увеличивается количество объектов городской среды.

Расширяется сфера профессиональных потребностей, материального благополучия, культурно-исторических потребностей. Развивается аксиологическое отношение к городу как к субъекту, с его личной историей и характером.

*Приезжие, проживающие в городе свыше 10 лет, коренные жители.* Типология карт: а) схема, б) личностная (рис. 1, 2). Главным элементом карт данной категории жителей, изображению которого отводится значительное время и место на карте, выступает район и место своего проживания. С течением времени жизни в городе при конструктивной социально-психологической адаптации происходит идентификация с местом проживания – средовая идентичность [3]. Место проживания в городе, а часто и весь город постепенно наделяются субъектными характеристиками, т. е. становятся «личностной», ценностной пространственно-предметной средой для проживающего. Присутствует романтическое видение города в виде «типичного уютного местечка» (аналоговый тип карт). Данный вид карт характеризует зрелую форму репрезентации, так как здесь респондент может произвольно выделять из городской среды нужные элементы и творчески их изображать.

Динамика репрезентаций в сторону увеличения карт-схем говорит о том, что с течением времени приезжие все больше осваивают городскую

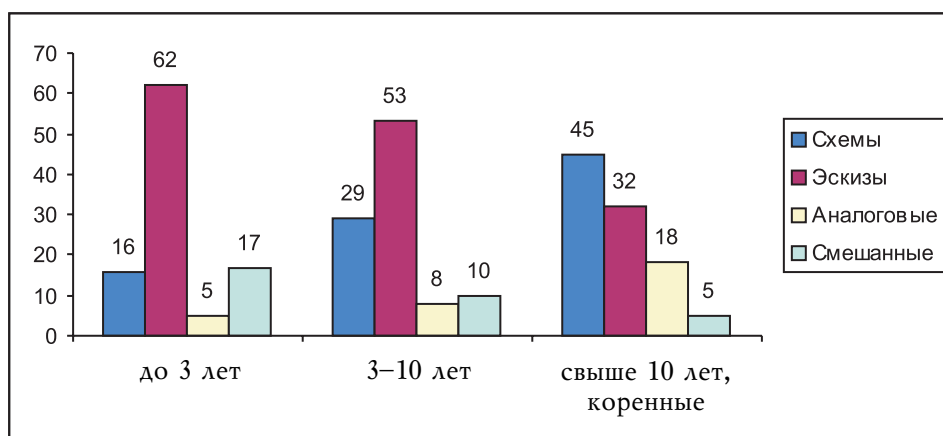


Рис. 1. Процентное соотношение типов когнитивных карт у приезжих горожан. Графический параметр

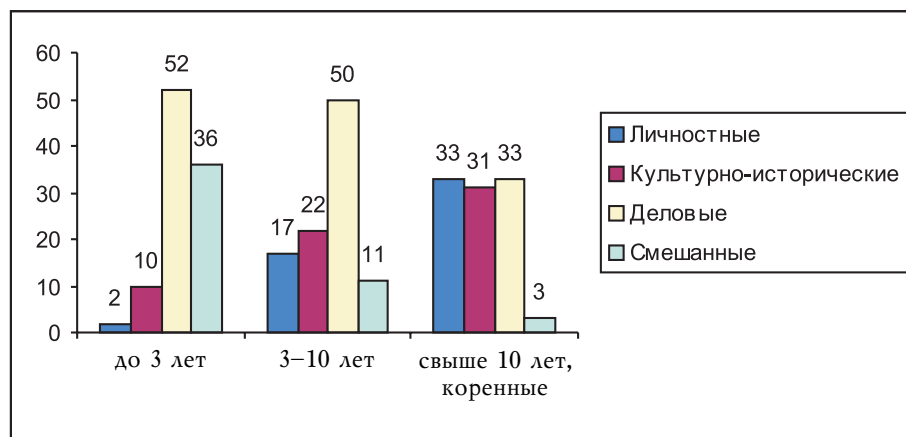


Рис. 2. Процентное соотношение типов когнитивных карт у приезжих горожан. Содержательный параметр

среду. Это проявляется в усложнении системы ориентировки в среде, знании различных элементов города, формировании иерархичности, структурированности элементов городской среды в восприятии, что отличает их от карт эскизов и смешанных карт.

Социальное познание городской пространственно-предметной среды идет в логике удовлетворения групповых потребностей на каждом временном этапе взаимодействия с городом. Для успешного «вхождения» в среду города активно усваиваются специфические только для данного города языковые клише, что удовлетворяет потребность говорить «на одном» языке с коренными горожанами.

Основные результаты и выводы исследования

1. Репрезентация городской пространственно-предметной среды выступает как система представлений о городской среде, в структуре которой выделяются общие для горожан компоненты и частные, определяемые временем проживания в городе.

2. Заданные методиками исследования графические (формальные) и содержательные (смысловые) параметры образного компонента позволили выделить несколько типов репрезентаций. По графическому параметру: карты-схемы, карты-эскизы, аналоговые карты и смешанные карты. По содержательному параметру карты подразделяются на личностные, деловые, культурно-исторические и смешанные. Соотношение выделенных в каждой группе горожан репрезентаций определяет специфические особенности выделенных групп горожан.

3. Социальное познание городской среды, динамика ее репрезентации связаны со временем проживания в городе, опытом взаимодействия с городской средой, динамикой потребностей горожан на каждом временном этапе взаимодействия с городом. В группе приезжих горожан динамика репрезентаций

проявляется в усложнении системы ориентировки в среде, знании различных элементов города, формировании иерархичности, структурированности образа городской среды в восприятии. У приезжих прагматические потребности, связанные с первичной адаптацией в среде, ориентировкой в городе, трудоустройством, безопасностью и проживанием, со временем сменяются потребностью участия в культурно-исторической жизни города и проведения досуга, спокойным и комфортабельным проживанием в городе.

4. С увеличением времени проживания в городе увеличивается доля карт-схем и культурно-исторических и личностных карт. При этом значительно снижается доля смешанных карт. Динамика репрезентаций здесь отражает социально-психологические особенности жизнедеятельности данных респондентов. Так, на первом этапе «вхождения» в городскую среду респондент озабочен проблемами первичной адаптации в ней: решение вопросов с жильем, документами, ориентацией в незнакомой среде и т. д. Далее, когда подобные вопросы решены, актуализируются другие потребности – желание узнать об истории города, архитектуре, культурно-исторических аспектах. У жителей, проживающих более 10 лет, репрезентация городской среды приобретает личностный оттенок, так как становится частью личной истории горожанина.

#### Примечания

1. Панюкова Ю. Г. Психологическая репрезентация пространственно-предметной среды: Системно-структурная организация, возрастные и индивидуальные особенности: дис. ... д-ра психол. наук. М.: РГБ, 2005.

2. Поддубная Ю. А. Психологическая специфика образа города в различных социальных группах: дис. ... канд. психол. наук. Самара: РГБ, 2007.

3. Андреева Г. М. Социальное познание: проблемы и перспективы. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. 416 с.

И. О. Медалёва

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОТНОШЕНИЯ К СУПРУЖЕСКОЙ ИЗМЕНЕ

В статье проводится анализ и обобщение теоретического материала по проблеме супружеской измены. Рассматриваются исторические аспекты брачно-семейных отношений, гендерные особенности отношения к супружеской неверности.

The article offers analysis and research of theoretic materials on the subject of marital infidelity. It also discusses historic aspects of marital and family relations, and gender-related specifics of attitude to marital infidelity.

*Ключевые слова:* брачные установки, гендер, жизненный цикл семьи, субъективное отношение, супружеская измена.

*Keywords:* marriage values, gender, family life cycle, subjective attitude, marital infidelity.

### Введение

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью дополнения теоретических построений, относящихся к явлению супружеской измены, потребностью в новых фактах, которые позволят расширить теорию и сферу ее применения, в дополнении психологических рекомендаций с целью более полного и эффективного использования их в семейном консультировании и психотерапии.

Супружеская измена – один из типов супружеской деструкции, которая захватывает область чувств. Область ее действия – сексуально-любвные отношения супругов. Любовь же для современной семьи – важное основание для брака, нередко выступающая как единственный мотив его заключения и существования. Поэтому измена может привести к распаду брака или к серьезному кризису.

Постановка проблемы семейных отношений, определение психологических оснований их понимания и изучения являются актуальными задачами не только по причине отмечаемого исследователями кризиса современной семьи и назревшими в связи с этим психотерапевтическими задачами, – психологическое понимание отношений в семье будет иметь теоретическое и практическое значение в плане достижения благополучия и стабильности семейных отношений. Семья – не статичное образование, она развивается. Поэтому, обсуждая проблемы супружеских отно-

шений, необходимо рассматривать и учитывать периодизацию этапов развития семьи.

В последнее время нередко приходится сталкиваться со взглядами на супружеские измены (особенно когда изменяет мужчина) как на свойственный человеческой культуре феномен, обусловленный факторами, связанными с особенностями половой конституции некоторых людей, а также исторически сложившейся полигамией мужчин и моногамией женщин. Социальные психологи часто ссылаются на биологически обусловленные гендерные различия при объяснении поведения, поступков, личностных особенностей представителей разных полов. В этом контексте считается, что пол индивида влияет на то, какое поведение считается нормальным, сомнительным или явно отклоняющимся от нормы для мужчин и женщин.

Таким образом, *проблема* исследования состоит в выявлении гендерных особенностей отношения к измене на разных этапах супружеской жизни, решение которой и составило *цель* исследования.

*Объект* исследования – отношение брачных партнеров к супружеской измене. *Предмет* – гендерные особенности отношения к супружеской неверности на разных этапах развития семьи.

В качестве *теоретической гипотезы* нашего исследования выступило предположение о том, что существуют характерные гендерные особенности отношения к супружеской неверности на разных этапах развития семьи.

### Исторические аспекты брачно-семейных отношений

Термины «брак» и «семья», как в обыденной речи, так и в научных публикациях, находятся обычно рядом. Это действительно правомерно, поскольку реальности, обозначаемые этими терминами, тесно взаимосвязаны. Однако брак и семья – не одно и то же, это не тождественные, а скорее пересекающиеся понятия, ведь семья может существовать без брака, а брак – без семьи.

Брак – это традиционное средство формирования семьи и общественного контроля за ней, одно из орудий, путей, способов самосохранения и развития общества.

Чтобы понять настоящее состояние брака, необходимо, на наш взгляд, по мере возможности проследить за теми изменениями, которые происходили в брачных отношениях на протяжении прошлых веков [1].

Греческая цивилизация тяготела к двум основным центрам – Афинам и Спарте. Брак в Спарте был «открытым» даже по современным стандартам, в отличие от афинского, который

являлся в высшей степени ограничительным. В Афинах считалось, что женщины финансово и юридически должны зависеть от отцов или мужей. На протяжении веков муж в Афинах имел право убить жену, если она ему изменила. Значение женщины и вместе с ней брака часто приижалось.

Как и в Афинах, муж в Древнем Риме имел право убить жену, не выполнившую своих супружеских обязанностей или нарушившую строгие правила поведения. Римское право разрешало карать женщину смертью, если она изменила мужу.

В конце V в. н. э. Западная Римская империя была завоевана северными племенами варваров. В соответствии с традициями германских племен брак был моногамным, а супружеская неверность (как мужа, так и жены) строго каралась моралью и законом. Франкские же племена, напротив, одобряли полигамию и разрешали куплю-продажу невест.

В конце раннего средневековья появилось новое романтическое направление: целомудренную, прекрасную и обычно недостижимую знатную даму боготворил, сгорая от любви, столь же благородный и отважный рыцарь.

В XV в. в Германии, Голландии, Скандинавии и Шотландии стал распространяться взгляд на брак как на духовное единство мужа и жены. Законодательством было подтверждено право женщины на повторный брак, если, например, муж ей изменяет. В середине XIX в. во Франции супружеская неверность со стороны жены могла быть наказана заключением в тюрьму сроком до двух лет.

Но в принципе при моногамной форме патриархального брака в отношениях между полами существовало как бы равенство: и женщина могла иметь только одного мужа, и мужчина мог иметь только одну жену. В действительности, однако, это равенство всегда носило формальный характер.

#### **Особенности отношения к супружеской измене мужчин и женщин**

Семейное консультирование сталкивается со следующими видами деструкции семейных отношений: ссора, конфликт, кризис, развод [2]. Измена как вариант нарушения супружеской жизни стоит особняком в предложенном ряду типов семейной деструкции, так как качественно отличается от любого из них. Супружеская неверность может встречаться в практически здоровых семьях и может отсутствовать в разрушенных. Область ее действия – сексуально-любовные отношения супругов.

Супружескую неверность можно анализировать с точки зрения причин, динамики, обстоя-

тельств свершения, психологии участников, отношения к ней общественного мнения, последствий для семьи, переживания ее супругами и т. д. К сожалению, и сегодня чаще всего люди становятся жертвами стереотипа, который складывался веками, настойчиво закреплялся в людском сознании, поддерживался правилами общественной морали, церковными запретами. Согласно ему любвеобильность мужчины – норма, тогда как «порядочная женщина» должна ограничиться одним мужчиной.

Уже давно и бесспорно принято мнение, что мужчины вообще гораздо больше женщин склонны к изменам (реальным или существующим только в их воображении). Однако не все специалисты согласились с этим мнением, правда, и не отказались от ссылок на врожденную мужскую полигамность. Вряд ли нужно всех поголовно мужчин воспринимать как потенциальных изменников, как носителей некоего опасного вируса полигамии, который рано или поздно сделает свое черное дело – совратит, склонит к измене. Но факты – вещь упрямая, с фактами не поспоришь.

Сложнее понять и осознать причины мужских измен. Как правило, сказывается различие в образе мышления, в системе моральных ценностей. Все измены мужчин можно разделить на несколько видов. Мужские объяснения по поводу той или иной измены не отличаются разнообразием. Отношение женщин к происшедшему тоже примерно одинаковое [3].

1. *Импульсивные измены.* Главный аргумент и самое полное объяснение случившегося, предоставляемые виновной стороной, – «потому что...».

2. *Измены под воздействием алкоголя* – чрезвычайно распространенный сценарий.

3. *Беспричинные измены* – измены, которые «ничего не значат». По мнению мужчины, разумеется, они ничего не означают не только для него самого, но и женщине не стоит из-за них переживать.

4. *Измены-эксперименты.* В определенный момент жизни мужчина начинает ощущать некий дискомфорт в отношениях с супругой или постоянной партнершей. Это могут быть расстройств сексуальных отношений, психологическая несовместимость и многое другое. Отношения с этой женщиной, по мнению мужчины, исчерпали себя, измена ничего не изменит, она лишь делает очевидным то, что и так понятно обоим.

Итак, мужчина сознательно идет на эксперимент, чтобы выяснить, любит ли он все еще свою партнершу или уже не испытывает к ней этого чувства.

5. *Скука*, рутина отношений с постоянной партнершей угнетает и толкает мужчину на поиски разнообразия на стороне.

6. Порой причиной мужской измены становится *напускное женское безразличие к его похождениям*. Для женщины оно – своего рода защита от нервного срыва, средство сохранить семью: «Погуляет, погуляет, одумается и вернется в семью». Но не всякий мужчина способен оценить столь благородное поведение женщины, некоторые мыслят совершенно иначе: «Если она закрывает глаза на мои “приключения”, значит, ей это выгодно, а мне и подавно».

Это все, что касается мужских измен, а что же толкает на это женщину?

Современные эмансипированные женщины, как показывают последние исследования социологов и психологов, не менее полигамны, чем мужчины; различие лишь в том, какие именно события, мысли и чувства приводят их к измене. Подобно мужчинам, представительницы прекрасного пола ищут в постоянной смене партнеров разнообразия, острых ощущений, стараются таким образом приукрасить свою жизнь; однако измены, подобные мужским, для них не типичны. Женские измены можно подразделить на следующие виды:

1. *Месть* – «достойный» ответ на измену любимого мужчины. Потрясенная и униженная его предательством, женщина подсознательно стремится отомстить, выступить в роли «роковой дамы», которая сама легко соблазняет мужчин и жестоко с ними обходится. Психологи в этом стремлении женщины к измене видят потребность самоутвердиться, вырасти в собственных глазах, доказать, что она сексуальна, привлекательна, интересна мужчинам.

2. *Фригидность* (как это ни парадоксально) – один из факторов, который склоняет женщин к изменам, частой смене сексуальных партнеров.

3. *Любовь к жизни вообще* – стимул для поиска новых партнеров. Эти женщины ищут не столько физическую близость, сексуальное удовлетворение, прочные семейные связи, сколько любовь, взаимопонимание. Они меняют одного мужчину за другим, наслаждаясь остротой ощущений, которое дает им каждое новое любовное приключение.

4. *Неудовлетворенность* (сексуальная или психологическая) в отношениях с настоящим партнером заставляет женщину искать помощи на стороне. Результатом такого рода измен чаще всего являются любовные треугольники или парные союзы, которые женщина создает сознательно в качестве компенсации недостатка чувственных или сексуальных наслаждений.

5. *Измены по расчету*, или манипуляционные. Суть измен подобного рода в том, что связь на стороне служит достижению материальных выгод. С ее помощью женщина добивается должностей, делает карьеру и вообще «решает вопросы».

Необходимо отметить, что сексуальное поведение мужчины и женщины различно. Оно определяется разницей в анатомо-физиологическом строении, в психологии и отношении к внешнему миру.

Так, например, женщину возбуждает тот мужчина, с которым у нее установилась тесная духовная связь, с которым ее объединяет общность интересов, моральных ценностей, личность которого для нее интересна. Своего пика сексуальное влечение женщины достигает по отношению к тому, кого она любит. Отсутствие чувств, взаимоотношений фрустрирует женщину сильнее, чем неудавшийся половой акт. У мужчин отсутствие чувства любви, безусловно, несколько обедняет ощущения, тормозит сам процесс возбуждения, но в меньшей степени, нежели у женщин. Для них мощным стимулом к сексу является внешность женщины, ее красота, фигура.

Таким образом, мужчины и женщины по-разному ведут себя в той или иной жизненной ситуации, так как различны мотивы их поступков и отношение к действительности. Различаются также причины мужских и женских измен, что связано с различием в образе мышления, в системе моральных ценностей.

#### Выводы

1. Наши традиции, стиль жизни, представления о роли и значении семьи, системы воспитания детей, наши интимные отношения – все имеет свои исторические корни.

2. Семья рассматривается как открытая самоорганизующаяся социальная система, находящаяся в постоянном взаимообмене с окружающей средой. Поэтому можно говорить о жизненном цикле семьи и определенной периодичности и последовательности стадий ее трансформации.

3. Супружеская измена – один из типов деструкции брачных отношений, которая захватывает область супружеских чувств. Мужчины и женщины по-разному ведут себя в той или иной жизненной ситуации, так как различны мотивы их поступков и отношение к действительности. Различаются также причины мужских и женских измен, что связано с различием в образе мышления, в системе моральных ценностей.

4. Отношения человека можно рассматривать как потенциал избирательной активности человека в связи с различными сторонами действительности. Они содержательно характеризуют деятельность человека, проявляются не какой-либо одной функциональной стороной психики, а выражают всю личность. Содержание гендера – это полоролевые стереотипы, которые состоят из представлений о ролях и нормах в поведении мужчин и женщин, о психологических особенностях представителей того или другого пола.



5. В любом обществе существуют стереотипные оценочные суждения о взаимоотношениях между мужчинами и женщинами, женами и мужьями. Наличие жестких однозначных установок у человека, даже если они «правильные и адекватные», осложняет его отношения с внешним миром, делает его ригидным, трудно адаптирующимся.

#### Примечания

1. Вестермарк Э. История брака. М.: Изд. центр «Академия», 2001.

2. Волкова А. Н. Опыт исследования супружеской неверности // Вопросы психологии. 1989. № 2. С. 98–102.

3. Землянская М. Мужская и женская логика, или Успех в личной жизни. М.: Изд-во «Эксмо», 2002.

УДК 316.612

М. А. Суровегина

### К ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РОЛИ СЕМЬИ В ВОЗНИКНОВЕНИИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Рассмотрена значимость материнско-детских отношений для предупреждения формирования аддиктивного поведения у подростков. Приведены данные экспериментального исследования, свидетельствующие о непосредственном влиянии отношения матери к ребенку на механизм психологической готовности к определенному типу поведения.

The importance of maternal – childish relations for the forming of addicted behavior among adolescents is examined. Some facts of experimental research are collected which give evidence to the influence of the mother's attitude towards her child on the mechanism of psychological readiness for the definite type of behavior.

*Ключевые слова:* семья, аддиктивное поведение, экспериментальное исследование, материнско-детские отношения.

*Keywords:* family, addicted behavior, experimental research, maternal-childish relations.

Зависимость оценки поведенческих проявлений от изменяющегося во времени характера понимания «нормы» обуславливает непреходящую актуальность проблемы изучения этиологии отклоняющегося поведения и поиска средств его коррекции и профилактики.

Анализ теоретико-методологических основ изучения отклонений в поведении позволяет выделить основные факторы, обуславливающие ге-

незис девиантного поведения. А именно: индивидуальный фактор, действующий на уровне психофизиологических предпосылок, затрудняющих социальную и психологическую адаптацию; педагогический фактор, проявляющийся в дефектах школьного и семейного воспитания; психологический фактор – неблагоприятные особенности взаимодействия индивида со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в коллективе; социальный фактор, определяющийся социальными, экономическими, политическими и т. п. условиями существования общества.

В зависимости от способов взаимодействия с реальностью и нарушении тех или иных норм общества В. Д. Менделевич (2001) выделяет шесть типов девиантного поведения: делинквентное, аддиктивное, патохарактерологическое, психопатологическое, основанное на гиперспособностях и саморазрушающее поведение. Автор делает акцент на саморазрушающем поведении как разновидности патохарактерологического, психопатологического и аддиктивного типов девиантного поведения. Мотивами к саморазрушающему поведению становятся аддикции и неспособность справляться с обыденной жизнью, патологические изменения характера, а также психопатологические симптомы и синдромы.

Аддиктивное поведение связано с проявлением стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций (Ц. П. Короленко, Т. А. Донских, 1990; Ц. П. Короленко, 1991).

Форма поведения, часто называемая саморазрушающим (аддиктивным) поведением, составляет наиболее острую социальную, медицинскую и личностную проблему, поскольку связана с употреблением различного рода психоактивных веществ – никотина, алкоголя, токсических и лекарственных средств, наркотиков.

Как отмечает Н. В. Вострокнутов (2003), приобщение детей и подростков к наркотизации в настоящее время идет более высокими темпами, чем среди взрослого населения, и характеризуется большей тяжестью медико-социальных последствий. Рост наркомании и токсикомании все шире и глубже затрагивает младшие возрастные группы, включая младших школьников. Сегодня установленным является факт, что злоупотребление психоактивными веществами среди учащихся элитных общеобразовательных учреждений, лицеев, колледжей так же высоко, как и в обычных общеобразовательных школах.

Сочетание наркотизации с широким распространением рискованных форм сексуально-деви-

антного поведения несовершеннолетних приводит к значительному ухудшению показателей их психического развития и соматического здоровья.

В. А. Татенко и Т. М. Титаренко (1989) отмечают, что подверженность заболеванию наркоманией наблюдается, прежде всего, у внушаемых, психически незрелых подростков, неспособных к социально направленным волевым усилиям, к правильной оценке своих поступков и их последствий, чаще всего воспитывающихся в неблагоприятных микросоциальных условиях.

Как правило, ведущая роль в происхождении аддиктивного поведения в этом возрасте приписывается семье, поскольку уже доказанным является факт наличия связи между поведением родителей и последующим зависимым поведением детей. Остановимся подробнее именно на этой проблеме: рассмотрим влияние социально-психологического фактора (хотя будем иметь в виду и влияние биологических причин, которые не могут не отягощать все другие причины), а именно – семейного.

Огромное влияние на подростка в семье оказывают отношение к ним родителей, родительские установки на воспитание, личностные особенности членов семьи. Условно причины, которые влияют на личность ребенка в семье, специалисты подразделяют на три группы. Первая – это социальная микросреда семьи, в которой осуществляется приобщение детей к социальным ценностям и ролям. Вторая – это внутри- и вне-семейная деятельность (по преимуществу бытовой труд, домашние обязанности). Третья группа – это собственно семейное воспитание, некий комплекс целенаправленных педагогических воздействий на ребенка.

Родительско-детские и детско-родительские отношения, определяющие главным образом процесс формирования личности ребенка, а также его сознания, мироотношения и на последующие периоды жизни, отражают собой сложную систему чувств и поведения родителей по отношению к детям и детей к родителям. В свою очередь, сложившаяся система отношений, особенности восприятия, понимания, оценок друг друга определяют совокупность поведенческих откликов на действия друг друга. Нарушения поведения у детей, безусловно, могут зависеть не только от недостатков семейного воспитания, но и от особенностей восприятия и интерпретации ребенком тех или иных действий родителей.

Полноту формирующего влияния фактора семейного воспитания невозможно оценить без учета точки зрения, чувств и мыслей самого ребенка о своей семье – детской субъективной картины семьи. Семейную ситуацию ребенок воспринимает иначе, чем взрослый.

Наряду со значимостью формирующего влияния на личность ребенка общих воспитательных тенденций семьи основополагающим в ней является влияние характера диадных отношений между матерью и ребенком. Мать в определенной степени творит своего ребенка как личность, а ребенок оказывает существенное влияние на поведение матери, хотя, безусловно, чаще всего эти отношения специально не планируются. Эти отношения, по мнению ряда авторов (П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Я. З. Неверович), представляют собой исходную «клетку» развития личности, являясь основой интериоризации ребенком социальных и культурных норм.

Наиболее ярко в какой-то мере уже результативная значимость родительско-детских и детско-родительских отношений для формирования личности обнаруживается в подростковом возрасте. Подросток крайне остро переживает негативность социальных оценок своих родителей, что нередко непосредственно выражается в состояниях глубокого психологического конфликта и крайних формах асоциального поведения. Материнское отношение в подростковом возрасте является фундаментом образования таких черт личности, как уверенное поведение, способность к установлению гармоничных конструктивных отношений с окружением, способность к построению продуктивной деятельности, к построению картины будущего. Можно сказать определеннее: в наших трудных условиях социального развития в настоящее время именно мать ответственна не только за соматическое развитие своего ребенка, но и за качество его личностного развития и характер интеграции в социум в последующие периоды жизни.

Это объясняется и тем, что большинство семей являются неполными, воспитанием занимается одна мать. Даже в семьях полных, в большинстве случаев, основная роль в воспитании детей также отводится матери (это может быть обусловлено либо сильной занятостью отцов в профессиональной деятельности, либо их недостаточной воспитательной компетентностью).

В литературе активно обсуждается вопрос об особой роли взрослых в формировании личности подростка с ЗПР и его адаптации в окружающем мире. По данным Д. И. Альраххаль (1992), Е. Г. Дзугкоевой (2000) и Е. В. Самойленко (2005), в жизни детей с задержанным темпом развития взрослый играет ведущую роль. Отсутствие полноценного общения с родителями может стать причиной отклоняющегося поведения и отрицательных личностных реакций, осложняющего и без того нарушенное развитие психики подростков с ЗПР.

Проблема семьи может быть рассмотрена в различных аспектах. В нашем исследовании про-

слежена роль семьи в формировании отклоняющегося поведения у подростков. Начиная работу, мы предположили, что изменение характера родительско-детских (в частности, материнско-детских) отношений может быть одним из определяющих условий коррекции механизма диспозиционной регуляции аддиктивного поведения младших подростков с ЗПР и НИР, а также условием оптимизации процесса их личностного развития. Данная часть исследования была посвящена решению задачи выявления характерных особенностей родительско-детских отношений у подростков 11–13 лет с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, как склонных к употреблению психоактивных веществ (ПАВ), так и не проявляющих подобной склонности.

При разработке программы этой части исследования мы исходили из того, что, во-первых, при комплектовании экспериментальной группы необходимо достоверно отграничить детей участников исследования, склонных к употреблению ПАВ и не проявляющих такой склонности, как с ЗПР, так и с НИР. С этой целью мы использовали методику «Диагностики склонности к отклоняющемуся поведению», разработанную Вологодским центром гуманитарных исследований и консультирования «Развитие» (Р. В. Овчарова, 2001). Во-вторых, мы исходили из того, что оценка системы родительско-детских отношений должна учитывать как позицию родителей по отноше-

нию к ребенку, так и особенности детской интерпретации этой позиции.

Для решения данной задачи нами была использована методика «Анализ семейной тревоги» (Р. В. Овчарова, 2001), были изучены особенности родительско-детских, в частности материнско-детских, отношений у младших подростков с нормой и задержкой психического развития, склонных и не склонных к употреблению ПАВ.

Контингент экспериментальных групп детей формировался из числа пациентов подросткового диспансерного отделения № 2 ГУЗ НО «Наркологическая больница». При работе с детьми учитывались не только данные методики «Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению»; но и данные педагогических характеристик на детей, предоставляемых родителями, а также данные об успеваемости детей в школе, результаты индивидуальных бесед с детьми.

Характеристика испытуемых: в программе исследования участвовали 100 подростков (25 человек с нормой психического развития, не склонных к употреблению ПАВ; 25 человек с нормой психического развития, склонных к употреблению ПАВ; 25 человек с задержкой психического развития, не склонных к употреблению ПАВ; 25 человек с задержкой психического развития, склонных к употреблению ПАВ) и, соответственно, семьи подростков, в частности матери (100 человек) (табл. 1, 2).

Таблица 1

Образовательный статус родителей (матерей) подростков с НИР и ЗПР, склонных и не склонных к употреблению ПАВ

Образовательный статус	Матери подростков с ЗПР				Матери подростков с НИР			
	склонных к употреблению ПАВ		не склонных к употреблению ПАВ		склонных к употреблению ПАВ		не склонных к употреблению ПАВ	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Высшее образование	–	–	2	8	5	20	8	32
Среднее образование	11	44	13	52	11	44	11	44
Неполное среднее образование	14	56	10	40	9	36	6	24
Всего:	25	100	25	100	25	100	25	100

Таблица 2

Социальное положение родителей (матерей) подростков с НИР и ЗПР, склонных и не склонных к употреблению ПАВ

Социальный статус	Матери подростков с ЗПР				Матери подростков с НИР			
	склонных к употреблению ПАВ		не склонных к употреблению ПАВ		склонных к употреблению ПАВ		не склонных к употреблению ПАВ	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Врачи, педагоги	–	–	1	4	3	12	4	16
ИТР	–	–	3	12	6	24	9	36
Торговые работники	9	36	11	44	9	36	6	24
Рабочие	16	64	10	40	7	26	4	16
Всего:	25	100	25	100	25	100	25	100

При формировании контингента испытуемых выявлено: 63% семей испытуемых подростков оказались неполными, дети воспитываются одной матерью; в результате опроса выяснено, что в большинстве полных семей основная роль в воспитании также принадлежит матери (в большинстве случаев возникали трудности в привлечении к работе отцов). В связи с этим, для чистоты эксперимента, мы исследовали степень влияния материнско-детских отношений.

Опросник «Анализ семейной тревоги» (АСТ) направлен на выявление особенностей индивидуального самочувствия человека в условиях своей семьи. Методика предполагает оценку степени выраженности таких состояний, как чувство вины, нервно-психическое напряжение, семейная тревожность (табл. 3).

Из табл. 3 следует:

– в семьях детей с ЗПР, склонных к употреблению ПАВ, родителями (матерями) чаще переживается состояние нервно-психического напряжения, что делает атмосферу в доме негативной как для взрослых, так и для детей, что, безусловно, сказывается на их поведении и самочувствии;

– в семьях детей с ЗПР, не склонных к употреблению ПАВ, хотя и преобладает уровень переживания нервно-психического напряжения, как и у родителей предыдущей группы, но заметна тенденция к неоднородности состояний, так как и по другим показателям также отмечаются высокие баллы. При этом анализ данных позволяет заметить, что в группах детей с ЗПР не оказалось случаев отсутствия негативных переживаний у родителей в семейной обстановке.

Следовательно, можно говорить о том, что в семьях детей с ЗПР чаще всего констатируется неблагоприятная обстановка, сказывающаяся как на состоянии родителей, так и на состоянии детей. Эта же причина может лежать в основе на-

рушений психического развития у подростков, поскольку семейная ситуация является наиболее длительной во влиянии и является одним из главных формирующих факторов в психическом и личностном развитии детей;

– в группе родителей детей с НПР, склонных к употреблению ПАВ, также выявлены высокие показатели по шкалам «переживание нервно-психического напряжения» и «переживание семейной тревоги».

При этом жалобы родителей и оценки семейных проблем и проблем детей оказываются идентичными содержанию жалоб и оценок группы родителей детей с ЗПР;

– в группе родителей детей с НПР, не склонных к употреблению ПАВ, наблюдается несколько иное распределение данных: выражены показатели переживания родителями чувства вины, а также показатели отсутствия негативных состояний. Можно предположить, что отсутствие у родителей негативных переживаний по поводу семейной обстановки характеризует не только психическое состояние матерей, но и является своеобразным показателем относительного благополучия в семье. При этом родители оказываются способными адекватно оценивать себя и своих детей, они уверены в своей воспитательной компетентности и способности оказать влияние и поддержку своим детям в разрешении их соматических и поведенческих проблем.

Работа с детьми экспериментальных групп была направлена и на решение задачи выявления особенностей детско-родительских отношений. С этой целью нами также была использована методика «Анализ семейной тревоги» (АСТ), которая до этого была предложена их родителям.

Сравнительный анализ данных у матерей и у детей по этой методике позволил выявить наличие особенностей в сочетаниях характера родительских и детских оценок своего самочувствия

Таблица 3

Сравнительные данные опроса родителей (матерей) подростков с ЗПР и НПР о степени выраженности переживаемых ими состояний в условиях семьи

Переживаемые состояния в условиях семьи	Матери подростков с ЗПР				Матери подростков с НПР			
	склонных к употреблению ПАВ		не склонных к употреблению ПАВ		склонных к употреблению ПАВ		не склонных к употреблению ПАВ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Чувство вины	5	20	7	28	4	16	6	24
Нервно-психическое напряжение	12	48	8	32	9	36	4	16
Чувство семейной тревожности	8	32	10	40	10	40	5	20
Отсутствие выраженных показателей	–	–	–	–	2	8	10	40

в семье, определяющих тенденции развития и поведения в раннем подростковом возрасте (табл. 4).

Из табл. 4 следует:

1) у подростков всех групп выявлены некоторые **общие тенденции**:

– нет данных в графе «Отсутствие выраженных показателей», что доказывает высокую зависимость состояний детей от характера семейных отношений и значимость семейного фактора в определении тенденций развития личности детей и их поведения;

– для всех подростков экспериментальных групп характерна высокая частота показателей состояний нервно-психического напряжения и тревожности, что свидетельствует как об устойчивости неблагоприятных семейных ситуаций, вызывающих такие состояния у детей, так и о повышенной готовности детей к переживанию негативных чувств в связи с ними;

2) **специфическими общими тенденциями** в проявлениях детско-родительских отношений в группах младших подростков с ЗПР, склонных к употреблению ПАВ и не проявляющих подобной склонности, преобладающим является состояние переживания нервно-психического напряжения в семье, выход которому дети находят в различных формах отклоняющегося поведения (родителям этих детей также свойственно переживание нервно-психического напряжения и чувства семейной тревожности). Неспособность родителей изменить характер семейных отношений становится причиной нарушений личностного развития детей, их поведения, а также личностных состояний самих родителей, их отношения к себе, окружающему миру и своим детям;

3) для детей с НПР, склонных к употреблению ПАВ, определяющим является переживание чувства семейной тревоги. Постоянное ожидание неприятностей, непредсказуемость реакций

родителей могут стать причинами, стимулирующими отклоняющееся поведение;

4) для детей с НПР, не склонных к употреблению ПАВ, в оценке семейной ситуации преобладающим является переживание чувства вины, что, с одной стороны, характеризует их как способных к оценке результатов своих действий и поступков, говорит об их чувствительности к воспитательным воздействиям, а с другой – является свидетельством эффективности активной воспитательной позиции родителей, позволившей развить у детей способность к самокритичности и обеспечившей сохранность эмоциональных привязанностей детей к родителям, признание их авторитета и уважения. Таким образом, анализ результатов исследования позволяет констатировать следующее:

– младшие подростки с ЗПР и НПР в одинаковой мере чувствительны к характеру семейных отношений, к содержанию эмоционально-психологической обстановки в семье, к характеру родительских отношений к детям;

– общими тенденциями в характеристике эмоционально-психологической атмосферы семей младших подростков с ЗПР, склонных к употреблению ПАВ и не проявляющих такой склонности, а также младших подростков с НПР, склонных к употреблению ПАВ, являются высокая степень выраженности нервно-психической напряженности, проявление чувств семейной тревоги;

– общими тенденциями в содержании психологических состояний родителей (матерей) младших подростков с ЗПР обеих групп, а также подростков с НПР, склонных к употреблению ПАВ, являются преобладание негативных переживаний, чувства тревоги, нервно-психического напряжения, ощущений родительской неуверенности, беспомощности в организации жизни семьи, воспитательной некомпетентности, что отражается на

Таблица 4

Сравнительные данные опроса подростков с ЗПР и НПР о степени выраженности переживаемых ими состояний в условиях семьи

Переживаемые состояния в условиях семьи	Подростки с ЗПР				Подростки с НПР			
	склонные к употреблению ПАВ		не склонные к употреблению ПАВ		склонные к употреблению ПАВ		не склонные к употреблению ПАВ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Чувство вины	3	12	8	32	5	20	10	40
Нервно-психическое напряжение	14	56	12	48	9	36	6	24
Чувство семейной тревожности	8	32	5	20	11	44	9	36
Отсутствие выраженных показателей	–	–	–	–	–	–	–	–

преобладании неустойчивого типа отношения к детям, их психологическом отторжении. Пассивность воспитательной позиции родителей находит выражение в содержании психологических состояний детей, также испытывающих в этих условиях нервно-психическое напряжение, чувство тревоги и эмоционально-психологического дискомфорта;

– содержание психологического состояния родителей младших подростков с ННР, не проявляющих склонности к употреблению ПАВ, отличается преобладанием положительного фона, выраженностью положительно направленных отношений к детям, их психологическому принятию, сохранности способности к адекватной оценке семейной ситуации, своих способностей и воспитательных возможностей, а также способностей и возможностей детей, проявлением активной воспитательной позиции, выражающейся в способностях организации семейной и детской жизни. Позитивная позиция родителей находит отражение в закреплении позитивных механизмов личностного развития, даже при некоторых его возрастных осложнениях.

Таким образом, говоря о феномене психологической готовности подростков с нормой и поддержкой психического развития к употреблению

психоактивных веществ как одного из вариантов девиантного поведения мы можем предположить, что характер родительско-детских отношений, складывающихся в течение длительного времени существования семьи, в подростковом возрасте определяет содержание механизма психологической готовности ребенка к определенному типу поведения. Существенного влияния образовательного и социального статуса матерей на поведение детей не отмечается.

Поиск методов диагностики и коррекции феномена предрасположенности подростков с нормой психического развития и с ЗПР, по мнению большинства наркологов и психиатров (А. Арефьев (2003), О. А. Ахвердова (1996), С. А. Беличева, В. С. Битенский, С. А. Быков (2000), И. Дементьева (2003), С. В. Дворяг (1989), А. А. Габиани (1990), С. А. Гордийчук (1988), В. А. Гурьева, В. Я. Гиндикин (1980), А. Ю. Егоров (2002), Ю. В. Попов (1994), Т. А. Шишковец (2006) и другие), считается задачей трудно разрешимой, однако использование принципов личностного и субъектно-деятельностного подходов к проблемам психического развития, возможно, откроет новые перспективы в разрешении проблемы коррекции и профилактики аддиктивного поведения детей и подростков.



**Вестник**  
**Вятского государственного гуманитарного университета**

**Научный журнал № 1 (3)**

Подписано в печать 25.02.2009 г.  
Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура Mysl.  
Печать офсетная. Усл. печ. л. 21,0. Тираж 1000. Заказ № 1145.

Издательский центр ВятГУ  
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111  
(8332) 673-674