

Вятский государственный гуманитарный университет

В Е С Т Н И К
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Педагогика и психология

Научный журнал

№ 1(3)

Киров
2011

Главный редактор
В. Т. Юнгблуд,
доктор исторических наук, профессор

Редакционная коллегия:
Г. И. Симонова,
доктор педагогических наук, доцент (зам. главного редактора);
А. А. Харунжев,
кандидат педагогических наук, доцент (отв. секретарь);
Т. Я. Ашихмина,
доктор технических наук, профессор;
Г. А. Бакулина,
доктор педагогических наук, доцент;
М. П. Бандаков,
доктор педагогических наук, профессор;
Е. М. Вечтомов,
доктор физико-математических наук, профессор;
В. С. Данюшенков,
доктор педагогических наук, профессор, чл.-кор. РАО;
Г. Н. Некрасова,
доктор педагогических наук, профессор;
М. И. Ненашев,
доктор философских наук, профессор;
С. М. Окулов,
доктор педагогических наук, профессор;
С. В. Чернова,
доктор филологических наук, профессор

Ответственные за выпуск:
О. В. Коршунова,
доктор педагогических наук, доцент;
А. А. Мосунова,
доктор психологических наук, доцент;
Е. А. Ходырева,
доктор педагогических наук, доцент

Адрес редакции: 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26,
тел. (8332) 673-674 (Издательство ВятГГУ)

Редактор О. Коробкова
Компьютерная верстка – Ю. Клыгина

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

*Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук*

© Вятский государственный гуманитарный университет (ВятГГУ), 2011

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Никитина Е. А.</i> Педагогические принципы процесса подготовки старшеклассников к семейной жизни	6
<i>Перевозчикова М. С.</i> О возможности интеграции учебной и внеучебной деятельности при изучении информатики	10
<i>Горохова С. Ю.</i> Развитие коммуникативной активности сельских школьников в кружковой деятельности	13
<i>Щелкунова О. В.</i> Организационно-педагогические условия развития умственной активности младших школьников	16
<i>Мякишев С. А., Макаров Р. Ю.</i> Электронные учебные издания: характеристика и особенности подготовки	20
<i>Александрова Н. С., Родиченко М. С.</i> Социально-педагогическое сопровождение формирования культуры досуга младших подростков	24

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<i>Курилович Н. В.</i> Понятие и классификация принципов в структуре культуры профессионального общения	28
<i>Лаптева С. В.</i> Специфика и основные компоненты воспитательной деятельности в современном вузе	32
<i>Яновская Т. Э.</i> Общие компетенции выпускника-менеджера с учетом требований регионального рынка труда	36
<i>Болдова Т. А.</i> Особенности подготовки студентов старших курсов языковых педагогических вузов на основе использования образовательного пространства сети www	44
<i>Хомичкая А. Н.</i> Психологические основы формирования коммуникативно-методической компетенции будущего учителя иностранного языка	49
<i>Салахов И. Р.</i> Субъекты профессионального образования: модели взаимодействия	52
<i>Байменова А. К.</i> Использование средств наглядности различных видов искусства для развития выразительности речи будущего учителя	55
<i>Васильева А. Ю.</i> Формирование дизайнерских умений на основе композиционно-художественного формообразования у студентов университета	59
<i>Вотинов А. А.</i> Специфика профессиональной подготовки и отборочного тестирования будущих кинологов (на материале уголовно-исполнительной системы)	63
<i>Лулу С. А.</i> Технология художественно-творческой подготовки будущих педагогов	65

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Бандаков М. П.</i> Физическая готовность как один из важнейших компонентов профессиональной деятельности	70
<i>Исаева С. А.</i> Теоретико-методологические основания модели развития педагогического творчества коллектива учреждения дополнительного образования детей в системе повышения квалификации	74
<i>Зотова О. Н.</i> Формирование инновационно-педагогической направленности специалистов системы дошкольного образования	78

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

<i>Сысолятина А. А.</i> Лингвокогнитивный подход к обучению синтаксису как интегративная методическая модель	83
<i>Кузнецов А. Ф.</i> Педагогические компетенции и их роль в формировании физической культуры личности курсантов образовательных учреждений МВД России	86
<i>Бандаков М. П., Ковязина Г. В.</i> Обоснование содержания методики физической реабилитации последствий инсульта в различные периоды заболевания	90
<i>Авдеева М. С., Беличева Т. В.</i> Влияние объема двигательной активности первоклассников на уровень развития физических качеств и формирование двигательных умений и навыков	94
<i>Белякова А. Г.</i> Теоретические аспекты формирования пространственных представлений в обучении пейзажной живописи	98

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Тушцына Н. А.</i> Классификация идей в педагогической системе С. Л. Соловейчика	103
<i>Помелов В. Б.</i> Институт трудового воспитания «Новая жизнь» как успешная воспитательная система	108
<i>Харина О. А.</i> К вопросу о подготовке учителей единой трудовой школы РСФСР первой ступени в условиях реформирования системы образования (на примере Вятской губернии в 1918–1935 гг.)	113

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Колкова С. М.</i> Проект психолого-педагогического сопровождение развития личности будущих полицейских (развитие безусловного самопринятия личности курсантов юридических институтов МВД РФ)	119
<i>Кашавкина О. И.</i> Психологические качества и сензитивный период, обеспечивающие формирование способности студента к конструктивному влиянию на субъекта коммуникативной деятельности	123
<i>Кобзарь А. В.</i> Исторический опыт обучения детей с нарушениями в развитии в отечественной и зарубежной практике	126
<i>Фоминых Е. С.</i> Психологические основы виктимности студента-инвалида в условиях профессионально-образовательной среды	129

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	135
----------------------------------	-----

CONTENTS

- Nikitina E. L.* Pedagogical Principles of Training Senior Pupils for Family Life
- Perevozchikova M. S.* On the Integration of In-Class and Extracurricular Activity in Studying Computer Science
- Gorokhova S. Yu.* Development of Communicative Sphere of the Country School Students through Their Involvement in Club Activities
- Shchelkunova O. V.* Organizational-Pedagogical Conditions of Developing Mental Activity of Junior Pupils
- Myakishev S. L., Makarov R. Yu.* The Main Features and the Specifics of Creating Electronic Educational Aids
- Kurilovich N. V.* The Content and Classification of the Principles of Professional Communication Culture
- Lapteva S. V.* Specifics and the Main Components of Bringing-up Activity in Modern Higher Schools
- Yanovskaya T. E.* Graduate Managers' General Competences with Regard to the Requirements of the Regional Labor Market
- Boldova T. A.* Specifics of Training Senior Students of Linguistic Pedagogical Institutions of Higher Education on the Basis of Using the www Network Educational Space
- Khomitskaya A. N.* Psychological Basis of Forming the Communicative-Methodological Competence of a Future Foreign Language Teacher
- Salakhov I. R.* The Subjects of Professional Education: the Models of Interaction
- Baymenova A. K.* Using Visual Aids of Various Art Forms for Developing the Future Teacher's Expressiveness of Speech
- Vasilyeva A. Yu.* The Formation of University Students' Design Skills on the Basis of Compositional and Artistic Form Shaping (theoretical aspects)
- Votinov A. A.* Specifics of Future Dog-Experts' Professional Training and Eliminating Testing
- Lupu S. L.* Technology of Artistic-Creative Training of Future Teachers
- Bandakov M. P.* Physical Readiness as One of the Most Important Components of Professional Activity
- Isaeva S. A.* Theoretical and Methodological Foundations of Developing Pedagogical Creative Activities in the Establishments of Additional Education of Children
- Sysolytina A. A.* Linguocognitive Approach to Teaching Syntax as an Integrative Methodological Model
- Kuznetsov A. F.* Pedagogical Competences and Their Role in Forming Cadets' Physical Culture in Educational Institutions of RF Ministry of Internal Affairs
- Bandakov M. P., Kovyazina G. V.* Grounding the Contents of Methods of Physical Rehabilitation after Insult at Different Stages of the Disease
- Avdeyeva M. S., Belicheva T. V.* The Influence of First-Formers' Physical Activity on Forming Their Motor Qualities and Skills
- Belyakova L. G.* Theoretical Aspects of Forming Spatial Concepts in Teaching Landscape Painting
- Tupitsina N. A.* Classification of Ideas in S. L. Soloveichik's Pedagogical System
- Pomelov V. B.* The Institute of Labour Education «New Life» as a Successful Educational System
- Kharina O. A.* On Training Teachers for the First Step Unitary Labour School in RSFSR in Conditions of Reforming the System of Education (on the example of Vyatka Province in 1918–1935)
- Zotova O. N.* Forming the Innovative Pedagogical Orientation of Specialists in the System of Pre-School Education
- Aleksandrova N. S., Rodichenko M. S.* Social and Pedagogical Support for Development of the Leisure Activities Culture by the Junior Adolescents
- Kolkova S. M.* The Project of Psychological and Pedagogical Support of Developing the Future Policeman's Personality (development of unconditional personality self-acceptance of law institutes cadets of the Russian Federation Ministry of Internal Affairs)
- Kashavkina O. I.* Psychological Qualities and the Sensitive Period Ensuring the Formation of Student's Ability to Influence Constructively the Subject of Communicative Activity
- Kobzar L. V.* The Historical Experience of Teaching Children with Complex Developmental Disorders in Russia and Abroad
- Fominykh E. S.* Psychological Bases of Invalid Students Victimity in Conditions of Professional-Educational Sphere

ОБЩАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 371.035

Е. А. Никитина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

В статье рассматриваются педагогические принципы процесса подготовки старшекласников к семейной жизни: принцип культуросообразности; опора на жизненный опыт; активизация эмоциональной сферы; учет половозрастных особенностей личности; принцип интерактивности.

The article deals with pedagogical principles of training senior pupils for family life: principle of culture conformity; reliance on life experience; activization of emotional sphere; regard of sex and age peculiarities of a person; principle of interactivity.

Ключевые слова: принципы, подготовка старшекласников к семейной жизни.

Keywords: principles, training of senior pupils for family life.

Семья всегда занимала одно из важнейших мест среди ценностей человеческой жизни. Однако в настоящее время институт семьи претерпевает значительные изменения, которые характеризуются деградацией семейного образа жизни: снижением престижа семьи, падением рождаемости, увеличением количества разводов, разрушением духовно-нравственных основ семьи. Современная семья по ряду причин (наличие большого количества неполных семей, неблагополучие в семейных отношениях, утрата межпоколенных связей и др.) не всегда обеспечивает всю полноту условий для подготовки подрастающего поколения к созданию семьи, в связи с этим значительно возрастает роль школы в подготовке старшекласников к семейной жизни. Именно со школы начинается целенаправленный процесс приобщения молодежи к культуре оформления семейных отношений, содействия формированию нравственной позиции старшекласников к институту семьи.

В связи с этим, на наш взгляд, является важным определить основные исходные положения, определяющие общую организацию, содержание, формы, методы процесса подготовки старшекласников к семейной жизни – педагогические принципы.

Принцип (от лат. principium – основа, первоначало) – руководящая идея, основное правило,

отражающее основные требования к организации педагогической деятельности и поведению, в соответствии с целями и закономерностями педагогического процесса [1]. К основным требованиям, предъявляемым к принципам, относятся обязательность (обязательное и полное воплощение в практику); комплексность (одновременное, а не поочередное, изолированное применение на всех этапах воспитательного процесса); равнозначность (одинаковое внимание ко всем принципам) [2]. Кроме того, принцип как педагогическая категория содержит следующие характеристики:

- принцип – это руководящее требование, предписание, как действовать для достижения цели, норма деятельности;

- принцип вытекает из понимания закономерностей и противоречий воспитательного процесса, постоянного соотношения определенного круга явлений;

- принцип – это внутреннее (а не навязанное извне) убеждение, принятое как руководящая идея, способ восприятия определенного круга явлений;

- принцип распространяется на определенную ограниченную область явлений и процессов;

- принципы действуют в системе, взаимодействуя и взаиморазвивая друг друга; в разных системах один и тот же принцип может получать разное значение [3].

Анализ работ, посвященных психолого-педагогическим проблемам подготовки молодежи к семейной жизни (П. П. Блонский, И. В. Гребенников, И. В. Дубровина, С. В. Ковалев, И. С. Кон, А. С. Макаренко, А. В. Мудрик, В. А. Сухомлинский и др.), и многолетняя экспериментальная работа по формированию нравственной позиции старшекласников к институту семьи [4] позволили нам выделить основные принципы, на которых базируется процесс подготовки старшекласников к семейной жизни. К ним относятся:

- принцип культуросообразности;
- принцип опоры на жизненный опыт;
- принцип активизации эмоциональной сферы;
- принцип учета половозрастных особенностей личности;
- принцип интерактивности.

Дадим характеристику каждому из предложенных нами принципов.

Принцип *культуросообразности* связан с понятием «семейная культура». Так, И. А. Ильин считает, что семья – «первичное лоно человеческой культуры» [5]. Институт семьи являет-

ся результатом взаимодействия общества и культуры, оказывает огромное влияние на культурное развитие личности. Каждая семья в своей реальной жизни несет определенный тип культуры, выражает свое отношение к господствующим в обществе ценностям и идеалам. Подготовка старшеклассников к браку и семейной жизни – это путь овладения культурой, одна из задач данного процесса – помочь старшекласснику найти свое место в культуре (выборе ценностей, среды жизнедеятельности и способов культурной самореализации в ней).

Принцип культуросообразности предусматривает, что процесс совместной творческой деятельности педагогов и старшеклассников направлен на становление учащегося как носителя семейной культуры, обеспечивающей его полноценное существование в окружающем мире. А для этого необходимо включать старшеклассников в ценностно-смысловой контекст освоения ценностных ориентаций на семью; личностное осмысление приобретения знаний, умений и потребностей в фамилистическом образовании и самообразовании; самоактуализацию качеств, необходимых в семейной жизни, в творческой самореализации себя как семьянина.

Принцип *опоры на жизненный опыт* основан на необходимости интеграции всех типов фамилистических знаний и особого сочетания научной формы данного знания с житейской, являющейся результатом предшествующего жизненного опыта учащихся. Опора на собственный опыт как чувственно-эмпирическую, смысловую основу является исходной точкой в становлении позиции субъекта. Переживание опыта понимается не сугубо эмоционально – в нем содержится момент, названный «осознанностью». На основе опыта «переживаний», приобретенного в прошлой жизни, старшеклассник «формирует свое пристрастное отношение к социальным нормам и правилам, формирует собственное поле индивидуальных смыслов» [6]. По мнению И. С. Якиманской, в процессе обучения происходит не приобретение, а лишь выявление, обогащение и преобразование субъектного опыта, носителем которого обучающийся является изначально. Содержание этого опыта должно быть раскрыто, максимально использовано, обогащено научным содержанием и при необходимости преобразовано в ходе образовательного процесса [7].

Юношеский возраст является периодом наивысшей активности внутренних процессов развития личности. Старшеклассник осуществляет активную внутреннюю работу по обобщению и оценке предшествующего жизненного опыта, выбору образов и линии поведения. Исследования показывают, что важным фактором, оказывающим влияние на формирование семейных планов молодежи, оказывает опыт, приобретаемый

в родительском доме: влияние родителей, их пример, характер отношений между родителями и детьми, атмосфера родительского дома. Большое значение имеют и знания о типах семей, получаемые юношами и девушками в процессе контактов с семьями родственников, друзей, соседей, одноклассников. Многие из того, что было свойственно родительским семьям, молодые люди, порою сами того не желая, переносят в собственную семью. Кроме того, индивидуализированные представления старшеклассника об институте семьи могут быть неправильными или искаженными. Это может быть обусловлено целым рядом факторов: наличие негативного опыта, неблагоприятно складывающиеся отношения родителей, неполная семья, отсутствие одного из родителей, скупость эстетического и культурного образований и т. д. Отсюда актуальная задача учителя видится в том, чтобы выявить поле личного опыта каждого ребенка, обратиться к волнующим его жизненным проблемам и создать такие условия обучения и воспитания, которые способствовали бы личностно значимому познанию окружающего мира. Следовательно, при построении образовательного процесса педагоги и психологи должны опираться на жизненный опыт учащихся, так как в нем фиксируется опыт эмоциональной жизни человека, который усвоить нельзя, а можно только прожить. Вспомним слова А. С. Выготского: «Естественным воспитателем, способным образовывать новые реакции в организме, является собственный опыт организма. Только та связь остается для него действительной, которая была дана на личном опыте. Вот почему личный опыт воспитанника делается основной базой педагогической работы» [8].

Принцип *активизации эмоциональной сферы*. Эмоциональность – важнейший и наиболее существенный фактор успешной подготовки старшеклассников к браку и семейной жизни. Именно учет особенностей эмоциональной сферы личности и постоянная опора на нее облегчают процесс формирования семейных ценностей, освоение семейных ролей. Только через чувства жизненные ценности, нравственные нормы и правила могут стать собственными ценностями и нормами личности. Под активизацией эмоциональной сферы мы понимаем создание ситуаций эмоционально-ценностного переживания, «процесс, в результате которого моральные нормы становятся актуальными, личностно значимыми для нравственного сознания индивида через восприятие их не только на рациональном, но и на эмоционально-ценностном уровне» [9].

Активизация эмоциональной сферы старшеклассников осуществляется при помощи специальных педагогических эмоционально-ценностных

средств, т. е. эмоциональных стимулов. По определению М. Г. Яновской, эмоциональные стимулы – это «педагогические средства, актуализирующие эмоциональную сферу личности; это внешние эмоционально-ценностные побудители, воздействующие, прежде всего, на чувства и вызывающие у воспитуемых адекватный эмоциональный отклик, нравственное сопереживание» [10]. Реализация данного принципа в процессе подготовки старшеклассников к семейной жизни предполагает использование различных видов искусства, таких, как литература, театр, кино, живопись, хореография, так как «искусство, в отличие от науки, обращено, прежде всего, к эмоциональной сфере» [11].

Принцип *учета половозрастных особенностей личности*. Период ранней юности сензитивен для нравственного самоопределения личности, так как «только в юношеском возрасте мировоззрение начинает представлять собой такую устойчивую систему нравственных идеалов и принципов, которая становится постоянно действующим побудителем, опосредствующим все их поведение, деятельность, отношение к окружающей действительности и к самому себе» [12]. У старших школьников основа для формирования идеальных представлений о мужественности и женственности – значимая для них сфера взаимоотношений с ровесниками противоположного пола. В раннем юношеском возрасте формируются такие психологические новообразования, которые становятся важнейшими для будущего семьянина: сознательная регуляция своих поступков, умение учитывать чувства, интересы и желания других людей, направленность на другого человека. Именно в это время происходят качественные изменения в самосознании, отмечается устремленность в будущее, закладываются идеалы крепкой и благополучной семьи. Соответственно, организованный в этот период процесс подготовки старшеклассников к браку и семейной жизни будет способствовать выработке у учащихся умения проектировать образ собственной семьи, мыслить себя как потенциального супруга, родителя, семьянина в целом.

Как считают исследователи Д. Н. Исаев и В. Е. Каган, старший школьный возраст – «решающий период в формировании личности будущих мужчин и женщин» [13]. Именно поэтому эффективность работы по воспитанию семьянина в школе во многом связана с тем, насколько принимаются во внимание физиологические и психологические характеристики представителей разного пола. Учитывать эти различия особенно важно сейчас, когда все чаще возникают, как отмечают психологи, крайние, утрированные тенденции, проявляющиеся в маскулинизации женского и феминизации мужского поведения.

Принцип *интерактивности*: через взаимодействие к осознанию ценностей. Интерактивный характер подготовки старшеклассников к семейной жизни вытекает из представлений о ценности самостановления субъекта во взаимодействии с ним, о формировании его собственного отношения к браку, семейным ценностям, родительству. Здесь реализуется главная идея интерактивности о том, что «процесс также важен, как и результат, и значимость воспитания базируется на процессе формирования духовных ценностей, а не на простой интериоризации моральных норм» [14].

Отличительными особенностями интерактивных технологий, по мнению разных исследователей, являются:

- активизация мыслительной деятельности и эмоциональной вовлеченности учащихся путем формирования специальных условий;
- устойчивость и неопределенность активной деятельности участников путем удлинения времени активного включения в процесс поисковой активности;
- формирование навыков самостоятельной творческой выработки решений в условиях игрового имитационного моделирования, повышенной мотивации и эмоциональности обучающихся;
- взаимная активность обучаемых и преподавателей, развивающая обе стороны с рефлексивных позиций [15].

Реализация данного принципа предполагает, что в процессе подготовки старшеклассников к семейной жизни могут быть использованы следующие интерактивные технологии:

– *дискуссии*, которые «предоставляют возможность каждому сформулировать и развить собственный взгляд на данный вопрос, соотнести его со взглядами других, если есть в этом необходимость, скорректировать его с учетом всей ситуации» [16]. В процессе групповой дискуссии создается немедленная обратная связь, которая дает участникам возможность увидеть себя как бы со стороны, проверить себя в новой позиции, смоделировать свое поведение по какому-то новому образцу, возникающему здесь-и-сейчас в процессе свободного обсуждения. Следует отметить, что такие изменения возможны только в атмосфере доверительности, безопасности, открытости и искренности;

– *ролевые игры*, в которых происходит проживание непосредственного опыта, где моделируется то или иное поведение. В юношеском возрасте игра дает возможность «быть взрослым», позволяет участникам «делать ошибки» и на их анализе видеть причины и последствия таких действий. Все это помогает активному раскрытию своего «Я». В этом возрасте игра интересна тогда, когда она содержит игровое действие, игро-

вую роль, воображаемую ситуацию, правила, когда она двупланова и дает пережить реальные чувства. Исследователи отмечают, что в «игровую роль вкладываются и собственные качества личности, при этом необходимо их не только осознавать в связи с прошлым, суммировать, но и проецировать в будущее» [17].

Использование ролевых игр в процессе подготовки старшеклассников к семейной жизни позволяет учащимся в активном творческом процессе приобрести социальные и коммуникативные умения и навыки. Достоинства данной технологии состоят в том, что в самой природе игры заложены эмоциогенные свойства, активизирующие внутренний потенциал личности: социальная модель игровых действий, материализующаяся через роль; переживаемые действия и отношения, которые актуализируют нравственные и эстетические чувства; состояния эмоционально-волевых напряжений, основанных на синтезе удовольствия и преодолений. Кроме того, ролевые игры способствуют усвоению социально-ориентированных актов как на вербальном, так и на моторном уровне, поскольку дают возможность войти в чужую роль и побуждают взглянуть на мир со стороны другого человека;

– *тренинги*, использование которых обусловлено тем, что они снимают психологические барьеры; стимулируют познавательную творческую деятельность старшеклассников; способствуют развитию коммуникативных способностей учащихся; установлению благоприятного психологического климата в группе. Важным является то, что тренинг способствует актуализации жизненного опыта семьи, в ходе которой участники проделывают следующие шаги: обращение к своему жизненному опыту; обращение к жизненному опыту своей семьи; обращение к чувствам и переживаниям, сопровождавшим данный фрагмент опыта; повторное обращение к опыту, его сопоставление с реальными ситуациями, новыми знаниями, дополнительной информацией; переосмысление своего опыта в контексте работы тренинга;

– *кейс-метод* – это метод, в основе которого лежит анализ ситуации. Суть метода в том, что учащимся дается описание реальной ситуации или ситуации, которая смоделирована как реальная. Старшеклассник должен познакомиться с проблемой и обдумать способы ее решения. Затем в небольших группах обсуждается приведенный случай из практики. Смысл заключается в том, что, проанализировав множество непридуманных семейных проблем, школьники научатся их решать, и если в дальнейшей жизни попадут в аналогичную ситуацию, она не поставит их в тупик. Таким образом, кейс-технология направлена не столько на освоение знаний, сколько на

формирование у старшеклассников новых качеств и умений, необходимых в семейной жизни, на развитие способности прорабатывать различные проблемы и находить решение.

Таким образом, выделенные принципы процесса подготовки старшеклассников к семейной жизни позволяют осуществлять педагогическую деятельность, направленную на укрепление семейных отношений, более эффективно. Необходимо подчеркнуть, что принципы как регуляторы задают «русло» протекания процесса подготовки старшеклассников к семейной жизни, характер поведения педагога, стратегию его деятельности, определяющую способ реагирования на ситуации и характер собственной активности, и только их целостное применение будет способствовать успешному достижению поставленных целей.

Примечания

1. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. М.: Просвещение, 1983. С. 161.

2. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. С. 40.

3. Шлейкова Н. Ю. Формирование фамилистической компетентности учителя: дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2005. С. 70.

4. Никитина Е. А. Формирование нравственной позиции старшеклассников к институту семьи: дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2009. 195 с.; Никитина Е. А. От ценности Я к ценности семья: учебная программа и методические рекомендации. Киров, 2009. 40 с.

5. Ильин И. А. Путь духовного обновления. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 1. М.: Русская книга, 1993. С. 112.

6. Борытко Н. М. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2007. С. 186.

7. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 2000. С. 26.

8. Выготский Л. С. Педагогическая психология М.: Педагогика-Пресс, 1999. С. 76.

9. Сахаров В. А. Эмоциональный фактор духовно-нравственного воспитания личности в отечественной педагогике (I пол. XX в.). Киров: Лобань, 2008. С. 48.

10. Яновская М. Г. Эмоциональный фактор в процессе формирования интеллигентности будущего специалиста. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. С. 62.

11. Там же. С. 52.

12. Зритнева Е. И. Семейведение: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. С. 52.

13. Там же. С. 133.

14. Борытко Н. М. Указ. соч. С. 187.

15. Серeda Е. И. Тренинги решения семейных проблем: практическое руководство. СПб.: Речь, 2008. С. 19.

16. Чентимиров Н. А. Роль игровых технологий в менеджменте. М.: Мокс-Пресс, 2004.

17. Кибардина М. П. Воспитание нравственной культуры студентов во внеучебной работе колледжа: дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2006. С. 56.

М. С. Перевозчикова

О ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКИ

В статье обсуждаются вопросы возможной интеграции учебной и внеучебной деятельности школьников при обучении информатике в контексте новых образовательных стандартов. Автором обосновывается необходимость интеграции данных видов деятельности для более эффективного достижения учащимися целей изучения информатики в основной школе и на примере показывается возможный вариант такой интеграции.

The article is focused on the issues of integration of in-class and extracurricular activities in studying computer science in the context of new standards of education. The author grounds the necessity of integration of computer science lessons and extracurricular activity for effective achievement of the objectives of studying computer science at primary school.

Ключевые слова: интеграция, учебная деятельность, внеучебная деятельность, информатика, информационные технологии, методика обучения информатике.

Keywords: integration, training activities, extracurricular activities, computer science, information technology, training technique in computer science.

Информатика как учебный предмет появилась в школе относительно недавно и споры о месте, цели, содержании и методах обучения информатике остаются актуальными и не до конца решенными. Информатика имеет большое число междисциплинарных связей на уровне инструментария, поэтому «можно сказать, что она представляет собой «метадисциплину», в которой сформировался язык, общий для многих научных областей» [1]. Изучение информатики способствует пониманию многочисленных явлений и процессов окружающего мира в самых разных направлениях (в естественнонаучных, социологических, экономических, филологических и т. д.) и формированию значимых видов деятельности, которые носят межпредметный характер: моделирование объектов и процессов, построение алгоритмов и управление объектами, получение, обработка, преобразование и передача информации и др. В связи с этим ряд ученых называет данную дисциплину школьной программы «предметом стратегического назначения» [2]. Новый виток изменений в методике обучения обусловлен не только развитием информатики как отрасли знания, но и пересмотром содержания общего образования в целом, разработкой и вне-

дрением новых образовательных стандартов, а также стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий.

Информатика и ИКТ изучаются в 7–9-х классах основной школы в объеме 105 учебных часов, 75 из которых являются инвариантными и призваны обеспечить освоение основного содержания предмета. Изучение информатики в рамках классно-урочной системы позволяет учителю обеспечивать организационную четкость, непрерывность и упорядоченность учебно-воспитательной работы, что, безусловно, положительно сказывается на освоении содержания учебного предмета. Однако совершенно очевидно, что за данное количество учебного времени затруднительно сформировать в полной мере такую систему знаний и умений по информатике, без которой уровень общего образования может быть признан достаточным для полноценного продолжения образования и личностного развития. Кроме того, необходимость соблюдения образовательного стандарта как в части содержания, так и в объеме часов представляет определенные сложности в организации индивидуальной образовательной траектории для каждого учащегося. В связи с этим учителю приходится искать дополнительные резервы для достижения учащимися новых образовательных результатов и обеспечения непрерывного индивидуализированного образования. Одним из таких резервов может стать внеучебная (внеурочная) деятельность учащихся.

Согласно концепции Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения, внедрение которых поэтапно началось в 2010 учебном году, на основе вариативной составляющей базисного образовательного плана предусмотрено введение раздела «Внеучебная деятельность» в объеме 10 учебных часов в неделю, который, позволяя «адаптировать образовательный процесс под интересы, потребности и способности каждого школьника», обеспечивает еще большую индивидуализацию образования [3]. Внеучебная (внеурочная) деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе и может быть представлена в отличающихся от урочной системы формах обучения: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, КВНы, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и т. д. Для реализации в школе возможны следующие виды внеурочной деятельности:

- 1) игровая;
- 2) познавательная;
- 3) проблемно-ценностное общение;
- 4) досугово-развлекательная;
- 5) художественное творчество;

- 6) социальное творчество;
- 7) трудовая;
- 8) спортивно-оздоровительная;
- 9) туристско-краеведческая [4].

В базисном плане выделены пять основных направлений внеучебной деятельности: спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, научно-познавательное, военно-патриотическое, общественно-полезная и проектная деятельность. Виды и направления внеурочной деятельности тесно связаны между собой, при этом направления можно рассматривать как содержательный ориентир при построении соответствующих образовательных программ, а разработку и реализацию конкретных форм основывать на видах деятельности. Программа внеучебной деятельности предполагает как равномерное распределение часов по неделям и проведение еженедельных внеурочных занятий со школьниками (например, кружок или занятия школьного научного общества), так и неравномерное их распределение с возможностью организовывать занятия крупными блоками – «интенсивами» (например, тематическая конференция или выездная экскурсия и др.). Второй способ организации внеурочных занятий способствует сохранению образовательной доминанты, которая выступает в качестве организующего начала интеллектуальной активности и эмоционального состояния, позволяя учащимся в полной мере сосредоточиться на выполняемой деятельности. Своеобразие внеурочной (внеучебной) деятельности в школе проявляется:

- в целенаправленном добровольном использовании учащимся свободного от уроков времени для полноценного развития своих потенциальных возможностей;
- в свободе выбора направлений деятельности, педагога, образовательной программы;
- в возможности менять виды деятельности, коллектив, педагога;
- в творческом характере образовательного процесса, осуществляемого на основе дополнительных образовательных программ;
- в особых взаимоотношениях ученика и педагога (сотрудничество, сотворчество, индивидуальный подход к ребенку);
- в возможности получить допрофессиональную подготовку.

Таким образом, при использовании ресурсов внеурочной деятельности появляется возможность способствовать эффективному освоению учащимися содержания учебного предмета «Информатика и ИКТ», достижения ими личностных, метапредметных и предметных результатов обучения, которые отражают индивидуальные, общественные и государственные потребности. Так, например, содержание темы «Средства и тех-

нологии создания, преобразования, передачи информационных объектов», на освоение которой в соответствии с обновленным образовательным стандартом отводится 12 учебных часов, может быть значительно расширено, если использовать резервы внеучебной (внеурочной) деятельности. В каждом из пяти выделенных в базисном образовательном плане направлений внеучебной работы возможно применение методов и средств автоматизации информационных процессов с помощью информационно-коммуникационных технологий, использование информационных ресурсов и средств коммуникаций для разработки и подготовки различных информационных объектов, приобретение умения создавать и поддерживать индивидуальную информационную среду, что, безусловно, способствует достижению целей изучения информатики в основной школе. Однако для того чтобы формирование системы знаний и умений происходило эффективно, необходимо использовать педагогический потенциал как учебной, так и внеучебной деятельности и осуществлять обучение информатике в условиях их интеграции, которая достигается единством цели и содержания. Интеграция (от лат. *integratio* – восстановление, восполнение) – «объединение каких-либо элементов в целое, восстановление какого-либо единства» [5]. В словаре нового педагогического мышления предлагается следующее определение: «Интеграция педагогическая – одна из форм взаимосвязи и взаимодействия предметов и явлений в теории и практике, восстановление их изначальной природной целостности» [6]. Основными путями и средствами реализации интеграции учебной и внеучебной деятельности при изучении информатики являются следующие:

1) формирование у учащихся устойчивой мотивации к применению средств ИКТ путем развития интереса школьников на уроке и во внеучебной деятельности;

2) предоставляемая учителем возможность в рамках внеучебной деятельности применять и совершенствовать полученные на уроках знания, умения и навыки для решения различных задач;

3) создание на уроках информатики и во внеучебной деятельности ситуаций, позволяющих учащимся испытать чувство успеха и удовлетворения от проделанной работы с применением средств информатики;

4) включение учащихся в индивидуальную, групповую и коллективную работу на уроках с последующим ее продолжением во внеурочной деятельности для углубления знаний, умений и навыков;

5) осуществление сотрудничества учителя информатики, учителей-предметников, педагога-организатора, родителей и учащихся при выполнении проектов.

Направления внеучебной деятельности

Направления и возможные формы организации внеучебной деятельности	Примерное содержание внеурочных занятий
Художественно-эстетическое направление Фестиваль мультипликационных фильмов 20 часов	Средства и технологии создания простейших мультфильмов 4 часа
	Подготовка сценария, выбор соответствующей технологии 10 часов
	Разработка мультфильма, монтаж, озвучивание и т. д. 4 часа
	Фестиваль мультфильмов 2 часа
Научно-познавательное направление Выпуск журнала «Сокровища и чудеса родной земли» 14 часов	Элементы издательского дела 2 часа
	Отбор информации, цитирование источников информации, использование ссылок, освоение программного средства для верстки журнала 4 часа
	Подготовка иллюстраций (обработка фотографий: кадрирование, создание коллажей и многослойных изображений, ретушь старого фото и т. д.) 4 часа
	Верстка, печать и презентация журнала 4 часа
Спортивно-оздоровительное направление Подготовка и проведение Дня здоровья 16 часов	Разработка программы дня здоровья. Подготовка информационного буклета 2 часа
	Организационная подготовка к проведению дня здоровья. Анкетирование «Что я знаю о здоровье» 2 часа
	Проведение мероприятия «День здоровья» 8 часов
	Монтаж видеofilmа, обработка результатов анкетирования, выпуск информационного листка о проведенном дне здоровья 4 часа
Военно-патриотическое направление Выпуск газеты «Известные люди школы» 14 часов	Организация интервью, обработка полученной информации и представление результатов 4 часа
	Поиск материалов в архивах и музеях 4 часа
	Верстка и печать газеты 4 часа
	Презентация газеты 2 часа
Общественно полезная и проектная деятельность Выставка-конкурс предметов ручной работы, созданных с применением информационных технологий 18 часов	Разработка идеи и определение необходимых материалов, инструментов и информационных технологий 2 часа
	Освоение выбранной технологии 2 часа
	Подготовка конкурсной работы 12 часов
	Участие в выставке-конкурсе 2 часа

Таким образом, интеграция учебной и внеучебной деятельности обладает большим потенциалом не только для применения, закрепления, совершенствования знаний, полученных на уроках, но и для приобретения учащимися новых знаний и умений по информатике. Например, при изучении раздела «Средства и технологии создания, преобразования, передачи информационных объектов» на уроках информатики учитель раскрывает основное содержание по следующим темам:

1. Основные приемы преобразования текстов с помощью текстовых редакторов и процессоров (за счет инвариантной части стандарта).

2. Графические информационные объекты. Средства и технологии работы с графикой (за счет инвариантной части стандарта).

3. Средства и технологии создания анимации и работы с видеоизображениями (за счет вариативной части стандарта).

В связи с тем что содержание данных тем достаточно легко может быть интегрировано в раз-

личные виды внеучебной деятельности, на уроках учащимся предлагается изучить лишь основные принципы и приемы работы с рассматриваемыми информационными объектами и технологиями. При этом количество часов, отводимых учителем на изучение данных тем, может быть относительно небольшим, если в рамках внеурочной деятельности организовать проведение мероприятий, которые бы обеспечивали единство цели и содержания изучаемого на уроках материала и позволяли бы учащимся совершенствовать и расширять знания и умения. Рассмотрим как вариант внеурочные занятия по указанным в базисном образовательном плане направлениям внеучебной деятельности, приведенные в таблице.

Из представленной таблицы видно, что каждое из направлений внеучебной деятельности может быть использовано для совершенствования учащимися имеющихся знаний по рассматриваемым на уроках информатики темам, а кроме того, обладает достаточным потенциалом для расширения содержания изучаемых тем. Например, рассматриваемая на уроках тема «Основные приемы преобразования текстов с помощью текстовых редакторов и процессоров» может быть логично продолжена в рамках внеучебной деятельности по любому из направлений: при создании мультфильма требуется написать и оформить сценарий, выпуск газеты позволяет расширить имеющиеся знания о правилах оформления информационных объектов, при подготовке к дню здоровья учащиеся могут познакомиться с альтернативными приемами создания буклетов и т. д. Таким образом, несмотря на альтернативность выбора направлений внеучебной деятельности учащимися, можно говорить о том, что интеграция учебной и внеучебной деятельности при изучении информатики позволяет значительно расширить содержание изучаемого материала, отработать имеющиеся и сформировать новые способы деятельности при работе с различными информационными технологиями.

Примечания

1. Основы общей теории и методики обучения информатике: учеб. пособие / под ред. А. А. Кузнецова. М.: Бином. Лаборатория знаний, 2010. 207 с.
2. Бешенков С. А. Школьный предмет стратегического назначения // Информатика и образование. 2007. № 4. С. 29–31.
3. Кузнецов А. А., Рыжаков М. В. О стандартах второго поколения // Математика в школе. 2009. № 2. С. 3–8.
4. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2010. 223 с.
5. Федорец Г. Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения (предпосылки, опыт). Л., 1989. 96 с.
6. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления. Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. 94 с.

УДК 371.8.061

С. Ю. Горохова

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ В КРУЖКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье отражены проблемы коммуникации учащихся сельских школ, рассматривается структура коммуникативной активности школьников, предлагаются пути развития данного личностного свойства в кружковой деятельности.

The article is devoted to the communication problems of pupils in the country schools; the structure of the adolescents' communication activities is considered as well as the ways of developing the students' communicative abilities through their activities in the club.

Ключевые слова: сельская школа, коммуникативная активность, кружок, диалектологический кружок.

Keywords: country school, communication activities, club, club for dialectology.

В настоящее время сельские школы находятся на этапе реструктуризации, в связи с чем большинство исследований по данной проблематике посвящено вопросам управления сельскими образовательными системами, особенностям организации учебного процесса, в то время как развитию личности самих учащихся уделяется недостаточно внимания.

В психолого-педагогической науке общение признается одним из главных факторов, влияющих на формирование и развитие личности. Оно, по мнению А. В. Мудрика, включено во все виды деятельности, выполняет познавательную, нормативную, рефлексивную и актуализирующую функции [1], обеспечивает высокий уровень активности в общении, что способствует более полной самореализации, самовыражению учащихся.

Общение сельских школьников имеет свои особенности, обусловленные спецификой социальной среды типа поселения. В настоящее время наблюдается сужение круга общения учащихся сельских школ из-за снижения контингента обучающихся, уменьшения численности жителей, ухудшения материального положения семей, не позволяющего детям расширить коммуникативное пространство за счет совершения экскурсионных поездок, посещения музеев, выставок, театров [2].

В. Лебединцев обращает внимание на то, что общение в сельской школе сведено к минимуму: в классно-урочной системе ребенок общается, главным образом, с учителем, и при этом однообразно: ученику приходится больше слушать

© Горохова С. Ю., 2011

учителя, чем говорить самому [3]. При малочисленности класса все решено за ученика, его инициатива ограничена, что негативно сказывается на формировании умений сотрудничать, ориентироваться в изменяющихся условиях, ставить перед собой цели, планировать деятельность и добиваться результата, анализировать и рефлексировать свои действия и т. д.

Отметим также, что с уменьшением числа постоянно взаимодействующих учеников недостаточно интенсивно развивается разговорная речь, расширяется кругозор, накапливается жизненный опыт, необходимый при изучении всех учебных предметов, сужается сфера повседневных интересов. Обучение в малочисленной группе не только информационно ограниченнее, но и эмоционально беднее. Утрачивается разнообразие эмоциональных сопереживаний и необходимость постоянного их корректирования до такого состояния, которое в наибольшей мере соответствует той или иной ситуации общения, отвечающей потребностям учащихся.

В условиях сложившейся практики обучения, которая предусматривает контроль и оценку знаний учащихся на каждом уроке, велика эмоциональная нагрузка на психику ребенка, т. е. практически каждый ученик в малочисленном классе может быть опрошен (и даже неоднократно) на одном уроке [4]. В результате появляется тенденция сверхконтроля, которая ведет к формированию стресса ожидания, чувства страха, психологической некомфортности и перегрузки учащихся, что снижает активность школьников.

Таким образом, узость круга общения, замкнутость социального пространства обуславливают низкий уровень коммуникативных навыков и умений учащихся, необходимых для успешной учебы, социализации школьников, снижают активность в общении, что отмечают учителя сельских школ. Это подтверждает и тот факт, что, поступив после окончания школы в профессиональные учебные заведения, многие через некоторое время испытывают трудности в учебе и общении, не могут приспособиться к условиям, в которые попадают. Вышеперечисленные особенности подчеркивают необходимость проведения специальной работы по развитию коммуникативной активности учащихся сельских школ.

Коммуникативная активность как часть общей активности изучается в разных плоскостях. В исследованиях психологов (С. А. Васюра [5], Д. С. Корниенко [6], В. И. Шмыков [7]) рассмотрена структура коммуникативной активности как интегрального свойства личности, ее стили. Проблема развития коммуникативной активности в педагогике рассматривается С. А. Гороховой [8], Т. А. Карбушевой [9], однако их труды посвящены развитию данного свойства личности студен-

тов вузов. Подчеркнем, что специального исследования, посвященного развитию коммуникативной активности учащихся сельских школ, не проводилось. Анализ массовой практики также подтверждает, что сельская школа нуждается в научно обоснованных рекомендациях в этой области.

Принимая во внимание взаимосвязь коммуникативной активности с типологическими свойствами личности, специфику коммуникативной деятельности и опираясь на существующие по данной проблеме исследования, мы определяем коммуникативную активность как сложное интегральное свойство личности, которое выражает степень потребности в общении, проявляется в готовности личности включиться в коммуникативную деятельность и осуществлять ее наиболее рациональными, оптимальными способами, направленными на достижение результатов деятельности.

В структуре коммуникативной активности учащихся мы выделяем следующие компоненты, подлежащие развитию: мотивационный (потребность в коммуникативной деятельности, характер проявляемых в общении эмоций); когнитивный (знания о вербальных и невербальных средствах, приемах, правилах общения); операционный (целенаправленность общения, волевые усилия, направленные на достижение коммуникативной цели, владение вербальными и невербальными средствами и приемами общения, умение слушать, устанавливать обратную связь, сотрудничество в общении, степень самостоятельности и творчества при решении коммуникативных задач); рефлексивный (умения контролировать и критически оценивать собственную коммуникативную деятельность и других). Развитие коммуникативной активности как личностного свойства обуславливается наличием противоречий между потребностью в общении и коммуникативными умениями.

В целях развития данного личностного свойства учащихся мы использовали потенциал внеучебной деятельности. Эффективными для развития коммуникативной активности школьников являются такие формы внеучебной деятельности, которые предполагают взаимодействие учащихся, включение их в процесс коммуникации. Это групповые (кружки, клубы) и массовые (вечера, диспуты и конференции, конкурсы) формы работы.

Кружки относятся к групповым формам внеучебной работы и отличаются активной деятельностью состава, охватывающего от нескольких учеников до всего класса. В кружках проводятся доклады, обсуждение произведений литературы, экскурсии, изготовление наглядных пособий, лабораторные занятия, встречи с интересными людьми и др. Итоги работы кружка за год подводятся на последнем занятии в виде вечера, кон-

ференции, выставки, смотра. Кружковая внеучебная работа способствует выявлению и развитию интересов и творческих способностей в определенной области науки, искусства, спорте, развивает инициативность и самостоятельность.

Рассмотрим подробнее влияние кружковой работы на развитие коммуникативной активности учащихся на примере диалектологического кружка. Отметим, что коммуникативная активность сельских школьников зачастую тормозится осознанием ими недостаточного уровня своего речевого развития («сельские хуже говорят, чем городские», «стесняюсь выступать, потому что не умею красиво говорить», «не могу найти нужных слов, чтобы сказать именно то, что хочу» и т. п.). Это один из показателей «комплекса городского превосходства» у жителей села, образование которого Л. В. Байбородова связывает с меньшей возможностью социального роста [10]. Организованная нами деятельность учащихся по изучению диалектных слов способствует преодолению социального и семантического коммуникативных барьеров, к которым и относится «комплекс городского превосходства», повышению культуры речи на основе осознанного противопоставления литературного языка и диалекта, в целом – формированию компонентов коммуникативной активности учащихся.

Влияние кружковой работы на мотивационный компонент коммуникативной активности школьников связано с тем, что интерес учащихся активизирует их взаимодействие, вызывает потребность в общении с родителями и односельчанами (для выполнения индивидуальных заданий по сбору диалектных материалов), потребность в деятельности по совершенствованию своей речи, повышается уверенность от осознания проделанной работы по совершенствованию своей речи, что положительно влияет на проявление инициативности в общении.

В процессе изучения говора совершенствуется когнитивный компонент коммуникативной активности: знания о литературных нормах современного русского языка формируются на основе осознанного противопоставления диалекта и литературного языка.

Развивается также и операционный компонент исследуемого качества: совершенствуются умения слушать, передавать информацию четко, ясно, последовательно, во время выполнения творческих заданий формируются умения вербальной и невербальной передачи информации, на занятиях в групповых формах работы – навыки взаимодействия, учащиеся приобретают опыт общения в исследовательской деятельности, во время выступлений, участвуют в конференциях.

Влияние на рефлексивный компонент коммуникативной активности связано с тем, что уча-

щиеся осознают диалектные особенности своей речи, стремятся исправить эти недочеты, учатся следить за своей речью, что в результате приводит к повышению самооценки, уверенности в себе.

Так как в сельских школах количество учащихся невелико, кружок посещали школьники разных возрастов. Работа в разновозрастной группе способствовала обогащению коммуникативного опыта учащихся, формированию навыков взаимодействия.

В тематический план кружка было включено знакомство с картой диалектов европейской части России, изучение фонетических особенностей (оканье, О в заударных окончаниях имен существительных, прилагательных, местоимений, глаголов, твердое Ш, твердые губные в конце слов, утрата интервокального йот и стяжение гласных и др.), акцентных локализмов, диалектной лексики по тематическим группам (одежда, предметы быта и др.), морфологических особенностей (формы Т. п. типа «ушел с коровам», П. п. – «на пече сохнет», глаг. формы – «берегот, пекот», постпозитивная частица «то» и др.), синтаксических особенностей (повторение предлогов, модальная частица «буди», оборот «ли че ли» и др.), топонимов и антропонимов родного края.

Учащиеся собирали народные слова, а затем мы вместе пытались объяснить их значение, составляли картотеку, писали рассказы с использованием диалектной лексики (по группам) и инсценировали их. При изучении фонетических особенностей диалектной речи мы использовали аудио- и видеозаписи, причем в качестве информаторов выступали жители родного села и сами учащиеся, что положительно влияло на активность членов кружка. К дню смеха в рамках кружка был проведен фестиваль рекламы, где учащиеся показывали рекламные ролики, отражающие особенности диалектной речи и топонимы своего сельского округа («Каталог лопоти», «На нашем осырке», «Губнича» и др.). Следует подчеркнуть, что дети с большим желанием выполняли творческие задания. Этот процесс сопровождался положительными эмоциями (интерес, радость, удивление), активизацией процессов мышления, поэтому полученные знания отличались прочностью и глубиной.

Учащиеся готовили и представляли доклады по особенностям говоров европейской части России, на основе которых впоследствии была проведена игра «Отгадай, откуда я».

Заключительным этапом работы диалектологического кружка стала постановка спектакля, в основу которого легли написанные членами кружка на основе собранных ими материалов сцены.

В целом включение учащихся в собирание диалектных материалов развивает у них любознательность, обостренное чувство слова, способ-

ствуется углубленному пониманию литературных норм, повышает культуру речи, заставляет шире смотреть на язык как на общественное явление.

Общий анализ изменений показателей коммуникативной активности позволил сделать выводы о положительной динамике изучаемого качества личности. Согласно данным анкетирования и наблюдения, выросла потребность учащихся в общении, инициативность, легкость вступления в контакт не только с другими школьниками, но и с односельчанами. Например, работники библиотеки отметили, что дети стали менее стеснительными при обращении к ним, стали четче формулировать свою просьбу. По мнению педагогов, учащиеся стали более активны на уроках, смелее вступают в обсуждение, выступают с докладами, задают вопросы другим и отвечают на вопросы по своему докладу. Увеличилось число участвующих во внеучебной деятельности. Если ранее активными участниками в конкурсах, викторинах и других мероприятиях в основном были учащиеся с высокой успеваемостью, то теперь активнее стали и менее успешные в учебе школьники. Многие школьники стали посещать не один кружок, а несколько. Отметим, что после показа спектакля по материалам диалектологического кружка все участники выразили желание посещать кружок театрального мастерства, что свидетельствует о высокой потребности в общении и уверенности в себе.

Таким образом, коммуникативная активность сельских школьников рассмотрена нами как сложное свойство личности, необходимое для успешной учебы, социализации и самореализации учащихся. В структуре коммуникативной активности сельских школьников выделены мотивационный, когнитивный, операционный, рефлексивный компоненты, подлежащие развитию в образовательном процессе, и предложено с этой целью использовать потенциал внеучебной деятельности, которая обладает большими возможностями для неформального общения учащихся, раскрытия их творческих способностей, самовыражения. На примере диалектологического кружка показано влияние кружковой деятельности как одной из форм внеучебной работы на развитие всех компонентов коммуникативной активности.

Примечания

1. Мудрик А. В. Общение как педагогическая категория // Об исследовании проблемы взаимодействия социальных институтов во внешкольном воспитании учащихся. М., 1983. С. 21–24.

2. Гурьянова М. Модернизация воспитания как приоритетное направление преобразования сельской малочисленной школы // Воспитание школьников. 2006. № 5. С. 13–18.

3. Лебединцев В. Модернизация сельской малокомплектной школы: не классно-урочная модель // Народное образование. 2005. № 1. С. 103–107.

4. Обучение в малокомплектной сельской школе: 5–9 классы / под ред. Г. Ф. Суворовой. М., 1990. 159 с.

5. Васюра С. А. Коммуникативная активность школьников подросткового возраста и ее развитие // Психологическая наука и образование. 2002. № 3. С. 35–52.

6. Корниенко Д. С. Коммуникативная активность в структуре интегральной индивидуальности (Генетический и онтогенетический аспекты): дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2003.

7. Шмыков В. И. Индивидуальный стиль коммуникативной активности осужденных // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 3.

8. Горюхова С. А. Организационно-педагогические условия развития коммуникативной активности студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2006.

9. Карбушева Т. А. Становление коммуникативной активности студентов регионального педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Благовещенск, 2007.

10. Байбородова Л. В. Сельская малочисленная школа: какая она сегодня // Директор сельской школы. URL: <http://www.obrazpress.ru>.

УДК 373.303

О. В. Щелкунова

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ УМСТВЕННОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается сущность организационно-педагогических условий и влияние их на развитие умственной активности младших школьников.

The article deals with organizational-pedagogical conditions of developing junior pupils' mental activities.

Ключевые слова: умственная активность, учебно-познавательная деятельность, организационно-педагогические условия, развитие, младшие школьники.

Keywords: mental activity, educational-cognitive activity, organizational-pedagogical conditions, development, junior pupils.

Современное общество требует от образования формирования таких качеств личности, как активность, исполнительность, ответственность, что позволит школьнику в будущем стать успешной личностью.

Активность определяется как системообразующий фактор, основополагающее свойство развития личности ученика, которое проявляется в готовности, адаптации, стремлении к самостоятельной деятельности, направленной на усвоение индивидом общественного опыта, накопленного набора оптимальных путей для достижения целей познания [1].

© Щелкунова О. В., 2011

В науке активность личности трактуется как деятельное отношение личности к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения исторического опыта человечества; проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении. Активность может быть:

– надситуативной – способность человека подниматься над уровнем ситуаций;

– познавательной – деятельное состояние личности, которое характеризуется стремлением к учению, умственному напряжению и проявлению волевых усилий в процессе овладения знаниями;

– общественной – деятельное отношение человека к жизни общества;

– социальной – родовое понятие относительно видовых: общественно-политической, трудовой, познавательной.

Важнейшая составляющая общей активности личности – умственная активность. Сензитивным для развития умственной активности является младший школьный возраст.

Умственная активность младших школьников относится к познавательной деятельности, является социально значимым качеством личности, формируется у школьников в учебной деятельности. Умственную активность можно определить как меняющееся свойство личности, которое означает глубокую убежденность ученика в необходимости познания, творческого усвоения системы научных знаний, что находит проявление в осознании цели деятельности, готовности к энергичным действиям и непосредственно в самой учебной деятельности.

В работах М. И. Лисиной, А. А. Люблинской, А. М. Матюшкина и других умственная активность постоянно связывается с деятельностью, а в структуре деятельности – прежде всего с таким ее звеном, как потребность. По мнению Д. Б. Богословской, И. А. Петуховой, умственная активность определяется как «потребность в умственной деятельности».

В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью становится учебная. Признание активной роли учащегося в учении приводит к изменению представлений о содержании взаимодействия ученика с учителем и одноклассниками. Учение выступает как сотрудничество – совместная работа учителя и учеников в ходе овладения знаниями и решения проблем. Именно активность обучающегося признается основой достижения развивающих целей обучения – знание не передается в готовом виде, а строится самим учащимся в процессе познавательной, исследовательской деятельности. Таким образом, учебно-познавательная деятельность обладает существенным потенциалом для развития умственной активности младших школьников.

Младший школьный возраст – время, когда умственная активность в широком смысле этого слова (детская любознательность, интерес к новому) должна перерасти в учебную деятельность, иначе можно считать, что возраст не осуществил свою функцию в развитии и навсегда лишил человека множества психологических приобретений. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов называли начальное обучение «...самым ответственным участком обучения» и отмечали, что задача обучения заключается в содействии умственному развитию учащихся [2].

В частности, В. В. Давыдов объясняет причину этого тем, что младшие школьники овладевают учебным материалом преимущественно посредством эмпирического абстрагирования и обобщения, что не может служить основой для качественных сдвигов в их умственном развитии. В рамках экспериментальной школы Эльконина-Давыдова было доказано, что более богатые возможности детей этого возраста связаны, прежде всего, с учебной деятельностью, в ходе которой у учащихся возникает центральное новообразование возраста – способность к теоретическому обобщению.

Другой важной особенностью умственной активности младшего школьника становится осознание собственных изменений в результате развития учебной деятельности, что связано с зарождением рефлексии. Эти изменения осуществляются под влиянием учебной деятельности.

Деятельность – это активное взаимодействие с окружающим миром, направленное на удовлетворение своих потребностей. Необходимо развивать потребность у младшего школьника познавать окружающий мир. С этой целью следует создать организационно-педагогические условия, развивающие умственную активность младшего школьника, при которых младший школьник будет выступать в роли субъекта.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что в настоящее время существуют различные подходы к определению термина «организационно-педагогические условия». В частности, Е. И. Козырева дает следующее определение: организационно-педагогические условия – это совокупность объективных возможностей, обеспечивающая успешное решение поставленных задач. Т. К. Клименко, Н. А. Переломова и другие ученые, исследуя проблемы инновационного образования на этапах профессиональной подготовки, выделяют внешние условия (создание инновационной среды, педагогизация учебно-воспитательного процесса в целях изменения инновационного фона, насыщение содержания духовными ценностями) и внутренние условия (увеличение «степеней свободы» личности, накопление духовно-практического опыта, овладение продуктивными формами самосозидательной деятельности).

Н. Н. Кузина обращается к инновационному методическому обеспечению как одному из организационно-педагогических условий в профессиональном образовании. Общей составляющей для всех определений является направленность условий на совершенствование взаимодействия участников педагогического процесса при решении конкретных дидактических задач.

Под организационно-педагогическими условиями понимается целостная качественная характеристика внутренней жизни школы, которая:

- определяется конкретными задачами;
- проявляется в выборе средств, с помощью которых эти задачи решаются;
- содержательно оценивается по тому эффекту в личностном, социальном, интеллектуальном развитии детей, которого она должна достичь.

Основной причиной, обусловившей активное создание организационно-педагогических условий, является, на наш взгляд, изменение исходных оснований построения современных образовательных технологий.

Речь идет о том, что в настоящее время активно происходит:

- смена образовательных парадигм, т. е. тех исходных дидактических и психологических оснований, на которых построены содержание и методы обучения, характерные для данной образовательной технологии;
- изменение целей обучения;
- изменение представлений о развитии способностей учащихся в ходе обучения.

Можно выделить основные аспекты организационно-педагогических условий:

- культурологический аспект. Культура выступает посредником между человеком и обществом. Большое значение имеет то, какие формы отношения к познавательной и умственной активности будут переданы ребенку. Эффективность данного процесса определяется уровнем деятельности активности самого ребенка и воспитанием у него потребности быть умственно активным. Реализация культурологического подхода предполагает гармоничное развитие разума, чувства и воли воспитанников на основе объединения накопленного человечеством опыта, бережного и уважительного отношения ко всем формам культуры: религии, морали, праву, народному творчеству и научному знанию. Процесс обучения, развития и воспитания должен быть направлен на стимулирование ребенка к самосознанию, жизнетворению с учетом особенностей конкретной общественно-экономической формации, менталитета своей нации, условиями окружающей социальной и природной среды;

- педагогический аспект. Заключается в построении образовательного процесса с учетом осо-

бенностей детского и подросткового возраста, индивидуальных различий, многообразия потребностей, мотивов, интересов личности ребенка;

- интегративно-антропологический аспект. Воспитание умственной активности и жизнетворчества должно осуществляться с учетом знаний о человеке в широком спектре областей современной науки, что обеспечивает реализацию целостного подхода к природе человека с учетом ее основных закономерностей: взаимоорганизованности и упорядоченности, взаимопроникновения и дополнения, взаимозависимости и обусловленности, взаиморегуляции и устойчивости, взаимодействия и изменчивости. Это способствует достижению умственной активности в единстве всех составляющих личности, определяет способ отбора необходимых и достаточных знаний;

- личностно-ориентированный аспект. Высвобождение созидательных потребностей и способностей полноценного индивидуально-личностного становления школьника возможно при построении образовательного процесса на постулатах классической философии и педагогики о целостности природы ребенка (принцип природосообразности – ребенок есть носитель своей жизненной миссии и наделен высочайшей энергией духа) и ее движущих сил: стремление к развитию (при преодолении трудностей), к взрослению (детство должно быть радостным, увлекательным, эмоционально насыщенным), к свободе (свободный выбор линии поведения, готовность к разрешению ситуаций свободного выбора). Организационно-педагогические условия должны способствовать творческому становлению его индивидуальности, неповторимости и уникальности;

- гуманистический аспект. Умственная активность человека, как его жизнь, является высшей ценностью общества. Совокупность всех состояний, свойств и качеств человека есть ценность не только его самого, но и общества.

Показателем качества создания организационно-педагогических условий рассматривается возможность данных условий обеспечить всем субъектам образовательного процесса развитие умственной активности.

На основании проведенного нами эксперимента к организационно-педагогическим условиям развития умственной активности младших школьников отнесли:

- мотивацию умственной активности младшего школьника (помощь ребенку при определении личной цели в познании учебного материала; внесение новых пособий, атрибутов; распределение педагогом ролей и правил; использование ученика с целью выдвижения новых целей в умственной активности; формирование вопросов, лично-стно значимых для ребенка; задания, способствующие развитию самостоятельности, которые не

должны содержать указания на поиск различных вариантов решения учебных задач).

На основе анализа психолого-педагогических исследований были выделены особенности мотивации младшего школьника: их интересы недостаточно действенны, так как сами по себе долго не поддерживают учебную деятельность; неустойчивы, то есть ситуативны, малоосознанны, слабо обобщены, содержат в себе, как правило, ориентир на результат учения; до конца обучения в начальной школе порой не формируется интерес к преодолению трудностей в учебной работе. Необходимым условием для создания у учащихся интереса к содержанию обучения, мотивации к самой учебной деятельности является возможность проявить в учении умственную самостоятельность, инициативность, активность, предполагающую готовность выполнять учебные задания и стремление к самостоятельной деятельности;

– включение школьников в разные виды учебно-познавательной деятельности (применение инновационных технологий, таких, как проблемное обучение, моделирование, ролевые игры, учебные экскурсии и тренинги). В процессе эксперимента мы включали школьников в следующие виды учебно-познавательной деятельности с целью развития их умственной активности:

1. Виды деятельности со словесной (знаковой) основой: слушание объяснений учителя; слушание и анализ выступлений своих товарищей; самостоятельная работа с учебником; написание рефератов и докладов; решение познавательных задач; систематизация учебного материала.

2. Виды деятельности на основе восприятия элементов действительности: наблюдение за демонстрациями учителя; просмотр учебных фильмов; анализ таблиц, схем, моделей, чертежей; объяснение наблюдаемых явлений; анализ проблемных ситуаций.

3. Виды деятельности с практической (опытной) основой: проведение элементарных опытов; решение экспериментальных задач; работа с раздаточным материалом; конструирование простейших моделей; проектная деятельность; выдвижение гипотез, их проверка на практике; обучающие игры; проигрывание ситуаций;

– создание предметно-развивающей среды (создание психологической готовности к познавательной активности; сюрпризность; положительный настрой на учебно-познавательную деятельность; создание атмосферы эмоционального комфорта; организация поисковой деятельности; использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учениками практических заданий в школе и дома; использование наглядно-образной информации, символи-

ческих опор; создание развивающей среды в период адаптации в первом классе; использование дидактических игр на уроке и в повседневной жизни, игр с правилами; моделирование).

Для воспитания умственной активности младших школьников была создана предметно-развивающая среда в соответствии с принципами открытости, гибкого зонирования, стабильности-динамичности развивающей среды, полифункциональности. Классный кабинет был поделен на три специально организованные зоны: учебную, игровую, природную. Учебная зона – основная – помимо парт и доски включала разнообразные обучающие плакаты (менялись по мере необходимости), стенды с занимательным познавательным материалом и заданиями, модели, макеты, географические карты, проекты учащихся и др. В игровой зоне для развития умственной активности размещались настольно-печатные игры, игры-головоломки. Природная зона – зеленый уголок, где школьники наблюдали и ухаживали за растениями;

– организацию самоанализа и самоконтроля умственной деятельности младших школьников (самопроверка и самокоррекция; рефлексия групповой и собственной деятельности; педагогическая поддержка; приветствие навыков самоанализа).

Привлечение учеников к оценочной деятельности способствует формированию учебных действий самооценки, снижает стресс и напряжение при оценивании ответов, побуждает ученика, при грамотной организации данного условия, к рефлексии самооценки.

Выявленные и апробированные нами организационно-педагогические условия способствовали развитию умственной активности младших школьников.

В результате обработки полученных данных было выявлено, что число школьников с высоким уровнем умственной активности увеличилось на 6% (9–15%); со средним уровнем – на 34% (32–66%); уменьшилось число школьников с низким уровнем умственной активности на 40% (59–19%).

Полученные результаты подтверждают правомерность выявленных нами организационно-педагогических условий умственной активности младших школьников.

Примечания

1. Данюшенков В. С. Активизация учебной деятельности школьников в условиях личностно-ориентированного обучения: монография. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005. 160 с.

2. Буряк В. К. Активность и самостоятельность учащихся в познавательной активности // Педагогика. 2007. № 4.

УДК 812

С. А. Мякишев, Р. Ю. Макаров

ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНЫЕ ИЗДАНИЯ: ХАРАКТЕРИСТИКА И ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматриваются образовательные возможности, классификация, состав, принципы и этапы создания электронных учебных изданий. Эти сведения могут быть использованы педагогами и специалистами издательского дела при подготовке данного вида изданий.

Educational opportunities, classifications, contents, principles and stages of creating electronic educational aids are considered in the article. Its materials can be used by teachers and publishing specialists in preparing editions of this kind.

Ключевые слова: электронные учебные издания, обучающая система.

Keywords: electronic educational aids, training system.

Повсеместное распространение компьютерной техники влечёт за собой изменения в различных сферах нашей жизни, в том числе и в образовании. За последние годы компьютеры и информационные технологии не только укрепили свои позиции в повышении эффективности учебного процесса, но и стали его неотъемлемой частью. Уже сегодня нарастающий темп информатизации способствует увеличению доли электронных изданий и на книжном рынке, и в фондах библиотек учебных заведений, что в свою очередь приводит к повышению интереса педагогов к этому виду изданий.

Одной из распространенных форм электронных изданий являются электронные учебные издания. Их подготовка и тиражирование не требуют расходования огромных средств, информация в таких изданиях может быть обновлена. Читатели электронной библиотеки могут выбирать и читать любые электронные учебники. Электронные издания представляют собой тематически организованные тексты с множеством иллюстраций, таблиц, мультимедийных и интерактивных компонентов. Нередко они содержат элементы самоконтроля и обратной связи. Данные возможности электронных изданий привлекают педагогов и инициируют процесс создания ими собственных электронных учебных материалов.

Следует отметить, что в высших учебных заведениях электронные издания нашли широкое применение, но возможность их создания и использования носит ограниченный характер. Мы связываем это с несколькими причинами:

– проблема с передачей библиотеке вуза исключительных авторских прав на длительный период;
– отсутствие в университете программных средств для создания оболочки учебных электронных изданий силами сотрудников и преподавателей;

– отсутствие единых требований, стандартов и рекомендаций по разработке и внедрению изданий данного типа в образовательный процесс вуза.

Внедрение в учебный процесс электронных учебных изданий включает в себя комплексное решение вышеперечисленных проблем. В данной статье мы более подробно остановимся на последней из них. Рассмотрим понятие электронного учебного издания.

Электронное учебное издание обычно представляет собой программно-методический комплекс, позволяющий самостоятельно освоить учебный курс или его раздел и часто объединяющий в себе учебник, справочник, задачник и лабораторный практикум. Этот вид изданий является дополнением к существующим в настоящее время формам обучения и не заменяет работу студента с традиционными книгами, конспектами, сборниками задач и упражнений и т. п.

Существует несколько определений изданий данного вида. Так, С. Г. Григорьев и В. В. Гриншкун считают, что электронным образовательным изданием является издание, содержащее систематизированный материал по соответствующей научно-практической области знаний, обеспечивающее творческое и активное овладение студентами и учащимися знаниями, умениями и навыками в этой области [1].

Электронное учебное издание является программно-информационной системой, состоящей из программ, реализующих сценарии учебной деятельности, и определенным образом подготовленных знаний (структурированной информации и системы упражнений для ее осмысления и закрепления).

К образовательным возможностям электронных учебных изданий относятся:

– адаптация под индивидуальные параметры обучаемого, выбор индивидуальной траектории обучения – вариативное изложение материала;

– использование дополнительных интерактивных средств воздействия на обучаемого, наглядное представление объектов и процессов в динамике, представление объектов и процессов, недоступных для непосредственного наблюдения, звуковые комментарии авторов и т. п.;

– наличие средств навигации – организация контекстных подсказок, гиперссылок, закладок, история работы и т. д.;

– компьютерное моделирование процессов и объектов, требующих для своего изучения уникальных или дорогостоящих оборудования и материалов;

– быстрое проведение сложных вычислений с представлением результатов в цифровом или графическом виде;

– автоматизация контроля уровня знаний при выполнении упражнений, тестов и т. д. [2]

В разное время осуществлялись отдельные попытки классифицировать электронные учебные издания по различным признакам, однако единой классификации сейчас нет. По мнению В. П. Демкина и Г. В. Можяевой, в основу классификации электронных учебных изданий могут быть положены общепринятые способы классификации учебных изданий, электронных изданий и программных средств.

Так, например, электронные учебные издания следует различать:

1) по функциональному признаку, определяющему значение и место их в учебном процессе:

– программно-методические (учебные планы и учебные программы);

– учебно-методические (методические указания, руководства, содержащие материалы по методике преподавания учебной дисциплины, изучения курса, выполнению курсовых и дипломных работ);

– обучающие (учебники, учебные пособия, тексты лекций, конспекты лекций);

– демонстрационные и имитационные (средства визуализации изучаемых объектов, явлений, процессов с целью их исследования и изучения);

– вспомогательные (практикумы, сборники задач и упражнений, хрестоматии, книги для чтения);

– лабораторные (средства проведения экспериментов на виртуальном оборудовании);

– игровые (средства организации досуга учащихся, развития у обучаемых памяти, реакции, внимания и других качеств);

– коммуникационные (средства организации межличностного общения педагогов, администрации, обучаемых, родителей, специалистов и общественности);

– контролирующие (тестирующие программы, базы данных).

2) по форме изложения:

– конвекционные учебные издания, реализующие информационную функцию обучения;

– программированные учебные издания, основанные на обучении по системе «стимул-реакция»;

– проблемные учебные издания;

– комбинированные, или универсальные, учебные издания [3].

Электронные учебные издания образуют учебно-методический комплекс, основой которого является обучающая система, работающая в диалоговом режиме и предназначенная для управления познавательной деятельностью. В ее составе:

– электронный учебник, содержащий теоретический материал по определенному предмету и примеры решения задач;

– электронный справочник – информационно-поисковая справочная система для организации предъявления содержания учебного материала и его анализа;

– тренажерный комплекс – компьютерные модели, конструкторы и тренажеры;

– электронный задачник – средство, позволяющее создать множество вариантов проверочных работ с различными уровнями сложности задач;

– электронный лабораторный практикум – средства для имитационного и математического моделирования, используются при проведении экспериментов и исследовательских работ, при моделировании измерительных установок и объектов исследования;

– контролирующая система – средства для контроля и измерения уровня знаний, умений и навыков обучающихся, предназначена для контроля знаний с помощью тестов, содержит средства статистической обработки результатов.

Уникальность представленной выше системы заключается в том, что учебный курс может включать в себя несколько обучающих систем по различным предметам, которые, в частности, могут быть связаны между собой, а обучаемый может изучать любой из предложенных предметов. Такая методика используется при дистанционном обучении.

Традиционно электронное учебное издание имеет следующую структуру:

1) вводная часть (программа и структура курса, общие рекомендации по порядку изучения и т. д.);

2) основное содержание (опорный конспект, конспект лекций, материалы для углубленного изучения).

Каждая тема основного содержания должна сопровождаться примерами и задачами, иллюстрирующими изложение, и заданиями для самостоятельного решения и контрольными вопросами.

Всячески поощряется и рекомендуется, где это возможно, проблемно ориентированное изложение материала, когда обучающийся знакомится с проблемой, фактом или явлением не по традиционной схеме (теоретический материал – методы решений – иллюстрирующая задача), а в результате постановки и решения конкретной задачи (примера).

Каждый раздел основного содержания может включать в себя:

– теоретическую часть, в основе которой гипертекст с внедренными в него рисунками, таблицами, аудио- и видеосюжетами и т. п. Дополнением к гипертексту являются наглядные компью-

терные модели, иллюстрирующие в динамике изучаемые объекты или процессы, с возможностью варьирования тех или иных параметров с целью изучения их влияния на объект или процесс;

– практическую часть, где представлены пошаговые решения типичных задач и упражнений по данному учебному курсу с выдачей минимальных пояснений и ссылками на соответствующие разделы теоретического курса. В качестве аналога традиционных лабораторных работ предлагаются наглядные компьютерные модели (лабораторный практикум может быть выделен в самостоятельный программный продукт);

– контрольную часть – набор тестов, включающий как вопросы по теоретической части, так и решение задач и упражнений (возможно введение подсказок при неправильном ответе с предложением снова попытаться решить задачу);

– справочную часть, которая может включать предметный указатель (система поиска); таблицы основных констант, размерностей, физико-химических свойств и т. п.; сводки основных формул; другую необходимую информацию в графической, табличной или любой другой форме;

– систему помощи, содержащую описание правил работы с компьютерным учебником и методические рекомендации;

3) список литературы и глоссарий – они обеспечиваются соответствующими ссылками из основного текста.

Рассмотрим особенности разработки электронных учебных изданий. Процесс их создания обычно содержит следующие этапы:

1) подготовка черного варианта текста. Особенностью электронного учебного издания является то, что в процессе написания автору приходится сталкиваться с трудностями педагогического характера, связанными с превращением знаний автора в знания читателя или обучающегося.

Процесс трансформации знаний реализуется опосредованно через текст по схеме «знания автора» – текст – «знания читателя» и допускает необратимые потери информации. При этом исключается «живое» общение учителя и ученика. Поэтому необходимо максимально облегчить работу обучающегося с изданием. По каждому разделу обучающийся должен представлять его цель, задачи, осознавать противоречия и проблемы и только потом получать механизм решения. Также необходимо предвидеть наиболее вероятные вопросы обучающихся и включать в содержание тесты для контроля усвоения материала;

2) разработка «сценария» взаимодействия отдельных частей издания с указанием гиперссылок, подготовка аудио- и видеосюжетов, иллюстраций.

Основная цель на этом этапе – изучить возможности современных информационных техно-

логий, обратив внимание на аудио- и видеофрагменты, способы визуализации формул, графиков, рисунков, таблиц и пр. Главное здесь – сами средства передачи знаний обучающемуся, а не то, как их программно реализовать;

3) практическая реализация издания. На этом этапе происходит совместная работа учителя и специалиста по информационным технологиям, когда все указанные выше фрагменты предварительной работы многократно корректируются для практического воплощения.

Разрабатываемое электронное учебное издание должно соответствовать следующим требованиям:

- применимость на различных платформах,
- обучение в режиме он-лайн,
- интерактивная помощь в обучении,
- поддержка индивидуальной и коллективной форм обучения,
- возможность выбора произвольной последовательности изучаемых разделов,
- распечатка файлов, графиков, больших диаграмм на стандартных страницах,
- работа с глоссарием,
- поддержка возможности создания и использования закладок,
- протоколирование действий обучаемых и т. д.

Например, О. В. Зимина выделяет ряд принципов, которыми следует руководствоваться при создании электронного учебника [4].

Принцип квантования – разбивка материала на разделы, состоящие из модулей, минимальных по объему, но замкнутых по содержанию.

Принцип полноты – каждый модуль должен иметь следующие компоненты:

- теоретическое ядро,
- контрольные вопросы по теории,
- примеры,
- задачи и упражнения для самостоятельного решения,
- контрольные вопросы по всему модулю с ответами,
- контрольная работа,
- контекстная справка (Help),
- исторический комментарий.

Принцип наглядности – каждый модуль должен состоять из коллекции кадров с минимумом текста и визуализацией, облегчающей понимание и запоминание новых понятий, утверждений и методов.

Принцип ветвления – каждый модуль должен быть связан гипертекстными ссылками с другими модулями так, чтобы у пользователя был выбор перехода в любой другой модуль.

Принцип регулирования – учащийся самостоятельно управляет сменой кадров, имеет возможность вызвать на экран любое количество примеров, решить необходимое ему количество за-

дач задаваемого им самим или определяемого преподавателем уровня сложности, а также проверить себя, ответив на контрольные вопросы и выполнив контрольную работу заданного уровня сложности.

Принцип адаптивности – электронный учебник должен допускать адаптацию к нуждам конкретного пользователя в процессе учебы, позволять варьировать глубину и сложность изучаемого материала и его прикладную направленность в зависимости от будущей специальности учащегося, применительно к нуждам пользователя генерировать дополнительный иллюстративный материал.

Принцип компьютерной поддержки – в любой момент работы учащийся может получить компьютерную поддержку, освобождающую его от рутинной работы и позволяющую сосредоточиться на сути изучаемого в данный момент материала, рассмотреть большее количество примеров и решить больше задач.

Принцип собираемости – электронные учебники должны быть выполнены в форматах, позволяющих компоновать их в единые электронные комплексы, расширять и дополнять их новыми разделами и темами, а также формировать электронные библиотеки по отдельным дисциплинам.

При создании электронных учебных материалов следует учитывать ряд технических параметров оформления:

- гарнитура, кегль и начертание отдельных символов;
- размещение текста и свободное пространство;
- виды используемых иллюстраций и графики;
- читаемость, логическая структура и другие языковые качества электронного текста;
- особенности реакции пользователя на электронный материал (на то, как материал классифицирован, связь осознания материала пользователем с его представлением и пр.).

В электронных учебных изданиях следует использовать преимущественно короткие четкие предложения и сжатые параграфы, позволяя пользователю предельно быстро просмотреть экран, отыскивая нужную информацию. Более короткие главы соответствуют меньшему размеру компьютерных экранных страниц по сравнению с книжными, каждый раздел, соответствующий рубрикам нижнего уровня, должен быть разбит на дискретные фрагменты, каждый из которых содержит необходимый и достаточный материал по конкретному узкому вопросу.

С возникновением гипертекстового формата документов и развитием фреймовых структур появилась возможность удобного структурирования учебных изданий. Ориентация учащегося в учебном издании, как и в печатном, осуществляется с помощью заголовков. Рубрикация элек-

тронного издания характеризуется большей глубиной (большим числом уровней), чем у печатного. Другой вариант ориентации связан с использованием колонтитулов. При применении фреймовой структуры во фрейме «Содержание» выбранный раздел отмечается другим цветом по сравнению со всеми оставшимися.

Перечисленные средства ориентации наиболее распространены, хотя можно использовать и некоторые другие, например, в форме всплывающей подсказки, содержащей название раздела, или даже в виде представления на экране фрагмента графа рубрикаций, в котором указано название изучаемого раздела. Традиционными для электронного учебного издания являются следующие фреймы:

- заголовок, или титул;
- меню;
- основное содержание – этот фрейм имеет самые большие размеры, необходимые для помещения двух-трех абзацев текста, рисунка или гиперссылок (дополнительная литература, анимация, аудио- и видеофайлы, содержащие динамическое описание процессов или явлений, авторские пояснения и иллюстрационный видеоматериал);
- глоссарий или список определений, переход к терминам происходит из основного текста;
- предметный или алфавитный указатель, позволяющий перейти от терминов к основному тексту;
- справочник, содержащий контактные данные.

Дополнительные материалы рекомендуется выводить в отдельных окнах, открывающихся по запросу обучаемого. Рисунки, которые должны присутствовать в тексте, во многих случаях следует показывать в отдельных окнах, изолированно от фрагментов текста.

Таким образом, в данной статье нами были рассмотрены классификация, основные принципы построения и этапы разработки электронных учебных изданий. Следует отметить, что выделенные нами особенности подготовки электронных учебных изданий в дальнейшем будут использованы в работе по составлению рекомендаций для педагогов и специалистов в области электронных издательских технологий.

Примечания

1. Григорьев С. Г., Гриншкун В. В. Образовательные электронные издания и ресурсы. М.: МГПУ, 2006. 98 с.
2. Там же.
3. Демкин В. П., Можалева Г. В. Классификация образовательных электронных изданий: основные принципы и критерии: методическое пособие для преподавателей. Томск: Томский гос. ун-т, 2003. URL: <http://ido.tsu.ru/ss/?unit=214>.
4. Зимина О. В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: Теория, методика, практика. М.: Изд-во МЭИ, 2003. 363 с.

Н. С. Александрова, М. С. Родиченко

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ДОСУГА МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматриваются вопросы формирования культуры досуга младших подростков, предлагается авторский подход в решении обозначенной проблемы.

The article is devoted to the development of the leisure activities culture by the junior adolescents, the author brings his own approach to the specified issue.

Ключевые слова: культура досуга, младший подросток.

Keywords: leisure activities culture, junior adolescent.

Одна из ведущих тенденций развития современной цивилизации связана с усилением роли досуга в духовной жизни общества. Рассматривая проблему досуга в условиях реформирования российского общества, следует учитывать непростой социальный контекст, в котором работают учреждения, призванные в рамках своих полномочий решать вопросы воспитания подрастающего поколения, организовывать досуг детей. Социально-экономический кризис в России 1990-х гг. способствовал ослаблению внимания государства к проблеме досуга населения, что привело к тому, что за последние двадцать лет произошло сужение культурно-досугового пространства городов. В связи с этим ученые и практики пришли к необходимости переосмысления культуры досуга в обществе, в семье и образовательных учреждениях.

Анализ психологических особенностей школьников позволяет сделать вывод о том, что учащиеся младших классов воспринимают досуг скорее как развлечение, а становясь старше (в младшем подростковом возрасте), начинают видеть и другое его значение (образование, творчество, общение и т. д.), что указывает на целесообразность рассмотрения проблемы формирования культуры досуга младших подростков.

Практика работы с подростками в школе показывает, что отсутствие культуры досуга довольно часто является следствием неуспеваемости, отсутствия навыков самоорганизации, несформированной системы ценностей, неуверенности в своих силах и т. д. Однако, возникнув как вторичное явление, эти нарушения драматизируют социальную ситуацию развития подростка и не-

редко формируют ситуацию отторжения от школьной жизнедеятельности в целом, то есть выступают препятствием на пути полноценных процессов социализации. Для решения заявленных проблем необходимо социально-педагогическое сопровождение досуговой деятельности учащихся.

Изучение научных трудов Л. А. Акимовой, М. А. Ариарского, А. И. Вишняк, Е. И. Дробинской, А. Д. Жаркова, Ю. Д. Красильникова, Э. В. Соколова, В. Я. Суртаева [1] и других позволяет сделать вывод, что под досугом обычно понимается время, которым человек распоряжается по своему усмотрению, не связанное с непреложными обязанностями, обязательствами; свободное от работы, учебы время, которое может быть использовано для удовлетворения личных потребностей и стремлений; часть жизненной среды человека, предназначенная для отдыха, преодоления усталости, утомления, восстановления физического и психического здоровья. Проведенный анализ теоретических представлений о структуре, сущности, специфике досуга детей с разных позиций и нахождение в его понятийном содержании многообразных смыслов характеризует досуг как наиболее эффективное средство социализации личности ребенка, одно из необходимых и всеобщих условий формирования и развития общества и личности. Однако необходима целостная организация досуга подростков, обеспечивающая наполнение досуга содержанием, создающая условия для его развития и обогащения. В настоящее время школа, учреждения дополнительного образования и культуры действуют в большинстве случаев разрозненно, что подчеркивает значимость рассматриваемой проблемы и обуславливает необходимость системной организации досуга учащихся.

Анализ существующих определений изучаемого нами феномена (М. А. Ариарский, А. И. Вишняк и др.) показал, что культура досуга – это прежде всего внутренняя культура человека, предполагающая наличие у него определенных личностных свойств, которые позволяют содержательно и с пользой проводить свободное время [2].

Проведенный нами анализ педагогической и психологической литературы способствовал выделению внешних и внутренних факторов формирования культуры досуга личности. Под внешними факторами нами понимаются социальные факторы (референтные группы; семья; образовательный процесс, социальные партнеры и т. д.), под внутренними – психологические (личностные качества субъекта, а именно: мотивационно-ценностные ориентиры, интерес и потребности в досуговой деятельности, уровень общей культуры, умения самоорганизации).

Особое значение для нашего исследования имеет концепция Ю. П. Сокольникова [3], в ко-

торой сформулированы положения системного понимания воспитания и классификация воспитательных систем. Этими целостными педагогическими системами являются семья, школа и социальные институты. Культура досуга воспитанников может формироваться лишь в органическом единстве, во взаимопроникновении с другими качествами личности – деятельностно-волевыми, нравственными, интеллектуальными, эстетическими. Это позволяет сделать вывод о необходимости специально организованного взаимодействия школьников как одного из факторов развития культуры досуга личности, что возможно при условии применения технологии социально-педагогического сопровождения.

Изучение трудов М. Р. Битяновой, Е. В. Бондаревской, О. С. Газмана, Г. И. Симоновой, С. Н. Чистяковой и других [4] позволило выделить следующие особенности социально-педагогического сопровождения младших подростков по формированию культуры досуга:

- социально-педагогическое сопровождение рассматривается как педагогическая деятельность, обеспечивающая процессы индивидуализации человека любого возраста, способствующая развитию индивидуальных качеств человека;

- сущность социально-педагогического сопровождения заключается в раскрытии личностного потенциала человека, его реальных и потенциальных возможностей;

- социально-педагогическое сопровождение включает в себя помощь индивиду в преодолении трудностей, которая способствует приобретению навыков самостоятельного разрешения проблем и затруднений;

- педагогическое сопровождение может выступать как непосредственный акт общения и как не прямое, опосредованное влияние на человека.

Исходя из этого мы делаем вывод о том, что в процессе формирования культуры досуга социальное педагогическое сопровождение носит комплексный характер: учителя взаимодействуют с семьей, территориальными группами по месту жительства, педагогическим и детским сообществом, конкретной личностью. При этом образовательное учреждение выступает центром организуемого процесса.

Анализ результатов первого этапа исследования выявил ряд тенденций, имеющих место как в экспериментальных, так и в контрольных выборках. Подростки проявляют интерес к традициям проведения досуга в разных странах, что свидетельствует о желании заполнить свой досуг чем-то новым, интересным. Вместе с тем анализ структуры свободного времени учащихся показал, что основной составляющей в структуре свободного времени школьников является пассивная (про-

смотр телевизора (82%) и занятия с компьютером (46%), спортом занимаются только треть (31%), примерно четвертая часть подростков (23%) постоянно проводят время на улице, вместе с друзьями. Очень небольшое количество (20%) посвящают свободное время музыке, живописи, чтению книг, посещению музеев, театров, концертов. Таким образом, подростки предпочитают бесцельное проведение свободного времени. Причиной этому является недостаточно сформированная культура досуга детей и их родителей, а также ограничение финансовых возможностей родителей. Включены в систему дополнительного образования 32% учащихся. Проведенный опрос и анкетирование выявило склонность к праздничному времяпровождению, низкий уровень осведомленности о возможностях проведения досуга с пользой, несформированность умений рационально планировать свое свободное время, завышенную оценку своих действий.

Критериями культуры досуга младших подростков в нашем исследовании выступали мотивационный, когнитивный, поведенческий, рефлексивный. Количественный анализ результатов, полученных при проведении стартовой диагностики, показал, что большая часть испытуемых (59%) имеют низкий уровень культуры досуга, 30% – средний, и только 11% – высокий. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента подтвердил актуальность поставленной настоящим исследованием проблемы, необходимость поиска новых современных путей ее решения.

В процессе формирующего эксперимента были реализованы направления взаимодействия субъектов процесса формирования культуры досуга младших подростков. Раскроем их.

Методическое направление включало следующее содержание: научно-теоретическую подготовку учителей (изучение опыта формирования культуры досуга личности через школьные методические объединения, через систему повышения квалификации в районе и области, через целенаправленное самообразование); работу с учителями по вопросу формирования культуры досуга личности на методических совещаниях, педсоветах; развитие у педагогов профессиональных навыков и умений корректировать свою деятельность с учётом возраста и мировоззрения учащихся; сотрудничество с семьей и социальными партнерами в воспитании учащихся; разработку учителями с помощью ученых и методистов авторских программ по спецпредметам, факультетам, кружкам и другим объединениям учащихся, способствующим формированию культуры досуга личности.

Образовательное направление включало формирование преимущественно когнитивного и мотивационно-ценностного компонентов культуры

досуга личности школьника; изучение особенностей досуга в разных странах. На уроках педагоги знакомят учащихся с возможностями досуговой деятельности в различных сферах (спорт, культура, искусство, наука), с людьми, которые достигли определенных результатов в данных сферах (которые могут выступать в качестве примера для подражания), с традициями досуга в семье, в своем городе, стране и в других странах, приобщали к мировой культуре, формировали представление об эстетических идеалах и художественных ценностях, знания о том, как планировать свободное время.

Большой потенциал в решении данных задач имеют уроки иностранного языка (например, тема «Мое хобби», «Мое свободное время», «Как проводят свободное время французские подростки» и др.), истории (знакомство с бытом, нравами, историческими и художественными ценностями, ролевые игры, создание журнала и т. д.), литературы (чтение, обсуждение произведений, театрализованные представления, подготовка к открытым урокам и т. д.), физической культуры (спортивные игры), музыки, изобразительного искусства.

Воспитательное направление базировалось на восстановлении приоритетов нравственно-этического воспитания, выстраивании всей жизни школы на основе взаимодействия семьи, школы, социальных партнеров; соблюдении принципов формирования культуры досуга учащихся (свободы выбора, гуманизации, индивидуальности и др.); последовательном, умелом приобщении детей к культурно-досуговой деятельности, создании системы воспитательной работы школы по развитию культуры досуга подростков и включению их в социально необходимую работу по созданию необходимых условий для развития личности и творческих способностей школьников; введении в систему внеклассной и внешкольной работы клубов, кружков, объединений, повышающих уровень общей культуры учащихся; содержательном наполнении воспитательного пространства школы событиями, направленными на формирование культуры досуга подростков; проведении тематических классных часов, направленных на формирование культуры досуга младших подростков, ее когнитивного, мотивационно-ценностного, действенно-поведенческого и оценочного компонентов.

Реализации данного направления способствовало проведение вечеров отдыха с родителями «Чайная церемония» (русская, китайская, английская), игр в гольф, в лапту, домашних игр, конференции «Досуг жителей разных стран», встреч с интересными людьми «Мое хобби», ролевых игр «Хобби», экскурсий, бесед, дискуссий. Все это способствовало освоению традиций раз-

ных стран и различных способов проведения досуга в игровой деятельности, формированию навыков работы с информацией, повышению уровня культуры общения, включению во взаимодействие с учащимися родителей и социальных партнеров.

Поскольку в структуру культуры досуга входят самодисциплина, самоорганизация и самообразование, во время классных часов формировались практические навыки: как вести личный дневник, как планировать свободное время, составлять распорядок дня. Действия педагогов были также направлены на формирование ценностного отношения к учебе и труду как к видам творческой деятельности и активной жизненной позиции.

Социально-педагогическое направление (на уровне отдельно взятой школы) реализовывалось посредством включения в систему работы школы цикла тематических родительских собраний, лекций, практикумов и консультаций для родителей по вопросам семейного воспитания, взаимодействия семьи и школы посредством укрепления авторитета учителя, установки на учителя как образец личности, реализующей свои потенциальные возможности в культурно-досуговой деятельности; сотрудничества педагогов с родителями школьников, жителями, социальными партнерами в целях слаженности действий по формированию культуры досуга младших подростков посредством включения их в социально одобряемую досуговую деятельность; обращения руководства школы, педколлектива, семьи к администрации района, города в целях поддержки системы работы по формированию культуры досуга учащихся.

Были реализованы следующие проекты: «Город – детям», «Велосипед: спорт, досуг, культура», «Календарь народных праздников».

Технологическое направление включало применение технологии социально-педагогического сопровождения; овладение учителями формами и методами воспитательного воздействия с целью формирования культуры досуга младших подростков; использование в работе форм и методов, способствующих целенаправленному формированию качеств социально активной личности, стимулированию естественного саморазвития личности в сфере досуга; умение педагога придавать воспитательной работе яркие и красочные формы.

Наблюдения и беседы с младшими подростками показали, что проведенная экспериментальная работа помогла раскрыть их творческие способности, установить тесные дружеские отношения в коллективе сверстников, способствовала сплочению семей, изменению структуры их досуга.

Управленческое направление основывалось на выделении педагогами, родителями и подростками приоритета развития личности каждого школьника; организации совместной деятельности педагогов, родителей и учащихся в процессе изменения содержания, форм и методов воспитания, ориентированного на формирование культуры досуга подростков; создании оптимального психологического микроклимата в школе, способствующего формированию культуры досуга подростков, их включению в социально ценную деятельность; организации разнообразной, творческой, лично и общественно значимой деятельности детей; обеспечении возможности субъектного включения подростков в процесс развития воспитательного пространства школы; на систематическом мониторинге динамики компонентов культуры досуга учащихся на основе наблюдения за ними и их родителями, бесед, анкетирования.

Проведенная нами экспериментальная работа позволила зафиксировать динамику культуры досуга подростков: возросла активность учащихся во внеклассной, общешкольной работе, что свидетельствует о повышении уровня сформированности мотивационного компонента культуры досуга; учащиеся при постановке целей мероприятия и его хода стали проявлять инициативу; при содействии социальных партнеров были открыты новые кружки и клубы по интересам с активным участием младших подростков; младшие подростки стали интересоваться традициями проведения различных праздников своего и других народов, вместе с родителями посещали мероприятия в рамках «Календаря народных праздников»; изменилось их отношение к спорту, искусству и др.

Исходя из вышеизложенного мы делаем вывод, что экспериментальная работа по формированию культуры досуга младших подростков обеспечивается в ходе реализации выявленных направлений и оказывает значительное влияние на осуществление взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Примечания

1. Акимова Л. А. Социология досуга. М.: МГУКИ, 2003; Ариарский М. А. Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления. СПб.: Концерт, 2008. 792 с.; Вишняк А. И., Тафасенко В. И. Культура молодежного досуга. Киев: Высш. шк., 1988. 253 с.; Дробинская Е. И., Соколов Э. В. Свободное время и развитие личности. Л., 1983; Жарков А. Д. Технология культурно-досуговой деятельности. М.: МГУК, 1997. 262 с.; Красильников Ю. Д. Основы социально-культурной деятельности. М.: Изд-во МГУК, 1995. 136 с.; Соколов Э. В. Культура и личность. Л.: Наука, 2002; Суртаев В. Я. Социально-педагогические особенности молодежного досуга: учеб. пособие. Ростов н/Д: СПбГАК, 1997. 200 с.
2. Ариарский М. А. Указ. соч.; Вишняк А. И., Тафасенко В. И. Указ. соч.
3. Сокольников Ю. П. Системный анализ воспитания школьников. М.: Педагогика, 1986.
4. Битянова М. Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. М., 1997; Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999; Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995; Симонова Г. И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся. Киров, 2005. 345 с.; Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: метод. пособие. М.: Academia, 2005. 122 с.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 378

Н. В. Курилович

ПОНЯТИЕ И КЛАССИФИКАЦИЯ ПРИНЦИПОВ В СТРУКТУРЕ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

В статье раскрывается соответствие закономерностям формирования культуры профессионального общения определенных принципов: гуманизма, многоуровневости, преемственности, непрерывности, интеграции, культуросообразности, партисипативности.

The author considers the conformity of such principles as humanism, continuity, integration, compliance with cultural standards, participativeness, with the logics of forming the culture of professional communication.

Ключевые слова: профессиональное общение, коммуникативные способности социального работника, закономерность, принцип.

Keywords: professional communication, communicative abilities of the social worker, law, principle.

Актуальность разработки субъектно-ориентационной системы формирования культуры профессионального общения будущего социального работника в условиях вуза обусловлена современной социокультурной и экономической ситуацией, характеризующейся динамизмом и открытостью, вследствие чего существенно изменяются задачи профессиональной деятельности будущих социальных работников, от которых требуются умение работать с разнообразной информацией, общаться в поликультурном пространстве, вступать в профессиональные контакты с коллегами и социальными клиентами, работать в команде. Другими словами, время требует такого высшего профессионального образования, важным показателем которого выступает культура профессионального общения.

При исследовании культуры профессионального общения социального работника в контексте современных проблем культуры общества в целом, где обостряются противоречия между материальными и духовными ценностями, и выделении аналогичных проблем в исследуемом феномене рассматривается ее гуманистическая направленность как ведущая характеристика, оп-

ределяющая вектор развития процессуальной стороны профессиональной культуры. В исследовании рассматривается формирование культуры профессионального общения (имеющей гуманистический вектор развития) как приоритетное направление личностного и профессионального развития будущего социального работника в процессе вузовской подготовки.

Сущность понятия «культура профессионального общения будущих социальных работников» понимается как часть общей и профессиональной культуры личности, обладающая самостоятельным содержанием как совокупность специальных коммуникативных знаний, норм, ценностей, установок, образцов поведения, реализуемых в его профессиональной деятельности.

Теоретико-методологические основы определяются с позиции интеграции системного, деятельностного, диалогового, компетентностного, рефлексивного, аксиологического подходов, современных гуманитарных и естественнонаучных знаний; научных закономерностей формирования культуры профессионального общения будущего социального работника.

Каждой закономерности формирования культуры профессионального общения будущих социальных работников в процессе вузовского обучения соответствуют определенные принципы.

Представленные закономерности отражаются в принципах, отражающих общую стратегию решения задач формирования культуры профессионального общения будущего специалиста социальной работы в процессе обучения в вузе.

Первая закономерность – гуманистический характер теории и практики социальной работы как профессиональной деятельности детерминирован системой субъект-субъектных отношений, где коммуникативная составляющая играет доминирующее значение – взаимосвязана с принципами гуманизма, многоуровневости.

Принцип гуманизма – от латинского «человечный». Гуманизм – это система взглядов, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление его способностей. Это система, считающая благо человека критерием оценки социальных явлений, а равенство, справедливость, человечность – желаемой нормой отношений в обществе. Гуманность, человечность – идеал различных направлений гуманизма, его целью является развитие ценностных способностей, чувств и разума человека, высшее развитие человеческой

культуры и нравственности и соответствующего поведения личности и ее отношения к миру.

Гуманизация системы социального образования проявляется в ее ценностно-целевой направленности на формирование культуры профессионального общения будущих специалистов социальной работы. Это позволяет считать принцип гуманизации одним из ведущих принципов, обеспечивающих формирование культуры профессионального общения будущего специалиста.

Социальная работа – это специфический гуманистический вид деятельности, характеризующийся активным взаимодействием с окружающей действительностью. Нравственно-гуманистическую функцию социальной работы мы рассматриваем как интегрирующую, как своеобразную концентрацию определенных свойств всех других функций. Содержательно эта функция реализуется через придание социальной работе высоких гуманистических целей, создание условий для достойного функционирования человека, групп и слоев в обществе. В ходе анализа философских, психологических исследований, обобщения опыта практики социальной работы в России и за рубежом выявлено, что нравственно-гуманистические основы социальной работы являются побудителями и одновременно предпосылками для осуществления профессиональной деятельности – социальной помощи, поддержки и т. д. В гуманистически ориентированной профессиональной деятельности важное место занимают именно нравственно-духовные ценности специалистов социальной работы.

Мы согласны с позицией Т. Д. Шевеленковой, считающей, что необходим переход к новой парадигме изучения и конструирования социальных объектов – «парадигме соучастия», выросшей из парадигмы субъект-субъектных отношений. Согласно ей коммуникативные знания, умения, навыки и личностные особенности социального работника как бы составляют своего рода «ресурсы» деятельности клиента, ресурсы его самоорганизации, построения его собственной жизни [1].

Специалисты социальной работы должны обладать гуманистическими ценностями, альтруистической, гуманистической направленностью личности, нравственной мотивацией профессионального поведения. Центральной характеристикой того, кто выбрал своим жизненным предназначением оказание профессиональной социальной помощи, социальной службе, должны быть милосердие и деятельная любовь к людям.

Принцип многоуровневости отражает разнообразные стороны проявления культуры профессионального общения социального работника: как интегрального, ценностного профессионально-личностного качества социального работни-

ка; как основного инструмента профессиональной деятельности.

Рассматриваем профессиональное общение для социального работника как ценность, поскольку, выполняя различные профессиональные роли, он помогает клиентам в решении не только материальных, бытовых, семейных проблем, но и духовных, моральных, нравственных. Специалист при их разрешении зачастую руководствуется собственными понятиями о ценностях – о добре, добре и зле, справедливости. Все это и определяет высокие ценностные ориентации к формированию культуры профессионального общения будущего социального работника в процессе обучения в вузе.

На основе принципа многоуровневости, а также теории дискурсивной этики (Ю. Хабермас), диалогических теориях (М. М. Бахтин, М. Бубер), теории иерархической системы ценностей (М. Шеллер), нормативно-ценностном подходе к проблеме понимания (С. С. Гусев, Г. А. Тульчинский), теории уровней (ступеней) общения (Ч. М. Гаджиев, Я. А. Пономарев и др.) в структуре культуры профессионального общения социального работника определены системные уровни.

Системообразующим стержнем уровневой характеристики культуры профессионального общения социального работника выступает этическая доминанта, выбор которой обусловлен самой сущностью профессиональной деятельности социального работника, то есть неразрывным единством этических и профессиональных начал (А. И. Арнольдов, В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров и др.). Уровневая специфика культуры профессионального общения как иерархической системы проявляется в том, что ее можно охарактеризовать в логике достижений социальным работником определенного уровня развития ее структурных компонентов, их осознанностью, устойчивостью и потребностью в самосовершенствовании.

Вторая закономерность – обусловленность и вариативность этапов личностно-профессионального роста будущего специалиста социальной работы логикой системогенеза непрерывности образования и взаимосвязи теории и практики социального образования – взаимосвязана с принципами непрерывности, интеграции, преемственности.

Принцип интеграции определяется возможностью интеграции содержания вузовской подготовки, форм и методов организации учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности в целях формирования культуры профессионального общения будущего социального работника.

Интеграция – это принцип осуществления образовательного процесса, основанный на вза-

имодополнении разных форм постижения действительности и создающий условия для становления личностно-многомерной картины мира и постижения себя в этом мире. В данном определении интеграцию можно считать одним из главных методологических принципов формирования культуры профессионального общения будущего социального работника в вузе, поскольку оно аккумулирует в себе такие понятия и процессы, как открытость, гуманизация и гуманитаризация образования.

Процесс формирования культуры профессионального общения будущего социального работника в интегральном пространстве вуза позволит полноценно решать задачу культурной и профессиональной идентификации студента, систематически формировать теоретические гуманитарные понятия и личностные культурные смыслы.

Интеграция предполагает открытость образовательных систем, включение в процесс обучения социальных работников специалистов различных сфер науки: психологов, юристов, педагогов и т. д., что благотворно влияет на формирование уровней культуры профессионального общения; альтернативность, междисциплинарность и многоукладность позволяют включать новое содержание образования, ориентированное на потребности социального клиента.

Принцип преемственности обусловлен объективно существующими этапами познания, взаимосвязью чувственного и логического, рационального и иррационального, сознательного и бессознательного.

Преемственность в содержании профессиональной подготовки социальных работников понимается нами как непрерывный процесс развертывания структурных компонентов содержания, плавный переход от этапа обучения к практической деятельности, последовательная смена уровня требований к объему и глубине усвоения знаний, умений и навыков, а также к профессиональным качествам обучаемых.

Принцип преемственности подразумевает обеспечение соотношений между целями, содержанием и технологиями формирования культуры профессионального общения специалиста социальной работы на каждом этапе непрерывного профессионального социального образования, которые опираются на прошлый субъектный опыт студентов в ходе допрофессиональной социализации. Преемственность предполагает сквозной характер направлений и содержания формирования культуры профессионального общения социального работника в вузе (с первого по пятый курс), завершенность и самоценность каждого этапа технологий и их согласованность. Принцип преемственности обеспечивает гибкость и маневренность в построении целостной педа-

гогической системы управления процессом формирования культуры профессионального общения, а также проектирование и реализацию индивидуальных траекторий образовательно-профессиональной деятельности студентов.

Следующая закономерность – необходимость формирования культуры профессионального общения социального работника определяется повышением требований к качеству коммуникативной подготовки данных специалистов, модернизацией и интеграцией отечественной системы социального образования в европейское и мировое образовательное пространство, что требует максимального использования ресурсных возможностей образовательных стандартов и воспитательного потенциала культурно-коммуникативного пространства вуза – связана с принципами дополненности, культуросообразности.

Принцип дополненности заключается в том, что процесс формирования культуры профессионального общения будущего специалиста социальной работы в вузе включает многообразие образовательных возможностей: от потенциала преподавателя вуза до индивидуальных способностей студентов в становлении профессиональной компетентности и профессиональной культуры, от международного сотрудничества вуза до ресурсов конкретного местного социума.

Успешное формирование культуры профессионального общения будущего социального работника зависит от широкого привлечения возможностей не только институциональной сферы образования, но и всего целостного образовательно-профессионального пространства в процессе деятельности каждого субъекта, что способствует созданию необходимых и достаточных условий развития и саморазвития личности будущего специалиста социальной работы. Особое значение здесь имеют возможности баз практики студентов, коммуникативная компетентность специалистов социальных служб.

Принцип культуросообразности – это учет условий, в которых находится человек, а также культуры данного общества, в процессе формирования культуры профессионального общения.

Принцип культуросообразности в педагогике сформулировал Ф. А. Дистервег на основе идей Дж. Локка и К. А. Гельвеция. Он утверждал, что в воспитании необходимо учитывать условия места и времени, в которых родился и живет человек, т. е. всю современную культуру в широком смысле слова и конкретной страны, являющейся его Родиной. К. Д. Ушинский и Л. Н. Толстой развили эту идею понятием «народность воспитания». П. Ф. Каптерев рассматривал соотношение воспитания, социальных условий и культуры как совокупность религии, быта и нравственности народа. Современное понимание принципа культуросо-

сообразности предполагает, что образование должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учетом особенностей этнической и региональной культур, местного менталитета. Считается, что цели, содержание и методы воспитания культуросообразны в том случае, если учитывают исторически сложившиеся в конкретном социуме традиции и стиль социализации.

Принцип культуросообразности важен прежде всего для содержательного компонента процесса формирования культуры профессионального общения, в которой утверждается ценностное отношение к социальному клиенту, сотруднику и, вообще, к каждой личности.

Закономерность – эффективность процесса формирования культуры профессионального общения будущего социального работника зависит от уровня развития мотивационно-ценностного отношения будущих социальных работников к предстоящей профессиональной деятельности – связана с принципом субъектности и принципом партисипативности.

Принцип субъектности (внутренний фактор) определяет результат исследуемого процесса – сформированность культуры профессионального общения будущего специалиста социальной работы во взаимосвязи с развитием его внутренней активности. Мотивация актуальной деятельности предполагает наличие двух составляющих: 1) стремления к желательному, но отсутствующему в данной ситуации; 2) функциональной потребности в деятельности, активности в реальных условиях.

Движущей силой формирования культуры профессионального общения специалиста признается противостояние между двумя состояниями субъектов – потенциальным и актуальным. Эта структура детерминации действует как в ситуации сознательного саморазвития личности, когда необходимость и направление саморазвития в коммуникативной деятельности определяются изнутри, так и в ситуации стихийного развития и воспитания, когда воздействия на субъект поступают извне. В двух последних случаях возникает противоречие между реальной действительностью и объективной системой требований, предъявляемых субъекту. Механизм изменения индивида, развитие его активности можно представить как развитие субъекта в процессе деятельности путем выявления противоречия, формирования эмпирических средств его разрешения и образования обобщенных личностных качеств. С разрешением частных противоречий развитие не прекращается, так как в процессе деятельности возникают новые мотивационные установки, новые противоречия, по выражению А. Н. Леонтьева, «осуществляемая деятельность богаче, истиннее, чем предваряющее ее сознание» [2].

Субъектность как педагогический феномен представляет собой целостную аксиологическую характеристику личности, раскрывающуюся в продуктивности коммуникативной деятельности, в ценностно-смысловой самоорганизации поведения. Субъектность студента – основа востребования и использования им научных знаний как методологических и технологических средств решения собственных образовательных и профессиональных задач.

В качестве внешнего воздействия мы рассматриваем *принцип партисипативности*.

Анализ научной литературы показал, что термин «партисипативность» соотносится с такими понятиями, как «участие», «соучастие», «вовлеченность». В то же время некоторые авторы различают данные понятия, стремясь придать партисипативности более широкий или, наоборот, узкий смысл, усилить семантические оттенки.

На наш взгляд, категория «партисипативность» представлена несколько шире понятия «участие», которое рассматривается учеными преимущественно в значении метода, способа организации людей при выполнении профессиональных функций.

Слагаемыми термина «партисипативность» являются совместное принятие и исполнение решений, предоставление возможности каждому студенту быть деятельностным на всех этапах подготовки, принятия, реализации, контроля и оценки решения в области коммуникаций; диалог между субъектами профессиональной деятельности, основанный на паритетных началах; поиски согласия, достижение консенсуса; опора на высшие мотивы студентов – стремление к сопричастности, самовыражению и т. д.

Применение партисипативных методов в формировании культуры профессионального общения у будущих специалистов модифицирует стиль поведения будущего социального работника и является его главным индикатором доминирования роли заинтересованной личности – будущего профессионала. В итоге осуществляется перевод взаимоотношений из «субъект-объектных» в «субъект-субъектные», которые открывают возможность для самореализации студента – будущего специалиста уже в условиях вуза [3].

Проведенные исследования по реализации в образовательном процессе партисипативного подхода, а также специальные изыскания по его применению в целях формирования культуры профессионального общения будущего социального работника в процессе обучения в вузе показали, что при данном подходе все вопросы должны решаться на основе открытого взаимодействия и сотрудничества; коммуникации являются открытыми и профессионально-ориентированными; разногласия и конфликты должны счи-

таться профессионально необходимыми для эффективного моделирования и решения будущих профессиональных проблемных ситуаций; с наиболее сложными ситуационными проблемами профессионального плана необходимо справляться с помощью более напряженной дискуссии и выработки способов их решения; следует одновременно рассматривать несколько стратегических вопросов и предвидеть ситуации на перспективу; целесообразно усилить внимание к ключевым результатам коммуникативного обучения студентов и целям, содействующим их образовательной и профессиональной деятельности.

Таким образом, выявленные закономерности и принципы взаимосвязаны. Их реализация предполагает инициирование внутриличностных факторов и определяет пути продуктивного формирования культуры профессионального общения будущих социальных работников в условиях вуза.

Примечания

1. Шевеленкова Т. Д. О личной характеристике социального работника // Социальная работа. 1992. № 5.
2. Леонтьев А. Н. Психологическая теория деятельности: Избр. психол. произв. М.: Педагогика, 1983. 318 с.
3. Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вуза: перспективные подходы. М.: МАНПО, 2006.

УДК 378.032

С. В. Лаптева

СПЕЦИФИКА И ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

В статье автор рассматривает специфику и основные компоненты воспитательной деятельности в современном вузе.

The author studies the specifics and the main components of the bringing-up activity in a modern higher educational establishment.

Ключевые слова: деятельность, воспитательная деятельность, воспитательная работа, специфика воспитательной деятельности в вузе, компоненты воспитательной деятельности.

Keywords: activity, bringing-up activity, bringing-up work, the specificity of bringing-up activity in a higher educational establishment, the components of bringing-up activity.

Одной из важнейших задач высших учебных заведений является эффективная организация воспитательной деятельности. Нормативно-пра-

вовые документы: Федеральный закон «О высшем и послевузовском образовании», «Типовое положение о вузе», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.», «Стратегия государственной молодежной политики РФ» и др. указывают на необходимость оптимизировать воспитательную деятельность в вузах в соответствии с социальным заказом на воспитание человека образованного, нравственного, способного к межкультурному взаимодействию. В Концепции модернизации российского образования воспитание рассматривается как первостепенный приоритет в образовании [1].

Проблемы воспитательной деятельности представлены в педагогике и психологии многими исследованиями. Однако воспитательная деятельность в вузе, являясь особым видом педагогической деятельности, стала предметом специального исследования сравнительно недавно. Многими исследователями понятия «воспитательная деятельность» и «воспитательная работа» рассматриваются как тождественные, хотя каждое из них имеет свой смысловой оттенок.

Определим основные *отличия* воспитательной деятельности от воспитательной работы:

Отличия	
воспитательная работа	воспитательная деятельность
Область реализации	
Элементы воспитательной работы частично реализуются в преподавании, в работе куратора учебной группы, в системе дополнительного образования (в кружках, студиях, секциях, клубах и т. д.)	Воспитательная деятельность пронизывает всю профессиональную деятельность педагога, определяя ее идеологию, стратегию и тактику
Направленность	
Направлена на решение конкретных педагогических задач (организация мероприятия, проведение кураторского часа)	Является концептуальной основой системы педагогической деятельности
Оценка эффективности	
Определяется качеством проведенного мероприятия	Качественными изменениями в личностном развитии студентов
Вариативность	
Вариативна	Имеет инвариантные характеристики

Таким образом, принимая во внимание отличительные особенности «воспитательной деятельности» и «воспитательной работы», необходимо более осознанно подходить к использованию данных понятий. В частности, *воспитательная работа* связана с целевым выполнением воспитательных функций, это деятельность, направленная на организацию воспитания. В массовом педагогическом сознании «воспитательная работа» ассоциируется с формализмом, технократическим подходом, воспроизводством рекомендаций и «готовых» методик воспитания. Между тем *воспитательная деятельность* рассматривается как особый вид деятельности, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к жизни в соответствии с экономическими, политическими, нравственными, эстетическими и другими целями общества [2]. Она ориентирована на изменение. Главный смысл этой деятельности – ее результат, новообразования в нравственном, личностном развитии.

Особый практический и научный интерес представляет рассмотрение специфики воспитательной деятельности в вузе.

Анализ различных подходов к определению категории «воспитательная деятельность», авторами которых являются И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Н. А. Морозова, А. И. Григорьева, В. А. Сластенин, И. А. Колесникова, позволил определить специфические особенности, свойственные данному виду деятельности:

– воспитательная деятельность – это деятельность духовно-практическая, которая одновременно обращена к миру предметному, внешнему и к внутренней, духовной сфере человеческой жизни;

– она не имеет предметного, материализованного результата. Ее продукты специфичны, неосвязаемы (ценности, смыслы, принципы, отношения, чувства, мотивы, идеи, идеалы), но могут восприниматься другими людьми и оказывать на них влияние;

– данный вид деятельности преобразует духовную сферу человека и условия его взаимодействия с окружающим миром и другими людьми, опосредованно влияет на изменение способа жизнедеятельности.

Вышеизложенные особенности воспитательной деятельности нашли отражение в содержании ее структурных компонентов.

В педагогической литературе представлены различные подходы к определению структуры воспитательной деятельности, авторами которых являются И. Д. Демакова, В. В. Давыдов, М. Т. Громкова, В. А. Сластенин, Н. В. Кузьмина, А. И. Щербаков и др.

Более приемлемой является структура воспитательной деятельности, представленная М. Т. Гром-

ковой [3]. Она выделяет пять структурных компонентов воспитательной деятельности: цели и задачи, субъекты деятельности, содержание деятельности, методы и средства деятельности, результаты деятельности. Однако данная структура предложена для рассмотрения воспитательной деятельности в условиях школы. Мы же определим содержание каждого структурного компонента с учетом специфики воспитательной деятельности в вузе.

Охарактеризуем более подробно каждый из этих структурных компонентов.

Цель – как системообразующая характеристика воспитательной деятельности.

Цель воспитательной деятельности – это идеально представленный результат воспитательной деятельности. В самом общем виде цель и результат воспитания могут быть определены как воспитанность – оценочная категория, содержание которой может варьироваться в пространстве культуры и историческом времени. На практике это ожидаемые изменения в человеке (межличностных отношениях, условиях воспитания – в зависимости от выбора предмета деятельности), происходящие в итоге целенаправленного влияния педагога. Безусловно, следует понимать, что в рамках воспитательной деятельности говорить о достижении цели можно лишь в определенном диапазоне. Очевидно, что в зависимости от природных предпосылок, биографии, жизненной ситуации у разных людей в итоге результат будет разным.

Цель воспитательной деятельности в вузе определяется сущностью социального заказа государства на воспитание человека. В Национальной доктрине образования в Российской Федерации определен социальный заказ государства на воспитание человека образованного, нравственного, предприимчивого, готового самостоятельно принимать решения, способного к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию, обладающего чувством ответственности за судьбу страны. Государству и обществу нужны не только высококвалифицированные профессионалы, важно, чтобы у молодых людей были сформированы высокие духовно-нравственные принципы, стойкие жизненные ориентиры, стремление к служению Отечеству.

По правомерному утверждению Ю. В. Сорокопуда, целью воспитательной деятельности в вузе является «формирование у студентов социально значимых и профессионально важных качеств, позволяющих занимать ведущее место в культурном авангарде общества» [4].

По мнению В. А. Сластенина [5], воспитательная деятельность не может преследовать прямого достижения цели, поскольку в ограниченных временных рамках это невозможно. Но можно предусмотреть последовательное решение задач, ориентированных на цель.

В ст. 8 Федерального закона «О высшем и послевузовском образовании» указаны основные задачи воспитания студентов:

– удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего образования;

– формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии;

– сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей.

Цели воспитательной деятельности выводятся из ценностей, совокупность которых составляет идеологическую концепцию воспитательной деятельности. Человек, Созидание, личное и общественное Благо, профессиональная Компетентность, Творчество – основные ценностные ориентиры воспитательной деятельности в современном вузе.

Субъекты воспитательной деятельности – следующий структурный компонент.

Гуманизация и демократизация отношений в современном вузе предполагает признание важной роли в образовательном процессе обеих сторон взаимодействия: студентов и преподавателей – основных субъектов воспитательной деятельности. Необходимо дать возможность каждому студенту занимать активную (субъектную) позицию. В этом случае происходит смена вектора в отношениях преподаватель-студент от воздействия к взаимодействию, от руководства к партнерству и сотрудничеству. Основа взаимодействия – инициатива, свобода выбора, самостоятельность, содействие. Взаимодействие основано на субъект-субъектных отношениях: на диалоге, на способности понимать друг друга, на сотрудничестве и соуправлении. Однако к такому взаимодействию не готовы, прежде всего, преподаватели, хотя и студенты, как правило, находятся в плену старых стереотипов. Взаимодействие – это процесс двусторонний, тем не менее необходимо, в первую очередь, изменить именно позицию преподавателя по отношению к студенту. Пока преподаватель не признает в студенте равноправного партнера, имеющего право на собственное мнение, линию поведения, достижения и ошибки, не изменить и позицию студента в образовательном процессе. А это значит, не решить основных задач перехода к уровневому образованию.

Ключевой фигурой в воспитательной деятельности, в выстраивании субъект-субъектных отношений является куратор учебной группы. В связи с переходом высшей школы на ФГОС-3 актуален вопрос функционала и содержания работы кураторов учебных групп. В традиции российских вузов воспитательная деятельность основывается на

коллективной деятельности, однако в новых условиях академическая группа перестает быть структурной единицей учебно-воспитательного процесса, и потому предполагается индивидуальная работа тьюторов со студентами.

Тьютор (англ. tutor) – исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, сопровождающая процесс индивидуального образования в вузе. Под тьюторством понимают форму университетского наставничества. Основной задачей тьютора становится индивидуальная работа с каждым студентом группы, сопровождение студента, выстраивание его образовательного маршрута.

В связи с присоединением к Болонскому процессу российское образование модернизируется. Тьюторство вводится в вузы. Хотя в успехе введения англо-американской системы тьюторства в России многие ученые сомневаются. Мы разделяем данную точку зрения и считаем, что на переходном этапе важно сохранить кураторство, определяя при этом миссию преподавателя-куратора как организатора воспитательной деятельности в вузе, носителя традиций и ценностей университетской корпоративной культуры. Куратор помогает студентам осваивать систему внутривузовских отношений, приобщает к традициям, нормам и требованиям. Особое значение в профессиональном воспитании будущих специалистов имеет куратор.

Важная роль в субъект-субъектном взаимодействии отводится студенту.

Опираясь на исследования В. Н. Стегния, можно выделить основные черты современного студенчества:

– «в сфере досуга укоренилось виртуальное общение, снижается потребность в массовых формах проведения досуга;

– работа становится жизненной необходимостью, поэтому ей уделяется больше времени, чем несколько лет назад;

– изменилось отношение молодежи к такому социальному институту, как социализация модели образа жизни. Для современных студентов проблема “идеала образа жизни” не является жизненной ценностью;

– студенчество политически и граждански индифферентно и инфантильно;

– происходит резкая поляризация способов общественного поведения как реакция на изменившиеся условия жизни;

– студенчество отличается низкой внутренней культурой;

– в нравственной и правовой сфере студенчества доминируют социально-культурные стереотипы “ложной дружбы”, “двойной морали”;

– религия как социальный институт так и не стала для молодежи социально-нравственным ориентиром» [6].

Данные черты современного студенчества обусловлены, по мнению А. Н. Козлова, тем, что «сегодня в вузе мы работаем с поколением, чье детство приходится на 90-е годы прошлого столетия: время, когда не существовало государственной стратегии в молодежной политике, время забвения традиций воспитания, смены ценностей. Физическое и духовное нездоровье подрастающего поколения, потребительская позиция, эгоизм можно объяснить социально-экономическими условиями, влиянием средств массовой информации и др.» [7]. Однако, осуществляя воспитательную деятельность, необходимо помнить, что студенчество в значительной части обладает тем уровнем мобильности, интеллектуальной активности и здоровья, который выгодно отличает ее от других групп населения.

Таким образом, главным воспитывающим фактором должен стать характер субъект-субъектных отношений: степень их гуманистичности, доброжелательности, комфортности для студентов, что будет способствовать «выращиванию субъектов воспитательной деятельности в условиях вуза».

Не менее важное место отводится *содержанию воспитательной деятельности*.

Содержание воспитания – одна из наиболее спорных и противоречивых проблем в педагогической теории.

Планируя содержание воспитательной деятельности в вузе, по правомерному утверждению Н. А. Шайденко, необходимо преодолеть ряд стереотипов:

- «выделение воспитания из общего потока педагогических процессов, ограничение его функциональной роли как дополнительной по отношению к учебному процессу;

- наличие на теоретическом уровне и в практике работы представления о «множественности воспитаний»: нравственном, эстетическом, трудовом, патриотическом и др.;

- иллюзия того, что возможно задать универсальную цель и содержание воспитания для всех; вера во всемогущество педагогического влияния на человека форм воспитательной деятельности» [8].

Мы считаем, что содержание воспитательной деятельности в современном вузе должно определяться личностными и общественными проблемами в разных сферах жизни. Содержание воспитания должны определять сами студенты и их преподаватели на основе проектного подхода, который определяется как ведущий подход в Стратегии государственной молодежной политики в РФ. В современном вузе содержание воспитательной деятельности не должно строиться по отдельным направлениям (нравственное, трудовое, физическое и др.), по заданным извне, предлагаемым «сверху» программам, акциям и про-

ектам, как набор разрозненных мероприятий, не связанных с потребностями, интересами, возрастными особенностями студентов.

Методы и средства воспитательной деятельности.

Метод воспитания – это способ реализации целей воспитания. Методы воспитания являются главными средствами, обеспечивающими успешность решения задач каждого из компонентов воспитательного процесса. Традиционно методы воспитания рассматриваются как способы воздействия на сущностные сферы человека с целью выработки у них качеств, заданных целью воспитания. Однако такое понимание не соответствует нашему пониманию воспитательного процесса, в основе которого лежит субъект-субъектный подход. Под методами воспитания мы понимаем способы взаимодействия преподавателей и студентов, в процессе которого происходят изменения в уровне развития качеств личности воспитанников.

Достижение целей воспитания осуществляется, как правило, в процессе реализации совокупности методов. Сочетание этих методов в каждом случае адекватно поставленной цели и уровню воспитанности студентов. Выбор такой совокупности и правильное применение методов воспитания – вершина педагогического профессионализма.

Средством называется все то, что использует субъект в процессе движения к цели. Средства располагаются вне субъекта, они заимствуются извне для облегчения деятельности, для повышения качества ее продукта, для усиления какой-либо детали деятельностного процесса.

Приоритетными должны стать такие методы и средства воспитания, которые позволяют обогащать созидательный опыт молодых людей по решению значимых для них личных и общественных проблем.

Определять *результативность* – следующий компонент воспитательной деятельности, сложно, прежде всего, потому, что в педагогике, как в любой гуманитарной дисциплине, трудно применять жесткие критерии. Мы считаем, что самым важным критерием результативности воспитательной деятельности является личностный рост каждого студента, гармоничная система его отношений к миру, которая строится на основе его адекватной самооценки. Схожей позиции придерживаются Б. Н. Боденко, И. А. Зимняя, Н. А. Морозова, которые считают, что результат воспитания есть адекватная сфера поведения человека, характеризующаяся соблюдением принятых в обществе социальных норм поведения [9]. И. Д. Демакова, Л. И. Маленкова критерием результативности воспитательной деятельности считают развитое чувство собственного до-

стоинства, способность сочувствовать людям и стремление к свободе.

В педагогике традиционно под результатом воспитания понимают позитивные изменения, происходящие в личности воспитанников под влиянием усилий воспитателей. Однако о том, какие именно должны происходить изменения в личности, в чем они выражаются и проявляются, что следует признавать результатом воспитания, по каким параметрам, критериям, показателям его можно оценивать, до сих пор не сложилось единых представлений.

К сожалению, о результатах воспитательной деятельности в вузах в подавляющем большинстве случаев продолжают судить по количеству проведенных мероприятий (как и прежде, нередко спускаемых «сверху»), смотров, конкурсов, акций, фестивалей с обязательным делегированием участников и количественными отчетами о достижениях. Происходит подмена внутренних, человеческих эффектов воспитания внешними социальными результатами творческой (художественной, спортивной, общественной) активности.

Результат воспитательной деятельности во многом отличается от результатов других педагогических «деятельностей». И. А. Колесникова отмечает, что его специфика связана с неявностью, встроенностью в результаты действия других видов деятельности или процессов, а также с возможностью отнесения по времени в будущее (отсроченный результат) [10].

Важное место для определения результатов воспитательной деятельности в вузе занимает диагностика. Длительное время она остается камнем преткновения педагогической науки и практики. Это связано, прежде всего, с отсутствием общепринятых критериев воспитанности обучающихся, результативности воспитательной деятельности. В связи с этим представляется важным создание в современном вузе служб мониторинга для проведения диагностических исследований, анализа состояния и перспектив развития воспитательного процесса.

Осознание особенностей воспитательной деятельности в соответствии с современными тенденциями в воспитании, ее структурных компонентов позволяет педагогу более эффективно организовать воспитательный процесс, способствующий личностному росту студентов.

Специфика и структура воспитательной деятельности, выявленная и охарактеризованная нами с учетом особенностей воспитания в современном вузе, на наш взгляд, может рассматриваться как основа для построения воспитательной системы вуза.

Примечания

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. Модернизация российского образования: Документы и материалы / ред.-сост.

Э. Д. Днепров. М.: ГУ ВШЭ, 2002. 332 с. (Сер. «Библиотека развития образования»)

2. Демакова И. Д. Воспитательная деятельность педагога // Профессиональное образование. 2002. № 10. С. 37.

3. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТА-ДАНА, 2003. 415 с.

4. Сорокопуд Ю. В. Педагогика высшей школы. Ростов н/Д: Феникс, 2011. С. 274. (Высшее образование)

5. Воспитательная деятельность педагога / под общ. ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2005. 336 с.

6. Стегния В. Н. Социальный портрет современного студенчества // Высшее образование в России. 2010. № 2. С. 54.

7. Современные подходы к деятельности куратора в воспитательной системе вуза: бюллетень семинара кураторов 29–31 января 2007 г. / под общ. ред. А. Н. Козлова; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. Рязань, 2007. С. 18.

8. Система воспитательной работы в учреждениях среднего и высшего профессионального образования / Н. А. Шайденко, В. Г. Подзолков, З. Н. Калинина, А. И. Григорьева, О. А. Васильева. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2000. С. 58.

9. Зимняя И. А., Боденко Б. Н., Морозова Н. А. Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути решения). М.: ИЦПКПС, 1998. 82 с.

10. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова]; под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. 4-е изд. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 336 с.

УДК 378

Т. Э. Яновская

ОБЩИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКА-МЕНЕДЖЕРА С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ РЕГИОНАЛЬНОГО РЫНКА ТРУДА

Использование компетентностного подхода предполагает обязательное участие работодателей в формировании заказа на выпускника-управленца, а именно, состава компетенций, которыми он должен обладать (универсальными или ключевыми, общепрофессиональными и функциональными или предметно-специальными). В проведенном исследовании выявлен актуальный состав общих (универсальных) компетенций выпускников-управленцев, позволяющий сформировать компетентностные модели будущих специалистов, на основе которых возможна подготовка выпускников, востребованных на региональном рынке труда.

Use of competence approach presupposes obligatory participation of employers and representatives of professional communities together with the scientific

© Яновская Т. Э., 2011

community in formation of the set of competences which the graduate manager should possess (universal or key, professional and functional or detailed-special). The structure of universal competences presented in this research may help to develop competence models which help to prepare graduates according to the requirements of the regional labor market.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход.

Keywords: competence, competency approach.

Значительные изменения в системе образования России обусловлены современными общими тенденциями, такими, как

- ускорение темпов развития общества и, следовательно, необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;

- переход к информационному, постиндустриальному обществу, расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы толерантности, коммуникативности и поликультурного мышления;

- динамичное развитие экономики, растущая конкуренция, значительные структурные изменения в сфере занятости вызывают интенсивное развитие образования как молодого, так и старшего поколения, необходимость постоянного повышения профессиональной квалификации и переподготовки работников, роста их профессиональной гибкости и мобильности.

Данные тенденции закономерно приводят к определенным реформам в системе образования. В связи с этим на повестке дня стоит вопрос о смене образовательной парадигмы.

Анализ ряда правительственных документов, определяющих стратегию развития высшего образования в нашей стране: «Основные направления деятельности Правительства РФ на период до 2012 года» [1], «Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года» [2], Федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)» [3] и др. – показал, что основной категорией задания целей и определения результатов, а соответственно, и качества высшего образования становится профессиональная компетентность (от лат. «*competere*» – добиваюсь, соответствую, подхожу) выпускника.

Для компетентностной парадигмы в целом характерно следующее:

- цель образования рассматривается как подготовка к выполнению конкретных функций в будущей профессиональной деятельности, что обеспечивается соблюдением междисциплинарных интегрированных требований к уровню данной подготовки;

- осуществляется переход от преимущественно академической оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников;

- формирование содержания образования на федеральном, региональном и вузовском уровнях связано с будущей профессиональной деятельностью;

- требования к содержанию и уровню профессиональной подготовки выпускников формулируются в терминах, принятых на рынке труда.

В связи с этим качественно новое образование может быть достигнуто за счет

- изменения учебных и воспитательных целей образования: от подготовки к профессиональной деятельности в направлении формирования способностей решать познавательные, личностные, профессиональные и социальные проблемы;

- изменения образовательных технологий: от репродуктивно-адаптивных, ориентированных на приспособление к актуальному состоянию общества, в направлении развивающих образовательных технологий, обеспечивающих опережающий характер образования и, соответственно, развития учащихся;

- изменения содержания современного образования по принципам, объему и структуре его отбора и построения (фундаментальность и практичность, базовость и вариативность);

- изменения системы оценивания эффективности образовательных систем;

- изменения целей, содержания и качества подготовки и переподготовки педагогов;

- интеграции академической науки и образования [4].

Цели образования находят свое отражение в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования.

Федеральные ГОС ВПО третьего поколения разработаны на основе компетентностного подхода. Его смыслообразующими конструктами являются компетенции – «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [5].

В действующих ГОС ВПО многие требования заключают в себе компетенции в неявной форме. Например, профессиональные требования ГОС ВПО (2000 г.) по специальности 080507 «Менеджмент организации» (квалификация – менеджер) легко сопрягаются с общими (универсальными) компетенциями, выраженными на специфическом языке профессиональной деятельности. Приведем некоторые из них: «выпускник должен: знать принципы принятия и реализации экономических и управленческих решений; уметь выявлять проблемы экономического характера при анализе конкретных ситуаций, предлагать способы их решения и оценивать ожидаемые результаты;

уметь систематизировать и обобщать информацию, готовить справки и обзоры по вопросам профессиональной деятельности, редактировать, реферировать, рецензировать тексты и т. д.». Они находят свое отражение в следующих общих (универсальных) компетенциях: способность к анализу и синтезу, способность к организации и планированию, базовые знания в различных областях, тщательная подготовка по основам профессиональных знаний, письменная и устная коммуникация на родном языке, знание второго языка, элементарные навыки работы с компьютером, навыки управления информацией, решение проблем, принятие решений, способность к критике и самокритике, способность применять знания на практике, исследовательские навыки, способность учиться, способность адаптироваться к новым ситуациям.

Поясним, что под общими (универсальными, ключевыми и т. д.) следует понимать компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью.

В данной работе, согласно толковому словарю [6], термин «универсальный» – (от лат. *Universalis* – общий, всеобщий) мы будем понимать как «разносторонний; всеобъемлющий; пригодный для многих целей, выполняющий разнообразные функции». А универсальные компетенции – как компетенции, обеспечивающие выполнение разнообразных функций.

Общие компетенции профессионально значимы, поскольку составляют основу для профессиональных компетенций, позволяют им более полноценно реализовываться.

В данной статье представлены результаты работы по определению общих (универсальных) компетенций управленцев с точки зрения работодателей-управленцев и молодых специалистов, окончивших Астраханский филиал ФГОУ ВПО «Волгоградская академия государственной службы» за последние 5 лет.

Вначале сформулируем исходные методологические позиции. В настоящее время в профессиональной педагогике и психологии нет четкого разграничения смыслообразующих понятий компетентностного подхода.

Основные идеи компетентностного подхода изложены в работах отечественных и зарубежных исследователей В. И. Байденко, И. А. Зимней, Б. К. Коломийца, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Н. А. Селезневой, А. И. Субетто, Ю. Г. Татура, Дж. Равенна, С. Уиддета, W. Bottcher, H. Pechar, R. W. White и других.

Анализ литературы показывает, что «компетентность/компетенция» – сложное, многокомпонентное, междисциплинарное понятие, имеющее в научной литературе множество различных дефиниций. Описания содержания этого понятия

имеют нестрогий характер и отличаются по объему, составу, семантической и логической структуре [7].

Общим для перечисленных выше авторов является то, что под компетентностью понимают некую интегральную характеристику личности, способствующую решению комплекса задач и проблем, возникающих в профессиональной деятельности и жизненных ситуациях.

Суть понятия «компетентность» описывается как характеристика личности (свойство, качество личности, компонент личности), как целостное образование в структуре личности (целостно-личностное образование, система свойств личности, система свойств регуляции), как некое состояние, возникающее вследствие овладения знаниями, опытом, навыками, умениями (подготовленность, ориентированность, осведомленность, правомочность, эффективность), иногда просто отождествляется со знанием и опытом [8]. Так, в отечественной науке можно встретить следующие определения «компетентности/ компетенции»:

– «совокупность (система) знаний в действии» или «деятельностные (процедурные) знания, умения и навыки», опыт (интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач), а также мотивационная и эмоционально-волевая сфера личности [9];

– знания, практические сведения и способы деятельности [10];

– критерий проявления готовности к деятельности [11];

– состояние человека [12];

– личностная способность [13];

– личностная черта, свойства и качества личности, имеющие две стороны: одна обращена к работе, а другая – к человеку [14].

Разделяя вышеизложенную позицию И. А. Зимней о двух сторонах компетенции, ряд исследователей относят к компетенциям:

– совокупность знаний, умений и навыков работника, позволяющих ему выполнять ту или иную работу; необходимые личностные качества; степень интегрированности в корпоративную культуру предприятия; любые характеристики, значимые для производственного процесса [15];

– совокупность индивидуальных и профессиональных характеристик, определяющих качественное выполнение работы (стандарт эффективного выполнения работы) [16];

– общую способность, основанную на знаниях, ценностях, склонностях, позволяющих установить связь между знанием и ситуацией, подобрать процедуру, подходящую для решения проблемы [17];

– предметную область, в которой индивид хорошо осведомлен и проявляет готовность к выполнению деятельности [18];

– «результатно-целевое» образование, наличие которого у учащегося позволяет ему достигать результатов, отражающих желаемые цели деятельности, которые входят в модель качества профессионала [19].

Проведенный анализ литературы показывает, что компетентностный подход не сводится, но и не противопоставляется ЗУНовскому, а дополняется кроме действенности и практической ориентации личностными, ценностными, мотивационными аспектами.

Компетентностный подход, по мнению И. А. Зимней, «не может быть противопоставлен ЗУНам, так как он только специально подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знания, решать задачи на этой основе. Но он не тождественен ЗУНовскому подходу, так как он фиксирует и устанавливает подчиненность знаний умениям, ставя акцент на практической стороне вопроса..., существенно расширяет его содержание собственно личностными составляющими» [20].

Как отмечает О. М. Бобиенко [21], компетенции не отрицают ЗУН, хотя принципиально от них отличаются. От знаний – тем, что существуют в виде деятельности, а не только информации о ней; от умений – тем, что могут быть применены к решению различного рода задач (перенесены на различные объекты воздействия); от навыков – тем, что они осознанны, а не автоматизированы, что позволяет человеку действовать не только в привычной, но и в новой, нестандартной обстановке.

М. Д. Ильязова говорит о том, что в структуре компетентности/ компетенции необходимо выделять «элемент, отражающий способность субъекта деятельности к саморегуляции, мобилизации своего потенциала для успешного решения задач» [22].

Большое внимание в исследовательских работах уделяется вопросам построения компетентностных моделей выпускников высшей школы, состоящих из двух либо из трех классов компетенций. Единообразия мнений и в отношении этих классов компетенций, выделяемых в структуре компетентности выпускника вуза, нет. Например, В. И. Байденко [23] считает, что компетенции целесообразно разделить на две группы: те, которые относятся к общим (универсальным, ключевым, надпрофессиональным и др.), и те, которые можно назвать предметно-специализированными (профессиональными). Основанием для такого деления являются требования к академической и профессиональной подготовленности.

Похожие суждения легли в основу при разработке ГОС ВПО третьего поколения. В федеральных государственных образовательных стан-

дартах предлагается бинарная структура компетентности с выделением общекультурных и профессиональных компетенций (их содержание несколько различается в зависимости от уровня – бакалавр, магистр). Компетенции являются тем фундаментом, который позволяет выпускнику гибко ориентироваться на рынке труда и быть подготовленным к продолжению образования как на второй (магистерской) ступени ВПО (для бакалавра), так и в сфере дополнительного и послевузовского образования (для бакалавра и магистра).

Очевидно, что каждой профессиональной сфере соответствует свой набор компетенций, в основе которого некая база и достраивающиеся на ней специфические компетенции.

Например, в самом общем смысле каждый успешный современный менеджер должен синтезировать в себе и постоянно развивать две группы компетенций: профессиональные компетенции и так называемые общие компетенции менеджера. К профессиональным компетенциям следует отнести знания, умения и навыки менеджера, позволяющие ему грамотно определить стратегию развития компании, опираясь на три имеющихся ключевых ресурса: время, деньги и персонал. К группе общих компетенций относятся личностные качества (интеллектуальные, волевые, эмоциональные, нравственные, коммуникативные) и набор базовых знаний (ЗУН).

В исследовании Н. С. Ауловой рассматриваются критерии готовности будущих менеджеров к управленческой деятельности (готовность к деятельности и компетентность – это очень близкие по смыслу понятия):

- степень развития рефлексивной активности личности (отношение к коллегам, выбор образа идеального менеджера, выраженный в личностно значимых профессиональных качествах, самооценка профессиональной адекватности, сформированность рефлексивных действий);

- степень сформированности операционального компонента готовности (содержательно-процессуального) – базисной технологической готовности (овладение студентами средствами, способами и приемами профессиональной деятельности);

- степень проявления познавательной активности (система усвоенных профессиональных знаний, принятие и умение использовать приемы решения профессиональных задач);

- сформированность убежденности в высоком социальном назначении профессии;

- осознание важности, необходимости освоения ценностей, способов эффективной профессиональной деятельности;

- степень развития активности (познавательной, рефлексивной, прогностической) [24].

Предметом наших изысканий у управленцев стали общие (универсальные) компетенции, имеющие метапрофессиональный характер.

Мы сформировали список таких компетенций, характеризующий управленцев и шкалу, на которой оценена значимость каждой из них.

Свой списочный выбор мы сделали из перечня общих компетенций, выявленных в ходе проведения в 2005 г. исследований аналитическим центром «Эксперт» «Вузы и работодатели о выпускниках и реформе высшей школы» и «Образовательные программы и технологии российских корпораций» в партнерстве с Благотворительным фондом Владимира Потанина, компаниями «Русал» и АФК «Система». В исследовании участвовали вузы Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Ростова-на-Дону, предприятия ВПК, машиностроительного и металлургического профилей и несколько компаний различной специализации: информационных технологий, транспорта, консалтинговая и страховая компании, международная аудиторская компания. Для методологии исследования свойственно было использование метода углубленных интервью и анализ кейсов образовательных программ.

В числе компетенций выпускника респондентами были названы умение работать на компьютере; знание иностранного языка; базовые знания; навыки общения; личностные качества, личная эффективность; умение работать в команде; организационный опыт; лидерство; коммуникационные навыки; мобильность, максимальная адаптивность; умение ориентироваться в быстро меняющихся условиях; высокая мотивация к работе; способность системно мыслить; умение анализировать информацию; умение применять знания на практике; обучаемость; желание совершенствоваться в любой области; карьерный успех; корпоративная культура; управление людьми; подготовка будущих инициаторов перемен; управление стрессом и временем; способности к нестандартным решениям; умение вести переговоры; эффективное проведение презентаций; публичные выступления; управление по целям; навыки управления проектами; управление качеством; основы бережливого производства [25].

Общая процедура исследования состояла в оценке и определении степени важности компетенции из предложенного списка. Список предлагался работодателям и молодым специалистам. Хотелось бы отметить, что среди работодателей представлены как руководители частных компаний, так и руководители государственных и муниципальных учреждений.

В приведенной ниже таблице представлены средние значения оценок работодателей.

Таблица 1

Средние значения оценок работодателей компетенций выпускника-менеджера

Компетенции	Среднее
№ 5. Навыки работы на компьютере, знание необходимых в работе программ	9,07
№ 6. Способность работать в коллективе, команде	8,9
№ 10. Готовность и способность к дальнейшему обучению	8,75
№ 8. Нацеленность на карьерный рост и профессиональное развитие	8,4
№ 11. Способность воспринимать и анализировать новую информацию	8,3
№ 12. Эрудированность, общая культура	8,3
№ 7. Способность эффективно представлять себя и результаты своего труда	8,25
№ 1. Уровень профессиональной общетеоретической подготовки	8
№ 2. Уровень базовых знаний и навыков	7,9
№ 3. Уровень практических знаний, умений	7,6
№ 13. Осведомленность в смежных областях полученной специальности	7,14
№ 9. Навыки управления персоналом	6,7
№ 4. Владение иностранным языком	5,39

Максимальной оценкой степени важности была оценка 10. Таким образом, все компетенции, предложенные для оценки (на основании средних значений), можно оценить как исключительно важные (среднее значение для 10-й шкалы – 5). Компетенции со средним значением выше 8 можно считать определяющими для успешности.

Таблица 2

Средние значения оценок молодых специалистов компетенций выпускника-менеджера

Компетенции	Среднее
№ 7. Нацеленность на карьерный рост и профессиональное развитие	8,32
№ 5. Способность работать в коллективе, команде	8,19
№ 10. Способность воспринимать и анализировать новую информацию и новые идеи	8,14
№ 11. Эрудированность, общая культура	8,07
№ 9. Готовность и способность к дальнейшему обучению	7,97
№ 4. Навыки работы на компьютере, знание необходимых в работе программ	7,92
№ 6. Способность эффективно представлять себя и результаты своего труда	7,86
№ 1. Уровень профессиональной общетеоретической подготовки	7,76
№ 2. Уровень практических знаний, умений	7,73
№ 8. Навыки управления персоналом	7,55
№ 12. Осведомленность в смежных областях полученной специальности	7,43
№ 3. Владение иностранным языком	6,2

Интерес представляет сравнение оценок компетенций работодателей-управленцев с оценками молодых специалистов. Работодатели, в целом, выше оценивали общие (универсальные) компетенции выпускников-управленцев. Выбор оценки компетенции работодателями связан со значимостью конкретной компетенции.

В целом же респонденты выше оценили общие (универсальные) компетенции выпускников-управленцев. Среди социально-личностных компетенций высокую оценку получили:

- готовность и способность к дальнейшему обучению;
- способность работать в коллективе, команде;
- нацеленность на карьерный рост и профессиональное развитие;
- способность воспринимать и анализировать новую информацию и новые идеи.

Высшую оценку среди инструментальных компетенций имеет способность использовать возможности современных компьютерных технологий в профессиональной деятельности («навыки работы на компьютере, знание необходимых в работе про-

грамм»). Наименьшую оценку получила компетенция «владение иностранным языком» (рис. 1).

Были обработаны данные по оценке степени значимости общих (универсальных) компетенций работодателями-управленцами и молодыми специалистами.

При анализе значимости компетенций выпускника-управленца существенных расхождений в оценке не обнаружено. Респонденты признают значимыми способность работать в коллективе, команде; способность воспринимать и анализировать новую информацию и новые идеи; готовность и способность к дальнейшему обучению (рис. 2, рис. 3).

В заключение отметим, что при оценке реальной профессиональной деятельности характеристика компетенций приобретает конкретный, прикладной характер. Это позволяет сформулировать набор признаков, свойственных проявлению каждой компетенции в профессиональной деятельности.

В проведенном исследовании выявлен актуальный состав общих (универсальных) компе-

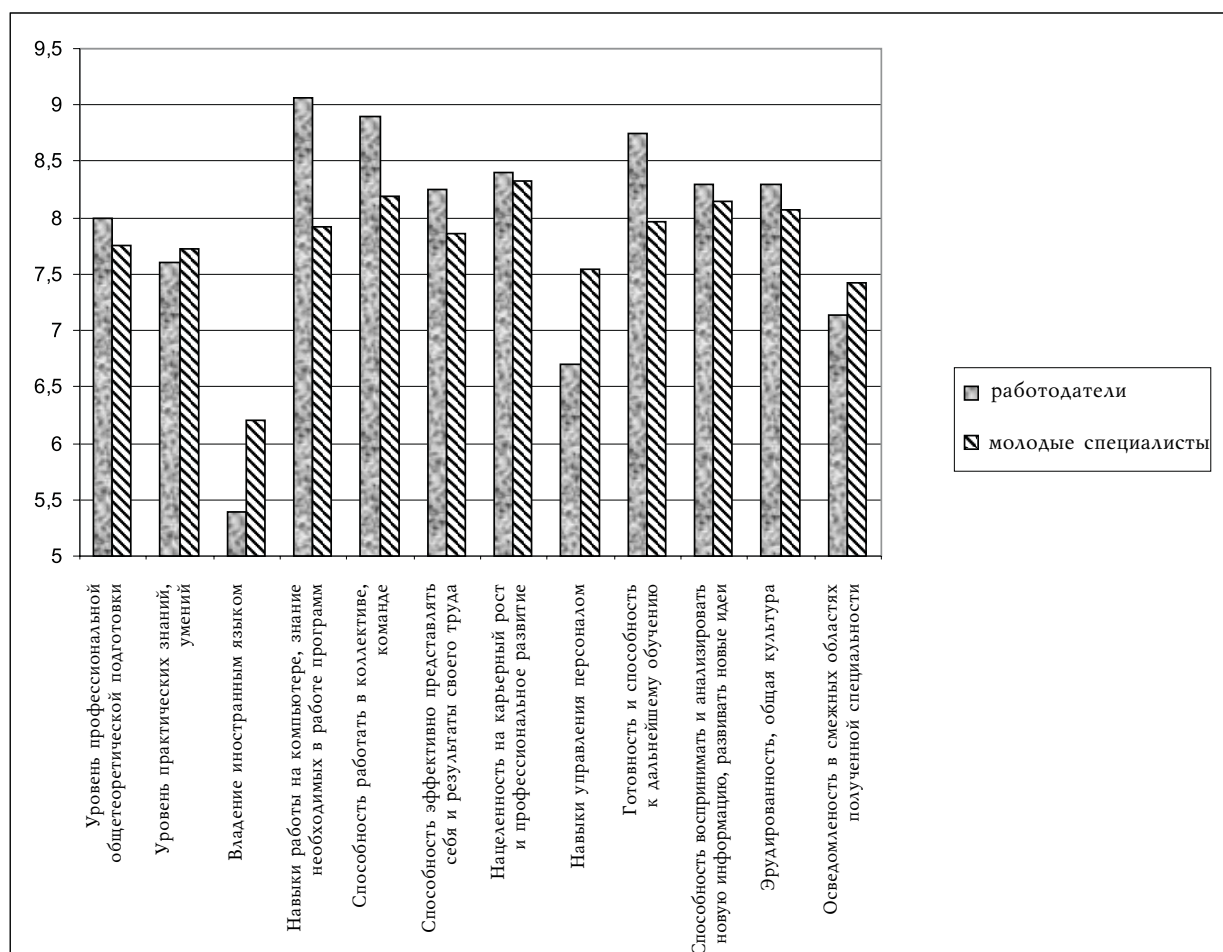


Рис. 1. Количественные показатели средних значений оценок общих компетенций выпускника-менеджера

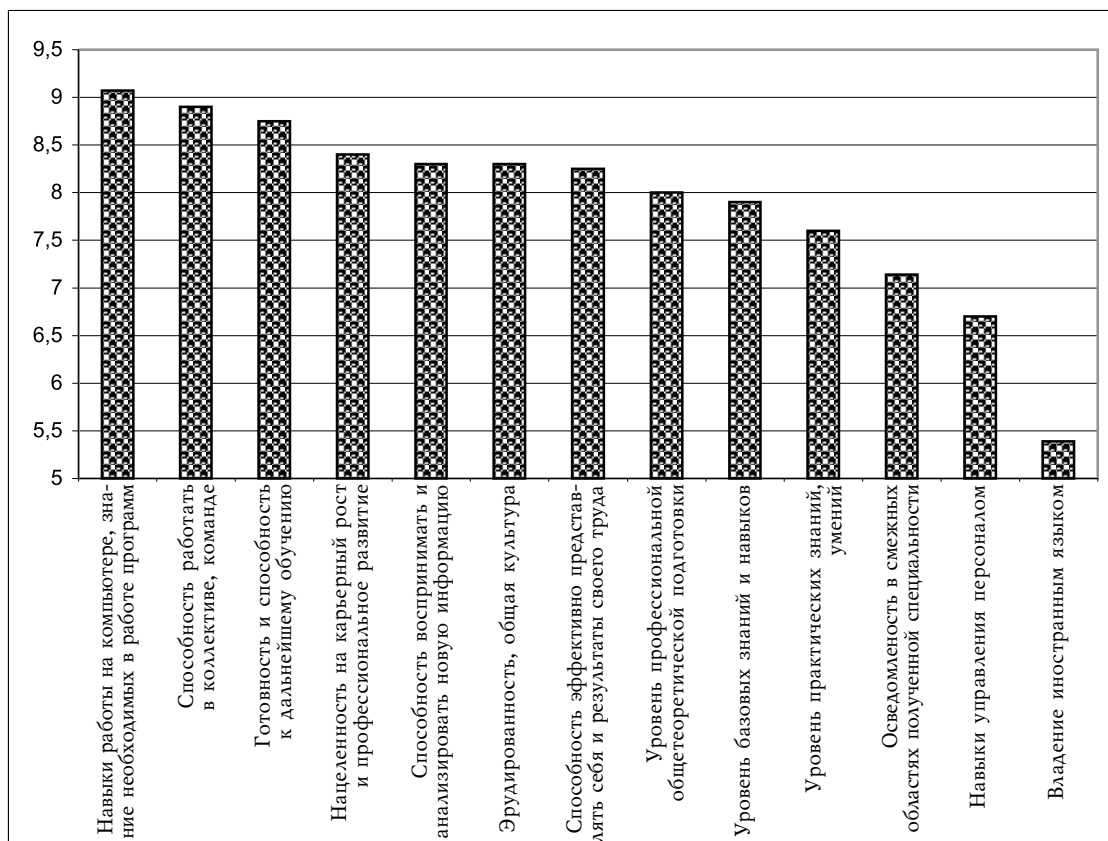


Рис. 2. Оценка по значимости общих компетенций выпускника-менеджера, данная работодателями

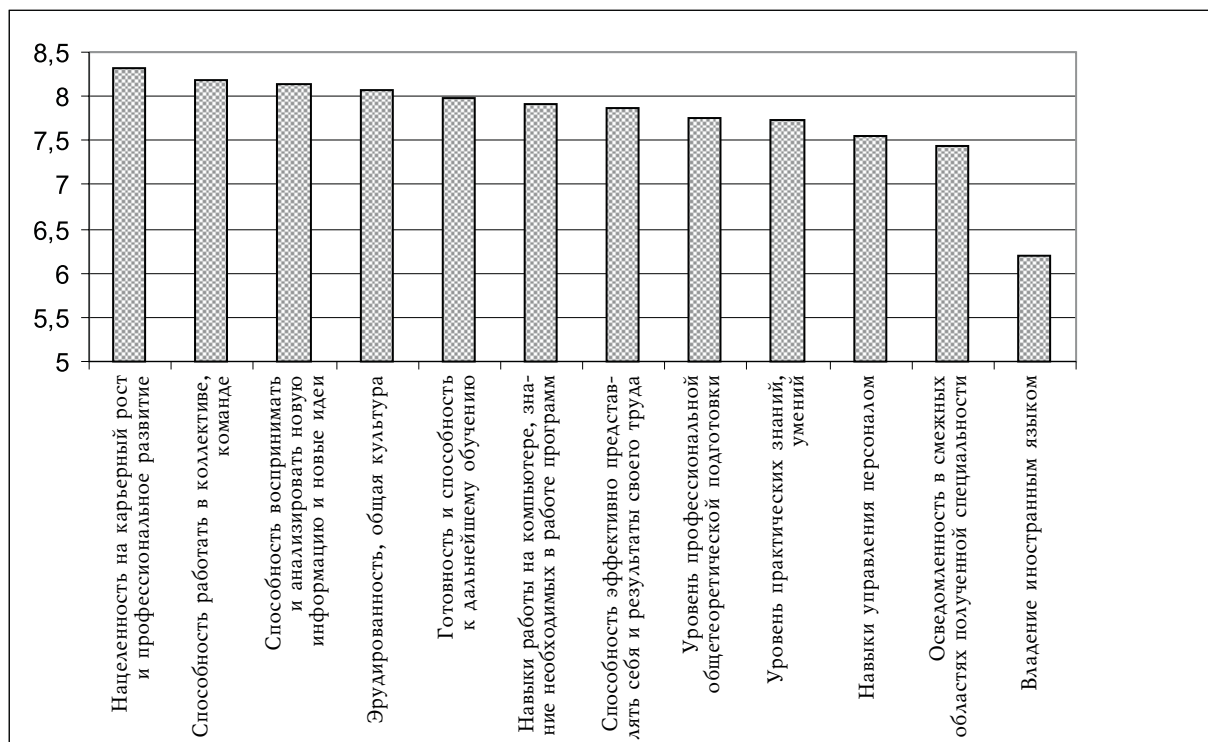


Рис. 3. Оценка по значимости общих компетенций выпускника-менеджера, данная молодыми специалистами

тенций выпускников-управленцев, позволяющий сформировать компетентностные модели будущих специалистов, на основе которых возможны процессы проектирования инновационных образовательных программ и подготовки выпускников, востребованных на региональном рынке труда.

Примечания

1. Основные направления деятельности Правительства РФ на период до 2012 года: извлечение: прил. к распоряжению Правительства РФ от 17.11.2008, № 1663-р // *Официальные документы в образовании*. 2008. № 35. С. 4–30.

2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года: прил. к распоряжению Правительства РФ от 17.11.2008, № 1662-р // *Официальные документы в образовании*. 2008. № 35. С. 4–25.

3. Волков А., Ливанов Д., Фурсенко А. Высшее образование: повестка 2008–2016 // *Юрист вуза*. 2008. № 1. С. 20–24.

4. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. С. 17.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования // Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2007 г.

6. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н. Ю. Шведова; РАН. Институт русского языка В. В. Виноградова. М.: Изд. центр «Азбуковник», 2008. 1175 с.

7. Дурманова Н. М. Региональные аспекты реформирования образования // *Человек в поиске духовности: ориентиры и установки. Общечеловеческие ценности в проблемном поле межэтнических отношений: труды и материалы Всерос. науч. конф. 15–16 декабря 2005 г. Астрахань, 2005*. С. 101–105.

8. Там же. С. 102.

9. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 25.

10. Петров А. Ю. Компетентностный подход в системе непрерывной профессиональной подготовки инженерно-педагогических кадров: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Киров, 2005. 42 с.

11. Ларионова Г. А. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза: монография. Челябинск: ЧГАУ, 2004. 169 с.

12. Булавенко О. А. Преемственность в формировании мышления студентов технологического факультета педагогических вузов: монография. М.: НОУ ИСОМ, 2005. 154 с.; Варданян Ю. В. Стрoение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (На материале подго-

товки педагога и психолога): дис. ... д-ра пед. наук. М.: РГБ ОД, 1998. 353 с.

13. Новикова А. И. Компетенции и компетентность – одно и то же?: профессиональный словарь // *Преподаватель XXI век*. 2005. № 1. С. 49–51.

14. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // *Высшее образование в России*. 2004. № 2. С. 34–42.

15. Серякова С. Б. Компетентностный подход как направление модернизации российского образования // *Педагогическое образование и наука*. 2004. № 1. С. 32–35.

16. Сарфан Г. Н. Развитие компетенций: этапы внутрикорпоративного обучения // *Персонал-Микс*. 2005. № 2. С. 65–70.

17. Шишов С. Е., Агапов И. И. Компетентностный подход к образованию как необходимость // *Мир образования – образование в мире*. 2005. № 4. С. 41–43.

18. Федоров А., Федорова Е. Становление профессиональной компетентности будущего учителя: ценностно-смысловой аспект // *Высшее образование в России*. 2008. № 11. С. 75–79.

19. Дзегеленок И. И. Информационные технологии в управлении качеством образования: учеб. пособие / под общ. ред. Н. А. Селезневой. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 68 с.; Юрьева М. Н., Макарова А. Н. Компетентностная модель выпускника-хореографа // *Высшее образование сегодня*. 2010. № 4. С. 50–53.

20. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2003. 384 с.

21. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2005. 185 с.

22. Ильязова М. Д. Инвариантная структура компетентности субъекта деятельности // *Вестник Астраханского государственного технического университета*. 2009. № 1 (48). С. 166–172.

23. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 54 с.; Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.

24. Аулова Н. С. Формирование готовности будущих менеджеров к профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях: дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2005. 227 с.

25. Галушкина М. Задать тренды // *Эксперт*. 2006. № 1/2 (496). С. 70–76.

УДК 81.112.2(077)

Т. А. Болдова

**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ
ЯЗЫКОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ
НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
СЕТИ WWW**

Настоящая статья посвящена вопросам использования новых информационных технологий сети www в обучении студентов. Рассматривается теоретическая база становления обучения с помощью информационных и коммуникативных технологий; подробно представлены положения об обучающих парадигмах.

The article is devoted to the problem of using information technologies in training foreign languages. The theoretical base is developed for teaching by means of new information technologies. The teaching paradigms are presented in detail.

Ключевые слова: мультимедиа, информационные технологии, обучающие парадигмы, коммуникации в сети www.

Keyword: multimedia technologies, information technologies, teaching paradigms, communication in the network.

Следует отметить, что экранная культура способствует небывалой диверсификации и мультипликации источников образования (особенно в условиях демократических процессов в обществе), поэтому на роль авторитетного источника знаний о мире наряду с преподавателем претендуют новые информационные технологии. Образование в информационном обществе должно быть не только средством усвоения готовых общепризнанных знаний, но и способом информационного обмена личности с окружающим миром; обмена, который совершается в каждом акте ее жизнедеятельности и на протяжении всей жизни, который предполагает не только усвоение, но и передачу, отдачу, генерирование информации в обмен на полученную. Сегодня основными психологическими теориями, на которых базируется обучение иностранным языкам с использованием новых технологий, являются когнитивная психология и теория конструктивизма. Один из подходов в теории конструктивизма заключается в моделировании когнитивных процессов человека с помощью компьютера и использования этой модели для решения задачи оптимального управления процессом обучения. Другой подход, впервые предложенный Е. Glasersfeld (1996) [1], связывает весь процесс обучения непосредственно с теорией конструктивизма.

Проблематике использования новых информационных технологий в образовательных целях посвящено уже много работ, где предлагается смена парадигмы образования, разработка в рамках философии, психологии и педагогики компетентного подхода к образованию, а в качестве теоретической базы рассматриваются когнитивно-психологические теории и теория конструктивизма. Согласно мнению современных философов, единственной философией, которая принимает во внимание новые представления и способна заниматься этими новыми представлениями действительности (такими, как виртуальная реальность, информационная среда, Интернет), является конструктивизм, утверждающий, что картину мира с видимыми, слышимыми, ощущаемыми вещами можно открыть лишь через отношения, которые сам человек составляет, выстраивает между внутренними сигналами, при решающей роли внимания. Речь идет о представлениях касательно процессов понимания в интерактивном окружении сети www; речь идет о том, как студент из потока информации выбирает значимую для себя информацию, которую он понимает на основе своих предыдущих знаний.

В отечественной научной литературе предлагается в качестве основного подхода к использованию интернет-технологий в обучении взять теорию П. Я. Гальперина «О поэтапном формировании умственных действий» [2]. Данная теория основывается на создании условий для формирования умственных действий и отвечает на вопрос, какие условия необходимо создать для формирования нужного действия. Применительно к компьютерному обучению теория П. Я. Гальперина нашла свое отражение в работах В. И. Редюхина (2000) [3], посвященных проблемам управления процессом усвоения знаний.

На основе результатов исследования в области когнитивной психологии, относящихся к ситуации обучения с помощью новых технологий, учеными определяются представления о процессах понимания в мультимедийном рабочем окружении учебного процесса. Речь идет о том, как человек из потока информации выбирает значимую для себя информацию, которую он понимает на основе своих предыдущих знаний. При этом важно, что человек способен разложить информацию на маленькие специфические части, но он может также и объединить небольшие порции информации в большие группы. Так, базируясь на основном значении предварительных знаний в теории конструктивизма, немецкие дидакты D. Rösler, M. Legutke [4], D. Wolff [5] утверждают: во-первых, новый учебный материал существует не как информация, которую следует передать обучаемому, а как информация, которая усваивается с предварительными знаниями

обучаемого, что делает возможным конструирование и понимание актуальной информации самим обучаемым; во-вторых, каждый обучаемый учит что-то свое, отличное от других; в-третьих, обучение – это процесс «переконструирования» предыдущих знаний, сопровождаемый рефлексивными процессами; в-четвертых, знания передаются обучаемому и они возникают в социальном контексте.

В последнее время усилились дебаты в научной среде относительно вопроса о конструктивизме как о парадигме для обучения. Это происходит из-за того, что исследователи и практики «думают» не всегда одинаково, когда говорят о конструктивистских понятиях. Многие понимают под конструктивизмом лишь радикальный конструктивизм, когда человек воспринимает знания, опираясь на конструкцию и интерпретацию. С научной точки зрения других исследователей, знания не «трансформируются» от обучающего к обучаемому и знания – это не копия реальности, а конструкция самого человека [6]. Процесс обучения понимается как активно-конструктивный и собственно управляемый процесс, в ходе которого люди конструируют свои знания, при этом знания определяются не как эксплицитные знания, знание фактов (know that), а как процедурные знания (know how), имплицитные знания. Самоорганизованное обучение происходит на основе гипертекста, который предоставляет обучаемому гибкость во времени, индивидуальный темп работы, материал, соответствующий каждому обучаемому как по его желаниям, так и по его потребностям, а также возможность повторения учебного материала, исходя из удобства в работе самого обучаемого.

В отечественной науке также рассматривается необходимость перехода от классической «монопредметной» парадигмы системы образования к когнитивной системно-синергетической междисциплинарной парадигме, при этом речь идет о проблеме перехода от процесса обучения к процессу научения, самообучения. Мы наблюдаем резкое взаимопроникновение областей наук и образования, актуальность когнитивного и системно-синергетического подхода к системам и процессам. Образуются новые информационные структуры и системы, происходит их самоорганизация. Так, В. В. Давыдов, В. В. Рубцов и А. Г. Крицкий (1996) [7] дают следующую оценку влияния компьютера на учебную деятельность, утверждая, что новые информационные технологии опосредствуют учебную деятельность (вынося ее вовне), что «создает предпосылки для развития важнейших мыслительных процессов: рефлексии, анализа, планирования и понимания. Отмечаются следующие направления видеоизме-

нения деятельности, способствующие развитию творческих начал: 1) визуализация (работа с трехмерной и многомерной графикой); 2) ускорение процесса экстерииоризации замысла, его материализации в виде схемы, таблицы, анимации, видеоклипа; 3) ускорение получения результатов шаблонных преобразований ситуаций; 4) расширение возможностей осуществления поисковых действий во всем информационном массиве сети www; 5) возможность вернуться к промежуточным этапам сложной деятельности; 6) возможность одновременного рассмотрения сразу нескольких вариантов преобразования объекта.

Методологическая дискуссия базируется в первую очередь на парадигме обработки информации – эта парадигма является центральной частью исследования в когнитивных теориях; она моделирует знания как обработку информации, а человека – как информационно-обрабатывающую систему [8]. Автор различает информацию в смысле внутреннего ментального представления и называет следующие пять принципов информационной парадигмы: 1) информационное описание; 2) иерархический разбор; 3) деление информации на части; 4) динамика информации; 5) ее физическое представление.

Изменение парадигмы обучения с использованием интернет-технологий требует определенной теоретической базы для сравнения обучающих парадигм. Все эти теории восходят к теории Андерсона (АТС-модели) [9]. Различие между декларативными и процедурными знаниями имеют основное значение для всех версий моделей адаптированного контроля мышления (ACT-Versionen). Декларативные знания, по J. R. Anderson, – это знание как «wissen, dass» («knowing that»), характеризующие практические знания, процедурные же знания – это «wissen, wie» («knowing how»), знания действий. Декларативные знания, по J. R. Anderson, – это эксплицитные знания, а процедурные знания – имплицитные знания. Соответственно, J. R. Anderson делает различие между декларативной (эксплицитной) и процедурной (имплицитной) памятью. Так как в парадигме обработки информации человек рассматривается как информационно-обрабатывающая система, то J. R. Anderson создает на основе своей АТС-модели теорию, с помощью которой он описывает принципы интеграции в эту информационно-обрабатывающую систему. Понять информацию – значит произвести когнитивно ее обработку. Ментальная операция имеет точную последовательность: определение цели, разложение этой цели на малые цели, выбор операции для разрешения проблемы. Всеобъемлющее представление об обучении с помощью интернет-технологий в свете различных научных

обоснований (бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм) опубликовано в работе [10]. Согласно конструктивистской парадигме обучения, по Р. Klirnsa, под понятием «know how» понимается связь практических знаний, необходимых для исследования и применения баз данных сети и программных продуктов. При этом на первый план выходят аспекты медиакомпетенции, медиаэстетической компетенции, социальной компетенции. Знания «know why» определяются необходимостью понимать смысл программ и их содержание, понимать смысл своей деятельности в сети. Изменение парадигмы основано на изменении от главенства инструкции (обучение) к главенству конструкции (изучение). Знания при этом оцениваются не как копия действительности, а как конструкция человека. Автор приходит к выводу, что в основе обучения, согласно парадигмам, лежит специфическая модель обучения. В качестве сравнения моделей друг с другом показана модель обучающей парадигмы, связанной с мультимедиа; она представлена в работе [11].

Обучающие парадигмы, выявленные Р. Baumgartner/S. Paug, представляют обучающие модели, стратегии обучения и учебные цели для объяснения связи обучающих теорий с вопросами методики. Обучение с использованием Интернета объясняется вышеназванными авторами с позиций конструктивизма, обучающих когнитивных теорий, а также теорий обработки информации и организации знаний, управления процессами принятия решений, вопросами внимания и памяти.

В теоретической литературе при рассмотрении вопроса об обучении в сети www представляются различные модели обучения, которые базируются на теориях бихевиоризма и конструктивизма. В противоположность к бихевиоризму, где в центре находится учебный материал, в конструктивизме в центре находится обучаемый и его путь активного взаимодействия с информацией. К теориям, ориентированным на эмпирические исследования, относятся не только классический бихевиоризм, конструктивизм, но и основная часть, скажем, когнитивных теорий, в том числе и социально-психологических, и экспериментальная психосемантика. В этом плане психосемантика стоит на позиции множественности возможных моделей мира, на идее плюрализма истины и, как следствие, на идее множественности путей развития как отдельного индивида, так и общества. А. В. Брушлинский совместно с К. А. Абульхановой-Славской [12] разработали принцип субъектности в психологии, который является дальнейшим развитием положения их учителя, С. Л. Рубинштейна [13] о том, что «внешние причины действуют через внутренние условия». Другими словами, мы действуем в рам-

ках тех представлений, через призму которых воспринимаем события.

Методология субъектного подхода школы С. Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой-Славской близка идеям конструктивизма и задает парадигму психологической науки, в рамках которой делается акцент на трактовке человека как субъекта своей судьбы, своего жизненного сценария, на человечестве как субъекте человеческой истории. Последние исследования показали, что передача учебного материала или знаний в смысле перенесения невозможны. Обучение только побуждает процессы конструирования в мозге человека, помогает ему самому приобретать знания. В каждом возрасте работают разные модели объяснения мира, поэтому и обучение, например, иностранному языку должно проходить по-разному. Целью обучения становятся передача и распространение знаний; помощь в собирании и хранении информации; в ведении поиска информации. В результате этого традиционная модель обучения как модель передачи знаний должна перейти в модель обработки информации и конструирования знаний. При этом при всех познавательных процессах существует два аспекта: ассимиляция (изменение картины мира, чтобы приспособить его к собственным мыслительным примерам) и аккомодации (приспособление собственного мыслительного примера, чтобы его согласовать с внешним миром). Значит, обучение, как утверждает D. Wolf, является активным конструктивным процессом, который обучаемый проводит самостоятельно.

Общие гипотезы конструктивизма относительно обучения D. Wolf определяет следующим образом:

а) обучение через внесение информации [14] дает возможность обучаемому составлять самому при помощи новых технологий определенную информацию, чтобы уметь отвечать на структурные и содержательные вопросы: «data-driven learning»;

б) обучение с конструктивистских позиций характеризуется как активный процесс, в котором обучаемый конструирует новые знания, а его осознание новых знаний базируется на открытом потоке информации, на его прошлом опыте, знаниях;

в) обучение иностранному языку рассматривается как интерактивный, динамический процесс, в котором новые знания плодотворно приобретаются, если обучаемые участвуют в ситуациях, в которых они могут исследовать источники и ресурсы информации, а не получать простые формальные инструкции.

Задаче поиска и извлечения из текста информации заданного типа, построению психолинг-

вистической модели понимания гипертекстов посвящаются современные научные исследования. Кроме того, интерактивная сеть сама уже является мощным общественным запросом. Идея отражения смысла текста в виде базы текстовых файлов базируется на том, что текстовый файл – это и единица семантического представления текста, и готовый блок для вхождения в базу знаний определенной предметной области. Овладение коммуникативной компетенцией в сети www строится на основе работы с актуальными гипертекстовыми материалами, представлений о том, как их изучать и понимать с исторической, культурной точки зрения. Ведь в дальнейшем молодые учителя будут учить своих учеников искать и обрабатывать различные виды гипертекстов в сети, преодолевая трудности относительно того, как писать, вести диалоги на основе письменных текстов, общаться в сети и т. д. Мы готовим студентов к межкультурной коммуникации, которая требует знаний формальных, структурных и грамматических аспектов, так как будущие учителя иностранных языков будут учить еще и языку, используя самый актуальный и различный материал Интернета, формированию коммуникативной компетенции, которая строится на социокультурной и социолингвистической компетенциях. Коммуникативная компетенция связана со страноведением, с литературой, искусством. Студент должен знать, как искать материал, например, об авторе литературного произведения, используя виртуальные библиотеки и литературные архивы, обучать социокультурной составляющей коммуникативной компетенции. Мы должны показать принципы действия, а студент сам сдает социолингвистический компонент на уровне диалогов, официальных и повседневных. Но просто это заучить или выучить мало, речь идет об обучаемости, т. е. студент должен сам открывать, анализировать, делать выводы, составлять примеры обучающих упражнений. Кроме этого студент должен хорошо владеть изучаемым языком и литературой на изучаемом языке. Он должен быть знаком с методикой использования литературы зарубежной лингводидактики для обучения иностранным языкам.

Даже в коротких аутентичных гипертекстовых и анимационных документах сети www образы превращаются в смыслы, показывают свою структуру, которая переводит «язык людей на язык предметов, и наоборот» D. Wolf [15]. Так, люди, создавшие эти материалы, не появляются на экране, они не выражают своего мнения, и поэтому тем, кто сидит у монитора компьютера, надо решить, что хотел показать или доказать автор гипертекста. В свою очередь, преподаватель тоже должен уметь замечать и расшифровывать увиденное на экране монитора, понимать

аутентичный материал, понимать зашифрованный зрительный и вербальный код. Приближая, таким образом, обучение к естественной ситуации общения, можно более эффективно формировать у студентов новые, специфические для каждого языка смыслообразующие и фонационные механизмы, а также умения оперировать этими новыми «чужими» языковыми ресурсами. Новейший философский словарь констатирует, что и новые информационные технологии ликвидируют монополию одного способа работы со знаком, текстом и ставят под вопрос существующую модель образования. Необходимо подготовить студентов к восприятию мультимедийной информации, работать с аутентичными текстами (например, древненемецкими, историческими литературными произведениями классиков немецкой, английской литературы) с целью их понимания как с филологической точки зрения, так и с языковой, обучать студентов разным приемам и способам работы с текстом.

Современная точка зрения на проблему психологической корректности при создании технологий компьютерной поддержки интеллектуальной деятельности опирается на гуманитарную парадигму Н. А. Абрамова. Следуя ей, «получение информации» от человека более естественно трактовать как «извлечение знаний», которые обращаются в информацию при переходе от одного носителя к другому и в ходе когнитивных преобразований подвергаются большому или меньшему искажающему эффекту (не обязательно отрицательному). При этом процесс извлечения знаний может включать существенную переработку первичных представлений их носителем и посредником («инженером знаний»), если таковой предусмотрен по технологии». Фактически здесь выражен лозунг Болонской системы: давать не просто образование, а формировать компетенции, т. е. формировать в течение всей жизни умения, делающие возможным обучение. В обучении важно не только знать определенные сведения, факты, теории, а научиться ими владеть, причем на примере любого типа знаний.

«Именно этим объясняется то короткое время, которое каждый затрачивает на учёбу в университете в сравнении со школой: речь не о том, что для изучения не всего, а части требуется меньше времени, а о том, что научиться можно быстрее: ведь, собственно, проводимое в университете время есть лишь один момент, один акт, который как раз и пробуждает идею познания, высшее сознание разума как руководящий принцип человека», Н. А. Абрамова. Целью обучения становятся передача и распространение знаний, помощь студенту в сборе и хранении информации, в ведении поиска необходимой информации в сети www.

Но следует отметить, что введение Интернета в процесс обучения иностранным языкам имеет как преимущества, так и недостатки. Так что же не может дать процесс обучения иностранным языкам в Интернете? Следует отметить, что обучение в Интернете не заменяет реальную коммуникацию «face-to-face». И поэтому еще долгое время нормальная, традиционная учебная ситуация на занятиях останется основой для обучения иностранным языкам. Также мы исходим из того что на сегодняшний день интернет-коммуникация является письменным общением, этот факт говорит о том, что чтение и письмо – чрезвычайно важные умения, необходимые для работы в сети www. Это означает, что в будущем «реально» письменное контактное общение только обогатит занятия иностранного языка. В этом смысле обучение с использованием Интернета будет являться аутентичным, так как представляет собой реальную коммуникацию с «незнакомцем» в реальном времени.

Если взять как базис основное значение предварительных знаний, то в немецкой дидактике на основе теорий конструктивизма D. Rösler, M. Legutke, D. Wolff утверждается: новый учебный материал существует не как информация, которую следует передать студенту, а как информация, которая ассимилируется с его предварительными знаниями. С научной точки зрения многих исследователей утверждается, что знания не «трансформируются от обучающего к обучаемому», и что «знания – это не копия реальности, а конструкция самого человека» [16]. Процесс обучения понимается как активно-конструктивный и собственно управляемый процесс, в ходе которого люди конструируют свои знания, при этом знания определяются не как эксплицитные знания, знание фактов (know that), а как процедурные знания (know how), имплицитные знания. Обучение в сети www происходит на основе гипертекста, который предоставляет студенту гибкость во времени, индивидуальный темп работы, материал, соответствующий каждому как по его желаниям, так и по его потребностям. Речь идёт о переходе от классической «монопредметной» парадигмы системы обучения к когнитивной системно-синергетической междисциплинарной парадигме, о проблеме перехода от процесса обучения к процессу самообучения. Мы наблюдаем резкое взаимопроникновение областей наук и образования, актуальность когнитивного и системно-синергетического подхода к системам и процессам. Сеть www изменяет учебную деятельность студента, она предстаёт как визуальная работа с трехмерной и многомерной графикой. Появляются возможности ускорения процессов «постижения»

замысла гипертекста, его материализации в виде схем, таблиц, анимации, видеоклипов; ускорения получения результатов «шаблонных преобразований» виртуальных ситуаций; расширения возможностей осуществления поисковых действий во всем информационном массиве сети www; возможности вернуться к промежуточным этапам сложной деятельности; возможности одновременного рассматривания сразу нескольких вариантов преобразования гипертекста как объекта. Методологическая дискуссия на современном этапе базируется в первую очередь на парадигме обработки информации – эта парадигма является центральной частью исследования в когнитивных теориях. Информация как внутреннее ментальное представление предстаёт как 1) информационное описание; 2) иерархический разбор информации; 3) деление информации на части; 4) динамика информации; 5) ее физическое представление. Поэтому обучение с использованием Интернета объясняется с позиций конструктивизма, обучающих когнитивных теорий, а также теорий обработки информации и организации знаний, управления процессами принятия решений при работе в сети www.

Примечания

1. *Glaserfeld E.* Radical Constructivism: A Way on the Organization of Experience. L.: Palmer Press, 1996.
2. *Гальперин П. Я.* Психология как объективная наука // Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Воронеж, 1998.
3. *Редюхин В. И.* Синергетика – синяя птица образования // Научно-исследовательский семинар при Институте философии РАН и Московском синергетическом форуме. URL: <http://www.iph.-ras.ru:8100/~spts/index.htm>.
4. *Rösler D.* Autonomes Lernen? Neue Medien und «altes» Fremdsprachenlernen // InfoDaF 25, 1, 1998. S. 3–20; *Legutke M.* (1996): Redesigning the Language Classroom In: Christ/Legutke (Hrsg.) 1998. S. 1–14.
5. *Wolff D.* Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik // InfoDaF 23, 1998. S. 541–560.
6. *Mandl H., Gruber H., Renkil A.* Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen // Issing/Klimsa (Hrsg), 1997. S. 167–177.
7. *Давыдов В. В., Рубцов В. В., Крицкий А. Г.* Психологические основы организации учебной деятельности, опосредствованной использованием компьютерных систем // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 68–72.
8. *Leske O., Budrich F.* Lern- und Arbeitstechniken für pädagogische Studiengänge/ Auflage. Opladen, 1999. S. 155.
9. *Anderson J. R.* Kognitive Psychologie. Heidelberg. Spektrum, 1989.
10. *Klimsa P.* Multimedia aus psychologischem und didaktischem Sicht // Issing/Klimsa (Hrsg), 1997.
11. *Baumgartner P., Payr S.* Lerntheoretische Grundlagen für die Kategorisierung von Bildungssoftware. In: Dette, K./Haupt, D./Polze, C. (Hrsg.): Multimedia und Computeranwendungen in der Lehre. Berlin, 1992. S. 119.

12. Брушлинский А. В. Психология субъекта. М.: Ин-т психологии РАН; СПб.: «Алетейя», 2003. 272 с.; Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности (Проблема методологии, теории и исследования реальной личности). М.; Воронеж: Академия пед. и соц. наук, 1998.

13. Рубинштейн С. П. О мышлении и путях его исследования. М., 1958.

14. Eck A., Legenhausen L., Wolff D. Telekommunikation und FSU: Informationen, Projekte, Ergebnisse. Bochum: AKS-Verlag, 1994.

15. Wolff D. Kognitionspsychologische...

16. Mandl H., Gruber H., Renkil A. Situiertes...

УДК 372.881.111.1

А. Н. Хомицкая

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются психологические основы формирования коммуникативно-методической компетенции студентов старших курсов лингвистического вуза в процессе овладения профессиональными умениями в области обучения фонетике. Проанализированы психологические аспекты профессионально-ориентированного совершенствования фонетической стороны иноязычной речи студентов в период подготовки к педагогической практике в школе.

The article considers psychological basis of communicative-methodological competence formation in the process of mastering teaching foreign pronunciation skills by senior students at the Linguistic University. The author analyzes psychological aspects of professional improvement of the foreign language teacher pronunciation habits and skills while preparing for school practice.

Ключевые слова: иноязычные фонетические навыки, профессиональные умения, коммуникативно-методическая компетенция.

Keywords: foreign pronunciation habits, professional skills, communicative-methodological competence.

В психологии преподавания иностранных языков имеется опыт создания психологической модели преподавателя иностранного языка, включающий те характеристики личности специалиста, без которых невозможно профессиональное выполнение педагогической деятельности (Е. С. Ильинская). Анализ модели позволяет выделить четыре основных психологических компонента, необходимые для специалиста-преподавателя иностранного языка: 1) направленность личности педагога; 2) его способности; 3) система знаний; 4) педагогические умения и навыки.

В психолого-педагогической литературе можно встретить различные определения понятия «умение». Это объясняется тем, что, с одной стороны, умения связаны со способом деятельности (М. В. Гамезо, М. С. Дмитриева, В. А. Крутецкий, Н. Ф. Талызина), а с другой стороны, рассматриваются в качестве одного из свойств личности (А. Г. Ковалёв, В. Н. Мясищев, А. А. Реформацкий).

В работах, посвященных содержанию методической подготовки учителей иностранного языка, были даны достаточно полные определения профессиональных умений учителя, где они рассматриваются как «сложные умения, синтез педагогических функционально-речевых и исследовательских умений, обеспечивающих саморегуляцию деятельности учителя иностранного языка и успешное решение задач обучения и воспитания с учетом специфики предмета “иностранному языку”» [1]. Исследователи предприняли попытку проанализировать некоторые конкретные профессиональные умения учителя иностранного языка и способы овладения ими, отмечая при этом, что профессионально-методические умения студентов начинают складываться подсознательно в результате их взаимодействия с преподавателем на занятиях языком и подражания ему. В профессиограмме учителя иностранного языка выделен сознательный и «педагогически интегрированный характер» применения «специальных, психолого-педагогических и методических знаний и прошлого опыта по решению аналогичных методических задач в разных условиях». В данном определении подчеркнута роль специальных знаний и комплексный характер методического умения. Сгруппированы профессионально-методические умения по общности педагогических действий, осуществляемых учителем в учебном процессе. В зависимости от функций учителя, на реализацию которых они направлены, различают коммуникативно-обучающие, гностические, конструктивные и организаторские умения. Это важнейшие умения, составляющие основу педагогического мастерства, приобретаемого в процессе самообразования и совершенствования личного педагогического опыта.

В настоящее время в качестве основной цели подготовки учителя иностранного языка провозглашается формирование профессионально-педагогической компетентности (ППК). Данное понятие подразумевает «совокупность профессионально-педагогических компетенций и профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих готовность выпускника к профессиональной деятельности и дальнейший профессиональный рост» [2]. ППК основывается на общекультурной, коммуникативной и общепедагогической компетенциях. При этом общепедагогической

ческая компетенция включает психолого-педагогическую и методическую компетенции. Как известно, коммуникативно-методическая компетенция предполагает такой уровень владения профессионально-методическими умениями в области обучения иностранному языку (ИЯ), который позволяет адаптировать речевой опыт учителя к меняющимся условиям и этапам обучения, исходя из конкретных методических целей.

В методической литературе существует мнение, и оно подтверждается практикой, что далеко не все выпускники педагогических вузов обладают профессионально-методическими умениями в той мере, которая позволяет им управлять учебным процессом и выбирать правильное решение в различных ситуациях педагогического общения, при этом подчеркивается сложная и многоплановая структура профессионально-методических умений, трудности их формирования в одномоментных актах только на занятиях по методике и даже в период педпрактики (Т. П. Камаева, К. И. Саломатов). Педагогический процесс обучения ИЯ в вузе по своим параметрам может использоваться в качестве модели будущей профессиональной деятельности студента при формировании гностических умений. Как активный участник этого процесса, студент в состоянии наблюдать и осмысливать деятельность педагога по организации педагогического процесса, а также и свою деятельность (и своих товарищей) по усвоению учебного материала и овладению речевой деятельностью, характер их взаимосвязи на разных этапах работы над учебным материалом как «извне», с позиции обучаемого, так и «изнутри», с позиции обучающего, если по мере накопления у него знаний и иноязычного речевого опыта переводить его с позиции объекта в позицию субъекта педагогической деятельности.

В основе гностической деятельности учителя выделяют три основные группы умений: 1) анализировать учебный материал, учебники, программы, учебные пособия; 2) наблюдать и анализировать деятельность учащихся по усвоению учебного материала; 3) наблюдать и анализировать свою деятельность по организации педагогического процесса и деятельности других педагогов с целью изучения и заимствования их опыта работы. Проблема формирования гностических умений у студентов педагогического вуза рассматривается в исследованиях В. К. Елмановой, Т. П. Куренковой, С. И. Сокоревой, Н. М. Яковлевой.

Конструктивно-планирующая задача в структуре деятельности учителя при решении учебной задачи занимает промежуточное положение между гностической и организаторской задачами. В процессе ее решения в деятельности учителя можно выделить две группы действий: проектирование цели и задач педагогического действия (уро-

ка, системы уроков) и собственно конструирование плана ее реализации. В исследованиях, посвященных конструктивной деятельности учителя (А. В. Комаровская, Н. В. Кузьмина, Т. П. Куренкова), подчеркивается, что проектирование целей и задач педагогического процесса требует синтеза знаний методики, психологии и педагогики. Успешность конструктивной деятельности учителя ИЯ во многом обуславливается наличием в его опыте определенной системы конструктивных умений лингвометодического характера, которые могут и должны быть сформированы в процессе профессионально направленного обучения ИЯ будущего учителя.

Сложный характер педагогического общения на уроке ИЯ предусматривает реализацию коммуникативно-обучающей функции учителя. Соответствующие умения необходимы ему при организации учебной работы в классе для 1) стимулирования учащихся в использовании иностранного языка в практических целях; 2) нахождения эффективных видов работ для совершенствования рецептивных и экспрессивных речевых навыков и умений учащихся; 3) создания у учащихся потребности пользоваться иностранным языком в парном и групповом общении; 4) развития у учащихся потребности в овладении иностранной речью. Основным умением данной функции является сложное умение вести урок на ИЯ. Это основной фактор, обеспечивающий реализацию коммуникативно-обучающей функции учителя иностранного языка и свидетельствующий о его коммуникативно-методической компетенции.

Специально проведенные наблюдения за деятельностью учителей-мастеров, а также студентов IV–V курсов во время педагогической практики в школе (1995–2010) позволили заключить, что для успешного осуществления коммуникативно-обучающей, гностической и конструктивной функции педагогической деятельности необходимо владение минимумом профессионально-методических умений. Данная совокупность умений достаточно наглядно проявляется в опыте учителей-мастеров. Особая профессиональная значимость в структуре этих умений принадлежит фонетическому компоненту. Он связан с лингвометодическим фонетическим анализом, адаптацией, моделированием и конструированием единиц организации фонетического материала различного уровня, процессом их предъявления, демонстрацией учителем «опредмеченного» в них речевого опыта (фонетических навыков и умений) носителей языка в учебно-речевых ситуациях. Как показало наше исследование, эти умения могут быть сформированы в процессе совершенствования коммуникативных фонетических навыков студентов в период подготовки к первой педагогической практике, но для этого необ-

ходимо, чтобы перед выходом студентов на первую комплексную практику в школу работа над произношением и интонацией в устной речи вновь была бы перенесена в центр внимания педагога и студентов, чтобы в период корректирования и совершенствования фонетических навыков состоялось *вторичное осознание и профессиональная ориентация* собственных фонетических знаний студентов на процесс их применения в будущей педагогической деятельности [3].

Известно, что выбор языковых средств выражения мысли всегда обуславливается конкретной ситуацией общения, в ряде случаев он осуществляется сознательно, что невозможно без приобретения соответствующих умений. Примером может служить выбор той или иной интонации в зависимости от цели высказывания, в особенности если речь эмоционально окрашена, что имеет большое значение для будущего учителя ИЯ. Это положение вытекает из теории речевой деятельности, развиваемой последователями школы Л. С. Выготского А. А. Леонтьевым, Т. В. Рябовой, И. А. Зимней и др., и заключается в том, что порождение речевого высказывания включает в себя ряд компонентов, в том числе выбор слов по звучанию, выбор артикуляций и моторное программирование высказывания (программирование синтагм, по А. А. Леонтьеву). Сам механизм реализации речевого акта состоит из действий оформления, где большую роль играет произношение и интонирование, и из действий оперирования (сличение, сравнение, выбор, составление целого из частей и др.). Первые характерны для данного языка, вторые – универсальны, хотя и входят в состав первых.

По мнению А. А. Леонтьева, задачей обучения является автоматизация речевого механизма, т. е. доведение всех составляющих его компонентов до степени полностью сформированного навыка. При этом гибкость навыка понимается как способность его включаться в новую ситуацию, актуализироваться в новой ситуации. Особенностью слухопроизносительных навыков является высокая степень их автоматизированности: восприятие и произнесение звуковых отрезков должно осуществляться не только при минимальном контроле сознания, но и в темпе, не затрудняющем акт устного общения. Высокая степень автоматизации слухопроизносительных навыков объясняет особую устойчивость интерференции родного языка при формировании соответствующих навыков на иностранном, что является причиной многих ошибок.

Следует отметить, что в речевом механизме студентов старших курсов отсутствуют необходимые стойкие произносительные автоматизмы. Затруднения, с которыми сталкиваются обучающиеся при переходе к актуализации сложных

речевых задач в ситуациях педагогического общения, дают основания утверждать, что произносительные автоматизмы, выработанные на начальном этапе обучения в вузе, не будучи последовательно и целенаправленно поддержанными на третьем и четвертом годах обучения, перестают обладать той мерой стабильности и гибкости, которая позволяла бы успешно и свободно решать на их основе новые, более сложные речевые задачи. И когда обучающиеся пытаются перенести эти автоматизмы в более сложные условия, характерные для ситуации педагогического общения (в частности, во время педагогической практики в школе), степень автоматизированности действия (артикуляции, интонирования) снижается – «снижается в той или иной мере и с разными последствиями – даже при попытках оперировать теми же самыми языковыми единицами, которые использовались при выработке автоматизма на предыдущей стадии» (Б. А. Лapidус).

Таким образом, перенос фонетических навыков характеризуется двумя показателями: количеством ошибок и успешностью выполнения действия. Если сформированный навык включается в новые условия и при этом допускается минимальное количество ошибок, то можно считать, что перенос навыка состоялся. Количество допущенных звуко-смысловых и акцентологических ошибок свидетельствует о мере переноса и его качестве. В связи с этим возникает проблема определения условий и факторов, способствующих расширению возможности переноса фонетических навыков с одного языкового материала на другой, новый материал и в новые условия обучения. Если разрыв между условиями трудности, в которых обучающийся впервые пытается совершить действие с данными элементами языка (в нашем случае, например, с фонемами и интонациями), слишком велик (как, например, при переходе от механических упражнений к истинно речевым), если к тому же многие другие языковые явления, которые присутствуют в воспринимаемом высказывании, не автоматизированы должным образом, попытка переноса оканчивается провалом, проявляющимся в ошибках или даже в том, что коммуникативная задача остается нерешенной. Тем более что речь, являясь творческим процессом, предполагает наличие умений второго порядка (под умением второго порядка в психологии подразумевается творческое умение свободного пользования автоматизированными навыками в процессе говорения), базирующихся на этих навыках. Таким образом, с точки зрения психологии речи совершенствование фонетических автоматизмов студентов старших курсов должно быть направлено на дальнейшее развитие системы сформированных на начальном этапе обучения в вузе фонетических динамических стереотипов, обеспечивающих произ-

носительные и ритмико-интонационные навыки. Такое развитие понимается как расширение комбинационно-вариативных возможностей, лежащих в основе этих стереотипов связей. Актуальным требованием при этом является направленность речевого внимания говорящего только на содержание его речи.

Методисты рассматривают задачу совершенствования как необходимость дальнейшего развития фонетических навыков и умений в плане повышения уровня их автоматизированности. Элементарные фонетические умения, сформированные на начальном этапе обучения, должны быть развиты на продвинутом этапе в умения высшего уровня, одним из основных свойств которых является «регулятивная функция» (Л. Б. Ительсон). Эта функция, в данном случае, заключается в управлении фонетической стороной речевой деятельности в условиях педагогического общения на уровне, адекватном уровню соответствующего вида речевой деятельности лингвистически образованного носителя языка. Формирование умений такого уровня сложности предполагает максимальную автоматизированность навыков и элементарных умений, способствующих высвобождению речевого внимания – актуального контроля выполняемых речевых действий, обеспечивающего выполнение с помощью речевых умений высшего уровня упомянутой регулятивной функции. Осмысление психологических основ совершенствования фонетической стороны иноязычной речи убеждает в необходимости создания такого комплекса упражнений, в котором их последовательность будет основываться на принятой в психологии и методике обучения иностранным языкам теории поэтапного формирования навыков и умений (Л. Б. Ительсон, С. Ф. Шатилов) и обеспечит их «открытость», т. е. возможность их включения в навыки или умения более высокого порядка.

Опираясь на приведенный анализ, представляется возможным выделить следующие психологические этапы профессионально направленного совершенствования фонетической стороны иноязычной речи студентов старших курсов:

1) диагностика (выявление фонетических ошибок и уровня сформированности фонетических навыков);

2) а) корректирование (восстановление утраченных произносительных автоматизмов и осмысление причин их возникновения с опорой на фонетические знания);

б) профессиональная ориентация фонетических знаний и навыков и формирование лингвометодических умений в области обучения фонетике.

Подэтапы а), б) органично связаны, так как формирование лингвометодических умений происходит одновременно с корректированием коммуникатив-

ных фонетических навыков, развитием приемов коррекции и самокоррекции на основе речевого слуха.

Таким образом, профессиональное обучение фонетическому аспекту речи предполагает синтез знаний по фонетике, методике и психологии, фонетические навыки, специальные лингвометодические умения, в основе которых лежат действия с фонетическим материалом, т. е. владение учителем коммуникативно-методической компетенцией в данной области.

Примечания

1. Профессиограмма учителя иностранного языка / сост. С. Ф. Шатилов, К. И. Саломатов, Е. С. Рабунский. Л., 1985. 26 с.

2. Колесникова И. А., Тамашевич М. В. Профессионально-педагогическая компетентность учителя иностранного языка: характеристика и структура // Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2007. С. 77.

3. Хомицкая А. Н. Профессионально-ориентированное совершенствование фонетической стороны иноязычной речи студентов старших курсов языкового педагогического вуза (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 1999. 278 с.

УДК 377

И. Р. Салахов

СУБЪЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье рассматривается проблема взаимодействия субъектов профессионального образования. Анализируются модели сотрудничества учебных заведений с работодателями в образовательном пространстве малого города, описывается опыт реализации исследовательского проекта, направленного на модернизацию профессионального образования.

In this article the problem of interaction of professional education subjects is characterized. The author analyses the models of cooperation of educational establishments and employers in the sphere of education of a small town and describes the experience of realizing the research aimed at modernization of professional education.

Ключевые слова: профессиональное образование, интеграция учебной, научной и производственной деятельности, модели взаимодействия субъектов профессионального образования.

Keywords: professional education, integration of academic, scientific and industrial activity, models of subjects of professional education interaction.

Функционирование образовательного процесса как системы возможно только при условии педагогически обоснованного взаимодействия всех

© Салахов И. Р., 2011

субъектов образовательной деятельности. Провозглашенное концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г. приоритетное развитие профессионального образования предусматривает его структурную и содержательную перестройку с сохранением главной идеи системы – подготовки рабочих кадров и специалистов с учетом потребностей рынка труда, индивидуальных потребностей и возможностей обучающихся. Это обуславливает создание образовательной модели, включающей не только субъектов, обеспечивающих собственно образовательный процесс, но и работодателя, затребующего компетентного специалиста. Такая модель предполагает, как нам представляется, смену концепции «образование как обучение» на концепцию «образование как взаимодействие».

Исследования показывают, что трудовая деятельность в рамках любой профессии/специальности состоит из комплекса функций и задач, требующих определенного набора компетенций, позволяющих адекватно осуществлять эту деятельность. Чем сложнее профессия/специальность, тем больше взаимосвязанных функций она предполагает. Результат и качество деятельности работника представляют собой сумму результатов и качества выполнения отдельных функций. Именно знание этих функций в том виде, в котором они реально существуют в трудовой деятельности, помогает учебным заведениям совершенствовать программы обучения, обеспечивает то качество подготовки, которое требуется для поддержания конкурентоспособности учебных заведений и создания перспектив трудоустройства выпускников. Основным смыслом анализа потребности в умениях состоит в выяснении понимания предприятием функций, выполняемых работниками, и производного от этих функций – знаний и умений, необходимых работникам. Сопоставление полученной информации со стандартами профессионального образования позволяет учебному заведению выявить области умений, которые нужно внести в реализуемые программы обучения.

В этом контексте особую роль приобретает установление и поддержание взаимодействия между учебными заведениями и сферой труда, а именно, с работодателями, то есть развитие социального партнерства учебных заведений профессионального образования.

Как известно, в настоящее время учебные заведения практикуют различные формы взаимодействия с работодателями, включая разработку содержания программ обучения; организацию производственной практики студентов на предприятии; участие работников предприятия в проведении семинаров и занятий в учебном заведении; трудоустройство выпускников; профориен-

тацию и консультирование; участие работодателей в определении требований к специалистам (выпускникам) и оценке качества подготовки выпускников; стажировку преподавателей на предприятиях.

В настоящее время в учебных заведениях в контексте социального партнерства вместо термина «анализ потребности в умениях» чаще используется термин «анализ рынка труда», что, на наш взгляд, не совсем корректно. Анализ рынка труда требует специального исследовательского аппарата и, соответственно, обученных сотрудников и не может входить в сферу ответственности учебного заведения. Анализ и прогноз развития рынка труда – прерогатива органов по труду и занятости, местных (региональных) администраций, владеющих методиками и ресурсами его осуществления.

Задача учебных заведений – использовать данные по развитию рынка труда для планирования собственной деятельности, чтобы быть полноправными субъектами регионального развития и готовить рабочих и специалистов по специальностям, необходимым в регионе, гибко реагируя на изменения экономической ситуации и потребности в специалистах и их компетенциях.

Таким образом, данные по развитию рынка труда составляют внешний контекст развития учебного заведения, формируя его стратегию, цели и задачи, задавая векторы развития, одним из которых является анализ потребности в умениях, а механизмы достижения целей и задач учебное заведение должно разрабатывать совместно с социальными партнерами. Именно анализ потребности в умениях, который, по сути, представляет собой исследовательский проект, и помогает учебным заведениям корректировать содержание программ обучения и требования к достижениям выпускников, что, в свою очередь, делает выпускников востребованными на рынке труда, а это усиливает положение учебного заведения на рынке образовательных услуг, повышая его конкурентоспособность.

Реализация такого исследовательского проекта в условиях малого города привела к разработке новых подходов осуществления непрерывного образования в г. Альметьевске (Республика Татарстан). В рамках проекта шла целенаправленная работа по подготовке к переходу на кластерную систему непрерывности образования, что предполагает концентрацию ресурсов техникума, обучающихся, работодателей, образовательных учреждений НПО и ВПО. В процессе работы были выявлены педагогические, социальные и экономические факторы, обуславливающие специфику функционирования проектируемой модели.

Ресурсы рынка труда в сфере торговли и общественного питания определены в программе

развития Альметьевского муниципального района на 2006–2010 гг. и предполагают опережающее развитие этих отраслей экономики, а следовательно, увеличение спроса на специалистов торгово-экономического профиля. Анализ выявил следующие потребности рынка труда в рабочих профессиях на 2007–2010 гг.: повар – 403, бармен – 112, продавец – 530, кондитер – 179, официант – 258, калькулятор общественного питания – 68, контролер-кассир – 234, секретарь-референт – 45, бухгалтер – 115 (для частных предпринимателей). Следовательно, спрос на рабочие профессии достаточно высок, и в этом плане взаимодействие с работодателями в системе образовательного кластера занимает особое положение. Российский работодатель – представитель негосударственной формы собственности, цель предпринимательской деятельности которого – извлечение прибыли. Следовательно, понудить его к нецелевому инвестированию средств (например, к восстановлению института базовых предприятий) крайне сложно. Административные стимулы могут обладать только кратковременным эффектом в условиях реальной конкуренции.

Работники российских предпринимательских структур и педагогические коллективы профессиональных государственных образовательных учреждений, как правило, принадлежат к различным социально-профессиональным группам, с различающимися мотивациями, представлениями о профессиональной карьере, системами ценностей. На протяжении нескольких последних десятилетий во всех передовых промышленных странах велись и ведутся систематические поиски оптимальных организационных схем сотрудничества между работниками предпринимательских структур и профессиональным образованием.

Эффективное структурное взаимодействие исключает возможность разрыва между декларацией потребности в работниках определенной квалификации и готовностью работодателей нанимать их на постоянную работу. Мы нашли средство такого взаимодействия, создав службу содействия трудоустройству выпускника при участии работодателей.

Функциональное взаимодействие учебного заведения и других экономических субъектов осуществляется посредством их совместного участия в разработке контрольных цифр приема, программ обеспечения управления качеством образования, в создании условий для прохождения производственной практики и трудоустройства выпускников, в развитии хоздоговорной деятельности повышения квалификации работников, в укреплении материально-технической базы техникума. Если система профессионального образования начнет пропускать через свои парт-

нерские образовательные программы «горячие» вопросы развития всего муниципального сообщества и будет их решать доступными ей средствами, исполнительная власть будет заинтересована в поддержке нового типа образования – развивающегося, а значит, в создании многоканальных механизмов финансирования, отличных от тех, которые существуют сейчас и обеспечивают лишь функционирование образовательных учреждений.

Партнерство региональной системы профессионального образования со структурами малого бизнеса способствует углублению специализации и совместному выживанию в условиях стадийности экономического цикла: в переходный период доля предприятий малого бизнеса растет, следовательно, растет и доля их налоговых отчислений в бюджет, что, в свою очередь, оказывает положительное влияние на стабилизацию финансового положения системы профессионального образования.

В условиях демографического спада и расслоения общества ресурс обучающихся становится определяющим фактором экономического и социального обоснования трехступенчатого непрерывного образования на базе одного учебного заведения.

Формируются разные типы образовательных карьер для детей из малообеспеченных семей и детей из обеспеченных семей. Для первых основным ресурсом получения образования является время (эффективность образовательной карьеры определяется возможностями временной экономики), для вторых – деньги (эффективность образовательной карьеры определяется соотношением цена/качество) [1]. Для детей из малообеспеченных семей образовательная карьера строится, как правило, следующим образом: основная школа – учебное заведение НПО – работа (армия) – работа – среднее специальное учебное заведение – вуз (заочная форма обучения). Очевидно, в этой образовательной карьере удлиняются сроки получения доступа к высшему образованию, но минимизируются финансовые расходы семей. В случае обеспеченной семьи образовательная карьера, как правило, имеет вид: основная школа – старшая школа + занятия с репетитором – вуз (очное отделение – бесплатное или платное). В этом случае минимизируется время доступа к высшему образованию, но существенно возрастают финансовые расходы семьи [2]. В России каждый год заканчивают 9-й класс примерно 2,2 млн учащихся, из них 700 тысяч идут в НПО и СПО. Это первый поток. Второй поток, после 11-го класса, – еще 400 тысяч. В настоящее время система управления образованием (доступностью образования) практически никак не учитывает эти особеннос-

ти образовательных карьер для детей из семей с разными доходами. Наш исследовательский проект позволяет на основе анализа экономического и социального фактора выработать специфические и эффективные модели образовательных карьер разного типа.

Существующая структура взаимодействия доказала свою эффективность на практике. Проблемы взаимодействия с работодателями перешли на рыночные рельсы, диалог с работодателем определяется общими интересами. Вопрос формирования заявок для включения в государственный заказ на подготовку квалифицированных рабочих и специалистов решается в результате совместного изучения потребностей рынка труда. Студенты – будущие выпускники техникума в период обучения выполняют различные заявки работодателей: проведение маркетинговых исследований по заявкам работодателей; составление бизнес-плана для открывающихся предприятий; проведение и обслуживание банкетов, вечеров; разработка рецептов банкетных блюд; участие в ярмарках продаж и т. п. Таким образом, учебно-материальная база для получения рабочих профессий расширяется, студенты имеют возможность работы на современном оборудовании в условиях производства, обогащают свои знания новыми формами обслуживания и адаптируются к непростым условиям работы в торговле и общественном питании. В свою очередь, работодатель получает возможность изучать потенциальных работников со студенческой скамьи и безошибочно формировать заявки на их трудоустройство.

Тесному и эффективному взаимодействию способствует служба содействия трудоустройству выпускника. По плану этой службы ежегодно проводятся совместные с бизнес-сообществом практические конференции, семинары, круглые столы, где выявляются образовательные услуги, востребованные на рынке труда, и требования к качеству подготовки специалистов. По результатам этих встреч происходит пересмотр учебно-программной документации, организации образовательного процесса и материально-технической базы. Практическая реализация подготовки специалистов с присвоением двух и более рабочих профессий и есть результат такого взаимодействия. В выигрыше остаются все субъекты образовательного кластера: за последние пять лет трудоустройство выпускников не снижалось ниже 92% [3].

Сближение профессионального образования и производства, интеграция учебной, научной и производственной деятельности обучающихся приводят к появлению новых образовательных программ, форм и методов обучения, а также к формированию разнообразных моделей взаимодействия субъектов профессионального образо-

вания, одна из которых опробована в рамках нашего исследовательского проекта в условиях малого города.

Примечания

1. Волович А. А. Готовить лидеров нового поколения // Профессиональное образование. 1998. № 1. С. 18–23.
2. Волович А. А. Социокультурные основания подготовки современного специалиста в средней профессиональной школе. Казань: ИССО РАО, 1999.
3. Салахов И. Р. Социокультурная адаптация студентов к рыночным отношениям. Казань: РИЦ «Школа», 2007.

УДК 378

А. К. Байменова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИСКУССТВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье рассматриваются особенности средств наглядности различных видов искусства и условия развития выразительности речи будущего учителя для продуктивного педагогического общения; представлен алгоритм конструирования музыкальной, изобразительной и театральной наглядности и требования к ней.

The article dwells upon the peculiarities of visual aids of various art forms, the conditions of developing a future teacher's speech expressiveness necessary for productive pedagogical communication; the algorithm of the construction of musical, pictorial and theatrical visual aids is described as well as the requirements to them.

Ключевые слова: особенности и условия развития выразительности речи будущего учителя средствами наглядности различных видов искусства; алгоритм конструирования музыкальной, изобразительной и театральной наглядности; требования к музыкальной, изобразительной и театральной наглядности.

Keywords: the peculiarities and conditions of developing a future teacher's speech expressiveness with the means of visual aids of various art forms; the algorithm of the construction of musical, pictorial and theatrical visual aids; the requirements to musical, pictorial and theatrical visual aids.

Выразительность является одним из главных качеств речевой профессиональной культуры педагога, обеспечивающих профессионально-педагогическое общение и входящих в состав общепрофессиональных компетенций педагога, согласно Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования третьего поколения [1].

Для развития выразительности речи будущего учителя автором предлагается использование

таких видов искусства, как музыка, живопись и театр. На основе принципа наглядности в обучении, обоснованного в педагогике [2], каждый из данных видов искусства может быть рассмотрен как средство наглядности (музыкальная наглядность, изобразительная наглядность, театральная наглядность) и допускает использование его для развития выразительности речи будущего учителя в целях продуктивного педагогического общения.

Из арсенала средств музыкальной наглядности нами был выбран вокальный жанр, а именно, музыкальные лингводидактические вариации (МЛДВ); из изобразительной наглядности – репродукции произведений живописи; в качестве театральной наглядности использовались кино- и видеофрагменты.

Обратимся далее к более подробной характеристике перечисленных средств наглядности и их роли для развития выразительности речи студентов.

Рассмотрим особенности использования музыкальной наглядности для развития выразительности речи будущего учителя.

В науке взаимосвязь речи и музыки, черты общности и различия между ними были выявлены в трудах по музыковедению [3], вопросы восприятия музыки, ее влияния на эмоциональное состояние и когнитивную деятельность человека изучались в исследованиях по психологии [4], способность музыки влиять на личность обучаемого рассматривалась в педагогике [5]. Однако особенности использования музыкальной наглядности для развития выразительности речи студентов не были исследованы.

В научной литературе в качестве основного паралингвистического средства выделяется интонация [6]. В связи с этим *первый вариант* использования музыкальной наглядности заключается в том, что МЛДВ, содержащие в себе речевые и интонационные образцы выразительности речи, используются в качестве опоры для речевых высказываний студентов.

По мнению Д. К. Кирнарской, песня является продуктом прочного, «двойного» залегания в человеческом мозгу, при котором мелодия выступает непосредственным стимулятором речи [7]. Поэтому *второй вариант* использования музыкальной наглядности состоит в том, что мелодия МЛДВ используется в учебном процессе для «припоминания» студентами текста МЛДВ на этапе развития педагогических умений использовать выразительную речь в различных ситуациях общения.

Переходим к характеристике изобразительной наглядности для развития выразительности речи студентов.

В отечественной науке об использовании картин для развития мышления и речи учащихся и

об их функциональных возможностях для развития связной речи писали в своих работах К. Д. Ушинский, Л. М. Зельманова, Т. А. Ладыженская [8].

Как показал эксперимент, изобразительная наглядность используется для автоматизации и совершенствования умений студентов говорить выразительно. В процессе работы над репродукциями картин большое значение имеют и изобразительно-выразительные средства живописи (цвет, рисунок, ритм, выразительность мазков и т. д.).

Театральная наглядность также играет важную роль для развития выразительности речи будущего учителя.

В науке взаимосвязь театрального и педагогического искусства, возможности использования театральных технологий в учебном процессе изучались в трудах по педагогике [9]. Однако вопросы, связанные с использованием театральной наглядности для развития выразительности речи студентов педагогических специальностей, остаются вне поля зрения исследователей.

Педагогический эксперимент показал, что и театральная наглядность может успешно использоваться для совершенствования выразительности речи студентов. Конструирование театральной наглядности осуществляется таким образом, чтобы она являлась образцом использования вербальных и невербальных средств выразительности речи.

Анализ особенностей различных видов искусства позволил сформулировать педагогические условия использования музыкальной, изобразительной и театральной наглядности в целях развития выразительности речи будущего учителя.

Первое условие – комплексное использование музыкальной, изобразительной и театральной наглядности в процессе обучения, предполагающее максимальное воздействие на эмоциональную сферу личности студентов.

Хотя вопрос о необходимости разнообразного воздействия на органы чувств учащихся для успешности обучения уже рассматривался в исследованиях по педагогике [10], однако проблема развития выразительности речи с этой точки зрения не изучена.

Второе условие эффективного развития выразительной речи средствами наглядности искусства состоит в дифференцированном использовании этих средств. Суть предлагаемой дифференциации заключается в том, что музыкальная и изобразительная наглядность используются для обучения студентов основным характеристикам выразительности речи, а театральная – для развития у них педагогических умений использовать рассматриваемое качество речи для продуктивного педагогического общения. Данная дифференциация основывается на последовательности трех этапов в процессе иноязычного говорения

(мотивационно-побудительного, ориентировочно-исследовательского и исполнительного), выделяемых в научной литературе [11].

В целях определения содержания работы преподавателя на занятиях по развитию выразительности речи студентов нами был разработан поэтапный алгоритм конструирования музыкальной, изобразительной и театральной наглядности.

В разработанном нами алгоритме использованы методические рекомендации, предлагаемые в диссертации Т. Н. Гниловой [12], посвященной использованию музыкальной наглядности для обучения иностранному языку дошкольников и младших школьников; в научных работах Л. М. Зельмановой, Т. А. Ладыженской, Л. А. Ходяковой [13], затрагивающих вопросы применения репродукций произведений живописи в процессе пре-

подавания учащимся русского языка; в монографии по подготовке учителя иностранного языка средствами театральных технологий Е. Г. Кашиной [14].

Алгоритм конструирования музыкальной, изобразительной и театральной наглядности представлен в табл. 1.

Приведем примеры каждого средства наглядности для развития выразительности речи учителя. Образцом музыкальной наглядности может служить МЛДВ по теме «Семья. Взаимоотношения в семье», мелодической составляющей которой является «Песня Чебурашки» из одноименного мультипликационного фильма (композитор В. Шаинский). В рамках работы над музыкальной наглядностью студенты знакомятся с новым и повторяют необходимый для дальнейших рече-

Таблица 1

Алгоритм конструирования музыкальной, изобразительной и театральной наглядности

Вид наглядности	Поэтапные действия преподавателя	Требования к конструируемой наглядности
Музыкальная наглядность	Выбор мелодии для МЛДВ	1. Популярность, узнаваемость. 2. Яркость, выразительность. 3. Несложный ритмический рисунок. 4. Немногоголосность мелодии. 5. Диапазон голосовых партий мелодии не должен превышать одной октавы
	Создание рифмованного текста к выбранной мелодии	1. Соответствие тематики текста МЛДВ интересам и коммуникативным потребностям студентов, текст должен содержать проблему и являться стимулом для речевого высказывания. 2. Необходимость наличия в тексте языковых и речевых моделей, иллюстрирующих использование средств выразительности речи. 3. Соответствие уровню языковой подготовки студентов. 4. Согласованность мелодии и текста по ритму. 5. Соответствие текста МЛДВ объему текста обычной песни (2–3 куплета + рефрен). 6. Соответствие тематики и содержания текста тональности мелодии, ее ритму, гармонии, характеру
Изобразительная наглядность	Подбор репродукции картины	1. Коммуникативная содержательность картины, побуждающая студентов к речевым высказываниям. 2. Функциональная выразительность художественных приемов и средств картины, обеспечивающая возникновение у студентов потребности к использованию в речи средств выразительности, соответствующих коммуникативной цели. 3. Соответствие содержанию и характеру МЛДВ. 4. Обеспечение студентов положительным эмоциональным настроением
Театральная наглядность	Подбор кино и видеофрагментов	1. Достоверность применяемых кино- и видеофрагментов, иллюстрирующих использование средств выразительности, адекватных и неадекватных ситуации педагогического общения. 2. Соответствие кино- и видеофрагментов характеру и содержанию музыкальной и изобразительной наглядности. 3. Воспроизводимость кино- и видеофрагментов, то есть их ограничение по времени, количеству участников

вых высказываний лексико-грамматический материал предложенных речевых образцов, отрабатывают интонационные рисунки основных коммуникативных типов предложений, имеющих в тексте МЛДВ, тренируются в использовании новых фразеологических единиц, стандартизированных речевых клише и т. д.

В качестве примера изобразительной наглядности в рамках названной темы выступит репродукция картины Ф. П. Решетникова «Опять двойка», работа над которой имеет два направления: обсуждение сюжета и главных героев для стимулирования речевых высказываний студентов и обсуждение изобразительно-выразительных средств произведения, расширяющих диапазон средств выразительности речи студентов за счет использования в процессе дискуссии тропов и фигур речи.

Примером театральной наглядности послужит видеофрагмент урока, в котором учитель оценивает ответ учащегося, применяя комплекс вербальных и невербальных средств выразительности, адекватность использования которых в представленной ситуации педагогического общения необходимо оценить студентам.

С учетом вышперечисленных особенностей применения средств наглядности различных видов искусства в процессе работы над выразительностью речи студентов автором была теоретически обоснована и разработана технология развития данного качества речи для продуктивного педагогического общения.

Суть данной технологии состоит в том, что взаимосвязанное использование интересующих нас средств наглядности искусства (каждое из которых в ходе работы над речью студентов сопровождается комплексом специально подобранных заданий) обеспечивает максимальное воздействие на эмоциональную сферу личности студентов и, как следствие, мотивацию к порождению речевых высказываний. При этом обогащается арсенал средств выразительности речи студентов.

Предпринятое нами исследование показало значимость для совершенствования навыков выразительной речи комплекса специально подобранных заданий. Автором проведена классифи-

кация данных заданий по разным основаниям: характеру деятельности студентов, целевой направленности их деятельности, характеру предлагаемых данных, способу их предъявления.

Проиллюстрируем содержание заданий, выделенных по характеру предлагаемых данных, для разных видов наглядности.

1. *Задание с исходными данными для музыкальной наглядности:* прослушайте фрагменты МЛДВ и подберите к ним интонационные рисунки из ряда предложенных.

2. *Задание с недостающими исходными данными для изобразительной наглядности:* опишите героя предложенной репродукции картины по данному ниже плану, самостоятельно подбирая подходящие для этого тропы и фигуры речи.

3. *Задание со свободным выбором для театральной наглядности:* распределите роли в парах и разыграйте следующую ситуацию педагогического общения: «Учащийся не подготовил домашнее задание, учитель выясняет причину этого и в зависимости от причины выстраивает тактику своего речевого поведения, используя средства выразительности, адекватные сложившейся ситуации педагогического общения».

Для определения эффективности предлагаемой технологии развития выразительности речи студентов педагогических специальностей средствами наглядности различных видов искусства на факультете иностранных языков Орского гуманитарно-технологического института был проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие 110 студентов. Всех участников эксперимента мы условно разделили на две группы: контрольную и экспериментальную.

На заключительной стадии опытно-экспериментальной работы проведена итоговая диагностика уровней развития выразительности речи студентов. Динамика изменения уровня развития выразительности речи студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп отражена в табл. 2.

Сопоставление данных, представленных в таблице, свидетельствует о существенном росте результатов в экспериментальной группе на продуктивном и на творческом уровнях и резком снижении на репродуктивном уровне. Это объясня-

Таблица 2
Динамика уровней развития выразительности речи студентов педагогических специальностей (в %)

Название уровня	Констатирующий этап		Формирующий этап	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Репродуктивный	65,2	63	39,1	52,3
Продуктивный	27,3	30,5	37,1	34,5
Творческий	7,5	6,5	23,8	13,2

ется тем, что для реализации педагогических условий развития выразительности речи будущего учителя был организован основной этап опытно-экспериментальной работы, включающий в себя три уровня: теоретический, методический и практический.

Теоретический уровень ставил своей целью развитие у будущих педагогов установки на углубление знаний, необходимых для выразительности речи в процессе педагогического общения. Для этого использовались такие активные методы обучения, как лекция, дискуссионное обсуждение проблемы, которые способствовали более глубокому осмыслению основной проблематики выразительности речи педагога.

Целью методического уровня развития речевой культуры являлась организация деятельности студентов, в процессе которой создавалась установка на применение знаний, усвоенных на теоретическом уровне, развитие и совершенствование речевых умений выразительности речи.

На практическом уровне решались задачи стабилизации сформированных установок, системы знаний и умений, а также раскрытия возможностей для творческого поиска и самовыражения будущего специалиста.

Сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальной групп показал, что применение технологии развития выразительности речи будущего учителя средствами наглядности различных видов искусства для продуктивного педагогического общения позволило получить положительную динамику уровня развития выразительности речи студентов педагогических специальностей.

Таким образом, педагогический эксперимент подтвердил гипотезу, выдвинутую в исследовании. Анализ его результатов свидетельствует о том, что разработанная в ходе исследования технология развития выразительности речи будущего учителя средствами наглядности различных видов искусства для продуктивного педагогического общения эффективна и может быть использована в учебном процессе.

Примечания

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки: Педагогическое образование / Министерство образования РФ. М., 2009.

2. Песталоцци И. Г. Статьи и отрывки из педагогических сочинений. М., 1939; Ушинский К. Д. Вопросы воспитания: в 2 т. М., 1953.

3. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. М., 1971; Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.; Л., 1947.

4. Солсо Р. Когнитивная психология. СПб., 2006; Ашмарин И. И. Музыкальность как культурогенный феномен («вторая природа» создает «вторые связи») // Мир психологии. 2000. № 3. С. 133–142.

5. Штейнер Р. Духовное обновление педагогики. М., 1995.

6. Филлипова О. В. Профессиональная речь учителя. Интонация. М., 2001.

7. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М., 2004.

8. Ушинский К. Д. Указ. соч.; Зельманова А. М. Наглядность в преподавании русского языка: пособие для учителя. М., 1984; Ладыженская Т. А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения. М., 1986.

9. Кашина Е. Г. Театральные технологии подготовки учителя иностранного языка. Самара, 2003; Булатова О. С. Педагогический артистизм: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2001.

10. Ушинский К. Д. Указ. соч.

11. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.

12. Гнилова Т. Н. Обучение иностранному языку дошкольников и младших школьников с опорой на популярную песенную мелодику: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова. М., 2001.

13. Зельманова А. М. Указ. соч.; Ладыженская Т. А. Указ. соч.; Ходякова А. А. Живопись на уроках русского языка: Теория и методические разработки уроков: учеб. пособие. М., 2000.

14. Кашина Е. Г. Указ. соч.

УДК 377.5 : 75

А. Ю. Васильева

ФОРМИРОВАНИЕ ДИЗАЙНЕРСКИХ УМЕНИЙ НА ОСНОВЕ КОМПОЗИЦИОННО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФОРМООБРАЗОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

В статье рассматривается теоретический аспект формирования дизайнерских умений у студентов специальности «Профессиональное обучение (дизайн)» в университете. В ней раскрываются понятие, структура дизайнерских умений, задачи, содержание, методы, условия эффективного формирования дизайнерских умений на основе изучения композиционно-художественного формообразования у студентов университета.

The article is focused on the theoretical aspects of forming university students' design skills. It reveals the contents and structure of design skills, the aims, contents, methods and conditions of effective formation of students' design skills on the basis of studying compositional and artistic form shaping.

Ключевые слова: формирование, педагог дизайна, композиционно-художественное формообразование, дизайнерские умения, дизайн-образование, компоненты, творческий проект, композиция, метод проектирования, проектная деятельность.

Keywords: shaping, teacher of design, compositional and artistic form shaping, design skills, design education, components, creative project, composition, method of designing, design activity.

© Васильева А. Ю., 2011

Современные условия развития общества предъявляют новые требования к характеру направленности образовательной практики и субъекту образовательного процесса. Так, одним из требований к специалисту высшего профессионального образования, в частности педагогу профессионального обучения (дизайн), является овладение дизайнерскими умениями, которые являются залогом успеха в любой художественно-проектной деятельности. Специалист профессионального обучения в области дизайна осуществляет проектную деятельность в процессе начального, среднего и высшего профессионального образования.

Образовательная программа специальности «Профессиональное обучение (дизайн)» ориентирована на подготовку специалистов по двум направлениям профессиональной деятельности: педагогической и проектной. При этом проектная деятельность направлена на формирование дизайнерских умений, что способствует развитию гармоничной и творческой личности педагога дизайнера. В связи с этим композиционно-художественное формообразование нами рассматривается в качестве одного из средств формирования дизайнерских умений будущего специалиста. Успешное решение данной проблемы в сфере дизайн-образования мы реализуем в разработке методической системы формирования дизайнерских умений будущих педагогов дизайнера, а базой реализации этой идеи является курс «Формообразование».

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показал, что проблема формирования дизайнерских умений у студентов специальности «Профессиональное обучение (дизайн)» недостаточно изучена в отечественной и современной педагогике, разработана в теории профессионального образования. Решение данной проблемы является не только требованием времени, но и поиском такой формы организации обучения, которая приведет к повышению качества знаний выпускников профессиональной школы, их социальной зрелости и профессиональной компетентности.

Базой для разработки исследуемой проблемы являются труды в области дизайна, связанные с подготовкой будущего педагога дизайнера профессионального обучения (С. М. Кожуховская, Ю. В. Назаров, Е. В. Ткаченко и др.), с проблемой формирования умений: в процессе обучения специалиста-дизайнера (А. А. Вилкова), профессионально-художественных (Ю. Ю. Артемьева), художественно-конструкторских (А. П. Гавриленко), профессиональных конструктивно-графических (Н. Д. Калина), проектных (С. А. Гаврицков), креативных (А. С. Байтимерова), дизайнерских (Р. И. Набиев).

Несмотря на существенный интерес ученых и их полученные результаты исследования, пробле-

ма формирования дизайнерских умений будущих педагогов дизайна в системе профессионального образования остается недостаточно разработанной.

Актуальность исследования проблемы формирования дизайнерских умений у студентов профессионального образования определяется:

- тенденциями в образовании, связанными с необходимостью формирования дизайнерских умений будущих педагогов дизайнера;

- повышением требований уровня профессиональной компетенции будущих педагогов дизайнера в связи с изменениями социально-экономических условий в стране;

- нереализованным потенциалом высших образовательных учреждений при подготовке выпускников, обладающих необходимым уровнем дизайнерских умений;

- недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения процесса целенаправленного формирования дизайнерских умений у студентов средствами композиционно-художественного формообразования в системе профессионального образования.

В своем исследовании Е. А. Климов определяет умения как системные образования, устойчивые целостности в структуре деятельности субъекта, включающие тактики и стратегии ориентировки во внешней и внутренней обстановке деятельности, знания, навыки исполнения и гибкой перестройки деятельности в зависимости от меняющихся условий [1]. Методические и методологические основы формирования учебных умений и навыков глубоко разработаны в трудах психологов и педагогов (О. А. Абдуллина, И. Т. Огородников, П. И. Пидкасистый, К. К. Платонов, С. А. Рубинштейн, В. А. Сластенин).

В исследовании А. П. Гавриленко определяются особенности понятия художественно-конструкторских умений. По её мнению, это синтез, а точнее, сплав двух слагаемых одновременно: в художественных умениях работников искусства это художники-прикладники и конструкторские умения инженеров-конструкторов, имеются в виду некоторые особенности данных специалистов, работающих в соответствующих областях искусства, науки и техники и т. д. Она выявила простые и сложные художественно-конструкторские умения, а также умения средней сложности [2].

С. А. Гаврицков дает понятие «проектные умения» – это способ постановки задач, выдвижения гипотез, выбора методов решения, построения обобщений и выводов, анализа результатов деятельности [3].

Нами уточнено понятие «дизайнерские умения», которое понимается как совокупность художественных, проектных и конструкторских действий по целенаправленному изменению объекта в соответствии с законами красоты и функциональности на

основе ранее полученных теоретических знаний в новых и разнообразных ситуациях.

Исходя из данного понятия была определена структура дизайнерских умений, которая состоит из компонентов художественных, проектных и конструкторских умений.

Содержание художественных умений состоит из следующих компонентов: использование графических средств выразительности (точка, линия, штрих, пятно); применение законов, приемов и правил цветоведения; составление композиции средствами гармонизации художественной формы (контраст, нюанс, ритм, статика, динамика и т. д.); художественно-эстетическое оценивание.

Содержание проектных умений состоит из следующих компонентов: осуществление предпроектного анализа проблемной ситуации; определение цели и задач проекта; выбор методов и способов решения задачи; выполнение эскизного проекта; последовательного выполнения творческого проекта; оформление проектной документации; защита и самооценка проекта; использование компьютерного сопровождения.

Содержание конструкторских умений состоит из следующих компонентов: узнавание и выделение объекта; сборка объекта из готовых частей (синтез) или построение с помощью чертёжных инструментов; расчленение, выделение составных частей (анализ); видоизменение или преобразование объекта по заданным параметрам; сборка нового объекта из преобразованного предмета, или из видоизменённого.

Термин «формирование» выбран нами, так как он наиболее точно передает сущность констатируемого процесса. Под формированием личности в психологии понимают совокупность способов социального воздействия на индивида, имеющих целью создать у него систему определенных ценностей, воспитать социально-психологические качества и определить своеобразный склад мышления [4].

Для формирования дизайнерских умений необходимо вовлечение каждого обучающегося в активный познавательный процесс, в активную творческую деятельность при решении разнообразных жизненных и профессиональных проблем. Мы рассматриваем процесс формирования дизайнерских умений на занятиях учебного курса «Формообразование», где изучаются законы, правила, средства композиционно-художественного формообразования.

Основные задачи курса:

- расширение кругозора, освоение общей, профессиональной и методологической культуры;
- достижение высокого уровня психолого-педагогической и методической грамотности;
- повышение уровня специальной компетентности;

– развитие интуиции, креативности, способности к постоянному самосовершенствованию;

– осуществление индивидуального подхода, коллективного обсуждения результатов, с выявлением межпредметных связей, анализом возможного практического применения.

Композиционное формообразование – это процесс пространственной организации элементов изделия, средства и методы которой соотносятся с задачей привнесения человеческой меры в объекты техники, достижения гармонии структурных связей между человеком и вещью, включенной в процесс жизнедеятельности [5].

В лекционном процессе новые темы раскрываются концептуально, крупными блоками, с указанием необходимости, важности и значимости материала, очерчиваются проблемы и тенденции их решения. Излагается теоретический материал с использованием дидактических пособий, наглядного материала (таблицы, образцы проектов), презентаций, интерактивной доски.

При формировании дизайнерских умений на занятиях формообразования перед студентами необходимо поставить четкую цель, которую они будут осознавать, понимать то, чему они должны научиться в процессе практического занятия, какой личностный смысл будет заключен в этой работе, зачем ему нужно это умение (овладев им, он сможет выполнять сложные задания, быстро и правильно решать творческие задачи дизайн-проекта).

Большое значение в формировании всех компонентов дизайнерских умений (художественных, проектных и конструкторских) придается упражнениям, которые должны быть разнообразны. Благодаря им происходит совершенствование умений, деятельности в целом. Студенты учатся чувствовать и определять красоту линий, формы, цветовых оттенков объектов в изображении, анализировать предметы, выделяя при этом особенности конструкции, формы, пространственного положения.

В ходе практических занятий решаются типовые ситуации и задачи, например серия формирующих упражнений «геометрия и структура», в которых достигается приемлемый для данной ситуации профессионализм действий руками и головой. Основная задача звучит так: расчленить геометрическую фигуру (квадрат, круг и др.), используя ее виртуальные оси, решая при этом задачи на выявление симметричных и асимметричных структур геометрических фигур. Постепенно упражнения усложняются, в них появляются новые условия, например построить композицию из геометрических фигур в статичном и динамичном характере. Последующее упражнение – выполнить композицию из геометрических фигур с использованием нюансных и контраст-

ных хроматических цветов при учете их зрительной удаленности.

Выполненные упражнения позволяют каждому студенту решить свою индивидуальную творческую задачу, например составить композицию на основе статичного и динамичного сочетания фактурных и рельефных форм на тему «Рекламная вывеска».

Практические занятия позволяют преподавателю глубже разобраться в индивидуальных способностях каждого студента, с тем чтобы спланировать задание для самостоятельной творческой работы. Например, построить и выполнить в макете глубинно-пространственную композицию с выражением ее замкнутого, открытого или острого пластического характера на тему «Интерьер выставочной экспозиции».

Таким образом, в процессе практических занятий усваиваются определенные алгоритмы решений творческих задач проектирования дизайн-форм, запланированных в разработанной программе дисциплины формообразования.

Дизайнерские умения у студентов формируются поэтапно. На первом этапе планируется формировать теоретические знания графических средств композиционно-художественного формообразования на лекционных и практических занятиях. В процессе профессиональной подготовки студентам предлагается ряд творческих заданий (упражнений): организация графической плоскости точками; построение линейно-графических композиций; выполнение тоновой и цветовой композиции. На втором этапе формирования дизайнерских умений студенты исполняют композиции, используя средства гармонизации художественной формы (контраст и нюанс, симметрия и асимметрия, ритм и метр, масштаб, пропорции и др.). На третьем этапе выполняют задания: выявление пластического характера рельефных форм; построение фронтально-пространственной композиции. На последнем этапе создают глубинно-пространственную композицию с использованием принципов композиционно-художественного формообразования (рациональность, тектоничность, структурность, гибкость, органичность и др.).

Существенную роль в формировании дизайнерских умений играет самостоятельная работа студентов, в которой решается более сложная композиционная задача с использованием изученных приемов, но по-своему переработанных и дополненных. В этих заданиях дается возможность проявить свои способности и вкус в создании целостной композиции, в понимании ее закономерностей и грамотном использовании художественных средств выразительности. Чтобы

заданием для самостоятельной работы являлось продолжением творческой мыслительной деятельности, оно подбирается преподавателем индивидуально для каждого студента с учетом интеллектуальных способностей, темперамента, интересов. Для этой цели широко используется, кроме прочего, метод проектирования, позволяющий ориентировать студентов изначально на самостоятельность. Контроль качества результатов творческой самостоятельной работы проводится в форме защиты автором созданного проекта перед преподавателем и остальными студентами. Защищающийся должен продемонстрировать знание основных теоретических положений, обеспечивающих проект, охарактеризовать существенные признаки, объяснить принципы, заложенные в работу творческого проекта, доказать его жизнеспособность. Лучшие проекты становятся основанием для выполнения курсовых, выпускных квалификационных работ; докладываются на студенческих научно-практических конференциях.

Приведенный опыт организации творческих заданий в процессе самостоятельной работы студентов с использованием индивидуального подхода способствует внутренней мотивации к творческой деятельности, стимулирует творческое отношение к изучаемой дисциплине и, в конечном счете, решает главную задачу – формирует дизайнерские умения.

Таким образом, процесс композиционно-художественного формообразования позволяет расширять кругозор о дизайн-проектировании у студентов университета, повышать уровень специальной компетентности, достигать методической грамотности, развивать интуицию, креативность, способность к постоянному самосовершенствованию, формировать дизайнерские умения.

Примечания

1. Климов Е. А. Основы психологии: учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 462 с.
2. Гавриленко А. П. Формирование художественно-конструкторских умений будущих дизайнеров в процессе их профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук / Курский гос. ун-т. Курск, 2006. 257 с.
3. Гаврищков С. А. Формирование проектных умений будущих учителей технологии и предпринимательства в системе высшего педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук / Магнитогор. гос. ун-т. Магнитогорск, 2003. 201 с.
4. Психология творчества: Общая, дифференцированная, прикладная / под ред. Ф. А. Пономарева. М.: Наука, 1990. 224 с.
5. Ткаченко Е. В., Кожуховская С. М. Концепция непрерывного дизайн-образования. М.: Академия профессионального образования. 2006.

УДК 378.1:343

А. А. Вотинов

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ОТБОРОЧНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ БУДУЩИХ КИНОЛОГОВ (НА МАТЕРИАЛЕ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ)

В статье рассматривается специфика профессиональной подготовки и отборочного тестирования будущих кинологов. Представлены подходы к осуществлению отборочного тестирования.

The article is devoted to the specifics of future dog-experts' professional training and eliminating testing. Different approaches to eliminating testing are presented.

Ключевые слова: отборочное тестирование, профессиональная подготовка.

Keywords: eliminating testing, professional training.

Одной из основных задач специальных учебных заведений уголовно-исполнительной системы России является подготовка курсантов, способных эффективно исполнять должностные обязанности по своей специальности. Однако, при несомненной теоретической и практической значимости исследований прошлых десятилетий по проблемам формирования военно-профессиональной подготовленности курсантов, анализ современного состояния образовательного процесса в учебных заведениях уголовно-исполнительной системы РФ показывает, что для высшей военной школы данная проблематика остается открытой для научного поиска.

Как известно, труд специалистов в разных ведомствах государственной службы весьма многогранен, различен по своему характеру и условиям. Наряду с общей спецификой той или иной профессиональной деятельности, служебная деятельность специалистов в федеральной системе исполнения наказаний отличается по содержанию, структуре, по предъявляемым требованиям к специальной работоспособности.

Специалисты в области профессионального образования, в том числе правоохранительной [Батышев С. Я. История профессионального образования. М., 2003; Будинов А. В. Обучение сотрудников тактике и методам обеспечения личной безопасности. М.: Норма, 1997; Зеер Э. Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование. Екатеринбург, 2006; Кикоть В. Я., Лазарев В. В. Теория Государства и Права: учебник. М., 2008; Реан А. А. Общая психология и психология личности. М., 2003; Краевский В. В.

Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001], неоднократно отмечали, что вся система подготовки кадров к высококвалифицированному труду должна учитывать специфику служебно-профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, предполагает целенаправленное изучение не только требований, предъявляемых к этой деятельности, в соответствии с которыми в дальнейшем необходимо организовывать образовательный процесс, но и грамотно осуществить отборочное тестирование.

Сказанное в полной мере касается подготовки будущих кинологов. Вместе с тем детально разработанная система изучения служебной деятельности и методика учета ее особенностей в процессе подготовки будущих кинологов в специальных вузах отсутствует. В настоящее время служебно-профессиональная деятельность кинологов как совокупность многих составляющих носит фрагментарный характер. Это не позволяет обеспечить высокий уровень подготовки этих специалистов к осуществлению своих обязанностей в уголовно-исполнительной системе (конвоирование, охрана, розыск и т. д.). Сотрудники подразделений федеральной службы исполнения наказаний часто не могут эффективно выполнять служебные обязанности по причине низкого уровня сформированности профессионально важных умений и навыков, физических и психических качеств, дезадаптации, низкой профессиональной работоспособности и т. д. Кроме того, особенностью оперативно-служебной деятельности кинологов в уголовно-исполнительной системе является необходимость действовать часто в весьма сложных, так называемых «экстремальных» ситуациях. Как показывает анализ практики, в большинстве случаев причинами невыполнения служебных заданий становились недостаточная профессиональная подготовленность. Несомненно, специфические условия обучения и воспитания курсантов и слушателей специальных учебных заведений, наличие соответствующей материально-технической базы и высококлассных специалистов позволят не только выработать высокие требования к уровню их разносторонней профессиональной подготовленности, но и выработать специфические методики, которые дадут возможность целенаправленно выполнять выпускниками оперативно-служебные задачи любой сложности. Отборочное тестирование на различных этапах подготовки будущих кинологов позволит, на наш взгляд, решить эту цель.

Применяя деятельностный подход к классификации основных служб в уголовно-исполнительной системе, перечислим основные виды деятельности, которые и объединили многочислен-

ные службы и специальности на основе содержательного сходства профессиональной деятельности: оперативно-розыскная деятельность, диспетчерская деятельность, профилактическая деятельность, следственная деятельность, пенитенциарная деятельность, экстремальная деятельность, охранно-сторожевая деятельность, надзорная деятельность. Выделение этих видов деятельности позволяет переформулировать проблему отборочного тестирования в проблему распределения персонала, при которой вопрос «кто из кандидатов на должность оказывается лучше других по своим качествам?» заменяется вопросом «какой вид деятельности лучше подходит данному кандидату?». В этом случае отпадает необходимость в жестком бинарном решении («годен – не годен»), которое остается лишь на этапе социально-правового и медицинского аспектов профессионального отбора.

В зависимости от требований, предъявляемых службой в органах уголовно-исполнительной системы, нормативными документами устанавливается одна из четырех нижеследующих групп предназначения, расположенных в порядке убывания требований в основном к состоянию здоровья и физическому развитию. В основу этой дифференциации положены преимущественно медицинские критерии, в связи с чем в одну и ту же группу предназначения попадают службы, специальности и профессии, сильно различающиеся по общему и психологическому содержанию деятельности. Именно поэтому в группу будущих кинологов могут попасть случайные специалисты. Следовательно, вопрос организации отборочного тестирования на всех этапах подготовки будущих кинологов для уголовно-исполнительной системы является актуальным и своевременным.

В настоящее время в сфере образования продолжает развиваться система контроля и оценки учебных достижений обучающихся, ориентированная на широкое использование педагогических тестов. Актуальность и важность развития тестовых методов определяются их технологическими возможностями, позволяющими получить объективную информацию о качестве подготовки обучающихся и способствующих осуществлению государственной политики по обеспечению конкурентноспособности качества образования в России. При этом стержневым условием реализации идеологии управления качеством образования является наличие эффективной системы образовательного мониторинга, четко ориентированной на систематическую стандартизированную диагностику и оценку конечных результатов образовательной деятельности. Особенно этот факт важен в организации учебного процесса специальных вузов.

Однако, несмотря на особое внимание к вопросам тестового контроля профессиональной подготовленности, обнаруживается основное противоречие: с одной стороны, педагогическая общественность осознает необходимость создания оценочно-контролирующей системы, основанной на развитии и совершенствовании тестовых методов для целей аттестации, с другой стороны, в практике оценивания преобладают привычные традиционные формы контроля профессиональных достижений, от которых большинство педагогов не могут и не хотят отказываться. Кроме того, отсутствуют единые концептуально-методологические основы, необходимые для принятия адекватного решения вопроса о профессиональной пригодности курсанта к выполнению той или иной деятельности средствами тестирования.

Профессиональный отбор в специальных вузах в общем виде представляет собой (в максимальном варианте) четыре последовательных ступени: социально-правовую, медицинскую (включая углубленный психиатрический аспект), психологическую (включая психофизиологический аспект) и конкурсно-экзаменационную. Каждый вид профессионального отбора осуществляется четырьмя различными группами экспертов: кадровым аппаратом учреждений уголовно-исполнительной системы; военно-врачебной комиссией (ВВК, ОВВК); центрами психодиагностики (ЦПД); экзаменационными комиссиями учебных заведений.

Сложность организации отборочного тестирования объясняется спецификой подготовки будущих кинологов. Методика подготовки специалиста кинологической службы существенно отличается от методик подготовки других специалистов. Для того чтобы стать специалистом-кинологом, обучаемый должен лично подготовить (выдрессировать) закрепленную за ним собаку. При этом полноценное овладение профессией в значительной степени зависит от глубины усвоения теории служебного собаководства и возможно только в процессе практической работы с животным. Результативность обучения специалистов-кинологов и качество подготовки собак определяется отношением обучаемых к делу, их любовью к животным и желанием стать кинологом. Работа с собаками требует от будущего кинолога большой выдержки, хладнокровия, терпения и творческого подхода, поэтому не каждый способен овладеть искусством дрессировки и стать настоящим специалистом. Вот почему важно осуществлять тщательный отбор кандидатов, которые в последующем будут высокоэрудированными специалистами кинологической службы.

Мы использовали два вида тестирования: тесты, ориентированные на критерии (критериаль-

но-ориентированные), и тесты, ориентированные на норму (нормативно-ориентированные). Нормативно- и критериально-ориентированные тесты отличаются по целям создания, методике отбора содержания, характеру распределения эмпирических результатов тестирования и методам их обработки, критериям качества тестов и тестовых заданий, а главное, по интерпретации результатов испытуемых.

Критериально-ориентированные тесты необходимы, прежде всего, для определения профессиональных достижений при сравнении с требованиями, которые заложены в стандартах по различным предметам. В критериально-ориентированном тестировании осуществляется сопоставление учебных достижений каждого курсанта с планируемым к усвоению объемом знаний, умений и навыков. Сопоставление осуществляется за счет интерпретации результатов тестирования: вывод выстраивается вдоль логической цепочки – задания → ответы → выводы о соответствии испытуемого заданному критерию. При критериально-ориентированном подходе создаются тесты для сопоставления учебных достижений каждого курсанта с планируемым к усвоению объемом знаний, умений или навыков, а в качестве интерпретационной системы отсчета используется конкретная область содержания (например, содержание за год обучения или за ступень обучения).

Преимущество критериально-ориентированных тестов в том, что они помогают собрать полную и объективную информацию о достижениях каждого обучающегося; сравнить его обученность с требованиями, заложенными в государственных образовательных стандартах. В результате критериально-ориентированного тестирования курсант получает информацию о том, что он знает по сравнению с требованиями к уровню подготовки по предмету. После этого учебная часть совместно с курсантом принимает решение о соответствии курсанта тому или иному виду служебной деятельности уголовно-исполнительной системы.

В рамках нормативно-ориентированного подхода тесты разрабатываются для сравнения курсантов по уровню учебных достижений. Это достигается путем сопоставления результата каждого обучающегося с результатами других курсантов, которые выполняли тот же тест. Для нормативно-ориентированной интерпретации вывод выстраивается вдоль цепочки: задания → ответы → выводы о знаниях испытуемого → рейтинг, понимаемый как вывод о месте или ранге испытуемого. При нормативно-ориентированном подходе возникает вопрос об истинной оценке результата каждого курсанта, поэтому эмпирически устанавливаются нормы (система показателей,

отражающих результаты выполнения теста большой группой испытуемых).

В результате анализа различных подходов нами определена специфика процесса подготовки и отборочного тестирования будущих кинологов для уголовно-исполнительной системы на основе детального и системного учета особенностей характера и условий будущей служебной деятельности (профессиографирования), заключающейся в разработке и внедрении научно обоснованных подходов по подготовке курсантов к овладению знаний по собаководству, теоретических и методологических основ дрессировки собак; методики и техники дрессировки собак; тактики применения служебных собак в служебной деятельности уголовно-исполнительной системы России. Специфика профессиональной подготовки будущих кинологов для уголовно-исполнительной системы определяет, как показал наш эксперимент, эффективность применения двух видов тестирования на всех этапах обучения в вузе. Разработанные в связи с этим критериально-ориентированные и нормативно-ориентированные тесты способствуют повышению качества подготовки будущих кинологов для уголовно-исполнительной системы.

УДК 378:7.08

С. А. Лупу

ТЕХНОЛОГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье раскрываются вопросы реализации технологии художественно-творческой подготовки будущих педагогов посредством интеграции искусств в условиях среднего профессионального образования.

The article deals with the issues of realization of the technology of artistic and creative training of future teachers through integration of arts in the conditions of vocational education.

Ключевые слова: художественно-творческая подготовка, технология, интеграция искусств.

Keywords: artistic-creative training, technology, integration of arts.

В настоящее время общемировые проблемы современности оказывают интегрирующее влияние на человечество, выявляя необходимость объединения в их решении. Сегодня систему «Человек и мир» можно представить как диалектическую целостность, основанную на интеграции

© Лупу С. А., 2011

различных подходов, процессов, знаний в различных областях (науке, искусстве, производстве, экономике, образовании и т. д.).

Понятие «интеграция» в образовании сегодня применяется очень широко и рассматривается в различных аспектах (интеграция учебных учреждений, интеграция инновационных процессов и т. д.). Наиболее распространенной и изученной является интеграция в содержательном плане, т. е. объединение образовательных областей, создание интегративных курсов. При этом часто речь идет, по сути, о межпредметных связях. Например, интегративный урок трактуется как изучение какого-либо явления с позиции двух предметов, что приводит учащихся к более объемному пониманию этого явления. Но понятие «интеграция» имеет качественную специфику по сравнению с межпредметными связями даже самого высокого уровня. Интеграция возникает там, где есть противоречие в содержании, методах, процессах, и направлена на разрешение противоречий, в результате чего появляется качественно новый результат (новая идея, новая тенденция, новый прием, новый смысл и т. д.). В отличие от интеграции, в ходе межпредметных связей осуществляется простое присоединение различных элементов обучения. Поэтому урок можно назвать действительно интегративным только тогда, когда в процессе его разрешается проблема, которую нельзя решить с помощью средств одного предмета.

Интегративный подход к профессионально-личностному становлению будущих педагогов в условиях высшего образования разработан Е. О. Галицких [1], но для среднего профессионального образования вопросы применения интегративности в подготовке будущих педагогов, особенно художественно-творческой, раскрыты недостаточно. Анализ практики подготовки будущих воспитателей и учителей начальных классов в учреждениях среднего профессионального образования подтверждает, что технология подготовки в течение длительного времени оставалась неизменной. Вследствие модернизации системы среднего профессионального образования и неизученности педагогического потенциала интеграции искусств и технологии ее осуществления, имеющиеся результаты научных исследований требуют дальнейшего анализа и корректировки.

С целью повышения уровня художественно-творческой подготовки будущего педагога в условиях среднего профессионального образования необходимо обновление средств обучения. Мы считаем, что одним из таких эффективных средств может выступать интеграция различных видов искусств как объединение художественных образов в некое гармоничное целое.

Мы предполагаем, что художественно-творческая подготовка будущего педагога будет эф-

фективной, если создать условия для его самораскрытия и самовыражения:

- интеграция искусств рассматривается как синтез художественных образов различных видов искусств;

- определена совокупность художественно-творческих умений и навыков будущего педагога;

- разработана авторская технология художественно-творческой подготовки будущего педагога средствами интеграции искусств (музыка, живопись, скульптура, декоративно-прикладное искусство, литература, танец).

Теоретическим обоснованием разработанных нами условий преподавания предметов являются принципы педагогики свободы выбора, разработанные выдающимися мыслителями XIX в. и развиваемые в XX в. учеными ассоциации «Педагогика ненасилия», центра «Образование и культура» (Россия), движения «Новое образование» (Франция), «Кооперативное образование» (США) и др. Учет принципов ненасильственного преподавания, внушения студентам социального опыта средствами интеграции искусств и участия студентов в разных видах деятельности обеспечивает комплексное воздействие на личность и свободу выбора деятельности, способа, темпа, качества ее выполнения и повышает его художественно-творческую подготовку.

Анализ теоретических исследований и практики подготовки в учреждениях среднего профессионального образования показал, что в отечественной художественной педагогике сложился определенный опыт комплексного использования, интеграционного взаимодействия различных видов искусств на уроках художественно-эстетического цикла, например использование произведений искусства как фона эмоциональной настройки; ознакомление с искусствоведческими понятиями; дополнительный стимулирующий фактор; сопоставление произведений по тематическому единству; историко-хронологическое искусствоведческое сравнение, нахождение художественных эквивалентов; объединение на основе генетических, морфологических, функциональных, композиционных связей; перевод произведений искусства из одного художественного ряда в другой; сохранение за каждым видом искусства своих «суверенных» прав, преимущественных художественных компетенций; соединение различных видов искусства в интересах усиления образной выразительности; формирование целостной художественной картины мира на основе единой «корневой системы» всех искусств.

Введение в образовательный процесс технологии художественно-творческой подготовки будущих педагогов, которая реализуется через интеграцию искусств, позволяет широко подходить к проблеме формирования целостной художествен-

ной картины мира. Теоретическое обоснование технологии художественно-творческой подготовки будущих педагогов в условиях усложняющейся креативной педагогической деятельности подтверждается взаимосвязью закономерностей структурирования взаимодействия субъектов образовательного процесса, компонентов, повышающих образовательную эффективность, через конструирование цели; наличие диагностических средств и условий, гарантирующих их достижение; средства анализа процесса и результатов деятельности.

Авторская технология художественно-творческой подготовки будущих педагогов, способных к профессиональной деятельности в области эстетического образования детей, заключается в алгоритмизации процесса подготовки, программном обеспечении, разработке содержания подготовки и форм организации художественно-творческой деятельности студентов, диагностического инструментария.

Основу содержания технологии художественно-творческой подготовки будущих педагогов составляет модуль. Анализ исследований (Н. В. Борисова, К. Я. Вазина, В. М. Гареев, Е. М. Дурпо, В. В. Карпов, М. Н. Катханов, С. И. Куликов, П. Юцявичене и др. [2]) позволил определить значение модуля в разработанной технологии как организационно-методический междисциплинарный учебный материал, представляющий набор тем, разделов из разных учебных дисциплин, необходимых в рамках одной специальности (рисунок).

Психолого-педагогический инструментарий технологии художественно-творческой подготовки будущих педагогов включал следующие методы:

- *методы эмоционального стимулирования учащихся* (создание ситуаций успеха; создание эмоционально-творческих ситуаций и позитивных переживаний; музыкальной психотерапии; поощрение творческих достижений студентов; использование игр в учебной деятельности по формированию умений творческого саморазвития; перевод игровой деятельности на творческий уровень; постановка системы перспектив и др.);

- *методы развития познавательной, творческой активности и самостоятельности* (стимулирование занимательным содержанием учебного материала; создание проблемно-творческих ситуаций; создание «креативного поля»);

- *методы развития художественно-творческой активности* (художественно-музыкальная импровизация; моделирование жизненной ситуации в учебной обстановке; постижение сущности и смысла музыкального произведения, его драматургии через различные формы вокального и инструментального музицирования; анализ музыкальных произведений; аутогенный тренинг и др.).

В качестве наиболее продуктивных дополнительных форм организации художественно-творческой подготовки будущих педагогов были использованы концерты; экскурсии на выставки и галереи; музыкальные гостиные; художественно-творческие конкурсы, фестивали; мастер-классы; презентации творческих проектов; гастроли; фольклорные экспедиции и др.

Основу художественно-творческой активности как интегральной характеристики в структуре общей художественно-творческой подготовки будущих педагогов составляют мотивацион-



Взаимосвязь компонентов технологии художественно-творческой подготовки будущих педагогов

но-потребностная сфера личности как главная движущая и направляющая сила художественно-творческой активности; самоактуализация личности в творчестве как высший уровень проявления художественно-творческой активности; знания, умения и навыки как инструментальная сторона художественно-творческой активности студентов. При этом педагогическое воздействие на развитие эмоционально-волевой сферы личности студентов и учет специфики развития художественно-творческой активности в условиях педагогического колледжа являются необходимыми условиями повышения художественно-творческой подготовки студентов.

Предлагаемая авторская технология художественно-творческой подготовки будущих педагогов посредством интеграции искусств обладает необходимыми признаками педагогической технологии (цели, диагностические средства и условия, гарантирующие достижение педагогических целей; закономерности структурирования взаимодействия преподавателя и студента; средства анализа процесса и результатов их деятельности); осуществляется поэтапно: восприятие различных видов искусств, интерпретация художественных образов через интеграцию различных видов искусств, воспроизведение различных видов искусств через творческое самовыражение и рефлексия художественно-творческой деятельности. Экспериментальная ее проверка подтвердила целостность, оптимальность, результативность и применимость технологии в условиях учреждений среднего профессионального образования.

На первом этапе внедрения технологии (*ознакомительный этап*) в рамках освоения модуля «Я – зритель» студенты пополняли свои представления о специфике, выразительных средствах и художественных образах разных видов искусства. На данном этапе внедрения технологии особые затруднения возникали в восприятии студентами шедевров художественной культуры.

Диагностика особенностей восприятия различных видов искусства свидетельствовала о поверхностном ее уровне, низком уровне знаний студентов об искусстве и несформированности личностной культуры. Художественно-творческая деятельность осуществлялась через организацию аудиторных занятий дисциплин эстетического цикла, а также внеаудиторную деятельность: посещение выставок, концертных выступлений; организацию музыкальных гостиных, творческих встреч и т. д. Наибольший интерес вызывали у студентов показательные выступления старшекурсников, представлявших свои творческие достижения. Накопление опыта восприятия художественных ценностей осуществлялось через обновление содержания подготовки специалистов приемов интеграции искусств: проблемно-деловые игры, эк-

спертизы, мозговой штурм и т. д. Заключительной формой работы на данном этапе внедрения технологии явилось составление словаря эстетических эмоций.

На втором (*мотивационном*) этапе технологии с помощью психолого-педагогических тренингов осуществлялось развитие мотивации, профессионального самосознания, заинтересованности, осознание необходимости творческого развития в профессиональном труде. На этом этапе с учетом индивидуальных художественно-творческих возможностей студентов мы развивали их художественно-творческие умения и навыки. Выбор видов искусства определялся требованиями образовательных программ (музыка, живопись, декоративно-прикладное искусство, литература, танец). Содержание работы на данном этапе подготовки определил модуль «Я – исполнитель», организационные формы которого способствовали овладению студентами программными умениями и навыками. Интеграция искусств осуществлялась через творческие задания по воспроизведению художественных образов в пластике, танцевальных движениях, слове, музыке и т. д. На данном этапе студенты учились анализировать собственную творческую деятельность.

На третьем (*созидательном*) этапе параллельно с изучением дисциплин предметного блока образовательных программ специальностей («Методика преподавания музыки», «Методика преподавания изобразительного искусства», «Детская литература с практикумом» и др.) формировался комплекс художественно-творческих умений и навыков будущих педагогов через изучение факультатива «Основы актерского мастерства» (модуль «Я – создатель»). Через разнообразные формы организации художественно-творческой деятельности (упражнения, импровизация, этюды) преподаватели мотивировали студентов на повышение творческого саморазвития. Интеграция искусств заключалась в разработке коллективных творческих дел, их организации и проведении с детьми в период профессиональной практики. Наибольший интерес, восторг детской аудитории вызвали художественно-исполнительские идеи студентов: «Музыкальная страна», «Красочный город», «Ярмарка мастеров», «Конкурс поэтов», «Танцующая планета». Содержание данного этапа технологии обеспечило накопление элементарных сценических умений и навыков, творческой интеграции различных видов искусств и выявление художественных образов как их объединяющего начала, применение практических художественно-творческих навыков в профессиональной деятельности.

Четвертый (*творческий*) этап внедрения технологии был направлен на обогащение художественного опыта студентов на основе вариатив-

ности предлагаемых творческих заданий. Модуль «Я – творец» предполагал самостоятельность студентов в поиске и отборе впечатлений, идей и их переложение на «язык» искусства и создание художественного образа. Содержание данного этапа технологии способствовало формированию его художественно-творческих умений и навыков и было направлено на воспроизведение художественных образов различных видов искусств в их интеграции и интерпретации. Интеграция осуществлялась через создание художественных образов произведений искусств, постановку этюдов, миниатюр, танцев, драматизации и т. д. с использованием разнообразных выразительных средств (пластики, пантомимы, пения и др.). Результатом работы стало выполнение творческих проектов. Закрепление приемов интеграции искусств осуществлялось при проведении студентами пробных внеклассных занятий, развлечений, уроков с детьми. Содержание данного этапа технологии обеспечило накопление художественно-творческого и профессионального опыта.

Пятый этап технологии (*рефлексивный*) был направлен на осмысление, корректировку результатов творческой деятельности и повышение мотивации к ее совершенствованию. Содержание модуля «Я – аналитик» предполагало проведение открытых занятий, конкурса пробных уроков и занятий с детьми. Завершением данного модуля стала демонстрация студентами творческой работы и самоанализ практической деятельности. Содержание данного этапа технологии было направлено на просмотр, коллективную оценку и рефлексию художественно-творческой, исполнительской идеи студентов, способствовало их творческой активности. Студенты не только анализировали собственную практическую деятельность, результаты своей творческой деятельности, но и принимали участие в экспертных оценках творческих работ своих сокурсников. В силу разнообразных «стартовых» возможностей студентов на заключительном открытом занятии «Творческие мастерские» были представлены разные по качеству, содержанию и уровню мастерства творческие работы. Однако все работы студентов подчеркнули самостоятельность, творчество, индивидуальность авторов, неординарность видения художественных образов через интеграцию искусств, что свидетельствует о сформированности художественно-творческих умений и навыков будущих педагогов.

Модуль «Я – профессионал» стал завершающим (*контрольным*) этапом внедрения технологии художественно-творческой подготовки будущих педагогов, содержание которого предусматривало изучение студентами факультативного курса «Интеграция искусств в образовательном процессе». На теоретических и практических заняти-

ях студенты овладевали знаниями о научно-методической основе применения интеграции искусств в образовательном процессе, формировали практические умения применять теорию в практической деятельности (разработка уроков, сценариев и т. д.). Зачетное занятие по курсу проводилось в форме деловой игры «Успешный педагог». Студенты представляли свои художественно-творческие умения и навыки в ходе решения творческих педагогических ситуаций, осуществляли презентации творческих работ (проектов), подготовленные с применением интеграции искусств. Наблюдение и обсуждение результатов художественно-творческих проектов свидетельствует о готовности студентов к профессиональной деятельности в области эстетического образования детей.

Анализ результатов художественно-творческой подготовки студентов убедительно свидетельствует о том, что в экспериментальной группе с 2006 по 2008 г. (первый поток) и с 2007 по 2009 г. (второй поток) заметно возросло число студентов, которые достигли творческого (на 17%) и нормативного уровня подготовки (на 12%), и намного уменьшилось количество студентов с исходным уровнем (на 19%).

Таким образом, в современных условиях модернизации среднего профессионального образования художественно-творческая подготовка будущих педагогов должна осуществляться на новом качественном уровне, который обеспечивается интеграцией искусств на технологическом уровне. По нашему мнению, в условиях эффективного применения личностно-ориентированного подхода в художественно-творческой подготовке будущих педагогов обеспечивается повышение их мотивации к профессиональной художественно-творческой деятельности, уровня теоретической и методической подготовки, готовности к развитию собственной преобразующей деятельности на научной основе, рефлексии деятельности субъектов образовательного процесса в условиях практики.

Примечания

1. Галицких Е. О. Интегративный подход к профессиональному становлению учителя на этапе вузовской подготовки // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 1999. № 2.
2. Борисова Н. В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию: учеб. пособие. М.: Домодедово: ВИПК МВД России, 1999. 174 с.; Вазина К. Я. Саморазвитие человека и модульное обучение. Н. Новгород, 1991. 50 с.; Гафеев В. М., Куликов С. И., Дурно Е. М. Принципы модульного обучения // Вестник высшей школы. 1987. № 8. С. 20–25; Карпов В. В., Катханов М. Н. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе. М.; СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. 141 с.; Юцавичене П. А. Теоретические основы модульного обучения: дис. ... д-ра пед. наук. Вильнюс, 1990.

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 796.012.1:378

М. П. Бандаков

ФИЗИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одно из ведущих мест среди компонентов профессиональной деятельности занимает физическая готовность. В статье в теоретическом плане рассматриваются вопросы организации и проведения профессиографических исследований как условий для обоснования средств и методов профессионально-прикладной физической подготовки.

Physical readiness occupies one of the leading positions among the components of professional activity. The article touches upon organizing and conducting of profессиоgraphic research as conditions for grounding the means and methods of professionally-applied physical training.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, готовность, физическая готовность, профессиограмма, профессионально-прикладная физическая подготовка.

Keywords: professional activity, readiness, physical readiness, professioniogram, professionally-applied physical training.

Проблема готовности к различным видам деятельности и поиск путей её формирования являются предметом многочисленных научных исследований в области педагогики, психологии и социологии. По мнению ряда авторов под термином «готовность» следует понимать такое состояние человека, которое обеспечивает сознательное и успешное выполнение определенного вида профессиональной деятельности [1].

В психолого-педагогической литературе понятие готовности к профессиональной деятельности имеет разное содержание и употребляется в различных значениях. Готовность определяется как качество личности [2], психическое состояние [3], наличие способностей [4], целостное явление, скрепленное убеждением, морально-волевыми качествами личности, способов поведения, знаний о профессии и практических умений и навыков [5].

Несмотря на наличие разнообразных содержательных характеристик понятия «готовность» можно выделить два основных теоретических подхода к его рассмотрению.

Одна группа ученых характеризует понятие «готовность» только на функциональном уровне и определяет его как особое психологическое состояние, целостное проявление личности, занимающее промежуточное положение между психологическими процессами и свойствами личности. Авторы определяют «готовность» как специфическое состояние, в основе которого лежит установка личности на совершение определенной деятельности, направленной на удовлетворение ее актуальной потребности [6].

Представители второго подхода рассматривают «готовность» как сложное многоуровневое образование, динамическую систему, выполняющую познавательные, волевые, мотивационные и эмоциональные характеристики [7]. По их мнению, «готовность» есть обобщенное свойство личности, определяющее ее *пригодность* к деятельности.

Профессиональная пригодность в отечественной психологии понимается как качество личности, представляющее собой совокупность индивидуально-психологических особенностей человека и обеспечивающих необходимую трудовую эффективность и удовлетворение своим трудом, которая формируется в самой деятельности. Профессиональная пригодность обеспечивает высокую профессиональную эффективность работника при наличии у него специальных знаний, умений и навыков, профессионально значимых психофизических качеств, полученных в процессе профессионального обучения.

По мнению В. А. Цветкова, В. М. Шевченко, Н. Е. Шаматова [8], профессиональная пригодность состоит из следующих компонентов:

1) профессионально важные качества (могу – не могу) – индивидуально-психологические качества субъекта труда, влияющие на успешность освоения и выполнения определенной профессиональной деятельности;

2) профессиональная мотивация (хочу – не хочу) – совокупность мотивов, побуждающих к достижению цели профессиональной деятельности;

3) профессиональная подготовленность (умею – не умею) – система знаний, умений, навыков и профессионального опыта, позволяющих успешно осваивать и выполнять задачи профессиональной деятельности;

4) профессиональная готовность (готов – не готов) – активно-действенное состояние личности, мобилизованность сил для успешного осво-

ения и выполнения профессиональной деятельности;

5) профессиональная успешность (смог – не смог) – эффективность освоения и результативность выполнения задач профессиональной деятельности;

6) профессиональная удовлетворенность (доволен – не доволен) – активно-оценочное состояние личности, возникающее на основе самооценки процесса и результатов профессиональной деятельности.

Одним из компонентов профессиональной пригодности, которому в отечественной и зарубежной литературе уделяется большое внимание, является «профессиональная готовность».

Изучение общей проблемы готовности к деятельности началось в середине прошлого века и было обусловлено необходимостью профессионального обучения людей различным видам труда. В современной науке накоплен довольно обширный теоретический и практический материал о проблеме готовности человека к разным видам деятельности, определены содержание, структура, основные параметры и условия, влияющие на динамику, длительность и устойчивость проявлений готовности. Готовность определяется как условие успешного выполнения профессиональной деятельности, которая должна формироваться и совершенствоваться как самим человеком, так и всей системой мероприятий, проводимых государством в целом. Готовность в прямом смысле слова имеет два значения: первое – это согласие сделать что-нибудь, второе же – как состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь [9]. Таким образом, готовность к деятельности можно представить в виде структуры или системы различных компонентов.

В. А. Шейченко [10] в структуре готовности человека к профессиональной деятельности, трактуемой как соответствующее биосоциальное состояние личности, обеспечивающее успешное решение стоящих перед ней задач, исходя из структуры самой личности и видов ее деятельности, выделяет следующие компоненты готовности:

1. Духовная готовность (идейная, политическая, нравственная).

2. Специально-трудовая готовность (теоретическая, технологическая, техническая).

3. Психическая готовность (умственная, волевая, эмоциональная, двигательная).

При этом наименования видов готовности и их составляющих обычно уточняются в связи с особенностями тех или иных видов деятельности.

А. А. Башаева [11] в структуру готовности включает следующие ее виды:

- 1) психологическая;
- 2) психофизиологическая;
- 3) физическая;

4) научно-теоретическая;

5) практическая.

В зависимости от условий выполнения действия ведущей может стать одна из этих сторон.

Согласно К. А. Герасимову, И. Г. Смирнову, В. М. Богмацере [12] формирование готовности к профессиональной деятельности является целью и результатом длительного процесса подготовки специалиста. Данный процесс можно рассматривать как формирование у него готовности к выполнению профессиональных функций. Готовность к профессиональной деятельности обладает свойствами общей готовности человека к труду. Вместе с тем ей присуща специфика, дающая основание для ее специального рассмотрения. Профессиональная деятельность требует от молодого специалиста системы профессиональных знаний и умений, являющихся необходимым условием для успешной деятельности, и прямо не влияет на активность ее субъекта. Активная позиция во многом зависит от системы его мотивов, отношения к задачам, содержанию и объекту деятельности. Глубокая ее мотивация тесно связана со всем общественным развитием личности и является мощным субъективным фактором производительности труда.

Вычленение отдельных компонентов готовности носит условный характер, так как все они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Исключение из понятия «готовность» любого из компонентов или понижение уровня их сформированности влечет за собой снижение успешности в деятельности, а соответственно и результативности профессиональной деятельности.

В то же время в структуре трудовой готовности человека к профессиональной деятельности свое определенное место занимает двигательная готовность. Разве можно представить геолога, не обладающего достаточным уровнем общей и силовой выносливости, успешно работающего в летнем полевом сезоне в экстремальных условиях; или врача-нейрохирурга, оперирующего пациента на головном мозге, без специальных психофизических качеств: тонкой двигательной координации, статической выносливости и концентрации внимания; или инженера буровых установок, успешно выполняющего свои профессиональные обязанности в условиях жары, сильных морозов или шторма без определенных скоростно-силовых способностей? Не исключено, что целью и конечным результатом двигательной готовности является обеспечение всесторонней готовности человека к цивилизованному образу жизни, включающему готовность к труду, готовность к защите [13].

Вот почему в своем исследовании С. Н. Зверева [14], ссылаясь на работы В. А. Шейченко и А. В. Дубровского, добавляет к трем ранее пе-

речисленным видам готовности и физическую готовность (телесную, функциональную, двигательную).

Сегодня в структуре готовности к профессиональной деятельности «физическая готовность» занимает свое определенное, равноправное по значимости остальным, а иногда и ведущее место.

Подчеркивая значимость физической готовности в структуре общей готовности человека к деятельности, Д. С. Киселева [15] отмечает, что для раскрытия сущности природы готовности важное значение имеют проводимые исследования по профессиографическому изучению различных профессий, по профпригодности к деятельности, по профессиональному самоопределению.

В различной литературе дается несколько понятий «профессиограммы» (от лат. *professio* – специальность, *gramma* – запись). Однако все они, так или иначе, определяют профессиограмму как систему признаков и особенностей, описывающих ту или иную профессиональную деятельность, включающую в себя нормы и требования, предъявляемые этой профессией или специальностью к работнику, которые позволяют ему эффективно выполнять требования профессии, получать необходимый для общества продукт и вместе с тем создают условия для развития личности самого работника. Профессиограмма может описывать психологические, производственные, технические, медицинские, гигиенические и другие особенности специальности, профессии. Из профессиограммы человек получает сведения об объективном содержании труда, о психологических качествах, требуемых от человека. Профессиограмма – это гибкая ориентировочная основа развития специалиста. Она должна не сковывать индивидуальное творческое развитие специалиста, а лишь давать ориентиры объективных требований профессии к человеку. Профессиограмма может меняться по мере изменения профессии, поэтому обращаться к профессиограмме необходимо так или иначе в течение всей профессиональной жизни как специалисту психологу, так и каждому работающему человеку, для того чтобы осуществлять коррекцию психологических качеств с учетом современных требований профессии [16].

Возможны разные подходы к содержанию и структуре профессиограммы. На основании целей и задач, для решения которых предназначены те или иные описательные системы профессий, рядом специалистов выделяются следующие основные подходы к содержанию и структуре профессиограмм [17]:

1) комплексная профессиограмма, где учитывается широкий круг характеристик (социальных, технологических, экономических, медико-гигиенических) труда в целом;

2) аналитическая профессиограмма, где раскрываются не отдельные характеристики компонентов профессии, а обобщенные нормативные показатели профессии и показатели психологической структуры профессиональной деятельности;

3) психологически ориентированная профессиограмма, где выделяются:

а) описание *внешней картины* труда, трудовое поведение: фотография рабочего дня, хронометраж рабочего времени при выполнении конкретных заданий, временная динамика производственной активности, типичные ошибки;

б) *внутренняя картина* труда: типичные реакции личности на определенные профессиональные ситуации, интегральные образования личности работника (способности, структуры изучения и опыт), психические состояния (интеллектуальные и эмоциональные процессы, эмоции, воля, внимание, память, психомоторика).

Любые виды профессиограмм имеют свои особенности. Вместе с тем в большинстве исследований используется комплексный подход к составлению профессиограммы, который дает комплексное (обобщенное) представление о профессии, где учитывается широкий круг характеристик (социальных, технологических, экономических, медико-гигиенических) профессиональной деятельности в целом [18].

Сущность этого подхода выражена в самом понятии «профессиография»: описательно-технической и психофизиологической характеристиках различных видов профессиональной деятельности. В результате профессиографирования составлялись профессиограммы профессий – сводки знаний (социально-экономических, технологических и психофизиологических) о профессии и организации труда, а также психограммы профессий. Психограмма – психологический «портрет» профессии, представленный группой психологических функций, актуализируемых конкретной профессией. За один из основополагающих принципов профессиографирования был взят принцип дифференцированного подхода к изучению профессиональной деятельности, указывающий на необходимость целенаправленного исследования психологических особенностей профессионального труда. Основа этого принципа заключается в том, что программа профессиографирования должна быть направлена на деятельность, а это позволило бы подойти к решению конкретных практических задач [19].

По определению А. К. Марковой [20], профессиограмма – это научно обоснованные нормы и требования профессии к видам профессиональной деятельности и качествам личности специалиста, которые позволяют ему эффективно выполнять требования профессии, получать не-

обходимый для общества продукт, вместе с тем создавать условия для развития личности самого работника. В структуру профессиограммы А. К. Маркова включает трудограмму (описание труда в профессии) и психограмму (описание человека труда в профессии).

По данным Э. А. Можяева [21], профессиограмма готовится по специальной схеме, в основе которой лежит анализ следующих характеристик:

1. Содержание труда (по Е. А. Климову и В. В. Пчелиновой):

- 1) цель профессии и характер работы;
- 2) средства, условия и организация труда;
- 3) функции в работе, контакты и ответственность;
- 4) факторы, психофизическая напряженность.

2. Требования профессии к индивидуальным особенностям специалиста:

- 1) медицинские противопоказания;
- 2) допрофессиональное образование;
- 3) пути получения профессии;
- 4) родственные профессии.

Учитывая тот факт, что профессиограмма применяется при решении различных задач, необходимо определить ее цели. Это может быть получение информации о той или иной профессии, ориентация в выборе профессии, разработка средств и методов профессионально-прикладной физической подготовки и разработка ее методического обеспечения.

Таким образом, не вызывает сомнений тот факт, что формирование физической готовности к выполнению любой профессиональной деятельности обеспечивается на занятиях профессионально-прикладной физической подготовкой (ППФП). На наш взгляд, разработка содержания программы ППФП для конкретной трудовой деятельности должна осуществляться последовательно и включать в себя следующие этапы:

1) разработка профессиограммы, включающей в себя анализ содержания труда и требований профессии к индивидуальным особенностям специалиста;

2) моделирование исходных и конечных характеристик подготовленности специалиста;

3) определение ведущей цели и задач, которые будут решаться после проведения профессиографического исследования.

Применительно к содержанию данной статьи третий этап разработки программы ППФП необходимо посвятить конструированию различных средств, методов и форм занятий ППФП, обеспечивающих формирование оптимального уровня физической готовности человека как условия для качественного выполнения им профессиональной деятельности.

В то же время разработка учебно-методического обеспечения подготовки специалистов позволит конкретизировать задачи учебных заведений в области ППФП и организовать на научной основе мониторинг качества физической готовности специалистов к профессиональной деятельности.

Примечания

1. Пуни А. Ц. Некоторые теоретические вопросы и проблемы психической готовности к соревнованию в спорте: материалы всесоюзного симпозиума. М., 1975. С. 143–152; Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки // Избр. психол. труды. М.: Наука, 1980. Т. 2. С. 133–167; Леонтьева М. С. Теоретические аспекты определения сущности готовности к обучению в сфере физического воспитания // Физическая культура и спорт в системе высшего профессионального образования: тез. докл. Всерос. юбилейной науч.-практ. конф. Тула, 1998. 137 с.; Перепёлкина Ж. В. Формирование готовности будущего специалиста к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. Калуга, 2001. 367 с.; Туревский И. М. Структура психофизической подготовленности человека. Тула: РИО ТППО, 1997. 201 с.

2. Платонов К. К. Проблемы способностей. М.: Наука, 1972. 310 с.

3. Узнадзе Д. Н. Основные положения теории усвоения. Тбилиси: Наука, 1961. С. 202–204.

4. Деркач А. А., Исаев А. А. Педагогика и психология деятельности организатора детского спорта. М.: Просвещение, 1985. 388 с.

5. Там же; Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1972. 255 с.

6. Узнадзе Д. Н. Указ. соч.; Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 343 с.; Генов Ф. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена. М.: Наука, 1971. 158 с.

7. Перепёлкина Ж. В. Указ. соч.; Крутецкий В. А. Указ. соч.; Козлов Е. Г. Психологический анализ готовности гимнастов высокой квалификации к соревнованиям: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1968. 18 с.; Дьяченко М. И., Кандыбович А. Г., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Минск, 1985. 206 с.

8. Психология оперативно-розыскной деятельности: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. «Юриспруденция» / В. Л. Цветков, В. М. Шевченко, Н. Е. Шаматова. М.: ЮНТИ-ДАНА: Закон и право, 2009. 255 с.

9. Перепёлкина Ж. В. Указ. соч.; Евсюкова Н. И. Психолого-педагогические условия формирования готовности юношей допризывного возраста к службе в вооруженных силах: монография. Владимир: ВГУ, 2009. 192 с.; Киселева Д. С. Психологическая готовность к профессиональной деятельности: ее виды и структура // Научный потенциал студенчества в XXI веке: материалы III науч. студ. конф. Т. 2. Общественные науки. Ставрополь: Сев.-Кав. ГТУ, 2009. 144 с.

10. Шейченко В. А. Сущность и структура профессиональной готовности специалистов по физической культуре и спорту // Первая научная сессия отделения образования ПАНИ. СПб., 1993. С. 119–122.

11. *Башаева А. А.* Совершенствование сенсомоторики в процессе физического воспитания при подготовке к труду с повышенным нервно-эмоциональным напряжением: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1995. 40 с.

12. *Герасимов К. А., Смирнов И. Г., Богмацера В. М.* Особенности формирования готовности курсантов вузов МВД РФ к выполнению профессиональных обязанностей сотрудника правоохранительных органов. Белгород, 2001. С. 14–16.

13. *Дубровский А. В.* «Физическая готовность» в структуре общей готовности человека к профессиональной деятельности // Теория и практика физической культуры. 2002. № 2. С. 17–19.

14. *Зверева С. Н.* Формирование физической готовности юношей к обучению в системе «школа – военный вуз»: дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2003. 172 с.

15. *Киселева Д. С.* Указ. соч.

16. *Волков О. Б.* Совершенствование подготовки сотрудников спецслужб к профессионально-коммуникативной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2008. 180 с.; *Иванова Е. М.* Основы психологического изучения профессиональной деятельности. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1998. 208 с.

17. *Иванова Е. М.* Указ. соч.; *Маркова А. К.* Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.; *Платонов К. К.* Проблемы способностей. М.: Наука, 1972. 310 с.

18. *Волков О. Б.* Указ. соч.

19. *Маркова А. К.* Указ. соч.; *Тайур Ю. Т.* Прогноз на завтра // Высшее образование в России. 1995. № 1. С. 17–32; *Можаев Э. А.* Интеграция компетентностного и профессиографического подходов в личностно-профессиональном развитии педагога по физической культуре и спорту // Теория и практика физической культуры. 2008. № 8. С. 83–86.

20. *Маркова А. К.* Указ. соч.

21. *Волков О. Б.* Указ. соч.

establishment for children. It reveals theoretical and methodological basis, possibilities of using synergetic approach and pedagogical modeling while researching the problem. The article presents the model of developing pedagogical creativity in the system of professional development.

Ключевые слова: творчество, деятельность, педагогическое мастерство, педагогический коллектив.

Keywords: creativity, activity, pedagogical mastery, pedagogical staff.

В системе повышения квалификации особенно актуальной становится проблема развития педагогического творчества коллектива, обусловленная современными социально-экономическими условиями, кризисными процессами в экономике, образовании и рынке труда. Развитие творчества педагогического коллектива, уже включенного в реальный образовательный процесс, происходит без учёта стартового состояния творческого потенциала коллективного опыта. В силу этого актуализируется поиск модели повышения квалификации коллектива, ориентированного и способного к саморазвитию, открытого нововведениям и педагогическому творчеству, осуществлению профессионального и человеческого предназначения.

В методологии педагогических исследований под творчеством понимается деятельность человека, создающая новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью [1]. Мы опирались на итоги философского анализа (Платона, И. Канта, Г. Гегеля, А. Шопенгауэра), которые представили творчество как вид духовного прозрения, откровения, способного дать абсолютные знания о мире. Для нас важно, что в новой европейской культуре под творчеством понимают созидательную деятельность человека, который преобразует окружающую действительность, природный и социальный мир. Современный подход к теории деятельности нельзя представить без экзистенциальной составляющей, которая рассматривает творчество, с одной стороны, как сугубо индивидуальный феномен, с другой – экзистенциальный феномен свободы личности. Мы рассматриваем творчество как атрибут человеческой деятельности, обусловленной объективно заданными условиями и личностными характеристиками субъекта, поэтому творчество – это деятельность, реализующая способность человека созидать новую реальность, удовлетворяющую многообразным общественным потребностям и запросам личности.

Проведенный теоретико-методологический анализ дефиниции творчества позволил нам рассмотреть творчество как педагогическую категорию, проявляющуюся в двух основных аспектах: во-первых, как интегральное качество личности,

УДК 371.14:371.398

С. А. Исаева

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА КОЛЛЕКТИВА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Статья посвящена проблеме развития педагогического творчества коллектива учреждения дополнительного образования детей, она раскрывает теоретико-методологические основания, возможности синергетического подхода и педагогического моделирования в научном поиске путей ее решения. В статье представлена модель развития педагогического творчества коллектива УДО детей в системе повышения квалификации.

The article is devoted to the problem of pedagogical creativity of the staff of an additional educational

© Исаева С. А., 2011

с помощью которого она оказывает позитивное влияние на других людей и окружающую действительность; во-вторых, как мера активности личности и способ ее самореализации; в-третьих, как педагогическая деятельность коллектива, актуальная в данный период времени. Ее качественное новообразование в нестандартных ситуациях проявляется в принятии оригинального решения, выдвижении гипотез, построении моделей.

Путь к развитию педагогического творчества коллектива УДО детей начинается с изучения теории творческой деятельности в системе повышения квалификации. Для решения этой задачи нами разработана модель развития педагогического творчества коллектива УДО и сформулированы теоретико-методологические основания развития педагогического творчества коллектива.

Осмысление проблемы развития педагогического творчества в УДО детей в системе повышения квалификации позволило нам разработать модель, реализующую следующие идеи:

- педагогическое творчество как ценность;
- педагогическое творчество как процесс;
- педагогическое творчество как результат.

Представленная модель отражает реализацию идеи о творчестве как «своеобразном магните», которая развивает педагогические инициативы, а также формирует собственные педагогические убеждения коллектива, поднимает их на уровень требований, которые выдвигает жизнь, предлагает собственный вариант педагогических решений, совершенствует свое профессиональное творчество [2].

Установлено, что в практической деятельности многих педагогических коллективов учреждений дополнительного образования детей Кировской области недостаточно последовательно осуществляются этапы развития педагогического творчества:

- постановка педагогической проблемы, требующей творческого решения;
- мобилизация необходимых знаний и опыта для постановки гипотезы, для определения путей и способов решения проблемы;
- достижение поставленных задач и обобщение полученных результатов;
- проверка социальной ценности продукта творчества.

В постоянно меняющихся условиях образовательного процесса от педагогического коллектива требуются оптимальные и нестандартные педагогические решения, глубокие и всесторонние знания, их критическая переработка и осмысление, способность к импровизации, к педагогической интуиции, умение видеть «веер вариантов» решения проблемы.

В процессе разработки модели развитие педагогического творчества коллектива УДО детей рассматривается как самоорганизующаяся система (неустойчивая, подверженная стихийным влияниям, нелинейная, асинхронная, неравномерно развивающаяся). Результаты исследований В. И. Аршинова, Е. Н. Князевой, С. П. Курдюмовой, И. Я. Пригожина, С. В. Окулова дали нам возможность использования синергетического подхода при разработке модели развития педагогического творчества. Синергетическую концепцию миропонимания реализовали в своих исследованиях педагоги и психологи (Г. И. Аксенова, М. В. Богуславский, А. Я. Зорин, А. И. Новикова, Н. М. Таланчук, Н. С. Белобородова, Н. В. Кульневич), выводы которых и стали теоретическими основаниями нашего исследования:

– окружающий мир представляется как открытая система, характеризующаяся обменом энергией, веществом, информацией и ее циркуляцией, постоянной изменчивостью, стохастичностью, а потому возникает необходимость выбора пути движения, поиска «стрелы» времени;

– синергетика дает нам возможность увидеть множество путей эволюции, которые отражаются в принципе нелинейности, т. е. многовариантности, необратимости, глубинной взаимосвязи случайности и необходимости, хаоса и порядка; наличии колебательных процессов, в которых происходят изменения системы;

– в системе повышения квалификации мы учитывали, что образование как саморазвивающаяся система (В. И. Аршинов, В. Г. Буданов, С. С. Шевелева и др.) представляет собой целостное явление, в котором периодически или регулярно происходят флуктуации (колебания, случайные отклонения), которые, в силу неравновесности системы и входящих в них подсистем, усиливают амплитуду их колебаний, активизируют рассогласованность движения их элементов, приближая всю систему к точкам бифуркации (разветвление);

– в процессе педагогического моделирования мы учли, что вновь образовавшиеся системы или подсистемы являются неотъемлемыми ее частями и обладают соответствующей «памятью» о принадлежности ранее существовавшей саморазвивающейся модели;

– основной смысл моделирования развития педагогического творчества коллектива как самоорганизующейся системы мы увидели в том, чтобы исключить неэффективные пути развития системы и сберечь время, сохранить силы и энергию.

Выделенные теоретические основания дали нам возможность в рамках проводимого исследования рассматривать педагогическое творчество коллектива УДО детей в системе повышения ква-

лификации как сложный, многогранный, само-развивающийся, самоорганизующийся процесс. Данный процесс имеет свою динамику развития, где происходят флуктуации, бифуркации. Он направлен на модернизацию уже имеющихся и на создание новых технологий, форм обучения и самообучения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития слушателей курсов.

В контексте нашего исследования представляет интерес применение этого подхода Ю. В. Шарониным [3] при разработке психолого-педагогических основ творческой деятельности профессиональных сообществ в системе непрерывного образования. Сообщество при этом понимается как целостная система, которая и обеспечивает синергетическое взаимодействие факторов и условий, а также участие коллектива в самогенезе.

К теоретическим основаниям нашего исследования мы отнесли сущностные признаки педагогического творчества коллектива, разработанные научной школой В. И. Андреева [4]:

- наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи в педагогической деятельности;
- социальная, личная значимость и прогрессивность педагогической деятельности;
- наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;
- активизация субъективных (личностных качеств – знаний, умений, положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества;
- новизна и оригинальность процесса или результата.

В ходе нашего исследования было установлено, что развитие педагогического творчества коллектива УДО детей детерминировано уровнем творческого мышления и проявляется в открытости опыту, новым проблемам; оригинальности мышления; смелости и независимости суждений; чувстве новизны.

Таким образом, мы приходим к выводу, что деятельность коллектива УДО детей – процесс постоянного обновления и созидания. По убеждению Б. С. Гершунского, «созидание – процесс всегда творческий, связанный с постоянной динамикой и корректировкой целей, поиском оптимальных вариантов их достижения, оценкой соотношения целей, средств и результатов созидательной деятельности, и, что самое главное, этот процесс предполагает использование на всех его стадиях нравственных ориентиров и этических ограничений, удерживающих процесс в рамках управляемости и критериальной дозволенности» [5].

В концептуальном плане предложенная модель базируется на теоретико-методологических

(синергетическом, системно-деятельностном, личностно-ориентированном) подходах и представляет собой целостную, открытую педагогическую систему, являющуюся составной частью всего процесса повышения квалификации коллектива и отличающуюся единством концептуального, целевого, содержательного, технологического, диагностического, организационного и результативного компонентов. Модель раскрывает принципы, внутриколлективные факторы и этапы развития педагогического творчества в системе повышения квалификации.

Данная модель дает возможность организовать повышение квалификации педагогического коллектива УДО детей на более высоком уровне открытости внешним воздействиям, что обуславливает многообразие самообразования, саморазвития каждого педагога и коллектива в целом в режиме «синергетического эффекта». Этот эффект, как результат развития педагогического творчества коллектива УДО детей, проявляется на четырёх уровнях:

1. Уровень понимания. Педагогический коллектив понимает цели, проблемы и перспективы своего развития. Он ищет эффективные для всего коллектива пути решения выявленных проблем. Развитие педагогического творчества неосознанно.

2. Уровень подражания. На этом уровне педагогический коллектив осваивает в системе повышения квалификации современные педагогические технологии, активно их использует в практической репродуктивной деятельности. Творческая интеракция для себя.

3. Уровень построения творческих инноваций. На этом уровне проявляются ресурсы развития каждого педагога и всего коллектива в целом. Здесь действует формула интеграции, когда сумма слагаемых качественно выше итоговой арифметической суммы:

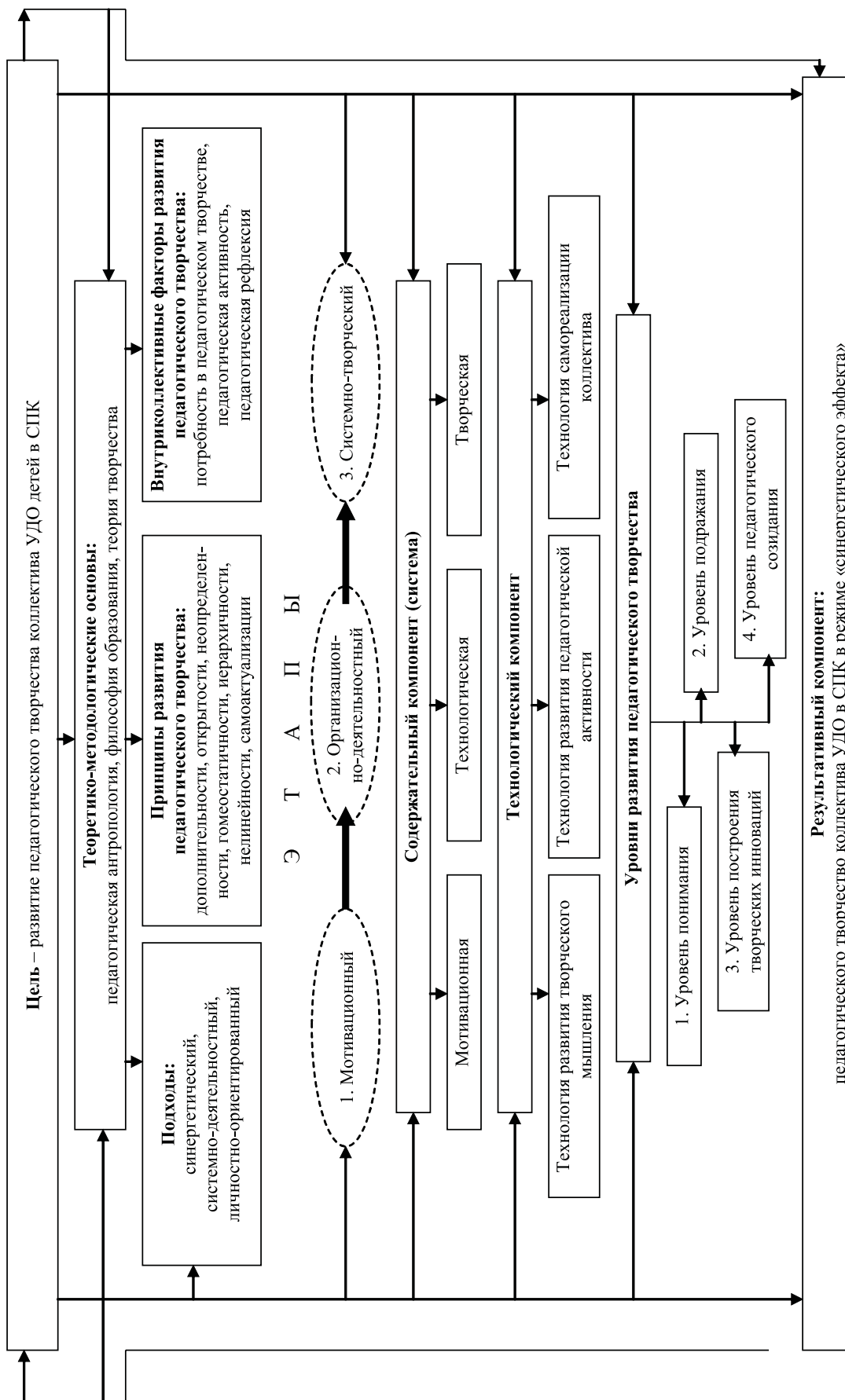
$$a_1 + a_2 + a_3 + \dots a_n > \sum a_n$$

Развивается творческое действие, акт для другого.

4. Уровень педагогического созидания. На этом уровне создаётся авторская концепция развития педагогического творчества коллектива как синергия творческих потенциалов всех участников процесса. Принципиально новым является зарождение новых традиций, ярких воспитательных событий, развивающих эффектов, наличие радостных перспектив развития, оптимистического мироощущения, осознания своей миссии. Педагогическое творчество – это со-бытие, со-радость для других и для себя.

Таким образом, разработанная модель развития педагогического творчества коллектива УДО детей в системе повышения квалификации и выявленные теоретико-методологические ос-

Модель развития педагогического творчества коллектива УДО детей в системе повышения квалификации



нования её реализации дают возможность включить её в экспериментально-исследовательскую деятельность изучения педагогических условий её адаптации к различным видам педагогических коллективов. Именно в этом случае повышение квалификации коллектива УДО детей будет носить культурно-творческий характер и осуществляться на уровне педагогического содействия. Реализация данной модели даёт возможность каждому коллективу УДО развивать педагогическое творчество, способствовать проникновению педагогических идей во все сферы общества.

Примечания

1. *Загвязинский В. И.* Учитель как исследователь. М.: «Знание», 1980. С. 9–10.
2. *Сухомлинский В. А.* Павлышская средняя школа. 2-е изд. М.: «Просвещение», 1979. С. 391.
3. *Шаронин Ю. В.* Синергетика в управлении учреждениями образования // Высшее образование. 1999. № 4. С. 14–18.
4. *Андреев В. И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. С. 486–487.
5. *Гершунский Б. С.* Философия образования. М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 1998. С. 396.

УДК 378.048.2

О. Н. Зотова

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме изучения направленности современных специалистов дошкольного образования на инновационную деятельность, определению основных структурных компонентов инновационно-педагогической направленности, выявлению оптимальных педагогических условий и принципов ее эффективного формирования.

The article touches upon the problem of studying the orientation of modern specialists in pre-school education to innovative pedagogical activity. The author also reveals the most favorable conditions and basic principles of effective forming of the mentioned activity.

Ключевые слова: инновация, творческая активность, рефлексия, культурно-исторические ценности, самореализация, эрудиция.

Keywords: innovation, reflection, cultural-historical values, self-realization, erudition.

Понятие *личностная направленность*, введенное в научный обиход С. Л. Рубинштейном, рассматривается отечественными учеными в качестве определенной системы – потребностей (Б. И. До-

донов), влечений, желаний, интересов, склонностей, идеалов, убеждений (К. К. Платонов), мотивов (Л. И. Божович, Р. С. Немов), влияющей на поведение, деятельность, а также социальный облик человека. Таким образом, личностная направленность представляет собой устойчиво доминирующую систему мотивационных образований.

Данной проблеме посвящено множество работ современных отечественных исследователей (Э. П. Бакшеева, Е. Е. Вахромов, М. Г. Голубчикова, С. С. Зенгин, А. В. Калинин, В. В. Куликова, Т. В. Перевалова, Н. И. Петрова, И. В. Садилов, О. П. Сергеева, М. В. Скворцова, А. А. Телегин). Немаловажную роль в становлении личностной направленности, понимаемой как устремленность человека к возвышенным идеалам, высшим ценностям, нравственным императивам, созданию внутреннего мира идеальных сущностей и индивидуальных смыслов, исследователи Е. П. Белозерцев, О. В. Долженко, Ф. Т. Михайлов, Л. А. Степашко, В. Д. Шадриков отводят образовательному фактору.

Исследователи В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, П. М. Якобсон в качестве основы мотивации личности выделяют отношения, включенные во всю психическую деятельность человека. Многими исследователями (Б. И. Додонов, В. И. Ковалев, В. С. Магун, В. Л. Оссовский, Ф. Н. Щербак, В. П. Тугаринов) подчеркнута также важность осознания человеком его потребностных отношений с обществом и окружающим миром, в зависимости от которых происходит реализация его *творческой активности* в поведении и жизнедеятельности.

Исследователи В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин выделили деятельность в качестве универсальной формы, определяющей мотивационную сферу личности. В своей концепции генерализации известный ученый С. Л. Рубинштейн обосновал возникновение под влиянием внешней ситуации наиболее актуального мотива, становящегося впоследствии типичным для разных сфер личностных проявлений при повторе аналогичных ситуаций.

Особого внимания заслуживает вопрос учебной мотивации будущих педагогов, поскольку она представляет собой весьма сложное явление и обладает определенной спецификой. Однако многие проблемы, связанные с развитием учебной мотивации студентов и разработкой благоприятных условий организации их обучения, недостаточно изучены. Особенно это касается вопросов, обусловленных изменениями последних лет, произошедшими в сфере образования.

В современной креативно-педагогической системе отечественные и зарубежные ученые (З. А. Абасов, Ю. К. Бабанский, Ю. Н. Кулюткин, И. Е. Норланд, А. А. Реан, Л. А. Редуш,

И. А. Савитский, Р. Джонсон, Р. Штайнер) рассматривают образовательные учреждения в качестве центров, фокусирующих иерархию целей, задач, приоритетов воспитания и обучения подрастающего поколения вокруг общечеловеческих ценностей. В настоящее время все большее внимание преподавателей самых разных учебных дисциплин привлекает инновационность. Содержание данной категории включает не только создание и распространение новшеств, но и качественные преобразования в стилях мышления и деятельности учителя. В основе внедрения инноваций лежит гуманистическая идея сотрудничества как совместно развивающейся деятельности детей и взрослых, скрепленная взаимопониманием, взаимопроникновением в особенности духовного мира, коллективным анализом полученных результатов. Исследователями (В. И. Андреев, А. А. Вербицкий, В. С. Дудченко, А. Г. Лаптев, М. М. Поташник, А. И. Пригожин, В. А. Сластенин, Н. Р. Юсуфбекова) выделены основные структурно-функциональные компоненты инновационно-педагогической деятельности, а также критерии и уровни оценки ее результативности, отраженные в табл. 1.

Остановимся более подробно на содержании уровней оценки инновационно-педагогической деятельности, во многом обусловленных динамикой восприятия учителем инноваций и степенью их освоения.

Так, *адаптивный уровень*, по мнению ученых, отличается индифферентным, неустойчивым отношением учителя к инновациям, а также отсутствием проявления творческой активности. *Репродуктивный уровень*, как отмечают исследователи, отличается более устойчивым отношением

учителя к педагогическим новшествам, проявлением творческой активности с элементами поиска новых решений в стандартных условиях, положительной направленностью потребностей, интересов к изучению альтернативных подходов к учебно-воспитательному процессу, а также открытостью учителя, готовностью к извлечению новой информации из общения с другими. *Креативный уровень* отличает доминирование творческой активности, положительная эмоциональная направленность учителя на преобразующую деятельность.

Опираясь на вышеизложенное, в качестве важных факторов, оказывающих положительное влияние на эффективность образовательного процесса в общей профессиональной подготовке будущего специалиста, выделим:

- повышение рейтинга значимости художественно-эстетических дисциплин;
- обогащение тематического содержания психолого-эстетических дисциплин средствами искусства на основе междисциплинарной интеграции.

К проблеме интеграции в разные периоды развития системы образования обращались многие ученые, последователи Я. А. Коменского. К. Д. Ушинский, Р. И. Беленький, Д. Н. Кайгородов, Д. М. Кирюшкин, А. А. Крубер, В. В. Половцев, Т. Ф. Федорец, К. П. Ягодовский рассматривали интеграцию в качестве внутрипредметных и межпредметных связей. В 60-е гг. XX в. в трудах ученых В. Г. Афанасьева, И. В. Блауберга, А. А. Петрушенко, В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина разрабатываются методологические основы системного, синергетического подхода к проблеме интеграции. Современных исследователей (В. С. Безрукова, Ю. М. Колягин,

Таблица 1

Основные компоненты, критерии, уровни результативности инновационно-педагогической деятельности

Структурные компоненты	Мотивационный		Креативный	Технологический	Рефлексивный
Функциональные компоненты	* Личностно-мотивационная переработка образовательных программ * Планирование этапов экспериментальной работы		* Принятие решения об использовании нового * Прогнозирование трудностей	* Формирование целей и общих концептуальных подходов * Внедрение новшеств в образовательный процесс	Коррекция и оценка инновационной деятельности
Критерии	Творческая восприимчивость к инновациям	Творческая активность	Методологическая и технологическая готовность к введению новшеств	Педагогическое инновационное мышление	Культура общения
Уровни	Адаптивный		Репродуктивный	Эвристический	Креативный

Г. А. Монахова, И. С. Светловская, И. П. Яковлев) объединяет прогрессивная идея о том, что интеграция – это путь к достижению целостного взгляда на окружающий мир, а также высшая форма выражения единства целей, принципов, содержания, организации учебного процесса, направленная на интенсификацию системной подготовки учащихся.

Обогащение процесса обучения на психолого-педагогических дисциплинах художественно-эстетическими средствами способствует яркому пробуждению, а также интенсивной работе творческой мысли студентов, помогая им глубже осознать содержание определенных понятий и выразить к ним свое эмоционально-оценочное отношение. Свойственная искусству парадоксальность мобилизует, активизирует все психические процессы (внимание, восприятие, память, мышление), заставляя будущих специалистов по-новому, с обостренным интересом, подойти к психологическим закономерностям, факторам, движущим силам развития, дидактическим основам воспитательно-образовательного процесса и обнаружив скрытые противоречия.

В исследованиях В. С. Библера, Г. В. Иванченко, А. В. Кирьяковой, Л. Ф. Михальцевой, А. А. Мелик-Пашаева, А. Н. Малюкова, В. И. Петрушина доказано, что в процессе приобщения к искусству происходит более полное познание человеком самого себя, своих возможностей, а также формируются навыки невербального чувственного контакта с окружающим миром и идентификации с ним.

Мы предлагаем следующие способы для повышения рейтингового значения музыкальной культуры в профессионально-педагогическом становлении будущего специалиста:

1. Включение в тематическое содержание дисциплин психолого-педагогического цикла шедевров художественного творчества.

2. Применение проблемно-поисковых ситуаций и творческих заданий, актуализирующих художественно-образовательные знания и практические умения студентов.

3. Использование эффективных художественно-развивающих технологий в процессе учебно-педагогической практики.

Ученые, занимающиеся изучением вопроса повышения эффективности профессионально-педагогического обучения будущих специалистов (Ю. К. Бабанский, Б. Ю. Берзин, В. Е. Гмурман, А. А. Дергач, П. И. Карташов, В. Н. Козиев, В. В. Краевский, Ю. М. Орлов, И. Н. Семенов, М. Н. Скаткин, С. П. Степанов, А. Г. Семушина), рассматривают инновационно-педагогическую направленность как сложное психологическое новообразование, синтезирующее такие структурные компоненты, как *ценностные ори-*

ентации, установки, высокая мотивация достижений; высокий уровень самопринятия, самоуважения, рефлексии, наличие передового педагогического опыта, восприимчивость к новому, информационная компетентность, активная позиция по отношению к инновациям.

Мы считаем, что предложенная структура может быть дополнена следующими, весьма важными, на наш взгляд компонентами, а именно: *высокий уровень культуры (исследовательской, эстетической), полихудожественная эрудированность, положительное эмоционально-оценочное отношение к культурно-историческим ценностям.*

Таким образом, инновационно-педагогическую направленность современного конкурентоспособного специалиста дошкольной образовательной сферы мы рассматриваем в качестве довольно сложной интегративной системы, основные структурные компоненты которой отражены в следующей таблице.

Таблица 2

Структура инновационно-педагогической направленности

Поиск внутренних ресурсов для непрерывной самореализации в профессиональной деятельности	
Стремление к актуализации профессионального опыта в исследовательско-экспериментальной деятельности	
Устойчивая потребность в расширении профессионально-педагогического опыта	Познавательный интерес в осмысленном изучении педагогических новшеств
Ориентированность на культурно-исторические ценности	
Творческая активность	

Следовательно, базовым компонентом инновационно-педагогической направленности специалистов системы дошкольного образования является творческая активность, которую мы рассматриваем как формируемое личностное качество, основные компоненты которого отражены в табл. 3.

При формировании инновационно-педагогической направленности будущих специалистов системы дошкольного образования мы придаем огромное значение единству требований к организации учебного процесса на основе интеграции дисциплин художественно-эстетического и психолого-педагогического циклов, с учетом следующих принципов:

– *проблематизации обучения*, способствующей активизации ведущих компонентов дивергентного мышления – беглость, спонтанность,

Дифференциация творческой активности педагогов в системе ДОУ

Профессионально-педагогическая эрудированность				
Положительно-эмоционально-оценочное отношение к культурно-историческим ценностям				
Творческие умения				
Воспитатель	Свободное оперирование психолого-педагогическими и методологическими знаниями	Нахождение собственного стиля педагогической деятельности	Создание оригинальных творческих проектов по решению задач современного образования	Гибкое руководство различными видами детской продуктивной деятельности
Заведующий, старший воспитатель	Определение ведущей концепции функционирования дошкольного учреждения	Гибкое владение стилями педагогического руководства коллективом ДОУ	Определение ведущего направления инновационной деятельности в ДОУ	Свободное оперирование психолого-педагогическими, методологическими, а также другими профессиональными знаниями, адаптивность к современным условиям развития современного образования

ассоциативность, метафоричность, оригинальность;

– *рефлексивности* – самоанализа, выявления собственных затруднений, ошибок, а также наиболее успешных вариантов решения возникшей проблемы;

– *конгруэнтности* – подлинности, искренности самовыражения в продуктивной деятельности;

– *приоритетности культуры*, отражающей уникальную способность человека к освоению и преобразованию окружающего мира;

– *полихудожественности* – обогащения процесса обучения средствами разных видов искусства.

Приведем несколько разработанных нами заданий проблемно-поискового характера для студентов, эффективных для использования при изучении курсов «Психология» («Общая», «Возрастная», «Социальная») и «Психолого-педагогический практикум»:

* интерпретация оригинальных высказываний по отношению к актуальным проблемам современного образования («Талант подобен благородному коню, которому нужен опытный всадник для того, чтобы вывел его на верную дорогу» – «Педагог должен быть мудрым, искренним, чутким наставником для ребенка, способствуя реализации его индивидуальных возможностей в целесообразно организованной продуктивной деятельности»; «Лучше зажечь свечу, чем проклинать темноту» – «Целесообразнее творчески использовать ценностные психолого-педагогические разработки в профессиональной деятельности, чем критиковать некоторые недостатки современного образования» и др.);

* сравнительный анализ развития психологической мысли в разные исторические эпохи («Преемственность и новаторство психологии Античности, Средневековья и Возрождения»);

* написание сочинений рефлексивного типа («Что бы вы хотели изменить в стиле собственного мышления и деятельности?», «Ваше отношение и личностная готовность к психолого-педагогическим нововведениям в современной образовательной системе» и др.);

* критический анализ авторских статей и образовательных программ («Приемлема ли коррекционно-воспитательная программа немецкого ученого Клюге в российских дошкольных учреждениях?»);

* анализ продуктов творческой деятельности детей (стихи, рассказы, рисунки), направленный на выявление психотравмирующих факторов – «Одиноким пловец в бескрайнем океане» (одиночество, проблемы с социальной адаптивностью), «Горящий дом» (дискомфорт в семейных взаимоотношениях, отсутствие взаимопонимания, отчаяние) и др.;

* разработка этапов преодоления определенных фрустрирующих ситуаций («Барьер») – боязнь темноты, высоты, замкнутого пространства, некоторых животных (собак, кошек, мышей), общения с заносчивыми сверстниками и др.;

* создание оригинальных метафоров, совмещающих в себе противоположные свойства – «Сумрачное счастье», «Коварная наивность», «Змеиная нежность», «Каменное нетерпение» и др.;

* разработка собственного оригинального высказывания на природу творчества («Общая

психология», темы: «Восприятие. Воображение. Мышление. Психология творчества») – «Творчество – великий дар, который не дает человеку впасть в уныние, отчаяние и праздность духа»;

* разработка музыкальной психодрамы с использованием элементов детского театра (бибабо, настольный, варежковый, пальчиковый), направленной на коррекцию эмоционально-волевых расстройств у детей – «Брошенная кукла» (коррекция детской тревожности, чувства одиночества, неконтактности, проблем межличностного взаимодействия), «Петушок-забияка» (коррекция немотивированной агрессии), «Слоненок на праздничном утреннике» (коррекция детской застенчивости, фрустрированности публичного выступления) и др.;

* разработка музыкально-релаксационных упражнений, основанных на механизме управляемого воображения, для снятия эмоционального напряжения у детей – идентификация с определенным образом, несущим позитивный эмоциональный заряд, внутренний диалог с определенным сказочным персонажем «Поделись обидой с другом» или «Мое заветное желание», «Воображаемые визуальные путешествия в опоре на соответствующие музыкальные произведения»;

* создание собственных оригинальных метафор, отражающих специфические особенности развития личности в разные возрастные периоды («Возрастная, педагогическая психология», темы: «Особенности психического развития в младшем школьном, подростковом, юношеском возрасте», «Психология обучения и воспитания»). Например: «Младший школьный возраст – солнечный вернисаж; подростковый – танец на вулканическом кратере: юношеский – зеркальный парадокс»).

Исходя из теоретического анализа исследований отечественных и зарубежных ученых (А. И. Доровской, В. Н. Дружинин, Н. Н. Под-

дьяков, Р. Поу, Й. Шмидт), выделим несколько психологических законов, способствующих направленности развивающейся личности на реализацию творческого потенциала, в опоре на которые целесообразно, на наш взгляд, организовывать процесс обучения студентов:

– *разнообразия* – поиск ассоциаций, аналогий, отождествление с любым объектом, символический, фантастический способ решения возникшей проблемы;

– *игры* – разрушение психологической инерции, усиление четкости ясности восприятия, активизация дивергентности мышления;

– *сомнения* – готовность к опровержению любых стереотипов, сложившихся в жизни, науке, культуре;

– *погружение в процесс развития человечества* – осознание себя через человечество, и наоборот;

– *спиралевидности* – возвращение временно забытой информации в новом ракурсе.

Успешность формирования направленности будущих специалистов системы дошкольного образования на инновационную деятельность предполагает наличие следующих педагогических условий:

– приобщение к культурно-историческим ценностям;

– создание богатой развивающей среды;

– применение системы постепенно усложняющихся творческих заданий проблемно-поискового характера, развивающих профессиональную компетентность специалиста;

– накопление опыта критического анализа разных психолого-педагогических теорий, концепций, методологических подходов к системе современного образования;

– междисциплинарная интеграция;

– организация интерактивного взаимодействия.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 371.3

А. А. Сысолятина

ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СИНТАКСИСУ КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ

В статье обосновывается продуктивность использования лингвокогнитивного подхода к обучению синтаксису. Интегративная методическая модель рассматривается как ведущий путь расширения интеграционного пространства личности. Показывается, как образы-представления, полученные в ходе эмоциональных переживаний, перекодируются с помощью языковых единиц разных уровней на вербальный язык.

This article grounds the efficiency of linguocognitive approach to teaching syntax. Integrative methodological model is viewed as the leading way to widen the person's integration space. The author shows the ways of translating the images of emotional sphere into verbal language by means linguistic units of different levels.

Ключевые слова: лингвокогнитивный подход, интеграционное пространство личности, когнитивное пространство, синтаксис сложного предложения, эмоциональная сфера, семантика языка.

Keywords: linguocognitive approach, person's integration space, cognitive space, the composite sentence syntax, emotional sphere, semantics of the language.

Лингвистика XXI в. – это междисциплинарная область исследований [1]. Современная методическая наука, будучи прикладной областью лингвистики, также отличается интегративным подходом к своему объекту. В методике обучения русскому языку в средней школе получают отражение процессы взаимодействия между лингвистикой и смежными с ней науками.

Методика преподавания русского языка тесно связана сегодня с такими смежными науками, как лингвопрагматика, когнитивная психология, лингводидактика, герменевтика, теория речевой деятельности и т. д. [2]

Современная методическая наука обучения в средней школе основывается также на теоретических выводах когнитивной лингвистики, психологии и сравнительно молодой науки психолингвистики, возникшей в конце 50-х гг. XX в., предметом исследования которой является «языковая личность, особенности и способы выраже-

ния психических функций сознания в речевом поведении говорящего / пишущего» [3].

Тот факт, что лингвистика является сегодня междисциплинарной областью исследований, побуждает методистов к поиску новых моделей обучения русскому языку. Вот почему при обучении синтаксису сложного предложения мы используем лингвокогнитивный подход.

Лингвокогнитивный подход интегрирует в себе основные положения и принципы ведущих направлений в методической науке.

Формируя в процессе обучения языковую компетенцию школьника, методисты и педагоги руководствуются такими принципами, как личностно-ориентированные, культурно-ориентированные и деятельностно-ориентированные. В соответствии с выдвигаемыми принципами в методике преподавания русского языка существуют подходы, способствующие их эффективной реализации. Это деятельностный подход, личностно-ориентированный, аксиологический, культуроведческий (лингвокультуроведческий). Перечисленные подходы и принципы реализуются в рамках основных на сегодняшний день направлений в создании систем обучения русскому языку: статический (системный, структурный, формальный) и динамический (функциональный и коммуникативный) подходы [4].

Цель настоящей статьи – раскрыть суть лингвокогнитивного подхода к обучению синтаксису сложного предложения и развитию речи. Данный подход отражает идеи личностно-ориентированного и деятельностного обучения.

На этапе выбора необходимой языковой формы этот подход включает *лингвистический аспект*, а при обращении к внутреннему миру учащегося, его субъективной картине мира содержит также *когнитивную составляющую*.

Такого рода подход основывается на постулатах когнитивной психологии и когнитивной лингвистики об участии языка в обработке и хранении в мозгу человека информации об окружающем мире, о теории взаимодействия языка и познания, о проблеме внутренней репрезентации знания и способах отражения мира в сознании человека и др. По данным психолингвистики, процессы речеобразования, а также восприятия и формирования речи соотношены с системой языка [5].

Речемыслительная деятельность ребёнка начинается с чувственного образа, который порождает образ-представление как глобальную еди-

ницу мыслительной деятельности человека. При изучении синтаксиса сложного предложения мы опираемся на следующее положение: возникающие зримые образы представлены в сознании конкретными существительными, несущими субъективное оценочное значение, то есть ключевыми словами. Образы-представления, лишённые индивидуальных черт, принимают вид обобщающих понятий. Конкретный образ-представление отображается в языке ключевым словом. Объект, попадая в поле зрения личности, подвергается её субъективной оценке на основе сформированных ценностей, а затем может в той или иной мере осознаваться и вербализовываться [6].

По утверждению М. Я. Розенфельда, «чувственные образы способны отражать реальность в разном объёме (ср. “мягкая рука” и “ученик поднимает руку”). В одних случаях в фокусе внимания оказывается объект, в других – целая ситуация» [7]. Сложные ситуации имеют внутреннюю смысловую связь и в языковом плане репрезентируются посредством сложного предложения.

При изучении синтаксиса сложного предложения мы опираемся на когнитивное пространство школьника, т. е. на образы-представления, возникающие в сознании школьника, и языковые единицы, с помощью которых образы-представления обозначаются.

Образовательный процесс выстраивается таким образом, чтобы на первом этапе ученик имел возможность воспринимать мир на предметно-образной, чувственной основе, а на втором – сохранять эти конкретные образы с помощью языка [8].

В рамках лингвокогнитивного направления Л. П. Сычугова выдвигает идею «семиотического подхода к обучению языку как к одной из знаковых систем» [9]. Учёный-методист говорит «об изучении языка в сопоставлении с другими семиотическими системами, о представлении различных способов при кодировании одной и той же информации» [10]. В связи с этим мы предлагаем использовать в процессе обучения такую знаковую систему, как танец. Недаром говорят о некоем «языке» танца, который позволяет без слов, т. е. на невербальном уровне, выразить свои чувства, которые впоследствии облекутся в определенную языковую форму.

Представим пример упражнений в рамках внеклассного мероприятия по русскому языку «Разговор с танцем» в 6-м классе с дополнительной дисциплиной «Бальные танцы» ГОУ «Лицей естественных наук города Кирова». Работа направлена на поэтапное структурирование сложноподчинённых предложений с различными смысловыми отношениями. Конечная цель учащихся состоит в том, чтобы дополнить главную часть пред-

ложения предикативными компонентами с союзами или союзными словами *когда, который, так как, так что* и др. и получить целостное сложноподчинённое предложение.

Школьникам предлагается просмотреть видеофрагменты с исполнением таких бальных танцев, как венский вальс, медленный вальс, самба, ча-ча-ча, румба, танго. Ребята заранее знакомятся с нумерацией фрагментов, чтобы впоследствии обозначить необходимый видеоролик.

Упражнение «летний танец»: ребята выбирают танец, который ассоциируется с их воспоминаниями о проведённом лете, и на приготовленных листочках фиксируют номер видеоролика.

Упражнение «палитра настроения»: учащиеся просматривают в индивидуальном порядке на дистанционно установленных компьютерах видеоролик с понравившимся танцем ещё раз и фиксируют сопутствующее настроение в виде цветовой гаммы на листочках с помощью карандашей, ручек, фломастеров и т. д.

Упражнение «картина-воспоминание»: учащиеся фиксируют свои воспоминания о лете и настроении в виде иллюстрации на компьютере с помощью диспетчера рисунков Microsoft Office либо с помощью другого графического редактора, например «Paint» (рисуют самостоятельно либо создают иллюстрацию, используя готовые образы, картинки, символы и т. д. из программы). Цветовые гаммы помогут им определиться с общим настроением иллюстрации, если возникает необходимость, ребята смотрят видеофрагмент ещё раз.

Упражнение на восстановление образов-представлений: основываясь на получившейся картинке, учащиеся записывают с помощью отдельных слов образы, которые возникают в их сознании. Возможно, они не обозначены на рисунке, но школьники представляют это, вспоминая отдых (на оборотной стороне листочка начинают заполнять первый столбик заранее приготовленной таблицы словами, обозначающими их образы-представления) (см. таблицу).

Затем ребята дополняют свои образы адъективными словами-определителями, заполняя второй столбик таблицы. Далее они «оживляют» картину и строят сложноподчинённые предложения с придаточной частью, устанавливающей с ключевым словом главного предложения или со всем главным предложением в целом определённые смысловые отношения (определительные, временные, причинно-следственные и т. д.).

В результате проделанной работы у ребят получается таблица, в которой наглядно видно расширение, развитие образов. Учащиеся наблюдают, как отдельные образы-представления и ключевые слова обрастают добавочным, субъек-

тивным значением и принимают вид целостной картины, и приходят к выводу о том, что с помощью сложноподчинённого предложения можно передать не только более сложный образ, но и разнообразные, связанные с этим образом оттенки смыслов и отношений. Ребята анализируют средства связи и накапливают наблюдения о роли в сложноподчинённом предложении союзов и союзных слов. Так как на уроке работа со сложными предложениями имеет ознакомительный характер, нет необходимости вводить классификационные наименования сложных предложений. Наша задача – продемонстрировать учащимся структуру сложноподчинённого предложения: главная и придаточная части; средства связи (союзы, союзные слова); знаки препинания между частями сложноподчинённого предложения (см. таблицу).

На уроке интеграция нескольких семиотических систем возможна за счёт индивидуальной подготовки учащихся – владение «языком танца». Видеофрагменты служат лишь стимулятором для погружения в соответствующий ритм и настроение. Каждый из ребят знает, какие чувства можно выразить с помощью того или иного танца, поэтому для них не составит труда подобрать танец, соответствующий их настроению в конк-

ретный, определённый момент. Итогом урока является исполнение танца некоторыми парами.

Работа с образами-представлениями на уроках русского языка целесообразна на этапах развития субъективной картины мира учащихся и формирования их лексикона.

Чувственный образ подкрепляет понятийно-логический аспект ментальной модели, формируя комплексное устойчивое восприятие, осмысление и запоминание объектов реальной действительности [11].

В процессе обучения учитываются особенности речемыслительной деятельности: абстрактное понятие ассоциируется с конкретным материальным объектом под влиянием ассоциативного механизма. Происходит объединение абстрактного концепта с конкретно-образным, который вербализуется посредством языковых единиц.

Предложенная структура образовательного процесса соответствует утверждению психолингвистов о том, что речевая деятельность ребёнка развивается от «наглядно-действенной», ситуативной формы до интеллектуальной. Такая форма работы не только демонстрирует межпредметную интеграцию, но и отвечает основным принципам современного образования, которые изложены в Образовательной программе «Школа 2100» [12].

От слова-образа к сложноподчинённому предложению как целостной единице

Название танца-стимула, ставшего толчком для соответствующего ряда образов	Ключевое слово, вербализующее образ-представление	Адъективное слово, дополняющее слово-образ	Придаточное предложение, соотнесенное с ключевым словом или включающей его главной частью сложноподчинённой конструкции в целом	Сложноподчинённое предложение как целостная единица
1. Румба	Лес	Красив	<i>Когда</i> находится в свете солнечных лучей	Лес красив, <i>когда</i> находится в свете солнечных лучей
2. Самба	Поляна	Яркая	<i>Так как</i> изобилует осенними красками	Поляна яркая, <i>так как</i> изобилует осенними красками
3. Фигурный вальс	Букет	Нежный	<i>Который</i> собран заботливыми руками	Букет, <i>который</i> собран заботливыми руками, нежный
4. Квикстеп	Подсолнух	Солнечный	<i>Так что</i> всё вокруг становится радостным и безмятежным	Подсолнух солнечный, <i>так что</i> всё вокруг становится радостным и безмятежным
5. Ча-ча-ча	Попугайчики	Забавные	<i>Потому что</i> искренни в своём поведении	Попугайчики забавные, <i>потому что</i> искренни в своём поведении

Примечания

1. Алефиренко Н. Ф. «Живое» слово: Проблемы функциональной лексикологии: монография. М.: Флинта: Наука, 2009. С. 5.

2. Антонова Е. С. Где искать ресурсы для обновления школьной методики? // Русский язык в школе. 2007. № 6. С. 10.

3. Сычугова Л. П. Чудо, рожденное мыслью. (К проблеме становления языковой личности) // Русский язык в школе. 2003. № 1. С. 16.

4. Устинов А. Ю. Развитие модального компонента речи учащихся: функционально-семантический подход: монография. М.: МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. С. 55; Сычугова Л. П. От атомарного подхода к лингвокогнитивному // Научные основы преподавания русского языка и литературы в современной школе: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. (Пермь, 2–3 ноября 2010 г.) / ПГПУ. Пермь, 2010. С. 57.

5. Залевская А. А. О Комплексном подходе к исследованию закономерностей функционирования языкового механизма человека // Сервер дистанционного обучения психолингвистике www.csa.ru; Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969; Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. М.: Лабиринт, 1998. 364 с.

6. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М., 1999. 120 с.

7. Розенфельд М. Я. О статусе чувственного образа в структуре лексического значения // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Филология. Журналистика. 2009. № 1. С. 96.

8. Сычугова Л. П. Обучение речи: культуроведческий подход. Киров, 2008. С. 47.

9. Сычугова Л. П. От атомарного подхода...

10. Там же.

11. Гуревич Л. С. Ментальная визуализация абстрактных образов: когнитивные склейки // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2009. № 1. С. 100.

12. «Школа 2100». Образовательная программа и пути ее реализации. М.: Баласс, 1999. С. 20–25.

УДК 378

А. Ф. Кузнецов

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ
И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ
КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ**

В статье рассматриваются проблемы физической подготовки курсантов образовательных учреждений МВД России, обосновывается необходимость применения культурологического подхода, представляется анализ трудностей, испытываемых преподавателями вузов МВД России при решении задач формирования физической культуры у курсантов.

The problems of physical training of cadets of the Ministry of Internal Affairs educational institutions

© Кузнецов А. Ф., 2011

are considered in the article. The author proves the necessity of applying the culturological approach and analyses the difficulties experienced by teachers of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the process of forming cadets' physical culture.

Ключевые слова: физическая культура, физическая подготовка, курсанты образовательных учреждений МВД России, профессиональная компетентность преподавателя.

Keywords: physical culture, physical training, cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, professional competence of the teacher.

В настоящее время стратегическим направлением совершенствования системы высшего профессионального образования в России является культуроцентристская парадигма, которая подразумевает формирование культуры личности обучаемого в процессе вузовского обучения. Методологической основой данного подхода являются работы В. С. Библера, Е. В. Бондаревской, А. П. Валицкой, И. Е. Видт, Б. С. Гершунского, А. С. Запесоцкого, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, В. В. Серикова, М. Н. Скаткина, Г. П. Щедровицкого и других, посвященные разработке образовательных моделей, адекватных процессам становления культуры личности. Физическая культура является составной частью общей культуры личности, поэтому разработка образовательных программ, направленных на ее формирование у курсантов вузов МВД России, представляет собой актуальное для педагогической теории и практики направление научных исследований.

Системные исследования В. К. Бальсевича, И. М. Быховской, М. Я. Виленского, В. М. Выдрина, А. В. Лотоненко, Л. И. Лубышевой, Л. П. Матвеева, Ю. М. Николаева, Н. И. Пономарева, В. И. Столярова, В. А. Щеголева и других показывают, что использование в процессе физического воспитания средств физической культуры содействует формированию и становлению личности, максимально полно реализующей свои потенциалы, а также дает возможность повысить общее качество вузовского обучения.

В образовательных учреждениях МВД России процесс физического воспитания курсантов в основном реализуется в рамках учебной дисциплины «Физическая подготовка». Результаты обучения по дисциплине составляют один из наиболее важных показателей готовности выпускников к исполнению обязанностей профессионально-служебной деятельности, поэтому физическая подготовка рассматривается как важная составная часть профессионального образования будущих сотрудников органов внутренних дел. А поскольку система образовательных учреждений МВД России на сегодня остается одной из самых крупных среди отраслевых министерств и

ведомств, включая университеты, академии, юридические институты, суворовские и кадетские училища с общей численностью обучаемых свыше 100 тысяч человек, то повышение эффективности физического воспитания обучающихся может рассматриваться как актуальное и имеющее большую практическую значимость направление научного поиска.

Богатый арсенал средств и методов физической подготовки дает возможность обеспечить достижение обучаемыми высокого уровня физической подготовленности, повысить качество профессионального образования, оказать положительное влияние на эффективность морально-нравственного и культурно-эстетического воспитания (И. Ф. Амельчаков, А. Ф. Калашников, В. Я. Кикоть, В. А. Торопов). Вместе с тем данные инспекторских проверок и научных исследований свидетельствуют, что при имеющихся в последние годы достижениях в области теории и методики физического воспитания физическая подготовленность выпускников образовательных учреждений МВД России сегодня не в полной мере удовлетворяет потребности практики.

В исследованиях С. И. Солодухина [1] показано, что по завершении обучения курсанты не в состоянии качественно выполнять приемы задержания правонарушителей из-за недостаточной физической подготовки. Р. А. Гавриленко [2] указывает на острую необходимость совершенствования методики обучения и тренировки. В диссертационном исследовании Е. В. Флусова [3] показано, что действующая модель физической подготовки курсантов вузов МВД России слабо ориентирована на нужды практики. В работе А. И. Лысова [4] отмечено, что эффективность преподавания на занятиях по физической подготовке в образовательных учреждениях МВД России недостаточно высока. Анализ исследований, представленный в диссертационной работе Г. И. Степанова [5], показывает, что в настоящее время у большинства курсантов отсутствует устойчивая мотивация к занятиям по физической подготовке; организация учебного процесса и методика проведения занятий по дисциплине «Физическая подготовка» требуют корректировки.

В этих условиях становится очевидным, что изменение социокультурной и экономической ситуации, смена образовательных и научных парадигм определяют необходимость переосмысления теоретико-методологических основ физической подготовки курсантов образовательных учреждений МВД России, поиска новых, более эффективных педагогических технологий использования средств, методов и форм организации физической подготовки. Наиболее перспективным в этом отношении представляется создание и обоснование образовательных моделей, в ко-

торых становление физической готовности обучаемых к выполнению профессионально-служебных задач будет сочетаться с формированием физической культуры личности. Таких моделей физической подготовки курсантов, в которых будет предусмотрено не только повышение двигательного потенциала, но и формирование их мировоззрения, глубоких знаний в области физической культуры, мотивационной сферы, системы физкультурных ценностей и способов ее освоения, и реализация которых позволит существенно улучшить качество учебно-воспитательного процесса.

На наш взгляд, весь спектр потенциальных возможностей физической подготовки может быть приведен в действие в условиях образовательных учреждений МВД России, только если она будет нацелена на формирование обучаемого как субъекта культуры, если обучаемый станет равноправным участником процесса педагогического управления, осознает свои потребности и цели, идентифицирует себя в культуре и самоопределится в ее ценностях. Если традиционно ориентированный на формирование готовности выпускника к предстоящей профессионально-служебной деятельности процесс физической подготовки в вузе МВД будет дополнен установкой на формирование профессионально-профилированной физической культуры личности, если будут созданы условия для полного раскрытия потенциала каждого обучаемого, а закономерным итогом результатом такого процесса физической подготовки будет новое качественное состояние личности курсанта, позволяющее человеку найти себя в профессии, жить и успешно развиваться в гармонии с культурой, миром, с самим собой. Для решения этой задачи мы полагаем необходимым обратиться к культурологическому подходу.

Идеи культуросообразности находят свое воплощение в педагогической теории и практике вузов МВД России. В работах А. К. Белова, В. Н. Бородаенко, А. Т. Иваницкого, А. В. Малиновского, И. В. Медведева, И. А. Миронова, Ю. А. Умрихина, С. Д. Шамрая показаны возможности формирования в процессе физической подготовки ценностного отношения курсантов к физическому самовоспитанию, становления профессионально важных качеств, развития нравственной культуры. Однако единые пути формирования физической культуры личности у курсантов вузов МВД России применительно к специфике процесса их профессионального образования пока еще не намечены, методы недостаточно эффективны.

Ведущую роль в формировании физической культуры личности у курсантов играет преподаватель. Он должен представить изучаемый мате-

риал в виде задачи, интересной для курсантов в профессиональном и в личном плане; создать атмосферу целеустремленности и полной самоотдачи, организовать возможность для получения обучаемыми позитивного опыта решения задач физического совершенствования; обеспечить освоение базовых навыков и необходимого инструментария каждым участником групповой работы для создания продуктивного общего тезауруса. Иначе говоря, он должен обладать *нацеленностью на развитие физической культуры личности* у курсантов, а также *компетентностью* в области оздоровительно-спортивных педагогических технологий.

Компетентность определяют знания, умения и опыт профессиональной деятельности, а круг профессиональных ситуаций, возникающих в процессе формирования физической культуры личности у курсантов, обуславливает перечень компетенций. Следовательно, профессиональная компетентность преподавателя и его нацеленность на развитие культуры у курсантов содержит компетенции, органично включенные в педагогические ситуации и в контекст его профессии. Полагаем, что необходимо вести речь о следующих компетенциях, которые будут отражать компетентность педагога в вопросах формирования физической культуры личности:

1. Аналитическая компетенция – теоретический анализ процессов, обеспечивающих формирование физической культуры у курсантов в процессе обучения, умение выявлять причины того или иного развития событий и их главное звено.

2. Методологическая компетенция – понимание сущности физической культуры личности, механизмов ее формирования и реальных возможностей учебного процесса для их воплощения; умение спроектировать на этой основе технологию формирования профессионально-профилированной физической культуры личности у курсантов, соответствующую специфике организации учебного процесса в вузе.

3. Практико-технологическая компетенция – владение знаниями, умениями и навыками, составляющими операционную основу организации и проведения учебного процесса; а также позитивным опытом творческой деятельности по формированию физической культуры личности у курсантов.

4. Интегративная компетенция – понимание основ профессиональной деятельности специалиста по профилю вуза МВД России; знание широкого культурного, экономического и социального контекста, в рамках которого осуществляется процесс обучения; способность связать теорию и практику.

При этом главное состоит в том, что компетентность преподавателя в формировании про-

фессионально-профилированной физической культуры личности у курсантов по своей природе опирается на междисциплинарные, интегративные связи не только с педагогическими науками и с науками, изучающими различные проблемы человека (философией, психологией, правом, медициной, культурологией), но и с дисциплинами, составляющими основу профессионального мастерства будущих специалистов. Преподаватель является центральной фигурой учебно-воспитательного процесса в вузе, поэтому им должны быть освоены все представленные компетенции и обеспечена способность на практике решать поставленные задачи.

Изучение деятельности преподавателей физической подготовки вузов МВД и других силовых ведомств показывает, что многие из них испытывают затруднения при решении вопросов формирования физической культуры личности у курсантов в процессе обучения. Методологические аспекты деятельности по формированию физической культуры у курсантов не находят своего отражения ни в содержании учебных дисциплин, ни в программах повышения квалификации. В ходе преподавания в основном преобладают нацеленность на повышение физической подготовленности, обеспечение успешной сдачи нормативов в контрольных упражнениях. Поэтому содержание и ход процесса обучения не всегда стимулируют культуротворческую активность, деятельность часто носит репродуктивный характер и не способствует получению результата, способного стимулировать переосмысление личного опыта и дальнейшее саморазвитие.

С целью выявления причин затруднений преподавателей вузов МВД России при решении вопросов формирования физической культуры личности курсантов был проведен анкетный опрос, в котором приняли участие 118 преподавателей физической и огневой подготовки из 14 образовательных учреждений МВД России.

Результаты анкетирования показали следующее.

Практически все опрошенные (113 чел./ 95,7%) согласны с тем, что формированию профессионально-профилированной физической культуры личности у курсантов должно уделяться внимание в учебном процессе вузов МВД России. При этом при решении вопроса о дисциплине, в рамках которой следует осуществлять этот процесс, 77,9% преподавателей высказали уверенность в необходимости объединения усилий представителей кафедр физической, огневой и тактико-специальной подготовки.

Более половины респондентов (68 чел./57,6%) профессионально-профилированную физическую культуру курсанта определяют как владение профессионально-прикладными двигательными навы-

ками и умением применять их для выполнения профессионально-служебной деятельности. 39 чел. (33,1%) соотносят ее с высоким уровнем профессионально-прикладной физической подготовленности и владением навыками ее самостоятельного повышения. В отдельных случаях (11 чел./9,3%) профессионально-профилированная физическая культура соотносится с морально-этическими и поведенческими нормами жизнедеятельности.

Структуру физической культуры все преподаватели представляют как совокупность ряда компонентов. Всеми опрошенными отмечен когнитивный компонент (знания) и деятельностно-практические умения (технологический компонент); 39,8% преподавателей (47 чел.) включают в состав физической культуры морально-этические и правовые нормы, 24,6% (29 чел.) включают творчество; 42 чел. (35,6%) полагают, что в состав физической культуры личности должна входить система физкультурных ценностей.

Кроме того, по результатам анкетирования выявлялся уровень знаний сущностных характеристик физической культуры личности, теоретических основ, средств, методов и технологий ее формирования; наличие умений, необходимых для практического решения вопросов формирования физической культуры у курсантов (таблица).

Сформированность элементов, определяющих готовность преподавателей (в процентах от 118 опрошенных) к формированию физической культуры у курсантов вузов МВД России в процессе обучения

№ п/п	Показатели	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	Знание сущностных характеристик физической культуры	21,2	35,6	43,2
2	Знание основ процесса формирования физической культуры	24,6	34,7	40,7
3	Знание средств и методов формирования физической культуры	22,0	33,9	44,1
4	Знание современных оздоровительно-спортивных технологий	34,7	44,9	20,4
5	Уровень аналитических и прогностических умений	33,9	46,6	19,5
6	Уровень организационных и методических умений	50,8	28,8	20,4
7	Уровень диагностических умений	20,4	34,7	44,9

Уровень знаний оценивался нами на основании ответов респондентов на вопросы анкеты (таблица, строки 1–4), сформированность умений оценивалась самооценкой самими опрошенными (таблица, строки 5–7).

Анализ данных, представленных в таблице, показывает, что из знаний лучше всего преподаватели владеют знанием современных оздоровительных и спортивных технологий: 34,7% опрошенных оценены «отлично»; 44,9% – «хорошо». Количество обладающих «отличными» и «хорошими» знаниями сущностных характеристик физической культуры личности; приемов, средств и методов ее формирования у курсантов в процессе обучения значительно меньше: более 40% оценены только «удовлетворительно».

Из числа умений наиболее высоко оценивается сформированность организационных и методических умений (50,8% оценены «отлично»; 28,8% – «хорошо»). Умение определить уровень сформированности физической культуры у курсантов освоено преподавателями значительно слабее (44,9% оценены «удовлетворительно» и только 20,4% – «отлично»). Достаточно высокая степень согласованности наших оценок знаний и самооценок преподавателями своих умений является, на наш взгляд, свидетельством адекватности самооценок и корректности подхода к оцениванию.

В целом представленные данные дают основание сделать вывод, что одной из основных причин затруднений, испытываемых преподавателями при решении вопросов формирования физической культуры личности в процессе обучения, является недостаточность специальных теоретических и методических знаний о сущности и процессе формирования физической культуры, умений диагностировать уровень ее развития у курсантов.

Предполагается, что обеспечение готовности преподавателей к решению задач формирования физической культуры личности позволит ввести изменения в процесс физической подготовки курсантов образовательных учреждений МВД России и, тем самым, повысить эффективность их профессиональной подготовки.

Примечания

1. Солодухин С. И. Методика физической подготовки курсантов вузов МВД России на этапе специального профессионального обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010.
2. Гавриленко Р. А. Повышение результативности БПБ в ограниченном пространстве средствами РБ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
3. Флусов Е. В. Комплексное применение физических упражнений в огневой подготовке курсантов вузов МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.

4. Лысов А. И. Интеграция специальных средств физической подготовки в учебно-боевую практику курсантов образовательных учреждений МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007.

5. Степанов Г. И. Поэтапное совершенствование навыков боевых приемов борьбы у курсантов образовательных учреждений МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.

УДК 616.831-005.1

М. П. Бандаков, Г. В. Ковязина

ОБОСНОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ МЕТОДИКИ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПОСЛЕДСТВИЙ ИНСУЛЬТА В РАЗЛИЧНЫЕ ПЕРИОДЫ ЗАБОЛЕВАНИЯ

Статья посвящена анализу причин и механизмов возникновения острого нарушения мозгового кровообращения, классификации вариантов его течения и клиническим проявлениям заболевания. Автор указывает на основные двигательные нарушения, которые подлежат процессу физической реабилитации на различных периодах заболевания.

The article is devoted to the problem of insult. The authors point to the main movement disorders which are to be subjected to physical rehabilitation at different stages of the disease.

Ключевые слова: инсульт, классификация инсульта, двигательные нарушения, осложнения.

Keywords: insult, classification of insult, movement disorders, complications.

Основной причиной инвалидности и смертности в нашей стране являются заболевания сердечно-сосудистой системы, из которых особое место занимает острое нарушение мозгового кровообращения.

Общее число инвалидов вследствие поражения нервной системы в Российской Федерации составляет более 1,5 млн человек, и среди них первое место занимает контингент инвалидов с церебро-сосудистой патологией [1]. Не менее 65–70% таких пациентов имеют впоследствии группу инвалидности, треть из них полностью зависят от помощи окружающих [2]. Постинсультная инвалидизация занимает первое место среди всех причин инвалидности и обусловлена, прежде всего, тяжестью нарушений двигательных функций, расстройствами интеллектуальной и речевой сферы.

В настоящее время наибольшая эффективность реабилитационных мероприятий отмечается в раннем периоде восстановления, однако длительность таких мероприятий не должна ограничиваться временными рамками. Именно поэтому

физическая реабилитация в позднем периоде также является неотъемлемой частью общего процесса восстановления пациентов и одной из основных форм двигательного взаимодействия человека с окружающим его миром.

Сегодня без эффективной реабилитационной системы невозможно полноценное восстановление двигательных возможностей пациента. При этом физическую реабилитацию необходимо рассматривать не только как лечебно-педагогический, но и как воспитательный и образовательный процесс личности пациента. Именно этим определяется актуальность и необходимость дальнейших исследований с целью повышения эффективности реабилитационных мероприятий на различных периодах восстановительного процесса данной категории больных.

Цереброваскулярные болезни (ЦВБ) и наиболее тяжелые их формы – острые нарушения мозгового кровообращения (ОНМК) – являются важнейшей медико-социальной проблемой, представляющей большую угрозу здоровью нации. По данным Всемирной организации здравоохранения, в последнее десятилетие наблюдается отчетливая тенденция к увеличению количества людей, перенесших мозговой инсульт.

Под мозговым инсультом понимают остро возникающий дефицит мозговых функций, вызванный нетравматическим повреждением головного мозга вследствие гипоперфузии, окклюзии или разрыва церебральных кровеносных сосудов, характеризующийся расстройством сознания, двигательными, речевыми, когнитивными нарушениями, которые длятся более суток.

Большинство сосудистых поражений мозга обусловлено рядом заболеваний, таких, как гипертоническая болезнь, сахарный диабет, атеросклероз сосудов головного мозга. Нарушения функций сосудистой системы приводят к глубоким гемодинамическим сдвигам в головном мозге и обусловлены тремя патофизиологическими механизмами [3]:

1) изменениями общих и региональных механизмов саморегуляции мозгового кровообращения;

2) сосудистыми изменениями;

3) нарушением физико-химических свойств крови.

Выделяют «геморрагические» и «ишемические» инсульты. Наиболее часто геморрагические инсульты поражают глубокие отделы мозга – центральные подкорковые узлы, и реже кору больших полушарий, мозжечок, зрительные бугры. Иногда кровоизлияние в вещество мозга сочетается с прорывами крови в желудочки и субарахноидальное пространство. Массивные, но локализованные кровотечения типа гематомы обычно наступают в результате разрыва некро-

тизированной сосудистой стенки в области сформировавшейся аневризмы или без нее.

Понятие «ишемический инсульт» соответствует гипоксическому поражению участка паренхимы головного мозга, возникающему в результате уменьшения кровотока в определенной зоне мозга и недостаточного обеспечения метаболических потребностей нервной ткани этого участка при дефиците перфузионного давления. Церебральные нарушения ишемического характера являются самой частой формой сосудистых поражений головного мозга и составляют 75–90% всех случаев инсультов.

Течение инсульта зависит от характера сосудистого процесса, его локализации, размера, темпа развития, осложнений.

Выделяют три основных варианта течения инсультов [4]:

1) благоприятно-регрессирующий вариант, когда постепенно восстанавливаются нарушенные функции;

2) перемежающийся вариант, рецидивирующее течение инсульта, при котором состояние периодически ухудшается в связи с присоединяющейся пневмонией, повторными инсультами или другими осложнениями;

3) прогрессирующий, прогрессирующий вариант, с постепенным нарастанием симптоматики и летальным исходом.

В России ишемический инсульт в структуре общей смертности занимает второе место после ишемической болезни сердца и первое место как причина утраты трудоспособности [5].

Развитие ишемического инсульта обусловлено нарушением нормального притока крови к определенному участку мозга вследствие полной (закупорка) или неполной (стеноз) окклюзии мозгового сосуда и магистральной артерии головы.

Выделяют следующие подвиды ишемических инсультов [6]:

- атеротромботический;
- гемодинамический;
- кардиоэмболический;
- лакунарный;
- гемореологический.

Причиной атеротромботического инсульта чаще всего является атеросклероз магистральных артерий головного мозга. Для него характерно ступенеобразное, постепенное нарастание неврологической симптоматики в течение нескольких часов, а иногда и суток.

Гемодинамический инсульт обычно не сопровождается полной закупоркой мозгового сосуда, а лишь значительным стенозом одного или нескольких магистральных артерий головы. При хорошем компенсаторном коллатеральном кровообращении наличие стеноза не приводит к развитию инфаркта. Наряду с возникновением патоло-

гии магистральных артерий головы развитие данного вида ишемического инсульта обусловлено рядом дополнительных факторов: резкое снижение артериального давления, острая кровопотеря, уменьшение минутного объема сердца.

На кардиоэмболический инсульт приходится от 15 до 20% всех ишемических инсультов [7]. Причинами развития инсульта можно назвать изменения клапанов сердца и внутрикамерное тромбообразование. Для кардиоэмболического инсульта характерно внезапное начало, в состоянии бодрствования, часто на фоне активной деятельности.

Особым подвидом ишемического инсульта является лакунарный инфаркт, характерный для гипертонической болезни с частыми и резкими колебаниями артериального давления [8].

Возникающая при развитии инфаркта неврологическая симптоматика («чисто двигательный гемипарез», т. е. изолированный парез без сопутствующих чувствительных или речевых нарушений; «чисто чувствительный инсульт», когда симптоматика проявляется только снижением чувствительности или парестезиями; «неловкость в кисти и дизартрия» и другие синдромы) в большинстве случаев подвергаются значительному регрессу [9].

Идеопатические гемореологические инсульты диагностируются при наличии следующих условий:

- 1) отсутствие основного заболевания;
- 2) отсутствие известной гематологической природы инсульта;
- 3) наличие выраженных гемореологических изменений [10].

К наиболее частым последствиям инсульта можно отнести двигательные нарушения в виде парезов и параличей, а также чувствительные и трофические расстройства. Нередко встречаются нарушения высших корковых функций, речевые нарушения, вегетативные обменно-дистрофические нарушения.

Церебральные двигательные нарушения после инсульта проявляются в следующих видах:

1. Спастические гемипарезы с преобладанием симптомов ирритации: мышечная гипертония, наличие патологических стопных рефлексов как разгибательного, так и сгибательного типа.

2. Атонические парезы с преобладанием симптомов нервномышечных выпадений: мышечная гипотония, нормотония. Имеет место ограничение или отсутствие произвольных движений, гипорефлексия, трофические нарушения.

3. Гемипарезы со смешанным пирамидным и экстрапирамидным тонусом, гиперкинетическим синдромом.

4. Парезы с нарушением координации. Синдромы с нарушением координации связаны с поражением в бассейне задней мозговой либо вертебробазиллярной системы.

В клинике также выделяют преходящие выпадения функций, связанные с перифокальным отеком, гипоксией, мелкими очагами инсульта. Наиболее часто встречаются односторонние гемипарезы различной степени выраженности [11].

В начале развития заболевания при локализации очага в области заднего бедра капсулы наблюдается гемиплегия в сочетании гемигиперстезией и гемипаносией. По мере удаления очага выраженность двигательных нарушений уменьшается. Двигательные нарушения в дистальных отделах конечностей характерны при локализации очага в белом веществе центральных извилин в бассейне средней мозговой артерии.

Нарушение движений в дистальном отделе ноги и проксимальном отделе руки характерно при локализации очага в бассейне передней мозговой артерии.

При локализации очага в стволе мозга появляется такое понятие, как «чисто двигательный инсульт». Он проявляется только двигательными нарушениями – парезами руки, ноги, языка с одной стороны. Двигательные и чувствительные нарушения характерны для сенсомоторного инсульта, очаг локализуется в заднем бедре внутренней капсулы или лучистом венце.

Очаг в области варолиева моста или переднем бедре внутренней капсулы характеризуется синдромом «дизартрии и неловкой руки».

Очаг в заднем бедре внутренней капсулы, основанном варолиева моста и лучистом венце проявляется центральным гемипарезом в сочетании с атаксией в паретичных конечностях – «синдромом атактического гемипареза».

Дальнейшее течение заболевания характеризуется процессом функциональной реорганизации, лежащей в основе восстановления нарушенных функций.

В результате такой реорганизации могут возникнуть различные патологические синдромы, к которым относится и мышечная спастичность.

Спастическая мышечная гипертония характеризуется возникновением увеличивающегося сопротивления при первых быстрых пассивных движениях и затем внезапным уменьшением его – феномен «складного ножа» [12].

Спастичность при постинсультном гемипарезе располагается неравномерно, она более выражена в аддукторах плеча, сгибателях руки, пронааторах предплечья и разгибателях ноги – формируется типичная поза – Вернике – Манна, особенно выраженная при ходьбе.

Высокая спастичность препятствует реализации движений, отрицательно влияет на восстановление объема движений и мышечной силы, ходьбы, самообслуживания, приводит к возникновению контрактур. В то же время умеренная статичность в разгибателях голени на первых

этапах восстановления, напротив, способствует восстановлению функции ходьбы.

Считается, что спастичность является основным фактором, препятствующим восстановлению двигательных функций и значительно ограничивающих жизнедеятельность [13].

Типичным для постинсультных гемипарезов является нарушение мышечного тонуса. После инсульта мышечный тонус может быть повышен или понижен. Длительно пониженный мышечный тонус – это неблагоприятный прогностический признак восстановления двигательных функций.

Можно отметить, что после инсульта у пациентов происходит нарушение представления об организации движений, позы, равновесия, передвижении, что негативно сказывается на двигательной активности. Происходит нарушение вертикальной позы, в регуляции которой выделяют сенсорный и моторный компоненты [14]. Моторный компонент координирует действия мышц туловища и нижних конечностей в отдельные позные синергии. Сенсорный компонент организует полученную информацию от соматосенсорной (проприоцептивной, кожной и суставной), зрительной и вестибулярной систем [15].

Как считают многие авторы, нарушение контроля позы связано с асимметрией нагрузки на пораженную и непораженную ноги, с уменьшением силы, объема движений в суставах [16].

Также отмечается, что нарушение равновесия может быть связано с нарушением поступления соматосенсорной информации [17].

Нарушение устойчивости связывают с недостаточной скоростью коррекции позы при изменении положения с изменением во временной последовательности мышечных ответов на потерю равновесия или недостаточностью включения различных позных мышц и нарушением перцепции, приводящей к пространственной дезориентации [18].

Среди постинсультных дефектов, инвалидизирующих больных, ведущая роль принадлежит двигательным нарушениям, к основным из которых относятся центральные параличи и парезы, атаксию и апраксию.

Исследования ряда авторов [19] показали, что при различной патологии нервной системы, независимо от уровня поражения, страдают все отделы центральной и периферической нервной системы, которые ответственны за поддержание позы и управление передвижением.

Наименьшее восстановление двигательных нарушений обычно наблюдается при распространении очага поражения на заднее бедро внутренней капсулы, где проходят основные двигательные пути. Клинически такой локализации инсульта соответствует наличие гемипаралича Вернике-Манна, при котором выраженность дви-

гательных нарушений в нижней и верхней конечности приблизительно одинаковы, в силу чего отмечается высокая спастичность мышц.

Очаги поражения в правом полушарии или в лобных долях могут сопровождаться развитием психопатологических синдромов, угнетением психической и двигательной активности, что в свою очередь приводит к снижению темпа восстановления сложных двигательных функций и навыков. При небольших корковых очагах прогноз восстановления наиболее оптимистичен.

Отрицательное влияние на восстановление движений оказывают расстройства мышечно-суставного чувства, артропатии. Очень важно и то, насколько активно больной участвует в реабилитационном процессе, насколько он осознает необходимость восстановительного лечения.

Когнитивные (снижение памяти, внимания, интеллекта) и выраженные психоэмоциональные нарушения (аспонтанность, снижение психической и двигательной активности, выраженный астено-депрессивный синдром), тяжелые сопутствующие соматические заболевания также препятствуют активной реабилитации, отрицательно влияют на восстановление движений и социальную реадaptацию.

Таким образом, острое нарушение мозгового кровообращения характеризуется:

- 1) двигательными нарушениями;
- 2) нарушениями мышечного тонуса;
- 3) нарушениями координации;
- 4) чувствительными нарушениями;
- 5) психическими нарушениями;
- 6) когнитивными нарушениями.

Согласно современным представлениям, обратное развитие неврологического дефицита обусловлено в первую очередь восстановлением функциональной активности морфологически сохранных, но временно дезорганизованных нейронов.

При обширных, распространенных патологических процессах возможности реорганизации функций резко нарушены. Процессы истинного восстановления и функциональной реорганизации наиболее эффективно протекают в ранние сроки после инсульта, соответственно и восстановление элементарных двигательных функций происходит в основном в первые несколько месяцев от начала заболевания.

Нарушения координации выходят на первый план при восстановлении пациентов в позднем и резидуальном периодах. В поздних сроках восстановления, а также при наличии необратимых поражений на первое место выходят механизмы компенсаторной перестройки, основанные на свойствах пластичности нервной системы [20].

Таким образом, главная роль в восстановлении отводится формированию новых двигательных связей через компенсаторную перестройку.

В настоящее время выделяют четыре постинсультных периода восстановления [21].

1. Острый период (первые 3 недели после перенесенного инсульта).

2. Ранний восстановительный период (следующие 6 месяцев).

3. Поздний восстановительный период (от 6 месяцев до года).

4. Резидуальный период (после 1 года).

Методики реабилитации в первых двух периодах восстановления подробно разработаны и обеспечивают высокую эффективность восстановления в первые месяцы после инсульта [22].

В то же время возможности восстановления двигательных и других нарушений в позднем и резидуальном периодах ограничиваются сформировавшимся к их началу дефектом, а средства восстановления, используемые в этих периодах, остаются малоэффективными.

Для пациентов с легкой степенью двигательных нарушений, у которых активные движения сохранены в полном объеме, но отмечается снижение силы мышц и нарушения координации, особенно нужны эффективные методики физической реабилитации. Однако отсутствие методических подходов к организации процесса физической реабилитации именно этой категории пациентов за рамками лечебно-профилактических учреждений, наличие у них низкой мотивации к занятиям физическими упражнениями, отсутствие систематических занятий физической реабилитацией в домашних условиях и недостаточная их эффективность в связи с дефицитом знаний по организации и применению таких средств и методов физической реабилитации снижает эффективность реабилитационных мероприятий и в конечном итоге затрудняет процесс социализации таких людей в обществе здоровых сверстников.

С учетом вышеизложенного возникает научная проблема, заключающаяся в разработке методики непрерывной физической реабилитации в поздний и резидуальный периоды восстановления пациентов после перенесенного инсульта.

Примечания

1. Косичкин М. М. Санитарно-гигиенические проблемы инвалидов вследствие поражения нервной системы, перспективы и пути развития медико-социальной экспертизы и реабилитации: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. М., 1996. 55 с.

2. Гусев Е. И., Коновалов А. Н., Гехт А. Б. Лечение и реабилитация больных, перенесших инсульт – новые методологические возможности // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2003. № 9. С. 187.

3. Скоромец С. С., Скоромец Т. А. Топическая диагностика заболеваний нервной системы. СПб.: Политехника, 1996. 320 с.

4. Оганов Р. Г. Факторы риска и профилактики сердечно-сосудистых заболеваний // Нов. мед. журнал. 1996. № 5–6. С. 3–7.

5. Виленский Б. С. Инсульт: профилактика, диагностика и лечение. СПб.: ГеО, 1999.

6. Верецагин Н. В. Нейронауки и клиническая ангионеврология: проблемы гетерогенности ишемических поражений мозга // Вестн. РАМН. 1993. № 7. С. 40–42.

7. Новикова Т. В. Физическая реабилитация инвалидов в позднем периоде инсульта: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.

8. Нивина Ю. В. Восстановление двигательной функции больных церебральным ишемическим инсультом на стационарном периоде реабилитации: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.

9. Новикова Т. В. Указ. соч.

10. Белова А. Н. Нейрореабилитация. М.: Антидор, 2002. 568 с.; Таховиева Ф. В. Нарушение двигательных функций при мозговом инсульте: оценка, реабилитация, прогноз: дис. ... д-ра мед. наук. М., 2004. 238 с.

11. Гусев В. И., Коновалов А. Н., Гехт А. Б. Реабилитация в неврологии // Кремлевская медицина. 2001. № 5. С. 29–32.

12. Богданов Э. И. Общие закономерности изменений сократительных свойств при патологии нервной регуляции скелетных мышц: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. 1989. 34 с.

13. Шевченко О. А., Праскурничий Е. А., Яхно Н. Н. Артериальная гипертензия и церебральный инсульт. М.: Реафарм, 2001. 200 с.; Крыжановский Г. Н. Общая патофизиология нервной системы. М.: Медицина, 1997. 352 с.

14. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активности. М.: Наука, 1990.

15. Калашникова Л. А. НМК и другие неврологические проявления АФС // Журнал невропатол. и психиатр. 1997. № 10. С. 65–73.

16. Каптелин А. Ф., Лебедев И. А. Лечебная физическая культура в системе медицинской реабилитации: руководство для врачей. М.: Медицина, 1999. 73 с.; Мусаев А. В., Балакинишина В. К. Физические факторы в лечении и реабилитации больных с постинсультными гемипарезами. Вопросы курортологии, физиотерапии и ЛФК. 2001. № 2. С. 26–31; Верецагин Н. В., Моргунов В. А., Калашников Л. А. Лакунарный инфаркт – особая форма очаговой сосудистой патологии головного мозга при артериальной гипертензии // Журнал невропатол. и психиатр. 1983. № 7. С. 1015–1021.

17. Каптелин А. Ф., Лебедев И. А. Указ. соч.; Мусаев А. В., Балакинишина В. К. Указ. соч.

18. Верецагин Н. В., Моргунов В. А., Калашников Л. А. Указ. соч.

19. Там же; Калашникова Л. А. НМК и другие неврологические проявления АФС // Журнал невропатол. и психиатр. 1997. № 10. С. 65–73.

20. Верецагин Н. В., Моргунов В. А., Калашников Л. А. Указ. соч.

21. Столярова Л. Г., Ткачева Г. Р. Реабилитация больных с постинсультными двигательными расстройствами. М.: Медицина, 1987. 216 с.; Кадиков А. С. Реабилитация после инсультов // Российский мед. журнал. 1997. № 1. С. 21–24; Богданов В. А., Гурфинкель В. С. Биомеханика локомоции человека // Физиология движений. Л.: Наука, 1976. С. 276–315.

22. Гусев В. И., Коновалов А. Н., Гехт А. Б. Лечение и реабилитация...; Новикова Т. В. Указ. соч.; Нивина Ю. В. Указ. соч.

УДК 796.011.3:373.3

М. С. Авдеева, Т. В. Беличева

ВЛИЯНИЕ ОБЪЕМА ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ И ФОРМИРОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ

В статье рассматривается влияние различных школьных режимов по физической культуре на двигательную сферу первоклассников. Анализируется влияние количества и содержания занятий по физическому воспитанию на уровень развития физических качеств и формирование двигательных умений и навыков детей.

The article is about the influence of different school modes of physical education upon motor sphere of junior schoolchildren. The authors also analyse the influence of quantity and content of physical education classes upon the level of development of children's motor qualities and skills.

Ключевые слова: физическое воспитание, двигательная активность, физические качества, двигательные умения и навыки, двигательный режим.

Keywords: physical education, motor activity, physical qualities, motor skills, motor regimen.

Интенсификация учебного процесса приводит к преобладанию статических нагрузок на организм учащихся и сокращению объема их двигательной активности. В связи с этим среди факторов, положительно влияющих на состояние здоровья учащихся в период обучения, исследователи особо выделяют оптимизацию объема и содержания двигательной активности [1].

Двигательная активность рассматривается как один из основных факторов, определяющих рост и развитие человека и обеспечивающих его адаптацию к условиям внешней среды [2]. В то же время установлено, что с приходом в школу двигательная активность ребенка снижается примерно в два раза [3].

В период обучения в школе дефицит двигательной активности приводит к ухудшению адаптации сердечно-сосудистой системы учащихся к стандартной физической нагрузке, снижению показателей жизненной емкости легких, становой силы, появлению избыточной массы тела за счет отложения жира, повышению уровня холестерина в крови, снижению общей неспецифической резистентности [4]. Кроме того, недостаточная двигательная активность существенно влияет на гормональный статус детского организма.

Очевидно, что то количество уроков физической культуры, которое сегодня проводится в

школах, не в состоянии удовлетворить «двигательный голод» детей и подростков. В поисках выхода из этой ситуации логично было бы ввести третий, дополнительный урок физической культуры, однако отсутствие разработанной и обоснованной программы физического воспитания с учетом третьего урока и дополнительно оборудованных помещений для таких занятий затрудняет решение этой проблемы. Кроме того, частые изменения образовательных стратегий и технологий проводятся без соответствующего физиолого-гигиенического обоснования и экспериментальных исследований, а это не способствует укреплению здоровья учеников [5]. Вопрос об оптимальном числе уроков физической культуры для младших школьников активно обсуждается в современной литературе [6], при этом ряд авторов склоняется к необходимости увеличить их количество [7]. Все вышесказанное, а также данные литературы о важной роли двигательной активности ребенка в его развитии и в сохранении его здоровья послужило основой для постановки цели и задач исследования [8].

Целью исследования стало изучение уровня развития основных физических качеств и сформированности двигательных умений и навыков первоклассников в зависимости от объема и содержания их двигательной активности.

Задача исследования заключалась в оценке влияния различных по объему двигательных режимов (двух-, трех- и четырехчасовых занятий по физической культуре в неделю) на уровень развития физических качеств и сформированности двигательных умений и навыков первоклассников.

Для проверки влияния объема двигательной активности на уровень развития физических качеств и сформированности двигательных умений и навыков первоклассников был проведен сравнительный педагогический эксперимент с участием трех групп учащихся. В контрольной группе проводились два урока физкультуры, которые посещали 39 мальчиков и 34 девочки из 1-х классов школы № 21. В первую экспериментальную группу, в которой проводились три занятия в неделю, были определены 39 мальчиков и 34 девочки из школы № 66, а во второй экспериментальной группе, где проводилось три урока физической культуры и один факультативный урок по плаванию, занятия посещали 39 мальчиков и 34 девочки из школы № 20. Всего обследовано 219 первоклассников, в том числе 117 мальчиков и 102 девочки.

В ходе предварительных исследований в школе № 21 г. Кирова, в контрольной группе ДР-1, был проведен педагогический анализ содержания уроков физической культуры. В ходе анализа полученных результатов было установлено, что

моторная плотность на большинстве уроков физической культуры составляет 50–55%, а средний уровень частоты сердечных сокращений (ЧСС) равнялся 100–110 уд./мин. По всей вероятности, такие результаты объясняются тем, что на уроках физической культуры времени на обучение технике физических упражнений отводилось больше, чем на развитие физических качеств.

Занятия в контрольной группе проводили в соответствии с программой физического воспитания в школе [9]. На занятия физической культурой в учебном году отводилось 68 часов: на занятия легкой атлетикой – 18 часов, на занятия гимнастикой – 16 часов, на занятия лыжной подготовкой – 16 часов, на занятия спортивными играми – 18 часов. Занятия проводились по типовой структуре два раза в неделю в соответствии с учебным планом и по утвержденному расписанию.

Занятия в первой экспериментальной группе (ДР-2) с учащимися первых классов школы № 66 проводили по той же программе [10], причем два раза в неделю в соответствии с учебным планом школы проводились уроки физической культуры по утвержденному расписанию, а третьим, дополнительным уроком стал урок по плаванию. Уроки плавания проводились один раз в неделю по общепринятой методике и решали, в основном, оздоровительные задачи. Все ученики в основной части урока получали одинаковую нагрузку, дифференцированный подход отсутствовал.

Занятия во второй экспериментальной группе (ДР-3) в первых классах школы № 20 проводили в соответствии с программой физического воспитания в школе [11]. Уроки физической культуры проводились три раза в неделю, а дополнительно, для коррекции состояния здоровья и уровня физической подготовленности, проводился четвертый, факультативный урок по плаванию. К отличительным особенностям содержания уроков по плаванию можно отнести следующее:

- проводилась дифференциация учебного материала в зависимости от интересов и мотивации, состояния здоровья и физической подготовленности учащихся;

- активно использовались дыхательные упражнения;

- осуществлялась активная проверка усвоения первоклассниками знаний, двигательных умений и навыков на занятиях.

Программа факультативного урока по плаванию предполагала последовательное и акцентированное воздействие на учеников с целью развития физических способностей. Физическая нагрузка на занятиях имела аэробную направленность, и ее повышение осуществлялось за счет увеличения проплываемой дистанции и сокращения интервалов отдыха. Помимо общеподгото-

вительных и специально-подготовительных упражнений в основную часть факультативного урока включались подвижные игры, направленные преимущественно на развитие координационных, скоростных и скоростно-силовых способностей, а также формирование двигательных умений и навыков. Таким образом, основным отличием содержания факультативного урока по плаванию было использование в качестве основных средств упражнений развивающего и обучающего характера. В заключительной части факультативного урока учащиеся экспериментальных классов обучались приемам психорегуляции своего состояния. Для этого применялись специально подобранные дыхательные упражнения, упражнения для напряжения и расслабления мышц.

На основании учебной программы по физическому воспитанию для общеобразовательных школ [12] выделяли блок двигательных умений и навыков с учетом возрастного развития детей (табл. 1), которые оценивали по пятибалльной шкале, созданной нами [13].

Выполнение всех элементов упражнения в полном соответствии с заданием или схемой движений оценивалось на отлично, или пять баллов; выполнение теста с одной ошибкой, не меняющей существенно характер движения и результат, оценивалось на четыре балла; выполнение теста с большим трудом и значительными ошибками оценивалось на три балла; попытки к выполнению упражнения ребенком практически без результата оценивались на два балла; один балл

ставился, если ребенок не предпринимал попыток к выполнению теста, был физически не в состоянии его выполнить.

Уровень развития двигательных качеств оценивали на основании возрастнo-половых нормативов школьной программы [14]. Статокинетическую устойчивость оценивали по результатам пробы Воячека [15]. Статокинетическую координацию оценивали по результатам адаптированной пробы Ромберга [16] (оценка координационных свойств нервной системы).

Результаты исследования физической подготовленности показали (табл. 2), что четырехразовые занятия в неделю в сравнении с двухразовыми способствуют опережающему развитию физических качеств у мальчиков и девочек. Так, у мальчиков группы ДР-3 в конце учебного года прирост показателей, характеризующих скорость, координацию движений, силовую выносливость был достоверно выше, чем в группе ДР-1. У девочек в группе ДР-3 в сравнении с группой ДР-1 к концу года был более выражен рост силовой выносливости, скоростно-силовых качеств, способностей к сохранению равновесия. Выявлено, что у мальчиков и у девочек положительная динамика показателей физической подготовленности при четырехразовых занятиях более выражена, чем при трехразовых (группа ДР-2).

У мальчиков это отразилось в таких показателях, как время бега на 30 м (96,8% против 98,9%) и время выполнения пробы Воячека (128,0% против 104,7%), а у девочек – время выполнения пробы Воячека (120,7% против 106,5%).

Таблица 1

Методика выполнения тестов, характеризующих уровень сформированности двигательных умений и навыков первоклассников

Двигательные умения и навыки	Методика выполнения
1. Принятие правильной осанки	Сохранение правильной осанки во время выполнения упражнений
2. Техника ходьбы	Выполнение ходьбы в различном темпе, с различной длиной шага, со сменой направления движения
3. Техника бега	Выполнение бега в различном темпе, с различной длиной шага, со сменой направления движения, умение выполнять движение согнутыми руками вперед-назад, уверенно держаться на стопе
4. Техника прыжка в длину с места	Работа стопой и выполнение замаха двумя руками
5. Техника прыжка через скакалку	Ловко прыгают через скакалку, отталкиваясь двумя ногами
6. Выполнение мячом восьмерки вокруг ног	Выполнение восьмерки мячом вокруг ног из исходного положения – наклон вперед, ноги на ширине плеч, сохраняя целостность движения и средний темп
7. Техника способов передвижения на лыжах	Выполнение ступающего и скользящего шага уверенно, т. е. шаг вперед ногой, противоположной руке (левая нога – правая рука), передвижение на лыжах 1 км
8. Техника метания малого мяча	Выполнение метания с замахом одной руки и переносом центра тяжести на противоположную ногу

Таблица 2

Абсолютные (А) и относительные (в % к началу учебного года) значения показателей (М±m), характеризующих уровень развития физических качеств в конце учебного года у первоклассников (для школ с различным двигательным режимом)

Показатели	Мальчики (по 39 в группе)			Девочки (по 34 в группе)			
	ДР-1	ДР-2	ДР-3	ДР-1	ДР-2	ДР-3	
Бег 30 м, с	А	6,7±0,02	6,7±0,04	6,6±0,06* ¹	6,8±0,01 ¹	6,8±0,01* ^М	6,7±0,03* ¹
	%	99,6±0,5	98,9±0,6	96,8±0,4* ^{#1}	97,9±0,6 ¹	97,0±0,4 ¹	96,5±0,7 ¹
Челночный бег 3х10 м, с	А	9,9±0,02	9,8±0,05 ¹	9,7±0,05* ¹	9,9±0,03	9,9±0,03 ¹	9,7±0,05* ^{#1}
	%	99,0±0,5	98,7±0,5 ¹	97,7±0,4* ¹	99,8±0,9	99,1±0,1 ¹	97,6±0,8 ¹
Наклон, см	А	4,2±0,4	4,5±0,4	4,9±0,4	5,9±0,4	5,6±0,4	5,9±0,5 ^М
	%	107,5±7,6	113,1±7,4	111,9±10,2	109,7±9,4	110,7±8,8	109,9±8,4
Подтягивание из виса ² , раз	А	1,08±0,08	1,46±0,4	2,03±0,4* ¹	7,0±0,1	7,6±0,4	13,0±1,0* ^{#1}
	%	104,8±3,7	142,2±15,5 ^{1*}	156,7±28,3* ¹	101,1±3,1	108,8±6,9	143,2±17,6* ¹
Прыжок в длину с места, см	А	116,4±2,05	122,5±2,4	126,1±2,4* ¹	104,8±2,8 ^М	109,7±1,9 ^{М1}	116,0±2,1* ^{#М}
	%	103,3±3,2	103,0±1,7	106,4±1,8 ¹	101,3±3,2	109,0±2,1* ¹	112,5±3,2* ¹
Проба Ромберга, с	А	18,9±0,4 ¹	18,8±0,4	18,7±0,6* ¹	18,9±0,6	19,1±0,3 ¹	20,5±0,2* ^{#М1}
	%	112,6±5,7 ¹	103,3±4,4	120,2±7,9 ¹	105,5±5,1	125,6±10,1 ¹	125,4±8,2* ¹
Проба Воячека, раз	А	7,05±0,2 ¹	6,8±0,2	7,38±0,1* ¹	6,8±0,2	7,3±0,1 ^М	7,3±0,1* ¹
	%	126,8±10,9 ¹	104,7±6,0	128,0±7,1 ^{#1}	106,5±6,6	106,6±4,0	120,7±7,6* ^{#1}

Примечания: * – различие с группой ДР-1 достоверно (p<0,05); # – различие с группой ДР-2 достоверно (p<0,05), ¹ – различие с началом учебного года достоверно (p<0,05), ^М – различие с мальчиками соответствующей группы достоверно (p<0,05); ² – подтягивание на перекладине для мальчиков и из виса лежа на низкой перекладине для девочек.

Таблица 3

Абсолютные (А) и относительные (в % к началу учебного года) значения показателей (М±m), характеризующих уровень сформированности двигательных навыков в конце учебного года у первоклассников (для школ с различным двигательным режимом)

Навык	Мальчики (по 39 в группе)			Девочки (по 34 в группе)			
	ДР-1	ДР-2	ДР-3	ДР-1	ДР-2	ДР-3	
правильной осанки	А	4,7±0,07	4,6±0,08	4,9±0,04* ^{#1}	4,7±0,07	4,5±0,09	4,7±0,09
	%	104,9±2,8	101,5±2,4	108,3±2,3* ^{#1}	104,1±4,0	102,2±2,7	101,8±2,8
в беге	А	5,00±0,00	5,00±0,00	5,00±0,0	5,0±0,0	5,0±0,0	5,0±0,0
	%	100,2±1,1	101,7±1,6	100,0±0,0	100,1±0,9	101,9±1,9	100±0,0
в ходьбе	А	5,00±0,00	5,00±0,00	5,00±0,0	5,00±0,0	5,00±0,0	5,00±0,0
	%	100±0,0	100±0,0	100±0,0	100±0,0	100±0,0	100±0,0
прыжка в длину с места	А	4,5±0,1	4,7±0,1	4,8±0,08* ¹	4,2±0,1 ^М	4,6±0,1* ¹	4,9±0,05* ¹
	%	104,5±3,5	103,8±2,8	105,7±2,5 ¹	93,9±3,6	105,2±3,4	106,9±2,2* ¹
прыжка через скакалку	А	4,4±0,1	4,5±0,1	4,6±0,08 ¹	4,5±0,1	4,6±0,1 ¹	4,7±0,1 ¹
	%	103,7±4,2	104,1±3,6	107,9±2,5 ¹	103,7±2,4	111,8±3,6* ¹	108,7±3,1* ¹
«восьмерки» мячом	А	4,4±0,1	4,7±0,08 ¹	4,8±0,05* ¹	4,2±0,1	4,2±0,1 ^М	4,8±0,06* ^{#1}
	%	104,5±4,1	107,6±2,9 ¹	107,2±2,3 ¹	100,3±3,9	103,8±3,9	116,3±4,5* ^{#1}
в ходьбе на лыжах	А	4,4±0,09	4,4±0,1 ¹	4,7±0,07* ^{#1}	4,5±0,1	4,6±0,1	4,8±0,08* ¹
	%	106,1±2,7 ¹	107,5±3,0 ¹	110,8±2,3 ¹	100,2±3,7	105,8±2,3 ¹	106,9±2,2 ¹
в метании малого мяча	А	4,7±0,06	4,7±0,08	4,8±0,06	4,6±0,1	4,7±0,08	4,9±0,03* ^{#1}
	%	102,0±2,0	101,4±2,4	99,3±1,6	100,2±3,4	103,9±2,2	107,8±1,1 ¹

Примечания: * – различие с группой ФЗ-2 достоверно (p<0,05); # – различие с группой ФЗ-3 достоверно (p<0,05), ¹ – различие с началом учебного года достоверно (p<0,05), ^М – различие с мальчиками соответствующей группы достоверно (p<0,05).

В то же время изменения в группе ДР-2 в сравнении с группой ДР-1 были минимальны. Достоверные различия у мальчиков касались подтягиваний из виса (142,2% против 104,8% в группе ДР-1), а у девочек – длины прыжка с места (109,0% против 101,3%).

Анализ уровня формирования двигательных навыков показал, что в конце учебного года (табл. 3) в группе ДР-1 существенных улучшений не наблюдалось ни у мальчиков (кроме навыка в ходьбе на лыжах), ни у девочек. В группе ДР-2 у мальчиков отмечено достоверное повышение уровня сформированности навыков в ходьбе на лыжах (107,5%) и выполнения «восьмерки» мячом вокруг ног (107,6%), а у девочек – навыка прыжка через скакалку (111,8%), ($p < 0,05$).

В группе ДР-3 к концу учебного года достоверно повысился уровень сформированности пяти навыков у мальчиков – навыка правильной осанки (108,3%), прыжка в длину с места (105,7%), прыжка через скакалку (107,9%), выполнения мячом «восьмерки» вокруг ног (107,2%), навыка в ходьбе на лыжах (110,8%), а также пяти навыков у девочек – навыка прыжка в длину с места (106,9%), прыжка через скакалку (108,7%), выполнения мячом «восьмерки» вокруг ног (116,3%), навыка в ходьбе на лыжах (106,9%) и метании малого мяча (107,8%). Все это указывает на то, что увеличение числа занятий по физической культуре до четырех раз в неделю привело к заметному улучшению уровня сформированности у первоклассников большинства исследуемых нами двигательных навыков.

Таким образом, увеличение количества уроков по физической культуре до четырех раз в неделю и оптимальное планирование содержания дополнительных уроков и физической нагрузки способствует более качественному формированию их двигательных навыков и опережающему развитию физических качеств первоклассников. Это особенно важно с учетом высокой продуктивности периода второго детства (для мальчиков – 8–12 лет, для девочек – 8–11 лет). В этом аспекте результаты проведенных исследований можно рассматривать как теоретическое обоснование разработки нового содержания педагогических технологий физического воспитания для младших школьников.

Примечания

1. Лебедева Н. Т. Профилактическая физкультура для детей: пособие для педагогов и воспитателей. Минск: Вышш. шк., 2004. 190 с.; Петухов С. И. Формирование здоровья и развитие младших школьников в системе физического воспитания: теория и практика (монография). Новокузнецк, 2000. 107 с.

2. Аршавский И. А. Основы возрастной физиологии. Возрастная физиология. М., 1975. С. 48–56.

3. Петухов С. И. Указ. соч.

4. Блинова Н. Г. Двигательная активность как фактор совершенствования механизмов адаптации на разных этапах онтогенеза / Н. Г. Блинова, О. Л. Тарасова, Г. В. Ефремова и др. // Российский физиологический журнал им. И. М. Сеченова. 2004. Т. 90. № 8. С. 238–239.

5. Бальсевич В. К. Основные положения концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России // Теория и практика физической культуры. 2002. № 3. С. 2–4.

6. Лебедева Н. Т. Указ. соч.; Петухов С. И. Указ. соч.

7. Петухов С. И. Указ. соч.

8. Лебедева Н. Т. Указ. соч.; Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966. 166 с.

9. Лях В. И. Комплексная программа физического воспитания учащихся I–XI классов. М.: Просвещение, 1996.

10. Там же.

11. Там же.

12. Там же. С. 106–205.

13. Воронина Г. А., Малых Т. В., Авдеева М. С. Двигательная активность и развитие детей младшего школьного возраста // Физическая культура в школе. 2009. № 8. С. 27–29.

14. Лях В. И. Указ. соч.

15. Дембо А. Г. Практические занятия по врачебному контролю. М.: ФиС, 1976. С. 72.

16. Воронина Г. А., Малых Т. В., Авдеева М. С. Указ. соч.

УДК 75.021

А. Г. Белякова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ

Жанр пейзажа отражает все художественные средства изображения глубины пространства. Пейзаж знакомит детей с природой родного края и далеких стран. Для обучения пространственному рисованию детей рекомендуется разнообразие видов или мотивов пейзажей.

The genre of landscape reflects all artistic means of rendering spatial depth. Landscape acquaints children with the nature of their native land and the far countries. For teaching children spatial drawing, a variety of landscape kinds and motives is recommended.

Ключевые слова: теоретические аспекты, жанр и мотив пейзажа, формирование пространственных представлений, пространственное рисование, глубина пространства, художественные средства.

Keywords: theoretical aspects, genre and motif of landscape, formation of spatial views, spatial drawing, the depth of space, artistic means.

© Белякова А. Г., 2011

Проблема восприятия и изображения пространства в изобразительном искусстве является актуальной, и поэтому необходимы изучение и анализ концепций обучения пространственному рисованию. Новизна решения проблемы нашего исследования определяется тем, что в настоящее время возникают условия для утраты и забвения художественных традиций под влиянием развития разных художественных направлений и видов формализма и абстракционизма в изобразительном искусстве, отрицающих пространственность реалистического изображения. Художественные открытия человечества должны передаваться следующим поколениям в системах обучения, в отечественных и зарубежных школах. Рассмотрим теоретические аспекты формирования пространственных представлений в обучении изображению глубины пространства в пейзажной живописи с разных позиций и обоснуем выбор жанра пейзажа, наиболее полно отражающего средства передачи глубины пространства, как многовековые художественные традиции.

Воспринимая сложные пространственные изображения в пейзажной живописи, компьютерных играх, анимационном и объемном кино, современные дети теряют интерес к примитивным, разработанным еще до технологического прогресса сюжетам, способам и приемам обучения изобразительной деятельности. Возникает противоречие и разрыв между обучением плоскостному, примитивному изображению в детском рисовании и развитием у детей эстетического восприятия воображаемого иллюзорно сложного пространства в мультипликации, в играх, в объемном кино системы 3-D. Изучение этого противоречия является основанием выбора нашей проблемы исследования.

Для обоснования теоретических аспектов формирования пространственных представлений в обучении пейзажной живописи рассмотрим концептуальные подходы к обучению изображению пространства и особенности восприятия и пространственного синтеза в произведениях изобразительного искусства. Концепции пространственности в художественном наследии прошлых веков и современные теории в изобразительном искусстве представлены в исследованиях Н. Н. Волкова, Д. Н. Кардовского, А. А. Ковалева, Д. С. Лихачева, С. П. Ломова, Б. В. Раушенбаха, Ф. И. Рерберга, П. А. Флоренского и других, которые подчеркивали, что один интерес к теории не гарантирует успеха в исследовании, а должен иметь под собой довольно солидную естественнонаучную базу. Создавая концепции пространственности, они писали о психофизиологических законах зрительного восприятия, семиотике, теории информации и современной науке – геометрии пространства. Вопрос осложнялся обязательнос-

тью философского осмысления предмета, свободного от мистицизма и позитивизма. Проблемами пространства и объема занимается целый ряд научных дисциплин. Это физика, которая изучает оптику и свойства объемных тел в пространстве. Начертательная геометрия и черчение изучают объемные тела, перспективу, построение теней и отражений, а психология – восприятие пространства [1]. Современные художники создают пространство и объем с помощью новых технологий: компьютерной графики, голографии, объемного кино и телевидения системы 3-D, заимствованных из изобразительного искусства. В истории изобразительного искусства и в истории методов художественного обучения проблема передачи объема и пространства всегда считалась первостепенной.

Общеизвестно, что все художественные открытия человечества передаются следующим поколениям в разных формах, в системах обучения, в отечественных и зарубежных школах. Художественный опыт, исторически обусловленный, является содержанием исследований, определяющих такую науку, как художественная педагогика, и влияет на возникновение и развитие теорий и методов обучения пространственному изображению. Фундаментальные положения отечественной художественной педагогики обосновали А. В. Бакушинский, С. Е. Игнатъев, В. И. Козлов, Т. С. Комарова, В. В. Корешков, В. С. Кузин, В. К. Лебедко, С. П. Ломов, Н. Н. Ростовцев, Н. П. Сакулина, Н. М. Сокольникова, Е. А. Флерица, Е. В. Шорохов, И. С. Якиманская и другие, которые установили связь между изобразительным искусством и изобразительной деятельностью дошкольников, младших и средних школьников и отметили специфику каждой возрастной группы.

Пространство как важная для любой картины композиционная задача определяется характером соотношения с плоскостью, составом плоскостных средств, используемых в синтезе «плоскость – пространство». История искусства влияла на возникновение и развитие методов обучения изобразительному искусству, и, наоборот, разработка методов обучения обогащала искусство. Искусствоведы и художники пытались связывать теорию изобразительного искусства с данными физики, физиологии и экспериментальной психологии. Выводили законы искусства из законов оптики и закономерностей зрительного восприятия. Методы обучения передачи пространства разрабатывались с учетом научных знаний. Такие ученые, как Г. Гельмгольц, теоретики импрессионизма, изучающие цвет, исходили из типичного для того времени понимания задач художественного изображения. Считали, что действительность может и должна выглядеть на картине точно такой, какой «мы

ее видим» [2]. Делались попытки объяснить законы искусства общими законами восприятия действительности. Стали различать рисунок «объемный» и «плоскостной». Изучали восприятие действительности в целях изображения, используя данные общей психологии и физиологии, подчеркивали разницу между восприятием пространства и восприятием его изображения, утверждая, что бинокулярные признаки предметов важны для восприятия глубины пространства с помощью художественных средств, таких, как заслонение, тени и различные виды перспективы в изображении пространства пейзажа на плоскости картины [3].

Научно обоснованный оптимальный выбор жанра пейзажа обусловлен тем, что в пейзажной живописи наиболее полно отражены художественные средства передачи глубины пространства: загораживание дальних предметов; уменьшение предметов вдаль; изменение цветов при удалении предметов как элементы цветовой и световоздушной перспективы; ракурсные изменения предметов при удалении как элементы линейной перспективы. Художественные средства, которые характеризуют пространственную среду пейзажа образно, без сложных математических расчетов и построений, и соответствуют детскому пространственному восприятию. Пейзаж (фр. *pausage*, *paus* – страна, местность) – это жанр живописи с изображением природы, лесов, полей, гор, морей, городов. Жанр пейзажа отводит незаслуженно второстепенную роль по отношению к сюжету картины, но именно в пейзажной живописи ребенок знакомится с природой родного края и далеких неизвестных ему стран. У детей развиваются пространственные представления, когда они фантазируют и рисуют морской пейзаж, лесной, горный, городской, сказочный, в зависимости от характера пейзажного мотива, от того, на чем сосредоточено внимание юного художника.

Целостность предметного видения пейзажа в разных культурах и на разных этапах культурного развития достигалась различными путями с помощью разных художественных средств. Первые изображения элементов природы и условный плоскостной пейзаж можно найти еще у древних египтян. Например, пейзаж на одном из рельефов во дворце Синаххериба в Ниневии (Ассирия, VIII в. до н. э.), который представляет собой изображение гор и деревьев по обеим сторонам реки, словно распластанных на плоскости верхушками вверх и вниз. В искусстве Древнего Египта можно встретить и изображение четырехугольного пруда, обнесенного деревьями, где вершины деревьев изображены обращенными на все четыре стороны [4]. Художники Древнего мира изображали отдельные элементы пейзажа задолго

до эпохи Возрождения. Но именно в картинах мастеров итальянского Возрождения пейзаж приобретает глубину пространства, а в европейской живописи пейзажный жанр появился в работах голландцев середины XVII в. Основное завоевание XIX в. в области пейзажа – «пенэр» – открыло новые возможности в передаче пространства, изменений световоздушной среды, сложной цветовой гаммы и привело к возникновению импрессионизма.

Пейзаж в России развивается в конце XVII – начале XVIII в., когда в Петровскую эпоху искусство стало светским. Позже русские пейзажисты Ф. А. Васильев, А. И. Куинджи, И. И. Левитан, В. Д. Поленов, Н. К. Рерих, А. К. Саврасов, И. И. Шишкин, К. Ф. Юон искусно создавали глубину пространства, расширяли эмоциональные и ассоциативные качества пейзажной живописи, пытались решить сложные философские проблемы. В древнерусском искусстве, по утверждению Д. С. Лихачева, во фресках часто встречались элементы природы и растительные мотивы – расцветающие почки, изогнутые листья каких-то фантастических трав [5]. Художники-пейзажисты всегда искали художественные средства, способы, приемы, подходы к созданию пространства в пейзажной живописи.

Теоретический анализ художественно-педагогической литературы показал разные аспекты подходов к рисованию пейзажей. В учебных пособиях Н. П. Костерин, П. Я. Павлинов давали советы по изображению поверхности земли, песчаной или покрытой травой, пашни, указывали, как при изображении гор понять происхождение формы горы, ее «тектонику» и «пластику». Изображение земной поверхности в пространстве возможно согласно законам линейной и воздушной перспективы. В российских теориях обучения пейзажу подробно рассмотрены приемы изображения растительности, деревьев, кустарников [6]. В своих методиках П. Павлинов предлагал приемы моделировки воды, глубины пространства воды цветом, отражения в воде, он также объясняет приемы и средства изображения неба, формы облаков [7]. Практические рекомендации изображения пейзажа дала Л. В. Компанцева, предложив методическое пособие по обучению старших дошкольников рисованию на темы пейзажной лирики, в котором раскрывает психологические возможности детей в понимании и создании художественно-выразительных образов природы, сравнивает пейзажи взрослых художников и детей, предлагает использование литературных произведений – стихов о дожде, весне, черемухе. Педагоги уделяют внимание образности пейзажа, забывая о формировании пространственных представлений и умений у детей.

В современной художественной педагогике утвердились концептуальные положения о том, что детям недоступно пространственное рисование, а накопленный в теории материал по рисованию пейзажа недостаточно внедряется в практику обучения школьников. Например, педагоги в изостудиях не проводят работу по формированию пространственных представлений, учат плоскостному рисованию пейзажей. Можно сделать вывод о слабо поставленном обучении в студиях изобразительного искусства технике передачи пространства и объема при рисовании пейзажа. Новизна нашего подхода к пространственному рисованию пейзажа отличается от прежних аспектов, которые рассматривали плоскостное расположение изображения на листе и не ставили целью передавать глубину пространства. А мы утверждаем, что у детей можно сформировать пространственные представления в процессе обучения многообразию видов пейзажа как многообразию сюжетов в тематическом рисовании и можно обучить художественным средствам передачи глубины пространства. Перечислим виды пейзажей, которые мы рекомендуем в формировании пространственных представлений у детей: архитектурный, городской, индустриальный, морской, речной, озерный, сельский, деревенский, горный, лесной, парковый, декоративный, стилизованный, символический, беспредметный, абстрактный, космический, астральный, романтический, сказочный, исторический, документальный, эпический; по настроению – лирический, героический, трагический; по времени – ночной, утренний, весенний, зимний и другие пейзажи.

Эффективному обучению детей изображению глубины пространства в рисовании пейзажа, направленному на повышение выразительности рисунков как показателя детского изобразительного творчества в системе дополнительного художественного образования способствуют следующие педагогические условия. Формирование восприятия и представлений в процессе ознакомления детей с ярко выраженным изображением пространства на репродукциях пейзажной живописи, на схемах, на педагогических эскизах; использование разных изобразительных материалов; обучение детей художественным средствам пространственного рисования; использование комплекса методов обучения детей разным художественным техникам, адекватным иллюзорному изображению глубины пространства; построение содержания заданий образно-игрового характера, соответствующего возрастным и индивидуальным особенностям художественного развития младших школьников; организация эстетической развивающей среды в условиях детской студии изобразительного искусства; подготовка преподавателя к работе с детьми [8].

Формирование представлений и умений изображать глубину пространства в рисунках является одной из самых важных форм сохранения и передачи художественных традиций детям. Разнообразие специальных художественных обучающих пособий для преподавателей и для детей в форме самоучителя характеризует высокий интерес к обучению реалистическому изображению пейзажа с помощью разнообразных художественных средств во Франции [9], в Англии [10], в Испании [11] и в других странах. В России результаты современных исследований недостаточно интегрируются в практические советы и не получают широкого распространения для населения с целью развития изобразительного творчества, приобщения к миру искусства и заполнения и организации досуга. Переиздаются отечественные самоучители по рисованию прошлых веков [12], представляющие интерес в первую очередь для ученых, изучающих методы обучения рисованию, и школьные учебники и тетради по изобразительному искусству. Академик С. П. Ломов, разработчик сети углубленных художественных классов в системе общеобразовательных школ, занимающийся организацией и проведением в жизнь системы непрерывного профессионального образования, в соавторстве с Н. М. Сокольниковой разработали обучающие книги по изобразительному искусству для детей с целью возрождения традиций домашнего чтения и совместного творчества родителей с детьми. Книги знакомят детей с видами и жанрами изобразительного искусства, стимулируют родителей к совместному с детьми выполнению творческих заданий. Но, к сожалению, подобных пособий недостаточно. Необходимы разнообразные художественные пособия для дополнительного образования, в том числе по обучению детей рисованию пейзажей.

Научная новизна исследования формирования пространственных представлений заключается в следующем: 1. В решении значительной теоретической задачи на основе систематизации концепций теории пространственности в изобразительном искусстве и выявления художественных средств передачи трехмерности на плоскости. 2. В научном обосновании выбора произведений пейзажной живописи, наиболее полно отражающих художественные средства передачи глубины пространства. 3. В установлении особенности детских пространственных представлений о художественных средствах изображения глубины пространства в детском рисовании пейзажей и в определении критериев, ступеней и стадий поэтапного формирования пространственных представлений. 4. В доказательствах эффективности и научной обоснованности программно-методического обеспечения и экспериментального содержания

ния учебного модуля «Учим детей рисовать пейзажи» в авторской программе формирования у детей пространственных представлений и направленных на модернизацию дополнительного художественного образования. 5. В определении педагогических условий, обеспечивающих успешное поэтапное формирование пространственных представлений. 6. В разработке методических рекомендаций к реализации серии занятий поэтапного формирования у детей представлений и умений изображать пространство в рисовании пейзажа.

Примечания

1. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. М.: Педагогика, 1980. 240 с.

2. Волков Н. Н. Композиция в живописи. М.: Искусство, 1977. 264 с.

3. Шорохов Е. В. Композиция. 2-е изд. М.: Просвещение, 1986. 285 с.

4. Розин В. М. Визуальная культура и восприятие. М.: Эдиториал УРСС, 1996. 224 с.

5. Лихачев Д. С. Культура Руси времен Андрея Рублева и Епифания Премудрого. М.: Изд-во АН СССР, 1962. 172 с.

6. Костерин Н. П. Учебник рисования. М.: Просвещение, 1984. 240 с.

7. Павлинов П. Я. Пейзаж, рисунок: Советы мастеров. Л.: Художник РСФСР, 1973. 170 с.

8. Белякова А. Г. Учим детей рисовать пейзаж: учеб. пособие для преподавателей дополнительного образования по направлению «Изобразительное искусство». М.: МПГУ, 2010. 62 с.

9. Dessiner les paysages de France / L.Guillaum. Paris, France. 2009. 128 p.

10. Баттершилл Норман. Учитесь рисовать пейзаж. Минск: Попурри, 2009. 48 с.

11. Les techniques du peintre. La composition et la perspective. Editional Fleurus, Espagne. 1999. 42 p.

12. Сапожников А. П. Полный курс рисования / под ред. В. Н. Ларионова. М.: АЛЕВ, 1996. 160 с.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.4 Сол

Н. А. Тупицына

КЛАССИФИКАЦИЯ ИДЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ С. А. СОЛОВЕЙЧИКА

В статье рассматривается публицистическое наследие С. Л. Соловейчика как предмет педагогического исследования. Утверждается, что гуманистические идеи составляют ценностное ядро педагогической системы автора. На основании анализа педагогических идей С. Л. Соловейчика выстраивается классификация, выделяется шесть направлений в его педагогической системе.

The article deals with S. L. Soloveichik's publicistic heritage. It is stated that humanistic ideas form the value centre of his pedagogical system. Analysing S. L. Soloveichik's pedagogical ideas, we highlight six main groups of ideas in his pedagogical system.

Ключевые слова: С. Л. Соловейчик, система педагогических идей, гуманизм, основные положения педагогики сотрудничества.

Keywords: S. L. Soloveichik, the system of pedagogical ideas, humanism, theoretical foundations of pedagogics of collaboration.

Для истории педагогики важны точки зрения современников, педагогов-практиков: Ш. А. Амонашвили, И. П. Иванова, В. Ф. Шаталова, – признающих в С. А. Соловейчике крупнейшего отечественного педагогического журналиста, одного из наиболее значительных теоретиков педагогики XX в. [1]

Симон Львович Соловейчик (1930–1996 гг.) – уникальный публицист, талантливый журналист, создатель новой свободной педагогики – педагогики сотрудничества XX в. 1 октября 2010 г. исполнилось 80 лет со дня рождения С. А. Соловейчика, человека, который, по мнению его коллег и друзей, учёных, «словом и делом творил историю педагогики».

Обобщив воспоминания его друзей-коллег, мы можем утверждать, что С. А. Соловейчик отличался невероятной активностью, энергичностью, высокой духовностью. «Боец учительского фронта с внешностью и повадками Жака Паганеля», – шутили о нём его близкие. В. В. Познер обозначил своеобразие личности С. А. Соловейчика, назвав его «философом от педагогики», акцен-

тировав внимание на том, что именно С. А. Соловейчик впервые на страницах газеты «Первое сентября» говорит о том, что «учитель в современном мире обречён быть философом».

Николай Крыщук, журналист газеты «Первое сентября», коллега и соратник С. А. Соловейчика, считает личностными доминантами С. А. Соловейчика способность удивляться чему-либо и открывать таланты в других, заражаясь чужой жизнью, видеть необыкновенное в обыкновенном: «При аистинной грациозности и артистизме Соловейчик был пронизан этим творческим усилием. Он заражал не только радостью мыслить, но и счастьем существовать в полную силу. В его присутствии возникала атмосфера внимательной доброжелательности, все становилось вдруг по-особому изобретательны в самом главном: в словах, интонациях, взглядах, поворотах разговора, продолжении сплошной линии отношений, по природе пунктирных. Чувства свежели, изнутри их питала неизвестно откуда взявшаяся страстность» [2].

Эта позиция противоречит другой, согласно которой имя С. А. Соловейчика связывали более с журналистской деятельностью, нежели с педагогической. Одна из причин, определяющая вклад С. А. Соловейчика в историю педагогической журналистики, а не педагогики, на наш взгляд, очевидна: главные имена в педагогической классике XX в. – имена практиков. А в биографии С. А. Соловейчика учительский опыт занял лишь несколько лет. После окончания МГУ в 1953 г. работал пионервожатым, учителем в школах Москвы. Годы учительства не были для него годами особых достижений, они лишь позволили яснее оценивать открытия других, превратить «открытие первооткрывателей» в свою профессию: «На страницах “Учительской газеты” С. А. Соловейчик находил уникальных людей: Ш. А. Амонашвили, И. П. Иванова, Е. Н. Ильина, С. Н. Лысенкову, Б. П. Никитина, В. А. Сухомлинского, В. Ф. Шаталова, М. П. Щетинина – находил и делал их сверхпубличными» [3]. Такова была жизненная позиция С. А. Соловейчика: все люди уникальны и интересны.

Действительно, Симон Соловейчик-журналист появился ранее Симона Львовича Соловейчика-теоретика педагогической мысли. Журналистскую профессию С. А. Соловейчик начал осваивать в журнале «Пионер», а затем в газете «Комсомольская правда», в рубрике «Алый парус», публиковал статьи по вопросам гуманизма и нравствен-

ности. В середине 1980-х гг., работая в «Учительской газете», С. А. Соловейчик инициировал новое научно-практическое педагогическое движение – педагогику сотрудничества, в рамках которой воспитание рассматривалось не как воздействие на ребёнка, а как диалог педагога и ученика.

В 1992 г. С. А. Соловейчик основал и возглавил газету «Первое сентября» с уникальным девизом: «Вы блестящий учитель, у Вас прекрасные ученики». В течение четырёх лет Симон Львович пропагандировал на её страницах собственные гуманистические педагогические идеи, которые расширяли и формировали знание о педагогической реальности.

Однако анализ публицистического наследия С. А. Соловейчика доказал, что оно содержит целостную систему педагогических идей. Мы убеждены в том, что книги С. А. Соловейчика могут быть предметом анализа, так как содержат систему педагогических суждений, положений, концепций.

Система педагогических идей С. А. Соловейчика раскрыта в его знаменитых книгах: «Час ученичества» (1986), «От интереса к способностям» (1986), «Учение с увлечением» (1987), «Педагогика для всех» (1987), «Воспитание по Иванову» (1989), «Пушкинские проповеди» (1999).

Эти работы открыли нам мир новой гуманитарной практики – педагогики сотрудничества. Впервые определив педагогику как «науку об искусстве сотрудничать», С. А. Соловейчик выделяет её главный ценностный компонент – человеческие отношения. Анализ педагогического наследия С. А. Соловейчика доказал, что именно гуманистические идеи составляют ценностное ядро педагогической системы С. А. Соловейчика.

Вот почему и в описании взаимоотношений ученика со школой у С. А. Соловейчика возникают непривычные слова: «роман», «любовь», «увлечение». По выражению А. Русакова, в центре «школы, по Соловейчику, не ученик, не учитель, а человек» [4]. Именно в человеческом Соловейчик видел ключ к педагогическому: «Нет двух отношений к человеку: педагогического и человеческого, есть одно и только одно: человеческое» [5]. По собственному признанию С. А. Соловейчика, он не столько занимался проблемами воспитания, сколько пытался понять «мир человека, его душу, его дух» [6].

Каждая из этих книг открывает читателю отдельную область педагогической практики. Заповеди семейного воспитания отражены в книге «Педагогика для всех», способы формирования познавательной учебной мотивации раскрывает книга «Учение с увлечением», формирование и развитие сферы интересов и способностей иллюстрирует труд «От интереса к способностям».

Уникальный материал для цикла занятий по духовно-нравственному воспитанию взрослеющей личности содержит книга «Пушкинские проповеди». Описание педагогического эксперимента и результатов использования методики коллективного творческого воспитания мы находим в книге «Воспитание по Иванову». Способы рефлексивного анализа прошлого жизненного опыта мы откроем в «Последней книге» автора.

Читая книги Соловейчика, мы не найдём готовых рецептов воспитания или умудрённых советов, созданных по схеме «как поступить, если...». К вопросам воспитания он подходил как философ, показывая глубокую противоречивость, а иногда и неразрешимость проблем: «Педагогика для всех – наука довольно жёсткая, как и все науки. Она не предписывает, как жить и каким быть, она даже не прописывает рецептов воспитания; она лишь исследует. При каких обстоятельствах с детьми всё будет хорошо, а при каких непременно будут трудности. Так получается – а так нет. Вот всё, что может сказать педагогика, но это немало» [7].

Программные статьи С. А. Соловейчика «Воспитание школы» и манифесты «Педагогика сотрудничества», «Человек свободный», «От ученика – к личности» приводили в 80–90-х гг. XX в. к появлению инновационных направлений и концепций в исследованиях, открывали в науке новое понимание Человека, расширяли социокультурный опыт читателей.

Манифест «Педагогика сотрудничества» [8], принятый в 1986 г. на встрече знаменитых педагогов-новаторов в подмосковном Переделкино, сформулированный С. А. Соловейчиком по итогам общих дискуссий, включал в себя тезисы разного уровня. Призывая к применению новых гуманных методов в обучении и воспитании всех («без отбора и отсева» [9]), манифест стал тогда важнейшей программой политической борьбы в сфере образования. Противостояния, в котором педагогика сотрудничества пыталась отстаивать своё право на жизнь у авторитарной педагогики, так называемой «педагогики требовательности». Именно благодаря данному манифесту в образовательных дискуссиях последней четверти XX в. слова «свобода» и «сотрудничество» стали родственными. «Мало кто понял суть педагогики сотрудничества: это такая педагогика, которая даёт даже слабым ученикам возможность чего-то достичь и пережить своё достижение как успех, – пишет С. Соловейчик, – педагогика сотрудничества даёт ребёнку сегодняшнее, а не завтрашнее чувство равенства и собственного достоинства» [10].

С. А. Соловейчику и его коллегам педагогам-новаторам удалось осуществить долгожданный поворот мысли: движение к гуманизму и

свободе без движения к сотрудничеству никуда не приводит: «Если предоставить детям полную свободу, но не создавать при этом отношения сотрудничества, то выпадает главное в воспитании внутренне свободного человека – обострение совести. Именно в сотрудничестве, желании работать вместе, в тонкой игре усилий каждого, во взаимном пробуждении, которое делает ненужной требовательность, и рождается совестливое отношение к людям, работе, обязанностям» [11].

Когда мы перечитываем цикл статей С. А. Соловейчика «Воспитание школы» сегодня, становится понятно, как Соловейчик выстраивал целостную гуманистическую систему педагогических идей. Каждая статья отражает центральную идею – воспитание «трудных подростков», образ идеальной школы, проблемы и перспективы школьного образования, роль оценки в системе образования, границы внутренней свободы личности и т. п.

В привычных подробностях, в узнаваемых сюжетах школьной жизни С. А. Соловейчик искал другой уровень: уровень человеческих отношений и философских противоречий, который охватывает сферу образования и воспитания, – показывал, что мы ничего не поймём в школе, в отношениях с детьми, если не будем обращаться к ценностям, которые глубже, чем собственно педагогика: «Школа может воспитывать, но не мероприятиями, а духом учителей, атмосферой человеческих взаимоотношений. Воспитывать человеческое отношение друг к другу, начиная от простых форм вежливости и заканчивая благородным чувством товарищества. А в идеале школа должна быть лишь честной и доброй по отношению к ученику – вот и вся воспитательная работа» [12].

Сегодня такая культура разговора о педагогике кажется почти утраченной. Изменились образовательные ориентиры и сама школа: в ней больше событий, меньше размышления, во взаимоотношениях «учитель – ученик» атавизмом считается атмосфера душевности. Возникает новый язык разговора о детстве и учебно-воспитательном процессе, который часто скрывает за гуманистическим пафосом формулировок почти полную неспособность школы переменить по существу, стать человечнее, нужнее ребёнку. И может быть, поэтому именно сегодня нам важно вернуться к публицистическому наследию С. А. Соловейчика – оглянуться и увидеть, что мы утратили в эпоху «всеобщей информатизации и модернизации», какие ориентиры потеряли и почему снова стоим перед теми же трудностями, что существовали в девяностые годы.

Педагогическая публицистика С. А. Соловейчика – особый жанр «педагогических размышлений». В истории журналистики газетная статья считается жанром недолговечным, чаще все-

го представляющим впоследствии лишь документальный интерес. Но есть те редкие статьи, которые продолжают жить своей жизнью: их не просто перечитывают, а как бы открывают заново, у них долгий век – век интеллектуальных текстов. К таким статьям с полной уверенностью можно отнести статьи С. А. Соловейчика: «Есть имена, заключающие в себе как бы наперёд характер и стиль жизни человека. Кто-то догадался, что имя Пушкина связано не с пушкой – с пушком, пухом. И верно: лёгкость – главное, что мы знаем о Пушкине. Такое же имя – пароль – Соловейчик. По книгам и статьям Соловейчика учились любить детей два поколения» [13].

Глубина и удивительная точность формулировок, художественная образность, простота и необычайная откровенность – вот отличительные особенности авторского стиля С. А. Соловейчика, который выводит его работы за рамки психологии и педагогики. Его истории на страницах книг приобретают характер притчи, усиливая тем самым идейный уровень текста.

По словам исследователя А. Русакова, для Соловейчика жизненная ситуация – это не проблема, решение которой обсуждается, а «притча, позволяющая точнее увидеть подлинную суть неразрешимых противоречий, непрерывного и неизбывного драматизма духовной жизни» [14].

Педагогике необходимы не только учителя-практики, создатели методик воспитания и обучения, но в первую очередь – теоретики педагогической мысли. Те, кто создаёт философский, гуманитарный, большой контекст, задаёт понимание человека, на котором и строятся методики, системы, авторские школы.

В каждом периоде развития педагогической мысли существуют такие мыслители, способные увидеть и описать педагогическую проблематику. Таким «автономно точным» [15] мыслителем для педагогики 70–90-х гг. XX в. был С. А. Соловейчик.

Представим педагогические идеи С. А. Соловейчика в определённой логике суждений, выстроим их классификацию.

I. Философия семейного воспитания
(«Педагогика для всех», «Непронисные истины воспитания», «Пушкинские проповеди», «Педагогические максимы»)
1. Нравственные доминанты

- Нравственное самосовершенствование человека в процессе воспитания («доминанта на другого, а не на себя»).
- Воспитание как процесс, целью которого является формирование у ребёнка навыков выбора нравственных средств.
- Воспитание культуры поведения ребёнка через нравственность (идея доминанты нравственных ценностей воспитания над культурными).

- Зависимость результата педагогических усилий от степени духовности воспитателей.

- Идея «строительства души» ребёнка через укрепление его представления о себе самом как о достойном человеке (через «формирование чести»).

- Нравственность и духовность как «воспитательные границы». Идея взаимосвязи нравственных, духовных ценностей человека и целей воспитания.

- Воспитание в ребёнке «сердечного слуха» как механизма борьбы с его недостатками.

- Духовно-нравственное развитие личности в опоре на развитие чувств.

2. Искусство воспитания

- Педагогика как наука не о ребёнке, а о человеке, о «сути человеческого в человеческих отношениях».

- Воспитание «без воспитания» (без целенаправленных педагогических воздействий на ребёнка).

- Педагогическая поддержка ребёнка.

- Педагогическая вера как концептуальная основа воспитания.

- Необходимость соответствия образа воспитания и образа жизни воспитанников.

- Идея воспитательной силы желаний.

- Сотрудничество как принцип воспитания внутренне свободных личностей.

- Идея о трёх моделях воспитания («правила движения», «сад-огород», «кнут и пряник»).

- Идеал образа естественного человека в воспитании («Будь Человеком, а не выгляди как человек, не подделывайся под человека, не притворяйся человеком»).

- Моделирование Образа идеального ребёнка в опоре на Образ идеального человека.

- Идея зависимости продолжительности физического и психического развития личности от качества воспитания.

3. Воспитательные средства

- Воспитание определённых качеств личности ребёнка собственным примером родителей.

- Воспитательное воздействие на ребёнка любви к людям.

- Индивидуализация воспитательных средств в школьном и семейном воспитании.

- Воспитание ребёнка доверием к нему.

- Воспитание ребёнка общением («С детьми надо разговаривать!»).

- Воспитание ребёнка похвалой («Не бойтесь хвалить детей – на похвалах они растут, словно на дрожжах»).

- Направление воспитательных усилий на отношение к ребёнку (а не на себя и ребёнка). Идея отношения к ребёнку как главного воспитательного средства.

- Воспитание в ребёнке потребности быть необходимым.

- Воспитание счастливых детей через возбуждение в них стремления к счастью.

II. Педагогика «учения с увлечением», формирующего познавательную учебную мотивацию ребёнка («Учение с увлечением»)

- «Учение с увлечением».

- Воспитание в себе интереса к любой деятельности.

- Разумное планирование свободного времени (опыт с «решёткой времени»).

- Самовоспитание воли ребёнка через направление отношения на деятельность.

- Воспитание уверенности в себе через достижение успеха в трудном для ребёнка деле.

- Поэтапное восприятие информации из окружающего мира: ощущение – представление – научное понятие.

- Воспитание в ребёнке культуры умственного труда.

- Развитие внимания через формирование в ребёнке внимательного отношения к миру, людям.

- Концентрация памяти ребёнка при работе с учебной информацией через активизацию собственного жизненного опыта.

- Ответ у доски как форма публичного выступления, признающего необходимость творческого самовыражения личности.

- Идея семейного чтения.

III. Педагогика способностей («От интересов к способностям»)

- Идея детерминированности способностей ребёнка и социальной среды.

- Идея детерминированности способностей ребёнка и методов воспитания и обучения.

- Развитие способностей ребёнка в опоре на его интересы, через создание для него ситуаций успеха.

- Развитие интереса в ребёнке (а значит, и способностей) через освоение им различных социальных ролей и видов деятельности.

- Консолидация направленности интересов и способностей ребёнка в воспитательной работе педагогов и родителей.

IV. Идеи педагогики свободы (Манифесты «Педагогика сотрудничества», «Человек свободный», «От ученика – к личности», «Педагогика для всех»)

- Внутренняя свобода как высшая ценность и цель человека.

- Идея свободного воспитания.

- Свободная школа как образовательный центр, где формируются свободные педагоги.

- Свобода как «путь к воспитанию свободных» («Свобода – это и цель, и дорога»).

- Педагогическая поддержка как средство воспитания внутренне свободной личности.

- Сотрудничество как стиль воспитания внутренне свободных людей («Сотрудничество возможно лишь между внутренне свободными людьми»).
- Совесть и честь как внутренние механизмы воспитания свободы.
- Дух как духовный источник свободы.
- Творческое самовыражение как способ воспитания внутренне свободной личности.
- Идея свободного обучения.
- Влияние свободной школы на внутренний мир и направление интересов обучающихся (идея взаимосвязи свободного воспитания и обучения).
- Совмещение свободы и дисциплины как признак свободно ориентированного обучения.

V. Идеи педагогического менеджмента (управления школой и её воспитания) (Сборник статей «Воспитание школы», «Педагогические максимы»)

- Идея кризиса авторитарной (традиционной) школы.
- Необходимость гуманистического переворота в педагогическом сознании коллектива и администрации современной школы.
- Несоответствие государственных стандартов индивидуальному подходу в обучении («стандарт как форма, противоречащая законам естественного развития школы»).
- Несовместимость знания и достоинства в системе школьного образования в России.
- Необходимость увеличения возраста детей для получения обязательного общего образования с целью достижения интеллектуальной зрелости ребёнка.
- Идея развивающего обучения (использования современных форм и методов обучения).
- Проявление закона заслуженного собеседника в воспитании.
- Зависимость качества работы образовательного учебного заведения от интенсивности контролируемых мер.
- Негуманность дифференциации обучающихся в соответствии с их уровнем способностей («в основе дифференциации должен быть принцип разделения по интересам»).
- Личностно-ориентированный подход в обучении.
- Необходимость осмысления ресурсов современной школы.
- Идея эклектики традиций и новаторства как дальнейшего пути развития школы.
- Идея типологии школ (традиционная, педагогика сотрудничества, альтернативная, школа-казарма).
- Воспитание личности как цели современного школьного воспитания.
- Необходимость постановки ближней цели для ребёнка при организации учебно-воспитательного процесса.

- Воспитательное воздействие духа педагогического коллектива школы на обучающихся.
- Идея типологии административных кадров (администратор, ориентированный на начальство, на коллег-учителей, на детей).
- Необходимость в педагогической деятельности «воли к идеальной школе».

VI. Идеи педагогики коллективного творческого воспитания («Воспитание по Иванову»)

- Воспитательная функция коллектива.
- Гражданская забота как сущность коллективного воспитания.
- Воспитательное отношение (сотрудничества) как ведущее условие успешности воспитательного процесса.
- Коллективное творческое дело (КТД) как воспитательная форма работы, выражающая отношения общей творческой гражданской заботы.
- Идея поэтапной организации коллективной организаторской деятельности (КОД).
- Необходимость развития творческих способностей обучающихся.

Таким образом, в результате аналитической работы над текстами С. А. Соловейчика, включающей в себя понимание, интерпретацию, герменевтическую распаковку его педагогических идей, мы выделили шесть направлений в педагогической системе автора:

- Философия семейного воспитания.
- Педагогика «учения с увлечением», формирующего познавательную учебную мотивацию ребёнка.
- Педагогика способностей.
- Педагогика свободы.
- Педагогический менеджмент.
- Педагогика коллективного творческого воспитания.

Задача, которая стоит перед нами на следующем этапе педагогического исследования, связана с выявлением востребованных в педагогической практике идей С. А. Соловейчика, подтверждением полученных результатов в рамках педагогического эксперимента.

Примечания

1. Русаков А. Антология гуманной педагогики: С. А. Соловейчик. М., 2007. С. 193.
2. Крыжук Н. Счастье существовать в полную силу // Первое сентября. 2010. № 18. 2 окт. С. 7.
3. Русаков А. Указ. соч. С. 12.
4. Там же. С. 33.
5. Соловейчик С. А. Педагогика для всех: Книга для будущих родителей. М., 1989. С. 23.
6. Там же. С. 35.
7. Там же. С. 8.
8. Манифест «Педагогика сотрудничества» / С. А. Соловейчик, В. Матвеев. 1986. С. 13.
9. Там же. С. 7.

10. Русаков А. Указ. соч. С. 112.
11. Соловейчик С. Л. Воспитание школы. Статьи для своей газеты «Первое сентября» 1992–1996 гг. М., 2002. С. 154.
12. Русаков А. Указ. соч. С. 10.
13. Там же. С. 84.
14. Крышук Н. Так началась в моей жизни эпоха С. Л. Соловейчика // Первое сентября. 2010. № 18. 2 окт. С. 9.
15. Русаков А. Указ. соч. С. 15.

УДК 371.47.022

В. Б. Помелов

ИНСТИТУТ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ «НОВАЯ ЖИЗНЬ» КАК УСПЕШНАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА

В статье раскрывается содержание работы одного из инновационных отечественных учебно-воспитательных учреждений, – института трудового воспитания «Новая жизнь».

The article characterizes the content of the work of the institute of labour education «New Life», an innovational native educational institution.

Ключевые слова: институт трудового воспитания «Новая жизнь», трудовое воспитание, Петр Владимирович Поталак.

Keywords: the institute of labour education «New Life», labour education, Pyotr Vladimirovich Potalak.

Исследователи истории отечественного образования в качестве успешных воспитательных систем обычно приводят в качестве примера деятельность образовательных учреждений, руководимых А. С. Макаренко [1], С. Т. Шацким [2], В. А. Сухомлиным [3]; иногда вспоминают опыт директоров школ и детских домов второй половины XX в. Ф. Ф. Брюховецкого [4], С. А. Дзенушкайте [5], А. А. Захаренко [6], А. Ф. Иванова [7], М. П. Щетинина [8].

Несомненно, все эти замечательные педагоги добивались значительных успехов в обучении и воспитании подрастающего поколения. Однако нельзя не признать очевидного: если бы их педагогическая деятельность не получила широкого признания благодаря интенсивному освещению в печати, а также в трудах самих этих педагогов, едва ли история сохранила бы их имена; во всяком случае их известность и популярность были бы куда менее значительными.

В то же время практически полностью остается вне поля зрения исследователей истории педагогики деятельность значительного числа педагогов и педагогических коллективов, неког-

да гармонично сочетавших в своей работе теоретические и практические начала и добивавшихся значительных результатов. Их опыт и сегодня представляет далеко не только архивный, но в значительной степени и практический интерес.

К числу таких замечательных, но незаслуженно забытых педагогических коллективов, несомненно, относится экспериментальное учреждение Народного комиссариата (с 1946 г. – министерства) просвещения РСФСР, – так называемый Институт трудового воспитания «Новая жизнь», возглавлявшийся Петром Владимировичем Поталаком.

По окончании зимней экзаменационной сессии 1948 г. восемнадцать лучших студентов КГПИ были премированы коллективной недельной поездкой в Москву. Много интересного повидали в столице студенты, никогда прежде в Москве не бывавшие. Но эта поездка носила и, так сказать, профессиональный уклон: они посетили учреждения Академии педагогических наук РСФСР: педагогическую лабораторию, лабораторию по изучению наследия А. С. Макаренко и базовую школу № 169.

31 января 1948 г. студентки побывали в Институте трудового воспитания «Новая жизнь», – инновационном учебно-воспитательном учреждении, располагавшемся в Лопасненском районе Московской области, в 70 км от Москвы. Экскурсия в этот институт так поразила студентов, что по возвращении домой они посвятили этому событию целый выпуск журнала студенческого научного кружка педагогики.

Институт трудового воспитания «Новая жизнь» был учебно-воспитательным учреждением для девочек 13–16 лет и был создан Главным управлением социального воспитания Народного комиссариата просвещения РСФСР в январе 1928 г. в селе Скурыгино. При институте были организованы семилетняя школа, учебное хозяйство, молочная ферма, швейная и трикотажная мастерские в расчете на 110 воспитанниц.

Для своего времени институт был известным учебно-воспитательным учреждением, каким-то чудом уцелевшим после разрушительных реорганизаций 1930-х гг., когда из системы образования изгонялось все то, что не соответствовало представлениям тогдашних наркомпросовских чиновников о том, какими должны быть советское воспитание и обучение. Единым росчерком пера тогда уничтожались учебные заведения, считавшиеся инновационными в 1920-е гг.: школьные городки, опытные станции Наркомпроса, школы-коммуны, в том числе и в Кировской области.

Вятская губерния была в 1920–1930-е гг. среди лидеров инновационного движения в российском образовании. О работе Знаменской школы-коммуны, возглавлявшейся «Вятским Мака-

ренко» Анатолием Ивановичем Кондаковым, или, например, Вятского школьного городка, размещавшегося на территории бывшей 1-й Вятской Мариинской женской гимназии (ныне средняя школа № 22 г. Кирова), много писалось, их деятельность ставили в пример другим образовательным учреждениям. Но все они были закрыты именно по причине их своеобразия, в частности, искреннего увлечения ученическим самоуправлением в ущерб насаждавшемуся пионерско-комсомольскому движению... [9]

15 ноября 1927 г. три девушки-учительницы и директор П. В. Поталак, в дальнейшем руководивший институтом до 1955 г., приехали в полуразрушенное имение княгини Васильчиковой. Затем появились плотники, печники, штукатуры, и под руководством директора разрушенное имение стало превращаться в место, пригодное для размещения учебно-воспитательного учреждения. Буквально через месяц здания отремонтировали.

П. В. Поталак отправился в печально знаменитое пристанище мелких ворюшек и нищих – Ермаковскую ночлежку, находившуюся на станции Калачевская, и уговорил пятерых бездомных девочек поехать с ним, стать первыми воспитанницами института. Они оказались очень способными, сравнительно легко поддавались перевоспитанию и стали ядром будущего коллектива; они помогали сотрудницам института в наборе новых воспитанниц в московских ночлежках и притонах. Уже 1 января 1928 г. институт имел в своем составе 40 воспитанниц. Это бывшие воровки, проститутки, нищенки, бандитки.

Началась трудная работа по превращению их в полезных членов общества. Была организована двухгодичная школа, в задачу работы которой входило обучение девушек чтению и письму. Затем была открыта школа фабрично-заводского ученичества; после появилась школа-семилетка и, наконец, десятилетняя школа. Ткацкая, трикотажная и швейная мастерские оснащались современными станками, постепенно превращаясь в рентабельное предприятие. Все время шло какое-либо строительство: были возведены современное, в кирпичном исполнении здание школы, гараж, скотный двор, собственный водопровод и даже небольшая электростанция. Институт превращался в благоустроенное учебно-воспитательное учреждение. Конечно, это не был институт в привычном смысле слова, а фактически детский дом для девушек-подростков с обучением основам ряда рабочих профессий. Но директор специально добивался разрешения на такое название – *институт*, для того чтобы подчеркнуть некую позитивную генетическую связь с революционными институтами благородных девиц, и поставил перед собой целью воспитание новой культурной девушки советского образца.

Перед войной в институте воспитывалось до 150 девушек. С началом боевых действий институт был эвакуирован в Нижний Тагил, а П. В. Поталак призван в действующую армию. Помещения института стали использоваться для расквартирования воинских частей. В конце 1942 г. после тяжелого ранения директор был демобилизован и по заданию Наркомпроса РСФСР стал восстанавливать институт на старом месте. Все обширное хозяйство было, конечно, разрушено: оборудование электростанции вывезено, водопровод и канализация не действовали, печи разбиты. Директор вызвал из Нижнего Тагила нескольких прежних сотрудников, пригласил и новых, набрал воспитанников, и этими силами началось восстановление материальной базы. Вскоре институт начал принимать прежний вид. Был получен скот, разбит огород и возделано подсобное хозяйство площадью в 40 гектаров. Количество воспитанниц достигло 160. Вот в такое учебно-воспитательное учреждение и прибыли кировские студенты.

Одна из студенток вспоминала: «Прямо с машины мы вошли в кабинет директора. П. В. Поталак сидел за письменным столом и, увидев вместо ожидавшихся восьми человек целых восемнадцать, встретил гостей шуткой: “Мы ждали 8 человек, следовательно, остальных будем угощать воздухом. Воздух у нас очень хороший”».

Директор рассказал много интересного о своем учреждении. Всех позабавила одна история, рассказанная им. Группа воспитанниц самостоятельно ездила в Ивановскую область за элитными коровами. В Москве их «телячий» вагон должны были перецепить к другому составу, который отправлялся с другого вокзала. Девчата решили «упростить задачу»: не стали ждать, а вывели скот из вагона, и повели его прямо по городу, по дороге спрашивая прохожих, как им добраться до вокзала. Ясно, что их остановила милиция. Однако во время столкновения со стражами порядка перевернулась повозка, кое-что разбилось, девушки подняли шум. Милиционеры сочли за благо сделать все, чтобы как можно быстрее доставить «институток» вместе со скотиной до вокзала, в буквальном смысле слова, взяв коров за рога...

Студентки осмотрели хозяйство института. В мастерских они увидели, как девушки ткут полотно, вяжут кофточки, рейтузы, чулки, носочки, салфетки и шторы, шьют белье и платья. Все это делалось изумительно хорошо, порой еще совсем детскими, но умелыми и ловкими руками. Это настоящее маленькое производство, где девушки чувствовали себя знающими свое дело работницами. «Какие они у вас все красивые», – заметила одна студентка. На это Петр Владимирович ответил: «Они здесь, в институте, стали красивыми». А на вопрос, оправдывают ли мас-

терские в материальном смысле сами себя, директор шуточно сказал: «Не только себя, но и всех нас».

Директор показал скотный двор, гараж, кузницу, баню. Все девушки летом работали в поле и на скотном дворе. Он особо подчеркнул, что в их хозяйстве постоянно что-нибудь строится, даже тогда, когда в этом нет большой необходимости. Надо, чтобы воспитанницы видели этот рост, сознавали себя строителями и вместе с этим росли и воспитывались сами. В музее студентки увидели замечательные образцы работ девочек. И какую бы вещь они не взяли в руки, Петр Владимирович знал, кто ее изготовил, и рассказывал целую историю об этой воспитаннице. Побывали и в изоляторе – уютном маленьком здании, куда помещались только что прибывшие в институт новички; посетили светлые классы школы. Во всех классах идеальная чистота. Специально следует отметить, что задолго до принятия правительственных решений по школе, предусматривавших открытие специализированных кабинетов, в институте уже в то время действовали кабинеты физики, химии, биологии, лаборатории. Учительский коллектив состоял из опытных педагогов, причем некоторые работали со дня основания учреждения. Разумеется, условия работы учителей заметно осложнены тем, что приходилось обучать и воспитывать девочек с болезненной психикой – некоторые из них по натуре были дезорганизаторами, правонарушителями.

Рабочий день в институте проходил по строгому режиму. В 9 часов начинались занятия в школе, куда девочки являлись в одинаковой форме: синее шерстяное платье с беленьким воротничком. Программа учебных дисциплин несколько расширена по сравнению с обычной школой: в 9-м классе изучалась психология, в 10-м классе – педагогика, методика арифметики и русского языка. В течение месяца десятиклассницы проходили педпрактику в младших классах. Многие девушки готовились стать воспитателями детского сада или детдома, учителями начальных классов.

После занятий девушки, переодевшись в рабочие костюмы, шли обедать, а потом в классах выполнялись домашние задания к следующему учебному дню. Книги и все учебные принадлежности оставались у них в партах. На подготовку уроков отводилось два часа, после чего они шли работать в мастерские. Такое сочетание умственного и физического труда благоприятно сказывалось на развитии девушек. П. В. Поталак был убежден, вслед за А. С. Макаренко, что только серьезный труд оказывает воспитывающее воздействие. Поэтому воспитанницы работали в трех производственных цехах: швейном, ткацком и трикотажном, оснащенных современным оборудованием.

Важное воспитывающее значение имел тот факт, что воспитанницы шли работать в цеха по собственному желанию, когда «созреют». Прибывшая в институт девочка не направлялась в мастерскую, ей не ставилось в обязанность идти на работу. Но время шло, девочка видела, что все воспитанницы работают, и она постепенно начинала ощущать потребность участия в общем труде. Она свободно, по собственному желанию, сообразно своим склонностям выбирала себе специальность. В этом сказывалось положительное воздействие коллектива. Производство давало доход, но доходы не служили самоцелью, хотя для успешного хода работы устанавливались нормы. При этом нормы выработки периодически повышались вместе с освоением производства воспитанницами. Работа на производстве длилась 2 часа. Заработная плата частично зачислялась на личный счет воспитанниц. По окончании срока пребывания в институте две трети выпускниц уходили на производство опытными швеями, ткачихами, трикотажницами, а остальные направлялись в педагогические учебные заведения.

Таким образом, производственная работа в институте трудового воспитания дисциплинировала девочек, приучала смотреть на труд как на условие существования человека, прививала трудовые навыки и даже хорошую рабочую квалификацию тем, кто не желал впоследствии поступать в вуз.

Большим местом в учреждениях с особым режимом обычно бывает дисциплина. Прочная дисциплина может быть достигнута только при правильной организации коллектива подростков. Нужно какое-то ядро, которое должно быть проводником и помощником педагогов в организации учебно-воспитательных учреждений. Таким ядром в институте являлись детские организации, которые оказывали педагогам большую помощь. Во главе детских организаций стоял Детский совет. Члены Совета избирались общим собранием воспитанниц. Совету были подчинены «малые» советы – совет мастерских, совет школы, совет быта. Последний, в частности, включал в себя хозяйственную, культурную и санитарную комиссии. Детский совет через совет школы помогал работе школы и мастерских, следил за правильной выдачей продуктов, одежды, приготовлением пищи. Санитарная комиссия помогала выполнять режим и внедрять санитарную культуру. В конце каждой четверти Детский совет института отчитывался о своей работе перед общим собранием воспитанников. Детским советом руководил все-таки директор. Совет работал в соответствии с годовым планом. Детский совет – это реальная и надежная опора в работе всего педагогического коллектива. Девочки глу-

боко переживали, когда вопрос об их поведении, работе или учебе выносился на обсуждение Детского совета. Решение Совета было законом для каждой воспитанницы.

Любопытно, что студентки, рассказывая о системе самоуправления в институте, даже не упоминали о работе пионерской организации, хотя на фотографиях все воспитанницы, отдавая дань необходимости, в пионерских галстуках. Невольно напрашивается аналогия с деятельностью учебно-воспитательных учреждений А. С. Макаренко, где все вопросы организации жизнедеятельности коллектива решал Совет командиров; о деятельности комсомола и пионерии в своих трудах он пишет чисто «по необходимости», как о пустой формальности, будучи принужденным соблюдать определенный политический «политес».

Очень обстоятельно кировские студентки рассказывали о методах воспитательной работы в институте трудового воспитания: «Сюда пришли те, кто не ужился ни в семье, ни в школе, ни даже на улице. Здесь детям с тяжелой душевной травмой возвращают здоровье, душевное равновесие, жизнерадостность. Богатый арсенал методов используют для этого педагоги и воспитатели. Режим, лечебные процедуры, физическая культура, изобразительное творчество. Но главное средство, разумеется, труд, – труд учебный и труд производительный, обучение музыке и пению, занятия по ритмике, пластике и акробатике, – вот некоторые средства воспитания, применявшиеся здесь на основе глубокого изучения особенностей каждого ребенка».

В основу учебно-воспитательной деятельности института были положены замечательные педагогические методы и приемы. Это, прежде всего, индивидуальный подход к каждой воспитаннице, глубокое человеческое внимание к ее личности. Вся педагогическая работа строилась на выявлении у ребенка положительных качеств и их развитии. Далее, всякую работу педагоги стремились соединять с перспективой, захватывающей целью. Однако изначально работа строилась на конкретных заданиях, дававших быстрый позитивный результат. Педагогический коллектив исходил из того, что никогда не следует снижать темпов работы; учителя стремились избегать производственных неполадок, никогда не оставляли воспитанницу без индивидуального внимания. Немаловажное значение для успешного решения воспитательных задач имело максимальное вовлечение девушек в детские организации и внешкольную работу. Особое значение придавалось проявлению педагогического такта, единства требований, четкости и чуткости, веры в исправление воспитанницы и направлению ее усилий на создание у ученицы веры в себя. Также педаго-

гический коллектив придавал важное значение созданию общественного мнения детей путем длительной воспитательной работы, а также установлению положительных традиций учреждения.

Эти педагогические выводы, к которым, частично самостоятельно, а частично со слов директора, пришли студенты в результате экскурсии в институте трудового воспитания, в то время еще нельзя было прочитать в учебниках по педагогике.

При институте имелась водолечебница. Обходя помещения института, студенты повсюду отмечали чистоту, уют и богатство. Тюль на окнах, ковры на полах, красивые покрывала на кроватках, и нигде ни пылинки, ни соринки. Не встретилось ни одной комнаты, где бы хоть одна кровать была убрана небрежно, была бы смята салфетка на тумбочке или сбит на полу ковер. Если раньше с понятиями «интернат», «колония» ассоциировалось что-то казарменное, более или менее грубое, то привлекательные спальни и комнаты, большой гостинный зал с роялем, блестящим полом и розовыми шелковыми шторами, уютная столовая с белоснежными салфетками на столах создавали впечатление, что здесь жила и росла одна дружная, культурная семья, спаянная трудом и едиными интересами.

Вечером студентки познакомились с девочками-десятиклассницами. Они пригласили гостей в классную комнату и охотно рассказывали о своей жизни, о том, что готовятся стать воспитателями в детдомах, интересовались учебой в вузе. В их рассказах не было и тени недовольства своей жизнью. Только слышалась грусть, когда они говорили о близкой разлуке с подругами в связи с выпуском из института. Видно было, что живет им здесь отрадно.

Побывали кировчанки и в музее института, расположенном в отдельном здании. Здесь проходили многие вечера, например литературные, художественные, сборы и другие мероприятия. В музее были собраны образцы изделий детей, в том числе вытканые из ткани и сплетенные ковры, «изображавшие товарищей Ленина, Сталина, Молотова и других вождей». Заинтересовали студенток альбомы, письма Надежды Константиновны Крупской.

Перевоспитание подростков в детском учреждении с особым режимом должно продолжаться и по выходе подростка в жизнь. Связь с бывшими воспитанницами имела большое значение для их дальнейшего продвижения в самостоятельной жизни. Известно, что иногда бывает достаточно вовремя сказанного слова или совета, для того чтобы предотвратить большой конфликт в жизни молодого человека. Вовремя поданная моральная и материальная поддержка играет очень боль-

шую роль. Институт ежедневно получал письма от своих бывших воспитанниц, в которых они делились своей радостью по поводу достигнутого ими производственного успеха; спрашивали совета, как им поступить в том или ином случае. Некоторые просили им помочь, например, выслать валенки, так как наступает зима и им не в чем ходить. Иные сообщали, что вышли замуж, родили ребенка и т. д. Письма самые разные, и на все эти письма нужно ответить, разрешить жизненные вопросы и дать нужные советы. Кроме того, многие бывшие воспитанницы проводили свои каникулы и даже отпуска в институте.

Самое главное при выходе воспитанниц в жизнь – это направление их на работу или учебу, туда, где им нравится; причем такое направление должно быть им по силам. Очень важно было создать хотя бы удовлетворительные бытовые и культурные условия жизни для бывших воспитанниц. Как же институт этого добивался? Прежде чем направить воспитанницу на производство, институт знакомился через своего специально выделенного лица, – инспектора, – с производством, бытовыми условиями, знакомил администрацию с характером и особенностями воспитанницы, налаживал связь с профсоюзными и комсомольскими организациями. Учебное заведение или производственный коллектив, конечно, ценили такую заинтересованность со стороны института в судьбах своих выпускниц, и поэтому тоже, в свою очередь, стремились находить подход к ним, изыскивали возможность сделать для них все возможное, например, прикрепление стахановок для передачи производственного опыта, других опытных наставниц, на которых молодые девушки могли положиться.

Таким образом, работа такого учреждения, как институт трудового воспитания, не оканчивалась с выходом воспитанницы за стены учреждения. На протяжении хотя бы еще двух-трех лет она чувствовала заботу со стороны своих воспитателей.

День в институте «Новая жизнь» закончился для гостей душевной беседой за ужином. Пришли некоторые воспитатели, рассказывали много интересного из жизни института. К концу ужина все собрались вокруг П. В. Поталака, который спокойно, по-отечески заботливо говорил со студентками. От института осталось самое лучшее впечатление. Девушки возвращались домой с проявившейся готовностью идти по трудному и благодарному педагогическому пути, с чувством веры в свои силы. Хотелось жить и работать так, как жили и работали Петр Владимирович и его коллеги...

Опыт работы возглавлявшегося им учебно-воспитательного учреждения П. В. Поталак отразил в написанной им книге, анализ которой и воспоминания студенток позволяют сделать вывод о том, что это было передовое учебно-воспитательное заведение, а П. В. Поталак был педагогом-новатором своего времени [10].

В тексте статьи использованы также воспоминания студентов: Т. Брюховой (IV курс, исторический факультет), О. Семеновой (III курс) и Н. Груздевой (IV курс), обе – литературный факультет, А. Амосовой (IV курс физико-математический факультет), Ивановой (IV курс, факультет иностранных языков). Хотелось бы отдельно сказать о Татьяне Борисовне Брюховой (в замужестве Храбриковой) (1921–1999). По окончании института она поступила в аспирантуру; ее научным руководителем был видный ученый Павел Николаевич Шимбирёв, автор первых советских учебников по педагогике; в 1936–1938 гг. – директор Кировского государственного педагогического института им. В. И. Ленина. Впоследствии Т. Б. Храбрикова стала кандидатом педагогических наук, доцентом, заведующей кафедрой педагогики КГПИ. Автор этого материала был среди ее студентов, а ранее (1960–1970 гг.) учился в средней школе № 31 г. Кирова, которой в то время руководил ее муж, замечательный педагог Николай Федорович Храбриков.

Вышеизложенное служит подтверждением того, что история отечественного образования XX в., в особенности период 1920–1950-х гг., изучена в недостаточной степени, а это, в свою очередь, предполагает необходимость взвешенного и объективного изучения практического опыта передовых педагогов прошлого, которыми так богата наша страна.

Примечания

1. Козлов И. Ф. Педагогический опыт А. С. Макаренко. М., 1987; Конисевич А. В. Нас воспитал Макаренко. Челябинск, 1993; Павлова М. П., Карманов В. Ф. Педагогическая система А. С. Макаренко и коммунистическое воспитание учащихся. М., 1988.
2. Малинин Г. А., Фрадкин Ф. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого. М., 1993.
3. Равкин З. И. Творцы и новаторы школы, рожденной Октябрем. М., 1990.
4. Воспитательная система школы. Проблемы и поиски / под ред. М. М. Поташника. М., 1989.
5. Дзеньушкайте С. А. Наш дом. М., 1983; 2-е изд. 1987.
6. Храпов В. Е. Твой лучший учитель, школа! М., 1987.
7. Иванов А. Ф. Сельская школа. М., 1987.
8. Щетинин М. П. Объять необъятное. М., 1986.
9. Помелов В. Б. Педагоги и психологи Вятского края. Киров, 1993. С. 6–15.
10. Поталак П. В. Институт трудового воспитания «Новая жизнь» Наркомпроса РСФСР. М., 1940.

УДК 37(09)(470.342)

О. А. Харина

**К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ
ЕДИНОЙ ТРУДОВОЙ ШКОЛЫ РСФСР
ПЕРВОЙ СТУПЕНИ
В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ
СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ
ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ в 1918–1935 гг.)**

В статье освещается вопрос подготовки учителей школ первой ступени в Вятской губернии на основе анализа архивного материала в контексте задач реформирования системы народного образования в стране в целом.

The article covers the issue of training teachers for the first step schools in Vyatka Province in terms of historical records analysis involving the objectives of popular schooling system in Russia.

Ключевые слова: система образования, педагогические курсы, педтехникум, Единая трудовая школа, учитель школы первой ступени, культурное строительство, национальные меньшинства.

Keywords: educational system, pedagogical courses, pedagogical technical school, unitary labour school, first step school teacher, cultural construction, national minorities.

В результате социально-политических изменений в 1917 г. произошли кардинальные перемены в управлении всем комплексом политических, экономических, духовных структур государства, изменились приоритетные ориентации в правовом и общественном сознании общества, в том числе и в системе народного образования.

В этот сложный период, отягощенный ходом империалистической войны и хозяйственной разрухи, органы просвещения принялись за осуществление задач реформирования системы образования во всех регионах страны. Система образования должна была взять совершенно иное направление. Являясь отражением Октябрьской революции, она реформировалась на основе принципов социалистического строительства жизни. Поэтому ее первой задачей являлась «подготовка достойных граждан идеального социального строя». Такими могли стать лишь те, кто «с детства сливался с другими в дружное и прочное товарищество, кто с юных лет привыкал всем сердцем чувствовать себя солидарной частью великого целого, создавать гармонию своих личных интересов и потребностей с интересами и потребностями целого» [1].

Второй задачей создаваемой системы образования являлось установление такой конструкции в своей основе, которая бы каждому человеку

давала возможность получения образования любого уровня вне зависимости от материального обеспечения, обучала на равных условиях по смешанному типу как мужское, так и женское население, позволила исключить из образовательных программ предметы сомнительной научной ценности.

Таким образом, новая система образования создавалась на принципах доступности и единства, которые заключались в том, что вся сеть образовательных учреждений от детского сада до университета представляла собой одну школу как «непрерывную лестницу», и каждый человек имел право идти по ней до наивысших ступеней.

Однако единство системы народного образования не предполагало непрременной однотипности образовательных учреждений, ее составляющих. Центральный комиссариат просвещения, кроме некоторых обязательных условий, предоставлял широкий простор самостоятельности Отделам народного образования на местах. В связи с этим перед общеобразовательной и профессиональной школами были открыты широкие возможности изыскания рациональных путей своего развития.

Важная роль в этом контексте отводилась массовому учительству, подготовка которого в период 1918–1935 гг. осуществлялась учительскими семинариями, затем педагогическими курсами, педагогическими техникумами, а также институтами народного образования.

Данная проблема имела важное региональное значение, поскольку культурное строительство являлось частью общего процесса того же содержания, той же направленности, что и по стране в целом. Так, в частности, в результате анализа архивных материалов Вятской губернии можно констатировать, что вопрос подготовки педагогических кадров являлся актуальным в силу проводимых реформ в системе образования, обширного строительства школ, необходимостью создания учителя нового типа. Во многом это объяснялось также потребностью населения в образовании и активностью органов местного самоуправления.

Между тем существовали и некоторые специфические особенности развития образования, вызванные удаленностью региона от стратегического центра страны, экономической и культурной отсталостью Вятской губернии, типично аграрной, по сравнению с промышленно развитыми районами, имеющей в составе населения национальные меньшинства, о чем свидетельствуют данные отчета «О состоянии народного образования в Вятской губернии за 1918 г.» [2]

Переход власти в руки Советов, как и вообще при смене одной власти другой, на первых порах неблагоприятно отразился на судьбе народного

просвещения. Анализ архивных документов позволил выделить основные причины, которые привели к замедлению на тот период развития народного образования в Вятской губернии [3]:

- медлительность в ликвидации Отдела народного образования при бывшем губернском земстве;

- частая смена руководства, стоявшего во главе новых органов управления образованием;

- отсутствие инициативы, творчества руководителей на местах, ожидание указки сверху, которая, по незнанию местных условий, иногда шла вразрез с желанием местного населения;

- неясность взаимоотношений между комиссариатами всех степеней и области их деятельности;

- отсутствие прочной связи между губернским Комиссариатом просвещения и уездами с одной стороны и губернскими и высшими органами управления образования – с другой;

- несоответствие распоряжений по народному образованию, издаваемых центральной и губернской властью;

- невозможность, считаясь с местными условиями, провести в жизнь некоторые декреты в полном объеме и неясность их содержания;

- недостаток средств на содержание учреждений народного образования из местных источников;

- низкая материальная обеспеченность учителей, а также бедных, не имеющих возможности содержать себя учащихся;

- но самая важная причина, буквально тормозившая дело всего просвещения народных масс, заключалась в полной разногласии введения основ новой школы на местах, в уездах, продиктованных революционным движением.

К примеру, в то время как в центральных районах России многое было достигнуто по части осуществления поставленных задач реформирования образования, в отдаленных губерниях не только не приступили к изысканию способов претворения в жизнь указаний центра, а долгое время были в совершенном неведении о том, что там происходило. Данный факт объяснялся плохой связью уездов с губернией и центром. Так, несмотря на Декрет СНК от 23 января 1918 г. «об отделении церкви от государства и школы от церкви» и Постановление СНК «об упразднении должностей законоучителей» с 1 января 1918 г., Совет учительского института Вятской губернии еще 5 апреля 1918 г. обсуждал вопрос о том, на кого возложить обязанность собирать с учащихся плату за преподавание «Закона Божия». 13 апреля 1918 г. Совет обсуждал вопрос, как проставить в свидетельствах об окончании института балл по этому предмету, так как часть учащихся отказалась его изучать. Было решено

проставить балл всем, в том числе и отказавшимся, на основании баллов предыдущих лет [4].

Значительно продвинулась работа в развитии образования с организацией Вятского губернского Совета народного образования, принявшего в круг своей деятельности народное образование губернии во всем своем объеме, согласно Постановлению второго чрезвычайного съезда Советов Вятской губернии. Губернский Совет народного образования окончательно был сформирован 3 мая 1918 г.

Новые органы власти, осуществляя профессиональное образование, руководствовались общепартийными установками, Декретами советского Правительства и ВЦИК, Постановлениями Наркомпроса. Положение «о Единой трудовой школе РСФСР», принятое в октябре 1919 г., установило новый тип Единой трудовой школы с разделением ее на две ступени: 1-ю и 2-ю. В соответствии со ст. 3 данного Положения посещение школ 1-й и 2-й ступени было обязательным для всех детей школьного возраста. Таким образом, данный документ налагал на губернский Отдел народного образования обязанность осуществлять всеобщее обучение в Вятской губернии детей от 8 до 17 лет в пределах Единой трудовой школы. Между тем нужда в школах стала сказываться все яснее и определеннее. Население губернии заговорило об открытии новых школ и о школьном строительстве. Составлялись договоры, причем в некоторых из них определенно говорилось о содержании хозяйственной части школ на местные средства, о выделении школам земельного участка.

После издания 26 декабря 1919 г. исторического Декрета «о ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» в Вятской губернии был разработан план борьбы с безграмотностью, в осуществлении которого большую роль сыграли развернувшееся культурное шефство города над деревней и добровольное участие в обучении неграмотных тех, кто владел хотя бы основами грамоты. В сложившихся условиях была очевидной острая нехватка профессиональных педагогических кадров.

Таким образом, в силу решения общих задач реформирования системы образования, первоочередными вопросами, стоящими на повестке дня того времени в деле просвещения Вятской губернии, были вопросы привлечения детей в школы и подготовки педагогических кадров, особенно учителей школ первой ступени.

В результате такого положения дел к началу 1918–1919 учебного года в губернии было открыто три учительских семинарии – в Елабуге, Мултানে, Малмыже [5]. Постепенно в губернии на базе учительских семинарий и постоянных педагогических курсов создается сеть педагогических тех-

никумов, которые готовили учителей школ первой ступени: один из старейших педтехникумов страны – Советский (с 1903 г.) реорганизован из учительской семинарии, в 1919 г. открыт Яранский педтехникум, в 1921 г. – Уржумский и Сарапульский, в 1922 г. – Малмыжский (нацмен). С 1919 г. Вятский педагогический институт, преобразованный в образовательное учреждение нового типа – Институт народного образования, с целью подготовки кадров по всем отраслям народного образования также стал осуществлять подготовку учителей Единой трудовой школы первой ступени [6].

Однако данные архивных документов начала 20-х гг. свидетельствуют также и о том, что в этот период со всей остротой проявился разрыв между величиной воплощаемых в жизнь планов и нищетой как материальной, так и культурной [7]. Вятская губерния, как и вся страна, испытывала острую нехватку материальных средств, переживала финансовый кризис. Это отразилось и на работе учебных заведений. Результатом недостаточного материального обеспечения, отсутствия помещений, оборудования, учебников, учебных пособий, канцелярских принадлежностей, плохих условий жизни учителей и учащихся было понижение качества учебной работы, невыполнение образовательных программ и т. д.

В таких сложных условиях стратегия местных органов управления народным образованием по вопросам подготовки педагогических кадров для Единой трудовой школы первой ступени, организации учебного и воспитательного процесса формировалась в следующих позициях (из протокола совещания Коллегии Вятского Губпрофобра от 26.01.1923 г., доклада зав. отделом педагогического образования):

1. Педагогические учебные заведения, готовящие кадры работников для школ первой ступени, должны быть строго классовыми, для чего укомплектование их должно проходить по разверстке от УКОМСОМОЛА, УОНО и УПРОФБЮРО и только на свободные места после разверстки определить пролетаризированный элемент из беднейшего крестьянства.

2. Ввести значительно шире, чем в других профессионально-технических учебных заведениях, преподавание политических дисциплин и истории профдвижения с отведением для них обязательных специальных часов.

3. В обязанности политруков, прикрепленных к педагогическим учебным заведениям, возлагается организация клубно-кружковой работы с привлечением для участия в ней как учащихся, так и преподавательского персонала.

4. В педагогических учебных заведениях, поставивших себе целью подготовку работников для Единой трудовой школы, в основе которой ле-

жат трудовые процессы, признать необходимым в условиях Вятской губернии введение в учебный план сельскохозяйственных дисциплин, а также отведение достаточного по размерам земельного участка.

5. Для связи педагогических учебных заведений с местными преподавательскими силами, с одной стороны, в целях передачи педагогического опыта, с другой – для развития самообразования признать педагогические учебные заведения пунктами, наиболее соответствующими этим целям [8].

Переход на данные позиции определял приоритетность развития системы профессионального педагогического образования в Вятской губернии с конкретными задачами обеспечения образовательных учреждений качественными педагогическими кадрами, прошедшими отбор на начальном этапе профессиональной подготовки, существенно менял содержание учебной и внеучебной работы, а также расширял образовательные границы деятельности учреждений данного профиля.

Несмотря на предпринимаемые меры, нелегко было решить вопрос всеобщего обучения детей от 8 до 17 лет согласно Положению «о Единой трудовой школе РСФСР». На конец марта 1925 г. в Вятской губернии 50% детей школьного возраста не учились в школе, в силу того что школьная сеть полностью охватить их была не в состоянии [9]. Поэтому на 1925–1926 учебный год ставилась задача увеличения количества школ, особенно в сельской местности, как минимум на 10%. Достижение намеченного результата ни в коем случае не должно было пойти за счет увеличения нагрузки учителя, что имело место в 1924–1925 учебном году (были школы, где нагрузка доходила до 120–130 человек на одного учителя), что крайне вредно отразилось на работе школ. Задачу необходимо было решить за счет действительного увеличения количества педагогов [10].

В 1925 г. в обращении Народного Комиссариата по просвещению к Президиумам губернских Исполнительных комитетов предлагалось увеличить сеть педагогических техникумов, содержимых на госбюджете. В связи с этим в губернии шло дальнейшее развитие сети учреждений данного профиля. К 1932 г. их было уже 14. Остальные педтехникумы были открыты: в 1927 г. – Нолинский, в 1930 г. – Слободской и Шабалинский, в 1931 г. – Санчурский, Халтуринский, Белохолуницкий, Воткинский, Котельничский, Омутнинский.

Еще одной важной проблемой образования в Вятской губернии в исследуемый период являлась задача подъема культурного уровня в районах, заселенных национальными меньшинствами. Преобладающую часть населения Вятской губер-

нии составляло русское население, но почти четверть населения (24%) составляли другие национальности, из них: вотяки – 12%, мари – 5%, татары – 4% и 3% – остальные. Эти районы находились в худшем положении по педагогическим кадрам, помещениям учебных заведений, обеспечению учебными программами, оборудованием, чем другие районы губернии. Поэтому стояла задача не только организации и материального обеспечения образовательного процесса, но и приспособленности учебных планов и программ для учащихся нерусских национальностей. Культурный рост данного населения губернии в 20-е гг. измерялся не больше как школой-четырёхлеткой, являвшейся малосильным орудием для того человеческого прогресса, который требовался современностью. Наличие школ-семилеток для каждой народности было основным средством к разрешению затрагиваемой проблемы. С точки зрения принципов народного образования для Вятских национальных меньшинств являлось возможным учреждение и более повышенных типов школ с разными уклонами и специальностями, но эта идея была неосуществима, так как ни одна национальность школы такого типа не заполнила бы и, кроме того, не выдержала критерия экономики и производительности национальных меньшинств как разбросанных по губернии и не живущих компактной массой. Однако местный рационализм, сталкиваясь с доводами высказанного, все же диктовал необходимость наличия для нерусского населения губернии такой повышенной школы, которая выпускала бы трудовую интеллигенцию как двигательную силу, способную работать среди своего народа. Такой школой, бесспорно, являлся Малмыжский педагогический техникум. Данный педтехникум не мог быть однонациональным, в противном случае, отдавая приоритет одной нации, пришлось бы затормозить культурное развитие других национальностей, кроме того, численный состав любой нации не мог дать техникуму достаточного количества контингента учащихся. Однако предполагать, чтобы некоторые национальности посылать учиться в педтехникумы других регионов, означало не знать условий Вятской губернии, быть далеким от жизни и задерживать рост просвещения национальных меньшинств, ее населяющих. Сама жизнь дала педтехникуму название «нацменьшинств». На самом же деле он не умолял интересов отдельной нации, наоборот, имея средства воспитательного соревнования, углублял эти интересы. Отсутствие в крае школ-семилеток для национальных меньшинств являлось основным препятствием для поступления молодежи в техникум. Перекидным мостом для этого служила подготовительная группа, которая за годичный период времени не успевала «заполнить»

все образовательные недочеты учащихся по курсу школы-семилетки. Отсюда можно сделать вывод, что техникум набирал на I курс учащихся, не имеющих достаточной подготовки; от этого зависело построение учебных планов и программ техникума, ведущего обучение в течение 4 лет. Техникум, принимающий учащихся по национальному принципу с соблюдением пропорциональных соотношений населения тех или иных национальностей, должен был иметь контингент учащихся по нациям одинаково подготовленных, иначе прохождение программ было бы невозможно. При существовавшем положении техникум имел следующие основные отклонения планового программного свойства:

- упрощенность прохождения программ Главпрофобра, т. е. изучение их с меньшей углубленностью;

- невозможность пройти программу по математике, физике и русскому языку на первых двух курсах и неизбежность работы по этим дисциплинам на III и IV курсах [11].

Все отступления организационного, планового и программного свойства рассматривались как временное явление до возникновения и полного наличия тех условий нацменьшинской среды в губернии, которые должны были довести техникум до типового состояния, предусматриваемого Главпрофобром.

На заседании Методической секции Вятского Губпрофобра, состоявшегося 21 марта 1927 г., по результатам обследования русских педагогических техникумов и национальных меньшинств выдвигалось требование необходимости урегулирования общественной работы учащихся, введения ее в определенные рамки в полном согласовании с академической нагрузкой учащихся. О подготовительных группах в техникумах высказывалось мнение отказаться от них как не дающих положительных результатов, кроме подготовительных групп при педтехникуме национальных меньшинств, где они являлись естественной необходимостью. При постоянном совершенствовании учебных планов и программ вносилось предложение о стабилизации, так как их ломка создавала неблагоприятные условия для работы. В отношении контроля знаний указывалось на необходимость введения принципа обязательного индивидуального зачета для всех учащихся без исключения. По вопросу об общеобразовательных дисциплинах высказывалось мнение как контролирующих органов, так и самих учащихся о введении таковых на старших курсах техникумов. Решение проблемы безграмотности учащихся реализовывалось путем увеличения часов родного языка. Во внеучебной работе ставилась задача упорядочения работы кружков, причем особое внимание обращалось на работу краеведчес-

ких кружков. Также говорилось о необходимости сохранения при приеме в техникумы классового принципа и в то же время обращалось серьезное внимание на подготовку учащихся. Чтобы такие случаи, как прием не окончивших курс школы-семилетки, не имел места в жизни техникумов, всецело обращать внимание на качество поступающих, а не на количество [12]. Таким образом, работа педтехникумов была полностью направлена на подготовку квалифицированных педагогических кадров в установленный срок.

В 1935 г. увеличился приток детей рабочих в педтехникумы. Подготовка учителей школ первой ступени осуществлялась в четырнадцати педтехникумах Вятской губернии: Белохолуницком, Советском, Яранском, Уржумском, Сарапульском, Малмыжском, Нолинском, Слободском, Шабалинском, Санчурском, Халтуринском, Воткинском, Котельничском, Омутнинском. Общее количество учащихся педтехникумов в 1935 г. составляло 2340 человек, выпуск составил 566 человек, новый набор в 1935 г. – 1030 человек [13].

Количество выпускаемых педагогических кадров для школ первой ступени в Вятской губернии было достаточным для покрытия потребностей новых приемов начальной школы с 1936 г., в связи с этим прекратился прием на годичные курсы. Требовалось форсировать прием на заочное обучение, хотя в этом плане возникали трудности в связи с ограниченностью финансирования и недостаточностью учебной и жилой площади.

Таким образом, период 1918–1935 гг. отличался масштабностью и вариативностью реформирования структуры и содержания образования, определяемых целями и задачами политики нового государства, которые закономерно обуславливали проведение существенных изменений в системе народного образования, установление новых отношений между центральными и региональными органами управления, развертывание инициативы на местах, обновление содержания и форм организации учебной деятельности, стремление сделать образование общедоступным.

В Вятской губернии, в контексте всеобщего реформирования системы образования, исследуемый период характеризовался стремлением губернских и местных органов управления образованием, при поддержке народных масс, выполнения поставленных партией и правительством задач подъема культуры в каждом регионе страны и всеобщего обучения населения. Данные задачи решались путем:

- развития профессионального педагогического образования и построения сети новых учреждений данного профиля, особенно для подготовки учителей школ первой ступени;

- воспитания нового типа учителя Единой трудовой школы РСФСР за счет изменения со-

держания образования (введение новых учебных программ, планов, дисциплин), а также организации внеучебной деятельности учащихся – будующих педагогов;

- вовлечения национальных меньшинств в общекультурную революцию, а также специализированной подготовки педагогических кадров.

Таким образом, анализируя факты истории системы образования первой половины прошлого столетия в сравнении с современным этапом ее развития, можно констатировать, что в 20–30-е гг. XX в. в период создания сети школ, профессиональных педагогических учебных заведений и поиска нового для России типа учителя Правительство ставило перед обществом и органами государственной власти в целом, а перед органами народного образования в частности аналогичные задачи для достижения цели развития страны в области образования, что и в начале XXI в.

На сегодняшний день стратегической целью государственной политики в данном направлении является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина [14].

В настоящее время в эпоху научно-технического прогресса также идет создание школы нового типа, которая должна стать центром творчества и информации, насыщенной интеллектуальной и спортивной жизни. Остро стоит задача оборудования учебных заведений, с тем чтобы применять инновационные технологии обучения, соответствующие новым требованиям к качеству образования.

Совершенствование основных образовательных программ с целью внедрения новых образовательных технологий требует постоянного повышения уровня преподавания. В силу этого в настоящее время актуальными являются вопросы подготовки учителя для новой школы, поиска форм и методов его обучения в соответствии с переходом на уровневую систему образования и внедрения федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. Кроме этого Правительством поставлена задача введения обязательных курсов переподготовки и повышения квалификации учителей и преподавателей на базе лучших российских вузов и школ.

Важным на сегодняшний день является сохранение единого культурного пространства страны во всем его многообразии, богатых национальных традиций народов России. При этом необходимо всемерно развивать и совершенствовать программы обучения русскому языку, который является основой межнационального общения и единства нашей страны. Интересными для размышления остаются вопросы, связанные с идеей специали-

зированной подготовки учителей для этнических слоев населения регионов, которые также будут способствовать сохранению национальной культуры и традиций малых народностей.

В рамках профилизации, по примеру Единых трудовых школ РСФСР, существовавших в первой половине XX в., на современном этапе реформирования системы образования необходимо активнее внедрять опережающее профессиональное обучение. Для решения этой задачи предлагается привлекать к осуществлению учебного процесса в школах, профессиональных учебных заведениях, в том числе педагогических, квалифицированных специалистов-практиков, с чьей помощью будет обеспечено более качественное профессиональное образование учащихся.

Таким образом, опираясь на вышеизложенные факты, можно отметить, что прослеживается тенденция преемственности задач реформирования и развития системы общего и профессионального педагогического образования начала XX и XXI вв., поставленных перед обществом и органами государственной власти, для достижения прогрессивных целей образования.

В связи с этим в эпоху информатизации общества и технологической мобильности производства необходимо переосмысление отношения к восприятию прошлого в сфере образования, поскольку опыт прошлого позволяет вносить

новшества и формирует современную государственно-общественную систему образования, в которой подготовка учителя начальной школы является такой же важной составляющей, как и подготовка учителя Единой трудовой школы РСФСР первой ступени в условиях реформирования системы образования в начале XX в.

Примечания

1. ГАКО Ф. Р-1137. Оп. 1. Д. 1075. С. 7, 8.
2. ГАКО Ф. Р-1137. Оп. 1. Д. 44. С. 282.
3. Там же С. 288.
4. Юсупов В. З. Педагогические инновации в гимназиях и лицеях Кировской области: учеб. пособие по спецкурсу. Киров: Обл. ИУУ, 1995. С. 16.
5. ГАКО Ф. Р-1137. Оп. 1. Д. 44. С. 314.
6. Фаворов М. А., Дьяконов В. М., Суханов К. П. и др. Вятский педагогический институт им. В. И. Ленина 1918–1928 / X лет. Вятка: Вятский педагогический институт им. В. И. Ленина, 1928. С. 9.
7. Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 45. С. 61.
8. ГАКО Ф. Р-1137. Оп. 1. Д. 2006. С. 12, 13.
9. ГАСПИ КО Ф. 1. Оп. 3. Д. 43. С. 144, 145.
10. ГАСПИ КО Ф. 1255. Оп. 1. Д. 583 С. 3, 4.
11. Там же. С. 50.
12. ГАСПИ КО Ф. 1. Оп. 3. Д. 9. С. 26.
13. ГАСПИ КО Ф. 1255 Оп. 1. Д. 583. С. 43.
14. Концепция социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года утверждена распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р. URL: <http://www.base.consultant.ru>.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 740

С. М. Колкова

ПРОЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПОЛИЦЕЙСКИХ (РАЗВИТИЕ БЕЗУСЛОВНОГО САМОПРИНЯТИЯ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ МВД РФ)

В статье обсуждается проект психолого-педагогического сопровождения развития личности будущих полицейских. Оформлена схема сопровождения и разработана модель формирования безусловного самопринятия личности. На её основе создан тренинг развития безусловного самопринятия студентов.

The article describes the project of psychological and pedagogical support of developing the future policeman's personality. The scheme of support is developed as well as the model of forming the unconditional self-acceptance of the personality. The training procedures aimed at developing unconditional self-acceptance of students are described in the article.

Ключевые слова: личность, безусловное самопринятие, гуманистические качества, принятие других, конгруэнтность, эмпатия, истинные эмоции, защитные формы реагирования, субличность.

Keywords: personality, unconditional self-acceptance, humanistic qualities, the acceptance of others, congruence, empathy, genuine emotions, the shielding forms of the reaction, sub-personality.

Служебная деятельность сотрудника органов внутренних дел осуществляется в соответствии с нравственными принципами: гуманизма, провозглашающего человека, его жизнь и здоровье высшими ценностями, защита которых составляет смысл и нравственное содержание правоохранительной деятельности
Кодекс профессиональной этики сотрудника внутренних дел РФ

Предлагаемый нами проект может быть взят за одно из основных направлений психолого-педагогического сопровождения молодежи большинства профессий. Но, стараясь идти в ногу со временем и всей страной, в предлагаемом проекте мы взяли за основу проблему профессионально-личностного развития курсантов – будущих полицейских.

Дискуссия по законопроекту «О полиции», предложенному Президентом РФ, разворачивается по всей стране. Председатель профильного Комитета по СФ обороне и безопасности Виктор Озеров, выделяя главные задачи законопроекта, сказал, что «...необходима гуманизация правоохранительных органов, профессионализация и смещение акцента в работе в сторону защиты прав граждан и законности». Последним для нас стимулом выбора темы проекта было знакомство с результатами исследования особенностей личности курсантов УрЮИ МВД РФ (г. Екатеринбург). За время обучения у них увеличиваются показатели установки на антиобщественное поведение и асоциальные ценности [1]!

Все вышесказанное доказывает необходимость психолого-педагогического сопровождения развития личности курсантов образовательных учреждений МВД РФ. Зафиксируем схему психолого-педагогического сопровождения курсантов очной формы обучения. Сопровождение может быть построено при взаимодействии с вузами, имеющими в своем составе институты или факультеты, готовящие будущих педагогов-психологов. Студенты – будущие психологи могут активно включиться в работу при прохождении практики на последних курсах и взять на себя организационное, диагностическое и отчасти развивающее направления сопровождения, представленные далее (табл. 1).

Остановимся на мнении К. Роджерса [2] о том, что «человек, как развивающаяся гуманистическая личность, начинается с безусловного самопринятия – осознания и признания своих чувств, принятия себя в целом». Направим наш проект на начало профессионально-личностного становления – на развитие самопринятия молодых людей – будущих полицейских.

Анализ литературы, опрос жителей г. Красноярска о желаемом и реальном морально-психологическом облике милиционера позволили выделить ключевые для разрешения в ходе проекта **противоречия** 1) между потребностью современного общества в гуманистически ориентированных полицейских и воздействием на них до и в период профессиональной подготовки стереотипов неконгруэнтности, неэмпатийности, неприятия других, деструктивных форм отношений между людьми и т. п.; 2) значимостью безусловного самопринятия как фактора развития гуманистических качеств личности полицейского и неразработанностью научно обоснованной

Схема психолого-педагогического сопровождения профессионального становления личности будущих полицейских

1. Первичная диагностика участника проекта. Формулирование психолого-педагогических проблем участника	 В сфере психических процессов, деятельности, общения, сфере ЗУНов студентов
2. Составление индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения участника проекта	 Совместно с участником определение цели, задач, выбор методов и средств, создание плана их применения
3. Выполнение составленной программы психолого-педагогического сопровождения профессионального становления личности студента – участника проекта (при необходимости ее корректирование)	 <ul style="list-style-type: none"> – Помощь в развитии профессионально значимых качеств личности (тренинги, ролевые игры). – Обучение эффективным техникам работы с психическими процессами (мастер-классы, практические занятия). – Профилактика рисков, возможных при работе (просветит. беседы, публикации, буклеты). – Развитие культуры эффективной коммуникации (круглые столы, дебаты, дискуссии)
4. Повторная диагностика участника проекта, оценивание и анализ результатов проф. становления личности студента	 В сфере психических процессов, деятельности, общения, сфере ЗУНов студентов

системы психологических механизмов, методов, форм, влияющих на его развитие в процессе обучения. Данные противоречия актуализируют заявленную тему проекта.

Цель проекта – развитие у будущих полицейских безусловного самопринятия – фактора развития гуманистических качеств личности.

Задачи проекта. 1. Активизировать осмысление вопросов развития профессионально значимых гуманистических качеств личности молодых людей – будущих полицейских. 2. Разработать и реализовать в работе тренинга психологические механизмы развития безусловного самопринятия личности будущих полицейских в условиях учреждения профессионального образования.

Теоретической основой научно-методического проекта выступили принципы развития и саморазвития (В. П. Зинченко, С. А. Рубинштейн, В. Франкл, Д. Б. Эльконин); гуманистические концепции (А. Маслоу, Дж. Олпорт, К. Роджерс); положения, сформулированные в работах Е. А. Климова, А. К. Марковой, Т. В. Кудрявцева и Ю. П. Поваренкина, изучавших проблему профессионального развития личности.

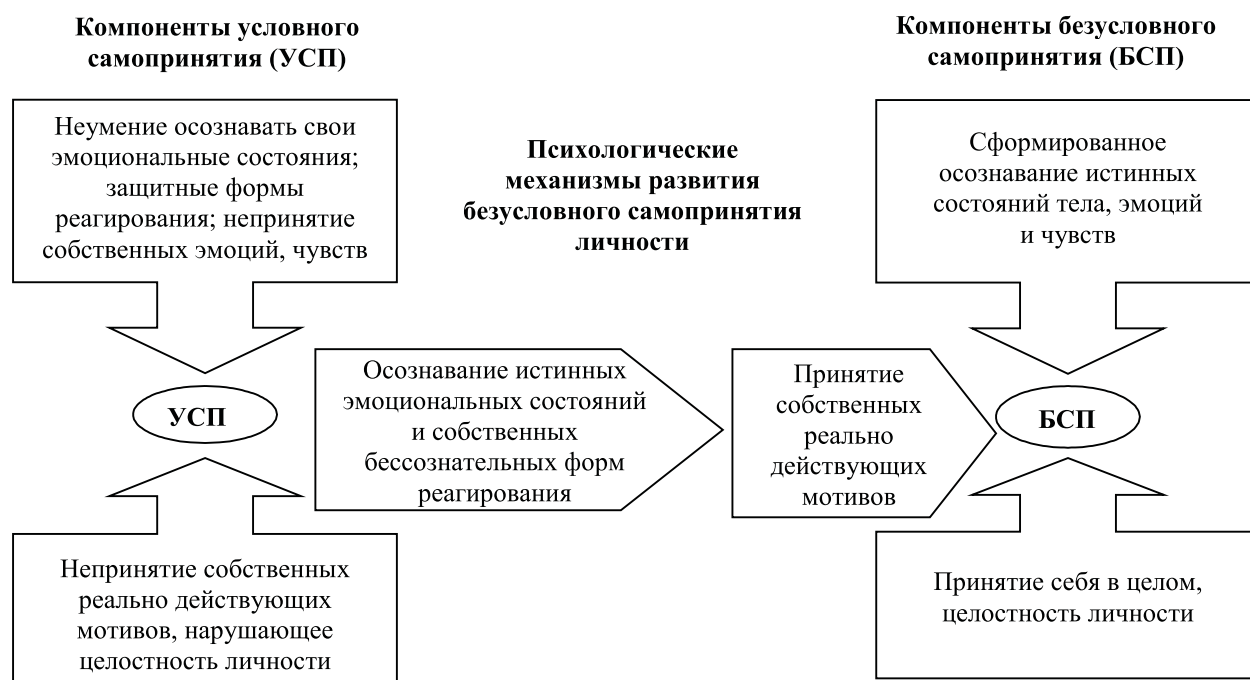
База проектной деятельности: Институт психологии, педагогики и управления образованием КГПУ им. В. П. Астафьева, его структуры: «Центр изучения и сопровождения профессионального здоровья», «Информационно-методический ресурсный центр», служба студентов-волонтеров, психологический клуб.

Целевая группа проекта: курсанты Сибирского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации (СибЮИ МВД РФ) (г. Красноярск) очной формы обучения по специальности «Правоохранительная деятельность».

Основные положения проекта: 1. Для эффективной работы полицейского необходимы такие гуманистические качества личности, как безусловное принятие других, эмпатия, конгруэнтность. 2. Фактором развития гуманистических качеств личности будущих полицейских выступает их безусловное самопринятие. Безусловное самопринятие означает признание себя, отношение к себе как личности, достойной уважения, способной к самостоятельному выбору, принятие себя в целом, осознание и признание своих чувств и реально действующих мотивов. При условном самопринятии человек оценочно, с недоверием относится к себе.

3. Модель развития безусловного самопринятия будущих полицейских отражает психологические механизмы развития безусловного самопринятия личности: осознание истинных эмоциональных состояний и собственных бессознательных форм реагирования; принятие собственных реально действующих мотивов, а также компоненты структуры условного и безусловного самопринятия.

Разработанная нами модель отражает переход от условного вида принятия себя к безусловному самопринятию (см. рисунок).



Модель развития безусловного самопринятия личности будущих полицейских

Далее необходимо выделить методы реализации механизмов развития безусловного самопринятия, представленных в модели, и зафиксировать этапы тренинга, в рамках которого происходит реализация (табл. 2).

Представленные в таблице этапы тренинга организуются в рамках спецкурса в объеме 30 часов.

Пути вовлечения в проект: проведение публичных просветительских лекций, распространение буклетов и плакатов, публикации в студенческой газете, размещение информации на сайте СибЮИ МВД РФ.

Ожидаемые результаты у студентов СибЮИ МВД РФ (г. Красноярск):

- повышение уровня безусловного самопринятия как фактора развития гуманистических качеств личности;
- снижение влияния на личность антиобщественных и деструктивных профессиональных установок.

Долгосрочные у работников МВД (правоохранительных органов):

- развитие гуманистических качеств личности работников;
- улучшение морально-психологического состояния и здоровья.

Пути оценки конечного результата: *оценка по объективному фактору* (опросник по изучению

эмпатии Т. Меграбяна, (ЛИО) Э. Шострома, (ОСО) В. В. Столина и С. Р. Пантелеева, сравнение с контрольной группой); *оценка по субъективному фактору* (опросы и анкеты на выявление наличия положительных изменений, отмечаемых как самими студентами, так и преподавателями).

Риски реализации проекта: система функционирования МВД – четко отлаженный механизм, работа которого основывается на подчинении одного человека другому, высшему по званию. Развитие гуманистических качеств личности – это шаг к внутренней свободе будущих сотрудников МВД, что может ассоциироваться с расшатыванием устоев системы. Однако безусловное самопринятие личности способствует подчинению начальству с меньшим внутренним напряжением, так как человек принимает в себе и субличность подчиненного.

Примечания

1. Педагог-психолог и общество: взаимодействие и ответственность: сб. материалов VII Всерос. студ. олимпиады по спец. «Педагогика и психология», Екатеринбург, 19–21 окт. 2010 г. / Урал. гос. пед. ун-т.; сост. А. М. Скотникова; отв. ред. С. А. Минюрова. Екатеринбург, 2010. 108 с.

2. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. М.: Изд. группа «Прогресс»: «Уни-верс», 1994. 480 с.

Этапы тренинга и методы реализации механизмов развития безусловного самопринятия

1-й этап тренинга – Развитие чувственного и телесного осознания	
Методы	Механизмы
<i>Метод самонаблюдения</i>	Осознание информации от органов чувств, внутренних ощущений тела
2-й этап – Формирование объектно-центрированного восприятия мира	
<i>Формирование объектно-центрированного подхода к восприятию мира</i>	Упражнения на «Объективно-центрированное восприятие»
3-й этап тренинга – Осознание собственных истинных эмоций и чувств	
<p>Метод сопереживания ситуации (К. Флейк-Хобсон, Б. Е. Робинсон, П. Скин)</p> <p>Наша модификация метода сопереживания ситуации в отличие от оригинала состоит в просмотре видеоклипов. Обучающимся предлагается представить себя полицейским при исполнении, осознавать свои эмоциональные состояния, в том числе и при появлении необычного клиента</p>	Вызывая социально неприемлемые эмоциональные состояния, запускается психологический механизм <i>осознание истинных эмоциональных состояний и собственных бессознательных форм реагирования</i>
4-й этап тренинга – Формирование целостности личности через работу с сублимностями. Принятие себя и других	
<p><i>Метод психосинтеза, «обзор сублимностей» (Р. Ассаджиоли)</i></p> <p>Происходит выделение, обозначение внутренних конфликтов и доминирующих в них сторон самости участников. По сути, мы разделяем личность на реально действующие мотивы. Эти мотивы выражаются в форме эмоций, и многие из них, будучи неосознаваемыми, приводят человека к защитным формам поведения, к внутреннему расколу личности</p>	Представленные два метода являются «запускающими» по отношению к психологическому механизму развития безусловного самопринятия – принятию собственных реально действующих мотивов
<p><i>Метод психодрамы (Я. Морено)</i></p> <p>В психодраме освобождаются подавляемые чувства, предоставляется помощь участникам в нахождении новых, более эффективных способов поведения, новых возможностей решения внутренних конфликтов; побуждается переживание доминирующих сторон самости участников. Важен выход на принятие каждой сублимности, выделенной с помощью предыдущего метода</p>	
Дополнительные методы, используемые на протяжении всего тренинга	
<p>– <i>Использование научной информации</i> – <i>Самонаблюдение и интерактивные методы</i></p>	Осмысление собственного состояния для получения умений превентивной самопомощи в русле позитивной психотерапии

О. И. Кашавкина

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА
И СЕНЗИТИВНЫЙ ПЕРИОД,
ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЕ
СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТА
К КОНСТРУКТИВНОМУ ВЛИЯНИЮ
НА СУБЪЕКТА КОММУНИКАТИВНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье раскрыты психологические качества и сензитивный период, обеспечивающие формирование способности студента к конструктивному влиянию на субъекта коммуникативной деятельности, обоснована их значимость и раскрыто содержание.

The article reveals the psychological qualities and the sensitive period ensuring the formation of student's ability to constructive influence on the subject of communicative activity. The author proves their significance and reveals the main points of research.

Ключевые слова: коммуникативная активность, личное влияние, лидерство, коммуникативная креативность, коммуникативная толерантность, конструктивное влияние, цивилизованное влияние, сензитивный период.

Keywords: communicative activity, personal influence, leadership, communicative creativity, communicative tolerance, constructive influence, civilized influence, sensitive period.

Существенные изменения в современной экономической и социокультурной ситуации России, происходящая модернизация отечественного образования предполагают ориентацию на развитие не только интеллектуальной, культурной, творческой, но и конкурентоспособной личности студента, способной выстраивать бесконфликтное взаимодействие.

Резкое возрастание конфронтационных тенденций и обострение взаимоотношений в организациях могут быть преодолены путем непосредственного конструктивного влияния людей друг на друга.

Анализ исследований ученых показал, что содержание и характер взаимоотношений во многом определяются способами и формами непосредственного влияния людей друг на друга (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, А. Б. Добрович, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. Н. Лутошкин, П. Мицич, А. В. Петровский, А. А. Реан, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, Р. Фишер, У. Юри).

В связи с этим важной задачей психологической науки становится формирование способности студента к конструктивному влиянию на субъектов коммуникативной деятельности, которая обеспечит конкурентоспособность будущего специалиста на рынке труда.

На современном этапе в психологии накоплен определенный объем знаний, необходимых для постановки и решения проблемы формирования способности студента к конструктивному влиянию на субъектов коммуникативной деятельности.

Однако существует ряд задач, возникающих при изучении проблемы формирования способности студента к конструктивному влиянию на субъектов коммуникативной деятельности. Нерешенными остаются вопросы, связанные с раскрытием содержания понятия «способность студента к конструктивному влиянию на субъекта коммуникативной деятельности», выделением психологических качеств личности, обеспечивающих формирование способности студента к конструктивному влиянию на субъектов коммуникативной деятельности.

В основе нашего исследования выделены особенности студенческого возраста, представленные В. С. Мухиной: 1) подростковая и юношеская сензитивность к социальным феноменам; психологические и социальные тенденции взросления в разных сферах жизнедеятельности; 2) готовность к изменениям, потребность в телесных и духовных достижениях как характеристика подросткового и юношеского возраста; 3) потребность в признании, в понимании, в желании конструктивно выстраивать взаимоотношения.

Исследуя теорию идентичности Э. Эриксона, мы смогли объяснить причины таких особенностей студенческого возраста, как неконформное, конфликтное поведение.

Анализ когнитивной теории взросления Ж. Пиаже позволил обратить наше внимание на изменение и развитие когнитивных функций в данный период, что является положительным и необходимым психологическим условием в процессе формирования способности к конструктивному влиянию в студенческом возрасте. Автор объясняет приспособление и творческое развитие индивида процессами ассимиляции и аккомодации в данный период развития. В связи с этим коммуникативную креативность мы считаем одним из необходимых психологических качеств студента в процессе конструктивного влияния на субъектов коммуникативной деятельности.

Изучение некоторых аспектов теории Р. Лазаруса позволило нам рассмотреть *процессы преодоления любых трудностей* (интерактивных и коммуникативных) в студенческом возрасте. Стратегии преодоления трудностей используются тогда, когда известной индивиду спектр поведения оказывается исчерпанным и необходимо нечто новое, что позволило бы конструктивно справиться с ранее не встречавшейся ситуацией [1]. Мы считаем, что таким «новым» является процесс формирования способности студента к

конструктивному влиянию на субъектов коммуникативной деятельности.

Формирование данной способности студента базировалось на теоретических трудах ученых, подтверждающих выделенные нами психологические качества, необходимые для формирования исследуемой способности: *коммуникативная активность* (К. А. Альбуханова, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, Л. Я. Гозман, А. Б. Добрович, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Е. Мелибруда, Н. Н. Обозов, Д. Б. Эльконин); *личное влияние* (Е. А. Доценко, С. Кови, А. Маслоу, Э. Шостром); *лидерство* (М. Гэмбл, Т. Гэмбл, Г. Керфи, Ш. Кирпатрик, Э. Леке, Р. Пауэрс, Стогдил, Р. Хоган); коммуникативная компетентность (Е. В. Руденский, Ж. Пиаже); *коммуникативная креативность* (В. Н. Андреев, Х. Х. Андерсон, А. А. Бодалев, Дж. П. Гилфорд, В. Н. Куница, В. А. Леви, С. И. Макшанов, С. Медник, А. В. Мудрик, Е. П. Торранс, Н. Ю. Хрящева, Т. Шибутани, Х. Швет); *коммуникативная толерантность* (Б. Г. Ананьев, М. М. Бахтин, А. А. Бодалев, В. В. Бойко, Н. Браун, И. Б. Гасанов, И. С. Кон, Г. Маркуз, В. Райх, Э. Фром, К. Хорни).

Формирование способности студента к конструктивному влиянию на субъекта коммуникативной деятельности мы рассматривали через призму исследования проблемы взаимосвязи личности и ее общения, представленную трудами А. А. Бодалева, К. А. Альбухановой, А. В. Петровского, Г. М. Андреевой, Е. Мелибруды [2].

Раскрывая сущность данной проблемы, ученые подчеркивали необходимость учета активности в общении как вида социальной активности личности. Значимым психологическим качеством личности в процессе формирования способности к конструктивному влиянию мы считаем *коммуникативную активность*.

Коммуникативная активность предполагает взаимодействие людей, находящихся в общении, и презентацию «внутреннего мира» одного субъекта другому субъекту. Она проявляется в «субъект-субъектных» отношениях в виде содействия – противодействия, согласия – противоречия, сопереживания – черствости и т. п. Раскрытие механизмов, связей, смыслового содержания, структуры индивидуальных значений общения и взаимодействия становится важной задачей исследования коммуникативной активности.

В психологической литературе *критерии активности в коммуникативной деятельности* рассматриваются в нескольких аспектах: 1) *в связи с ситуацией*, включающей различные виды деятельности; 2) *в связи с характером отношения личности к деятельности* и ее участникам; 3) *в связи с волевыми усилиями личности* в достижении целей общения (активность потенциаль-

ная и реальная); 4) *в связи с характером активности личности в общении* (активность творческая, репродуктивная); 5) *в связи с устойчивостью, длительностью и динамикой* проявления коммуникативной активности (активность ситуативная или интегральная).

Активность личности в целом и коммуникативная активность в частности проявляется также и в формировании способности к конструктивному влиянию, т. е. в случае осознания личностно-значимых целей, задач и мотивов обучения техникам конструктивного влияния.

В. М. Погольша определяет *личное влияние* как способность одного человека действовать на другого человека побуждающим или сдерживающим образом, не скрывая своих намерений, с учетом интересов другого, изменяя при этом его взгляды, мнения, мотивы и обогащая его внутренний мир. Данное определение более всего соответствует конструктивно преднамеренной тактике общения, конструктивному влиянию. Целенаправленно сужая категорию «конструктивного влияния» до понятия «личное влияние», мы считаем необходимым раскрыть личностный контекст субъекта конструктивного влияния, способного оказывать позитивное воздействие на других, убеждать, вдохновлять их, способствовать изменению мнения и действий с учетом взаимных интересов.

Аналогично или синонимично личному влиянию *индивидуально-специфическое влияние* является личностной силой, личностным потенциалом, позволяющим побороть чужое влияние и оказывать воздействие на других субъектов коммуникативной деятельности. Таким потенциалом индивидуально-специфического влияния обладают не все студенты, а лишь те, кто имеет лидерские качества и организаторские способности личности. Обладая лидерскими качествами и организаторскими способностями, студенты легче осуществляют индивидуально-специфическое влияние в виде трансляции другим своих личностных характеристик, в виде еще не освоенных ими образцов личной активности.

Третьим психологическим качеством, обеспечивающим формирование способности студента к конструктивному влиянию в нашем исследовании, является *лидерство*. *Лидерство* в студенческом возрасте требует своего постоянного подтверждения в любой деятельности. Особенно ярко лидерство студентов проявляется в коммуникативной деятельности. Признанный лидер в студенческой группе пользуется правом принимать ответственные решения в значимых и конфликтных ситуациях, затрагивающих интересы всей группы. Но не все студенты являются лидерами: они могут иметь лидерские способности и не уметь их реализовывать в критических ситуациях.

Таким образом, своевременное формирование способности студента к конструктивному влиянию на субъектов коммуникативной деятельности является не только необходимым фактором адаптации в студенческом коллективе, но и фактором адаптации и успешности в дальнейшем, в профессиональной деятельности.

Четвертым психологическим качеством формирования способности студента к конструктивному влиянию является коммуникативная креативность.

Анализ исследований креативности учеными (С. И. Макшанов, Х. Х. Андерсон, Н. Е. Кузьмина, Н. Ю. Хрящева) позволил нам определить *коммуникативную креативность* как способность к конструктивному влиянию, нестандартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего опыта, точности, гибкости, оригинальности подхода в диалоге, богатом воображении, приверженности высоким эстетическим ценностям, степени детализации проблемы, которая позволяет человеку, с одной стороны, находить эффективные решения и способы поведения в новых ситуациях, а с другой стороны, преодолевать стереотипность мышления и поведения в привычных условиях и создавать в них новые, оригинальные решения [3].

Мы считаем, что именно студенческий возраст способствует увеличению частоты креативных поведенческих проявлений, поскольку студенты становятся способными осознавать свое творчество и управлять им.

Пятым психологическим качеством, обеспечивающим формирование способности студента к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности, в нашем исследовании является *коммуникативная толерантность*.

Основываясь на научных положениях М. М. Бахтина, А. А. Ухтомского, В. В. Бойко, мы понимаем диалог как особую форму межличностного общения, в которой максимально проявляется *конструктивное влияние* на субъекта коммуникативной деятельности, а именно: *равенство сущностных позиций общающихся* (субъект-субъектные отношения), *доверительная взаимная открытость обеих сторон, отсутствие оценочного, «измеряющего» отношения* к каким бы то ни было сторонам индивидуальности каждого, *взаимное принятие друг друга как неповторимых ценных личностей* [4].

В результате теоретического анализа отечественных и зарубежных источников психолого-педагогической литературы установлено, что психологическими качествами, обеспечивающими формирование способности студента к конструктивному влиянию на субъекта коммуникативной деятельности являются: 1) коммуникативная активность; 2) личное влияние; 3) лидерство; 4) коммуникативная толерантность; 5) коммуникативная креативность.

На основании теоретического анализа проблемы исследования мы считаем, что взаимодополняемость перечисленных психологических качеств и студенческий возраст, как сензитивный период развития личности, являются психологическими условиями формирования и реализации способности студента к конструктивному влиянию на субъекта коммуникативной деятельности и обеспечивают успешность данного процесса.

Результаты корреляционного и факторного анализа позволили нам определить комплекс психологических качеств, обеспечивающих формирование способности студента к конструктивному влиянию на субъектов коммуникативной деятельности и уточнить содержание понятия *«способность студента к конструктивному влиянию на субъектов коммуникативной деятельности»*. *«Способность студента к конструктивному влиянию на субъекта коммуникативной деятельности»* – это способность личности, включающая в себя комплекс *психологических качеств* (коммуникативная креативность, коммуникативная активность, личное влияние, коммуникативная толерантность, лидерство), проявляющихся в быстром и грамотном их применении с учетом взаимоуважения, удовлетворения интересов обеих сторон, направленных на развитие продуктивных взаимоотношений.

На формирующем этапе исследования в целях создания целостного представления студентов о способности к конструктивному влиянию на субъекта коммуникативной деятельности была разработана структурно-функциональная модель формирующего процесса и реализована программа спецкурса «Формирование способности студента к конструктивному влиянию на субъекта коммуникативной деятельности».

Программа спецкурса реализовывалась путем применения различных видов и форм занятий: лекций, семинарских занятий, тренингов, деловых игр, разбора конкретных ситуаций.

Несмотря на особенности сензитивного периода студенческого возраста, отличающегося социализацией личности, становлением будущего профессионала, устремленного к комфортным взаимоотношениям, следует отметить, что без целенаправленной работы по развитию таких психологических качеств, как *коммуникативная активность, коммуникативная толерантность, личное влияние, коммуникативная креативность и лидерство*, формирование способности студента к конструктивному влиянию на субъектов коммуникативной деятельности будет затруднено и неэффективно.

Анализ полученных данных на результативно-оценочном этапе исследования свидетельствует о том, что у студентов экспериментальных групп в условиях развития выделенных нами пси-

психологических качеств повысился уровень способности студента к конструктивному влиянию на субъекта коммуникативной деятельности.

Таким образом, можем сделать вывод, что психологические качества (коммуникативная креативность, коммуникативная активность, личное влияние, коммуникативная толерантность, лидерство) и сензитивный период обеспечивают формирование способности студента к конструктивному влиянию на субъекта коммуникативной деятельности.

Примечания

1. Lazarus R. S. The stress and coping paradigms. In Bond A., Rosen A., Rosen I. Adulthood. Vniv. Press New England. Boston, 1988.

2. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Изд-во МГУ, 1988. 379 с.; Бодалев А. А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983. 271 с.; Бодалев А. А. Психология общения. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЕК, 2002. 320 с.; Петровский А. В., Петровский В. А. Личность и ее активность в свете современных идей А. Н. Леонтьева // А. Н. Леонтьев и современная психология: сб. ст. памяти А. Н. Леонтьева / под ред. А. В. Запорожца и др. М.: Изд-во МГУ, 1983. 288 с.; Петровский А. В. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996. С. 3–18.

3. Кузьмина Н. Е. Социально-психологические аспекты креативности подростков // Психология: итоги и перспективы (30 лет фак-ту психологии СПбГУ): тез. науч.-практ. конф. 28–31 октября 1996; под общ. ред. А. А. Крымова. СПб., 1996. С. 178–180; Хрящева Н. Ю., Макшанов С. И. Тренинг креативности: основание, задачи, содержание // Б. Г. Ананьев и Ленинградская школа в развитии современной психологии: тез. науч.-практ. конф. 5–6 декабря 1995 г. СПб., 1995. С. 110–111.

4. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. М.: Филинь, 1996. 469 с.

УДК 376

А. В. Кобзарь

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПРАКТИКЕ

В статье изложены основные этапы развития научных взглядов на проблемы детей со сложными нарушениями в развитии. Автором отражены общие исторические тенденции и закономерности развития теории и практики обучения и воспитания детей данной категории.

The article describes the main stages of developing scientific views on the problems of children with complex disorders of development. The author

© Кобзарь А. В., 2011

analyses the common historical tendencies and the objective laws of developing theory and practice of teaching and bringing such children up.

Ключевые слова: сложные нарушения в развитии, коррекционная работа, специальное образование, обучение и воспитание.

Keywords: complex developmental disorders, correction work, special education, teaching and upbringing.

Одним из первых педагогов, указавших на необходимость воспитания и обучения глухих, слепых и отсталых детей, был Ян Амос Коменский, который в своей «Великой дидактике» писал: «Возникает вопрос: можно ли прибегать к образованию глухих, слепых, отсталых, которым из-за физического недостатка невозможно в достаточной мере привить знания? – Отвечаю: из человеческого образования нельзя исключить никого, кроме нечеловека» [1].

Бесспорно, во все времена были люди, имеющие не единичное, а сочетанное (сложное) нарушение развития. Отсутствие в исторических материалах сведений о таких людях свидетельствует, на наш взгляд, о проекции отношения общества к инвалидам на отношение к людям обозначенной категории.

Возможно ли было выжить человеку со сложным нарушением в *первый период* эволюции отношения общества и государства к людям с отклонениями в развитии, который Н. Н. Малофеев (2009) характеризует как переход «от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости презрения» [2]. С большой долей вероятности можно предположить, что таких шансов у него практически не было, так как невозможно было получить какую-либо помощь (особенно медицинскую) не столько по причине недостаточного знания о способах их лечения, сколько ради блага общества («неполноценные» считались обузой).

Во *второй период* эволюции – «от осознания необходимости призрения к осознанию возможности обучения слепых и глухих» – в Западной Европе получило широкое распространение церковное и светское призрение. В России долгое время (вплоть до 1775 г., когда по указу Екатерины II «Об учреждении Приказов общественного призрения» открылись учреждения для душевнобольных) церковь не могла и не желала помогать убогим, светская же власть вообще не имела таких намерений. Можно предположить, что люди со сложными нарушениями в лучшем случае находились в домашних условиях под присмотром, рано умирали по причине слабости здоровья и отсутствия какой-либо помощи.

В *третий период* эволюции – «от осознания возможности обучения к осознанию целесообразности и необходимости обучения глухих, слепых, умственно отсталых» – в Западной Европе

(Франции) государство и общество признают гражданские права инвалидов на медицинскую и социальную помощь, начальное школьное образование, обучение ремеслу.

В России в начале XIX в. при отсутствии гражданских прав и свобод инвалидов по примеру Франции Александр I открывает школы для глухонемых (1806) и слепых (1807). В 1868 г. начинается обучение умственно отсталых (малоспособных) в военно-учебной прогимназии [3].

Заметим, что исторических данных относительно обучения в этих школах детей со сложными нарушениями развития нет. Но нельзя утверждать, что в этих школах не могли обучаться дети, имеющие осложненное нарушение (ведущий и сопутствующий дефекты): к примеру, малоспособные с незначительным нарушением зрения или слуха. Данное предположение основано на комплектовании Павловского училища глухонемых: «...рады были любому глухому ребенку, о каком-либо отборе вопрос не поднимался» [4].

В конце XIX – начале XX в. в Европе предпринимаются попытки организовать обучение детей со сложными нарушениями:

- в Германии при вспомогательных школах организовывались классы для умственно отсталых детей с нарушенным слухом;
- в Дании открываются школы для умственно отсталых глухих детей [5];
- в Пруссии (1906 г.) открывается учреждение для слепоглухонемых детей [6].

В России, так же как и в Пруссии, первым учреждением для детей со сложными нарушениями стал приют для слепоглухонемых детей и подростков, открывшийся 1909 г. в Петербурге. Как отмечает Н. Н. Малофеев, «...накануне Первой мировой войны в Российской империи сложилась модельная практика специального обучения и воспитания слепоглухонемых детей» [7].

Начало обучения глухих, слепых и умственно отсталых стало основой *первого этапа* развития системы специального образования в России. Обучение слепоглухонемых позволило не только выделить этих детей в особую группу, но и определило дальнейшую эволюцию отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии – понимание возможности обучения детей с любыми нарушениями.

Четвертый период рассматриваемой эволюции Н. Н. Малофеев характеризует как переход «от права на образование трех категорий аномальных детей к пониманию обучения всех». В этот период Западная Европа признает право инвалидов на жизнь «в обществе “культуры полезности”... Подавляющее большинство детей с отклонениями в развитии (“обучаемые”) получают право на школьное образование» [8].

Представляют интерес материалы Х. С. Замского по вопросам государственной политики ряда стран в отношении проблем детей с различными нарушениями развития.

Так, в Америке в 1930 г. подкомиссия по проблемам умственной дефективности определила категорию умственно отсталых детей и разделила ее на две группы. К первой группе были отнесены «слабоумные дети, которые, кроме низкого интеллектуального коэффициента, характеризуются дополнительными особенностями, в частности тем, что их поведение не соответствует общепринятым нормам» [9]. В этой формулировке, на наш взгляд, прослеживается стремление отразить неоднородный характер имеющихся нарушений и выделить ее как проблему, требующую решения.

Во Франции в 1944 г. правительство приняло закон о новой номенклатуре и классификации детей с отклонениями в развитии («неприспособленных»). Одна из категорий, отмечает Х. С. Замский, – «дети, не поддающиеся обучению и нуждающиеся в больничном уходе или специальных приютах (дети с глубокими физическими и психическими дефектами)» [10]. Эти дети способны обучаться лишь в классах при психиатрических лечебницах. Очевидно, что при таких выраженных дефектах нарушения могли быть комплексными.

Проблемы детей со сложными нарушениями решались не только на государственном уровне. Для нас представляют интерес и теоретические подходы к решению данного вопроса.

Так, во второй половине XX в. профессор Висконсинского университета Р. Ф. Хебер предложил свое определение и классификацию умственной отсталости, для которой в качестве обязательных оснований выделил:

- измерение интеллектуального уровня;
- измерение приспособляемости поведения;
- данные клинического обследования.

Как существенное дополнение к своей классификации Р. Ф. Хебер предлагает диагностирование «сенсерно-моторной» сферы ребенка. К отклонениям в этой сфере автор относит нарушения моторной координации, снижение слуха, зрения, недостатки речи. Очевидно, что ряд нарушений может рассматриваться как отклонения вторичного порядка в структуре умственной отсталости (недостатки речи, моторной координации). В то же время нельзя исключить сложный или осложненный характер нарушений при выделенных компонентах [11].

Заметим, что в это время система специального образования находилась на стадии расцвета второго из выделенных этапов ее развития – этапа дифференциации – и существовала по строго регламентированной схеме. В России дети со сложными нарушениями обучались и воспитывались в учреждениях с учетом ведущего дефекта

или, в случае тяжелых нарушений, находились в учреждениях системы социальной защиты (Сергиево-Посадский детский дом для слепоглухих детей, Головеньковский дом-интернат для детей с нарушениями зрения и интеллекта).

Четвертый период эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии соотносится со вторым этапом развития системы специального образования. На данном этапе был накоплен экспериментальный материал об особенностях развития слепоглухих (О. Скороходова, Ю. Виноградова), определена необходимость учреждений и классов для них.

Таким образом, ученые, занимающиеся проблемами этих детей, имели возможность сравнить особенности их развития не только с развитием нормально развивающихся детей, но и с развитием слепых и глухих.

Следующим шагом становится выделение проблемы «осложненности нарушений» и попытка ее изучения. Но таких исследований еще не достаточно, и охватывают они лишь отдельные виды сложных дефектов.

Так, М. С. Певзнер (1966) первой в отечественной олигофренопедагогике выделила сопутствующие олигофрении состояния, называя их «осложненными формами олигофрении». К таким формам автор относит:

- нарушение поведения, снижение работоспособности;
- локальные нарушения слухоречевой функции, двигательной системы, пространственной ориентации;
- нарушения личности, психопатоподобное поведение, нарушение моторики.

Позднее В. В. Лебединский (1989) указывает на возможность нарушений, в которых умственная отсталость сочетается

- с нарушением речи первичного характера;
- нарушением слуха и речи первичного характера;
- нарушением опорно-двигательного аппарата и нарушением слуха первичного характера [12].

Это были первые попытки отечественных ученых не только обозначить проблему сочетанных нарушений, но и начать специальные исследования в этой области.

Пятый период эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии – «от изоляции к интеграции» и третий этап развития системы специального образования Н. Н. Малофеев характеризует как время утверждения в обществе идеи «ценности развития и максимально возможной самореализации для всех детей» [13], достижения индивидуально возможной социализации каждого ребенка.

В настоящее время система коррекционной помощи детям с комплексными нарушениями нахо-

дится в стадии становления. Актуальными проблемами являются:

- 1) ранняя психолого-педагогическая диагностика детей;
- 2) включение детей в образовательный процесс;
- 3) разработка научных основ содержания обучения (программ, учебных планов, методических материалов), определение его принципов и методов;
- 4) профессиональная подготовка педагогов;
- 5) разработка нормативных организационных документов.

Как показывают теоретические и прикладные исследования, система коррекционной помощи детям с комплексными нарушениями представлена учреждениями трех ведомств: здравоохранения, социальной защиты и образования. Психолого-педагогическую коррекцию дети обозначенной категории могут получить в широкой сети образовательных учреждений: центрах ранней помощи, ДОУ компенсирующего вида, ДОУ комбинированного вида, специальных (коррекционных) общеобразовательных школах. Различны и формы организации работы с детьми в учреждениях представленных видов: надомное обучение (в школе), группы кратковременного пребывания (в детских садах), специальные группы и классы для детей со сложным дефектом [14].

В настоящее время известно около 20 видов сложных нарушений. Наиболее признанны в мире результаты, полученные в области коррекционного обучения слепоглухих детей (И. А. Соколянский, 1962; А. И. Мещеряков, 1974; А. В. Апрашев, 1983; О. И. Скороходова, 1990 и др.). Изучаются и разрабатываются теоретические и методические подходы применительно к слабослышащим дошкольникам со сложными (комплексными) нарушениями развития (А. А. Головчиц, 2003) [15], к детям с нарушением слуха и детским церебральным параличом (М. В. Жигорева, 2008) [16]. Очевидно, значительная часть сложных нарушений остается практически не исследованной.

Таким образом, исторический опыт обучения и воспитания детей со сложными нарушениями развития позволяет говорить о том, что знание и понимание проблем возникновения и развития системы образования для данной категории детей играют важную роль при решении теоретических и практических вопросов коррекционной педагогики. Это позволяет переосмысливать имеющиеся системы обучения и находить новые пути решения обозначенных проблем.

Примечания

1. Замский Х. С. История олигофренопедагогики. М.: Просвещение, 1980. С. 9.
2. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие для студентов пед. вузов. М.: Просвещение, 2009. 319 с.: ил.

3. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учеб. пособие для студентов пед. вузов: в 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2010. 319 с.: ил.

4. Там же. С. 143.

5. Замский Х. С. Указ. соч.

6. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа...

7. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. С. 298.

8. Гончарова Е. А. Опорные таблицы по теме «Социокультурные контексты психологических исследований отклоняющегося развития»: методическое пособие к курсу «Специальная психология» / Московский городской психолого-педагогический институт; Кафедра детской и семейной психотерапии факультета психологического консультирования. М., 2002. С. 4–5.

9. Замский Х. С. Указ. соч. С. 195.

10. Там же. С. 168.

11. Там же.

12. Жигорева М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / 2-е изд., испр. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 240 с.

13. Гончарова Е. А. Указ. соч.

14. Жигорева М. В. Указ. соч.

15. Программа воспитания и обучения слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития / под ред. Л. А. Головниц. М.: УМИЦ «ГРАФ ПРЕСС», 2003. 128 с.

16. Жигорева М. В. Указ. соч.

УДК 195.9 (075)

Е. С. Фоминых

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВИКТИМНОСТИ СТУДЕНТА-ИНВАЛИДА В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматривается сущность социально-психологических феноменов виктимности и виктимизации. Раскрывается специфика личности инвалида как фактора виктимизации. Характеризуются факторы и условия социально-педагогической виктимизации в современной профессионально-образовательной среде. Проводится анализ высшего образования инвалидов как среды виктимизации студента-инвалида.

The essence of the concepts of victimity and victimization is considered in this article. The specificity of an invalid student's personality is revealed. Factors and conditions of social-pedagogical victimization in modern professional-educational sphere are characterized. The author also analyses higher education of invalids as a sphere of their victimization.

Ключевые слова: виктимология, виктимность, виктимизация, инвалидность, инвалид.

Keywords: victimology, victimity, victimization, invalidity, invalid.

Обострение многих социально-психологических и экономических проблем и противоречий, отсутствие стабильности в системе государственного регулирования приводят к возникновению многих негативных тенденций общественного развития (спад производства, увеличение безработицы, инфляция, кризис межличностных отношений, рост преступности и другие). Масштабные изменения в социальной структуре общества, обусловленные как внутренними законами его развития, так и глобализационными процессами, обоснованно требуют сосредоточения внимания на качественно новых направлениях научных исследований. В центре таких исследований находится и проблема виктимизации – превращения человека в жертву негативных социальных процессов и явлений.

Цель нашего исследования заключается в психологическом осмыслении сущности виктимности студента-инвалида и определении ее специфики в современной профессионально-образовательной среде.

В настоящей работе представлено решение следующих *задач*:

1) рассмотреть сущность виктимности как интегративного свойства личности, специфику социально-психологических, социокультуральных, личностных факторов и условий виктимизации;

2) раскрыть специфику социально-педагогической виктимизации;

3) теоретически осмыслить современное состояние высшего профессионального образования как одного из важнейших условий виктимизации студента-инвалида.

Объект исследования – виктимность личности.

Предмет – социально-психологические, социокультуральные и личностные предпосылки виктимности студента-инвалида.

Виктимология (от лат. *victima* – живое существо, приносимое в жертву богу, жертва) – наука, традиционно исследующая характер и поведение жертвы преступления. Сама идея о роли жертвы в механизме совершения преступления содержится уже в древнейших литературных и иных документальных памятниках мировой культуры: это мифы об Авеле и Каине, о Самсоне и Далиле, об Оресте, «Государство» Платона и другие. Проблемам виктимности посвящали свои труды и мысли Н. Макиавелли, Ф. де Ларошфуко, Б. Грасиан, Г. Гегель, А. Шопенгауэр, И. Бентам, Р. Гарофало, К. Гельвеций и др. В целом, однако, различные аспекты жертвы, известные со времен Древнего мира, выделялись чаще интуитивно, чем сознательно. О необходимости развития самостоятельного научного направления впервые начали говорить только в конце 40-х гг. XX в., прежде всего под влиянием

идей Б. Мендельсона («Общая виктимология», 1975), Г. Гентинга («Преступник и его жертва», 1948) и других видных криминологов [1].

В нашей стране первые виктимологические разработки относятся к середине 1960-х гг., и основоположниками российской виктимологии принято считать Л. В. Франка и Д. В. Ривмана, впервые исследовавших важные аспекты личности жертвы преступления и ее роли в механизме преступного поведения. Развитию отечественной виктимологии способствовали В. Я. Рыбальская, В. И. Полубинский, Г. И. Чечель, А. Л. Репецкая, Т. В. Варчук, К. В. Вишневецкий, С. Г. Войтенко, В. О. Туляков, В. И. Задорожный, Е. В. Руденский, А. В. Мудрик, О. О. Андронникова и др.

Современная виктимология осуществляет комплексный анализ феномена жертвы у лиц, находящихся в кризисном состоянии (вследствие преступлений, несчастных случаев, природных и техногенных катастроф, эпидемий, вооруженных конфликтов, политических и экономических противостояний и т. д.), а также изучает поведение, отклоняющееся от норм безопасности.

Центральным понятием виктимологии является *виктимность* – определенный комплекс социально-психологических и физиологических свойств личности, обуславливающих во взаимодействии с внешними обстоятельствами определенную «способность» человека стать жертвой преступления, или особое свойство личности, определяющее степень ее уязвимости в криминальном плане (С. Г. Войтенко, 2000). Существуют трактовки виктимности как способности (Л. В. Франк), потенциальной способности (В. И. Полубинский), годности (Д. В. Ривман), жертвопригодности (А. С. Волович), предрасположенности, уязвимости (В. Я. Рыбальская) или возможности стать жертвой.

В психологической литературе виктимность рассматривается как совокупность свойств человека, обусловленных комплексом социальных, психологических и биофизических условий, способствующих дезадаптивному стилю реагирования субъекта, приводящему к ущербу для его физического или эмоционально-психического здоровья (О. О. Андронникова).

Среди работ, посвященных виктимологической проблематике, можно отметить «Психологические факторы возникновения виктимного поведения» (О. О. Андронникова, 2005), «Общая характеристика виктимологической политики в современных условиях» (В. А. Туляков, 2000), «Факторы, формирующие виктимность» (Б. Холыст, 1984), «Психологические аспекты виктимности жертв преступлений» (Е. Г. Самовичев, 2004) и др.

Выделяются индивидуальная, видовая, групповая и массовая формы виктимности (В. И. За-

дорожный, 2005; Д. В. Ривман, 2002; и др.). По мнению Д. В. Ривмана, определенные личностные качества (природные, генетически обусловленные и приобретенные, имеющие социальное происхождение), определенное поведение, общественное или служебное положение (факторы ситуативного характера) обуславливают возможность причинения их носителям физического, морального или материального вреда. Вся совокупность личностно-ситуативных факторов и свойств представляет собой интегрирующее качество личности – ее индивидуальную виктимность. Следствием индивидуальной виктимности является массовая виктимность, которая может быть потенциальной и реализованной, общей (виктимность всех жертв) и групповой. Последняя выступает как специфическая характеристика отдельных категорий населения: обладание ими сходными социальными, демографическими, психологическими, биофизическими и другими качествами детерминирует степень их предрасположенности при определенных обстоятельствах становиться жертвами преступления.

А. Л. Репецкая (1994) описывает ряд видов виктимности: виктимогенную деформацию личности; профессиональную или ролевую виктимность; возрастную виктимность; «виктимность-патологию». Наложение этих видов друг на друга увеличивает степень виктимности.

Следствием расширения представлений о виктимности стало рождение понятия *виктимизации* как подвижного и динамического процесса и результата повышения уровня виктимности лица или общества и девиктимизации как противоположного процесса. Виктимизация личности, по определению Е. В. Руденского (Концепция социогенетической виктимологии образования, 2004), – это превращение социализирующейся личности в жертву дефицитарности механизма социализации в образовательном процессе. Результатом виктимизации всегда становится дефицит или система взаимосвязанных дефицитов, которая и определяет виктимную организацию личности.

Реализация процесса виктимизации обусловлена взаимодействием:

1) факторов виктимизации как совокупности обстоятельств в жизни людей и общества, детерминирующих процесс превращения данной личности в жертву либо тем или иным образом способствующих и содействующих реализации этого процесса;

2) условий виктимизации – разнообразных явлений объективного и субъективного характера, наращивающих степень виктимности и существенно облегчающих возможность возникновения конфликтов, нагнетающих эскалацию виктимогенной ситуации.

Факторы и условия виктимизации населения проявляются как на массовом уровне (политические, социально-экономические, культурно-информационные), так и на индивидуально-групповом (Т. В. Варчук, К. В. Вишневецкий, 2009). Причины массовой виктимности обусловлены неблагоприятными условиями социальной среды, индивидуальная же виктимность больше подвержена влиянию непосредственного окружения человека и той микросреды, в которой происходит ее формирование. В целом, в основе процесса виктимизации лежит социально-психологический механизм – система элементов и этапов изменения степени виктимности индивида вследствие взаимодействия внешних и внутренних факторов. Социальная (внешняя) составляющая данного механизма представлена комплексом условий, существующих в обществе и обладающих виктимогенным потенциалом, а психологическая (внутренняя) – системой психических процессов, формирующих виктимную мотивацию поведения.

В концепции социально-педагогической виктимологии (А. В. Мудрик) рассматривается развитие людей с физическими, психическими, социальными и личностными дефектами и отклонениями, а также статусы, предопределяющие или создающие условия для неравенства или дефицита возможностей для «жизненного старта» и физического, эмоционального, психического, культурного, социального развития и самореализации.

В этом контексте выделяется ряд категорий населения, являющихся реальными или потенциальными жертвами социализации из-за условий их развития и жизни. Это инвалиды (кроме не обладающих юридической дееспособностью); дети-сироты; дети, лишённые попечения родителей; ставшие в силу обстоятельств безнадзорными и беспризорными; дети из неблагополучных семей с низким экономическим уровнем, аморальной или криминогенной атмосферой и др. Отметим, что в любом обществе названные лица, а также женщины и престарелые являются виктимными уже по своей природе: за основу выделения данного статуса берутся не социальные, а естественные характеристики – пол, возраст, состояние организма. Они внесоциальны, а потому неизменны относительно движения социума [2]. Потенциальными жертвами считаются и лица, находящиеся в пограничных психических состояниях или с акцентуациями характера; мигранты и эмигранты; метисы и представители иных национальных групп в местах компактного проживания другого этноса.

Одни признаки и обстоятельства социально-педагогической виктимизации имеют постоянный характер (сиротство, инвалидность), дру-

гие проявляются на определенном возрастном этапе (социальная дезадаптация, алкоголизм, наркомания); одни – неустранимы (сиротство), другие могут быть предотвращены или изменены (различные социальные отклонения, противоправное поведение и т. д.) [3].

Инвалидность – это условие, при котором человек всегда станет жертвой. Термин «инвалид» восходит к латинскому корню *valid* – «действенный, полноценный, могущий», что в буквальном переводе означает «непригодный», «неполноценный», «обесцененный». По данным ВОЗ, каждый десятый житель нашей планеты – инвалид. Россия относится к странам с самыми высокими темпами роста численности инвалидов: 4,2% населения в 1996 г., 8% – в 2004 г., в 2006 г. – 8,8%. На сегодняшний день в России свыше 13 млн инвалидов (более 9,2%).

Влияние инвалидности на формирование виктимности мы рассматриваем в диапазоне основных компонентов последней, подлежащих анализу (В. О. Туляков, 2000):

- ситуационный, или социально-ролевой: соотношение виктимогенной ситуации и личностных качеств потенциальной жертвы, а также типичные реакции людей в конкретной обстановке;
- интеллектуально-волевой: характеристики сознательной, целесообразной и целеобусловленной виктимности;
- аксиологический: ценностно-ориентационные и потребностные характеристики виктимности;
- деятельностно-практический: типовые формы поведенческой активности типичных жертв, форма, природа и закономерности взаимоотношений между жертвами и правонарушителями;
- эмоционально-установочный: психологические факторы, сообразующиеся с виктимностью;
- физико-биологический: основные природные детерминанты виктимности.

Инвалид – человек, чьи возможности жизнедеятельности в обществе ограничены его физическими, умственными, сенсорными или психическими отклонениями [4]. На законодательном уровне инвалид определяется как лицо, имеющее нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты (Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», 1995).

Важнейшая составляющая трудной жизненной ситуации инвалида – ограничение жизнедеятельности: полная или частичная утрата возможности или способности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью.

Инвалиду требуется основательная медицинская помощь, длительное или периодическое лечение, что влечет за собой финансовые расходы, необходимость периодически «выпадать» из активной жизни. Часто инвалидам недостаточно способностей, чтобы самостоятельно ориентироваться в различных жизненных ситуациях, успешно взаимодействовать с социальными организациями и людьми. Невозможность или существенное ограничение в занятиях производственной деятельностью обрекают молодых людей на малообеспеченность. Низкий правовой и социальный статус препятствуют доступу инвалидов к общественным ресурсам, получению качественного образования, трудоустройству [5].

Отражение специфического образа инвалида в общественном сознании можно представить в виде следующих конструктов:

1. «Персональная трагедия» – инвалиды воспринимаются как бессильные, нуждающиеся в помощи, глубоко несчастные, одинокие, жалкие, терпящие лишения или как жертвы насилия. Успешные жизненные события рассматриваются как «особые достижения».

2. «Поврежденная телесность», где «неудачный» жизненный опыт лиц с ограниченными возможностями видится, прежде всего, следствием «несовершенства» их тел. Телесные отличия лиц с ограниченными возможностями интерпретируются как негативные, нежелательные.

3. «Другие» – социальный стереотип, в соответствии с которым лица с ограниченными возможностями воспринимаются как «другие», «чужие». Образ молодого инвалида как «другого» равноценен понятиям «плохой» или «аутсайдер». Поддержка этой инаковости выражается в ограничении социальных услуг, образования [6].

Инвалидность существенно изменяет жизненный путь человека, нарушая процесс социализации, что приводит к специфическим изменениям его личности (Ж. В. Порохина, 2004). Среди этих личностных деформаций отмечают сужение сферы интересов и потребностей, апатичность, безынициативность, эгоцентрические установки, аутичность, тревожность, недоверчивость, внушаемость, склонность к подражанию. Ослабление мотивационной сферы определяет доминирование мотива избегания неудачи и редукцию мотива достижения, что выражается в отказе от борьбы. Успешной коммуникации инвалидов препятствуют преобладание экстернального локуса-контроля и высокие показатели интравертированности, неадекватно завышенная или заниженная неустойчивая самооценка, негативные фиксированные установки, комплексы, психотравмы. В сфере самосознания отмечается бедность его содержания, существенные расхождения между образом реального и идеального «Я».

В жизненной позиции молодых инвалидов зачастую проявляются две негативные тенденции: инфантилизм и иждивенчество, характеризующие социальную и психологическую незрелость [7].

Большинство инвалидов не выполняют задачи развития на каждом возрастном этапе, что приводит к возникновению социально-психологических проблем. Основная социальная проблема состоит в том, что люди с инвалидностью не могут использовать свой потенциал для обеспечения собственного существования и для содействия жизнедеятельности общества в силу условий, созданных в обществе (В. С. Ткаченко, 2007). Наибольшие трудности вызывает повседневное взаимодействие, определение и переопределение жизненных ситуаций, насущные трудности и стратегии адаптации, вырабатываемые самими инвалидами, их окружением, системами поддержки. Не менее проблематична возможность доступа к социальным ценностям, усугубляющая существующее социальное неравенство. В частности, в настоящее время фиксируется отчуждение инвалидов от возможностей получения высшего образования, детерминированное множественными структурными ограничениями, характерными для обществ со сложной стратификационной структурой.

Качественное профессиональное образование имеет высокий реабилитационный потенциал, является необходимым условием адаптации, интеграции, развития и социальной мобильности человека с инвалидностью, а также критерием его качества жизни (В. З. Кантор, 2003; С. С. Лебедева, 2003; А. Г. Станевский, 2006; Е. М. Старобина, 2004; и др.).

Осмыслению проблемы воспроизводства неравенства в образовании посвящены исследования П. Бурдьё (Bourdieu, Passeron, 1977), доказывающего, что школы и университеты ретранслируют изначально неравные социоэкономические условия в различную степень одаренности; поэтому в вузы, номинально открытые для всех, попадают на самом деле только представители определенных социальных групп, усвоившие необходимые социальные и культурные диспозиции. По мнению Е. В. Руденского, виктимизация формирующейся личности возникает в современной России как результат несоответствия концепции образования и социализации личности в институтах образования реальностям общественного развития, трансформации социокультурной системы общества. Условиями распространяющейся все шире виктимизации личности являются несоответствие реализуемых в практике образования педагогических технологий управления механизмом социогенеза личности новой антропологической реальности, сформировавшейся на постсоветском пространстве; неадекватная современная

менности подготовка педагогических кадров; дисфункции современной семьи, утрачивающей социализирующие функции [8].

Социальным индикатором психологического здоровья личности является развитость ее жизненных сил, представляющая не только физическое здоровье, но и возможности психики, социального потенциала, общественных связей, умений, навыков, знаний человека (М. Б. Лига, 2006). Интенсивные современные трансформации высшего образования – модернизация его содержания, целей и результатов, способов и технологий организации образовательного процесса – приводят к значительным изменениям условий профессионально-образовательной среды. Создавая новые возможности для студентов, с одной стороны, с другой – они оказывают дезадаптивное и дезориентирующее воздействие, негативно отражаются на планах, целях и качестве жизни студента [9].

О. О. Андронникова (2007) связывает процесс виктимизации с общественными изменениями, которые лишают общество такой характеристики, как безопасность. В результате актуализируется роль социальных институтов (семья, образовательное пространство, пространство трудовых отношений) в удовлетворении этой базовой, по А. Маслоу, потребности человека. Отсутствие безопасности в образовательной среде вуза трансформирует педагогическое общение в механизм социально-педагогической виктимизации, деформации личности студента в направлении ее виктимизации.

На основе анализа литературы мы можем выделить следующие причины виктимной деформации студента-инвалида:

1. Включение студента-инвалида в подсистемы образовательной среды: формальную – нормы и правила образовательного учреждения; полужурформальную – внеучебная деятельность; неформальная сеть дружеских подсистем. Зачастую студенты с инвалидностью «не вписываются» в рамки этих подсистем, приобретая повышенную виктимность за счет отвержения сверстниками, низкого статуса, престижа.

2. Отсутствие здоровьесберегающих технологий, отражаемое в учебных планах, методах преподавания, расчете нагрузки и особенностях штатного расписания высшего учебного заведения, а также в том спектре услуг и приспособлений вузовской среды, которые позволяют студенту-инвалиду обучиться навыкам учения и поведения в интегрированной среде, иметь доступ к специальной технике и библиотеке и т. д. (Т. В. Волосовец, 2003). Следствием является нарушение безопасности образовательной среды, приводящее к значительному ухудшению физического и эмоционального состояния студентов,

переутомлению, снижению мотивации, возникновению апатии и депрессивных состояний, и в целом – виктимности.

3. Виктимное мировоззрение студентов-инвалидов как участников образовательного пространства. Виктимная личность воспринимает мир враждебным, полным непредсказуемых и управляемых опасностей, она рассматривает себя как реальную и потенциальную жертву этих опасностей, которые беспрестанно причиняют ущерб, угрожают жизни. Доминирующая при этом потребность в безопасности мобилизует личные ресурсы на борьбу с угрозой, а вовсе не на обучение и развитие.

Отсутствие ощущения безопасности приводит к специфическому изменению личности студента-инвалида, побуждающему его вырабатывать комплекс виктимных установок на окружающий мир и себя в нем. Отметим: личностные установки – наряду с мотивами, притязаниями, ожиданиями, потребностями и интересами – являются психологическими составляющими виктимности. Чувство небезопасности окружающей среды приводит к полному или частичному разрушению базисных убеждений, касающихся позитивного Я-образа, ценности и значимости «Я», справедливости и доброжелательности мира и формированию негативных коммуникативных установок.

Недостаточность адаптационных способностей, свойственная студентам-инвалидам, приводит к ломке и так неустойчивых социальных установок и стереотипов; укрепляет ощущение опасности окружающего мира, социальной незащищенности, неуверенности в собственном будущем; осложняет самореализацию личности и обостряет неудовлетворенность своей дееспособностью, состоянием здоровья, психологическим состоянием, получаемым доходом и т. д.

Указанные специфические особенности в генезе индивидуальной виктимности студента-инвалида обуславливают необходимость определения его личностных ресурсов преодоления трудностей, а также создания его специального психологического сопровождения в процессе обучения в целях укрепления, развития и адекватной реализации этих ресурсов.

Позволим себе, исходя из сказанного, сформулировать ряд выводов.

1. Виктимность – это комплексное, системное свойство личности, проявляющееся в форме социального, биологического, психологического и морального деформационного отклонения, обуславливающего потенциальную или реальную предрасположенность субъекта становиться жертвой. Виктимная деформация личности студента-инвалида возникает вследствие психобиологических предпосылок, особенностей эмоционально-коммуникативной и мотивационно-нравствен-

ной сфер, неадекватности самооценки и уровня притязаний, фиксированных негативных установок, комплексов, а также нарушенных механизмов социализации.

2. Феномен социально-педагогической виктимизации является следствием действия негативных факторов и условий социализации личности, связанных с ее статусными характеристиками и стратовой принадлежностью. Повышенный риск виктимизации инвалидов связан с ростом социальной незащищенности данной социальной категории, потерей социальных ориентиров, маргинализацией, низким уровнем качества жизни и существованием в обществе устойчивых социальных стереотипов и установок, усугубляющих социальное неравенство.

3. Современные реформы российской системы высшего профессионального образования приводят к трансформациям его содержания, целей, технологий организации, что детерминирует ограничение доступности образования для определенных социальных категорий (в частности – инвалидов). Несоответствие возможностей инвалида требованиям профессионально-образовательной среды, отсутствие безопасности, трудности адаптации в силу низкой или деформиро-

ванной развитости жизненных сил являются важными условиями виктимизации студента-инвалида.

Примечания

1. Варчук Т. В., Вишневецкий К. В. Виктимология / под ред. С. Я. Лебедева. М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2009. 191 с.
2. Там же.
3. Мудрик А. В. Социализация человека. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2006. 303 с.
4. Ярская-Смирнова Е. Р., Романов П. В., Зайцев Д. В., Наберушкина Э. К. Политика в сфере высшего образования инвалидов. Журнал исследований социальной политики. Т. 2. 2004. № 1. С. 91–114.
5. Социальная работа с молодежью / под ред. Н. Ф. Басова. 2-е изд. М.: Изд.-торг. корпорация «Дашков и К», 2009. 328 с.
6. Айшервуд М. М. Полноценная жизнь инвалида / пер. с англ. М.: Педагогика, 1991. 112 с.
7. Софокли В. М. Специальная психология / под науч. ред. А. М. Шишицыной. СПб.: «Речь», 2003. 216 с.
8. Руденский Е. В. Методологические основания виктимологии образования. Новосибирск: Изд-во «Архивариус-Н», 2004. 182 с.
9. Андронникова О. О. Психологическая безопасность образовательной среды вуза. URL: info@obrazovanie9.ru (дата обращения: 16.11.2010).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АВДЕЕВА Марина Сейфулаховна – кандидат биологических наук, доцент по кафедре физического воспитания ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_fv@vshu.kirov.ru

АЛЕКСАНДРОВА Наталья Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики Вятского социально-экономического института. 610020, г. Киров, ул. Большевиков, д. 91.

E-mail: nauka@vsei.ru

БАЙМЕНОВА Айгуль Куанышевна – аспирант Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета, старший преподаватель кафедры немецкого языка, теории и методики обучения немецкому языку ОГТИ (филиала) ГОУ ВПО ОГУ. 462403 Оренбургская область, г. Орск, пр. Мира, д. 15а.

E-mail: aigulkuan@yandex.ru

БАНДАКОВ Михаил Петрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой адаптивной физической культуры и методики обучения ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: Sport_dek@vshu.kirov.ru

БЕЛИЧЕВА Татьяна Васильевна – кандидат биологических наук, доцент по кафедре физического воспитания ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: malyh.tv@mail.ru

БЕЛЯКОВА Лолита Георгиевна – художник-педагог, соискатель кафедры живописи МПГУ г. Москвы. 119992, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 88.

E-mail: nauka@vsei.ru

БОЛДОВА Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре методики преподавания иностранных языков Московского педагогического государственного университета. 119992, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 88.

E-mail: bos1173@mail.ru

ВАСИЛЬЕВА Алена Юрьевна – старший преподаватель кафедры профессионального обучения, технологии и дизайна Курганского государственного университета. 640000, г. Курган, ул. Гоголя, д. 25.

E-mail: meda-83@mail.ru

ВОТИНОВ Александр Андреевич – соискатель кафедре педагогики Вятского социально-экономического института. 610020, г. Киров, ул. Большевиков, д. 91.

E-mail: nauka@vsei.ru

ГОРОХОВА Светлана Юрьевна – соискатель кафедры педагогики, преподаватель кафедры иностранных языков Вятского социально-экономического института. 610020, г. Киров, ул. Большевиков, д. 91.

E-mail: nauka@vsei.ru

ЗОТОВА Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры управления дошкольным образованием Нижегородского института развития образования. 603122, г. Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203.

E-mail: kudoniro@yandex.ru

ИСАЕВА Светлана Анатольевна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования. 610046, г. Киров, ул. Р. Ердякова, д. 23/2.

E-mail: kirovipk@kirovipk.ru

КАШАВКИНА Ольга Ивановна – аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии Оренбургского государственного педагогического университета. 460844, Оренбургская обл., г. Оренбург, ул. Советская, д. 19.

E-mail: OlgaOren@mail.ru

КОБЗАРЬ Людмила Викторовна – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Нижегородского института развития образования. 603122, г. Н. Новгород, ул. Ванеева, д. 203.

E-mail: korped304@niro.nnov.ru

КОВЯЗИНА Галина Викторовна – старший преподаватель, аспирант кафедры адаптивной физической культуры и методики обучения ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: sport_dek@vshu.kirov.ru

КОЛКОВА Светлана Михайловна – кандидат психологических наук, доцент по кафедре практической психологии КГПУ им. В. П. Астафьева. 660049, г. Красноярск, ул. А. Лебедевой, д. 89.

E-mail: kspu@kspu.ru

КУЗНЕЦОВ Анатолий Федорович – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника кафедры боевой и физической подготовки Омской академии МВД России. 644092, г. Омск, пр. Комарова, д. 7.

E-mail: ankuznetso@mail.ru

КУРИЛОВИЧ Надежда Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре социальной работы, ювенологии и управления в социальной сфере Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина. 392000, г. Тамбов, ул. Интернациональная, д. 33.

E-mail: kurilovichtmb@mail.ru

ЛАПТЕВА Светлана Викторовна – аспирант кафедры педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_pedagogiki@vshu.kirov.ru

ЛУПУ Светлана Леонидовна – соискатель кафедры педагогики, преподаватель кафедры иностранных языков Вятского социально-экономического института. 610020, г. Киров, ул. Большевиков, д. 91.

E-mail: nauka@vsei.ru

МАКАРОВ Руслан Юрьевич – студент V курса специальности «Издательское дело и редактирование» ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: ruslains@mail.ru

МЯКИШЕВ Сергей Леонидович – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре издательского дела и редактирования ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: selemy@mail.ru

НИКИТИНА Екатерина Леонидовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_pedagogiki@vshu.kirov.ru

ПЕРЕВОЗЧИКОВА Марина Сергеевна – старший преподаватель кафедры информационных технологий и методики обучения информатике ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: mperevozchikova@rambler.ru

ПОМЕЛОВ Владимир Борисович – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_pedagogiki@vshu.kirov.ru

РОДИЧЕНКО Михаил Сергеевич – аспирант кафедры педагогики Вятского социально-экономического института. 610020, г. Киров, ул. Большевиков, д. 91.

E-mail: nauka@vsei.ru

САЛАХОВ Ильяс Рахимзянович – кандидат педагогических наук, ректор Альметьевского государственного института муниципальной службы. 423450, Республика Татарстан, г. Альметьевск, ул. М. Джалиля, д. 9.

E-mail: nokirillova@mail.ru

СЫСОЛЯТИНА Анна Андреевна – аспирант кафедры русского языка ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: akraeva@mail.ru

ТУПИЦЫНА Наталья Александровна – учитель русского языка и литературы Вятской гуманитарной гимназии с углублённым изучением английского языка, аспирант кафедры педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: macusa@yandex.ru

ФОМИНЫХ Екатерина Сергеевна – аспирант кафедры специальной психологии Оренбургского государственного педагогического университета. 460000, г. Оренбург, пр. Коммунаров, д. 57.

E-mail: fominyh.yekaterina@yandex.ru

ХАРИНА Ольга Александровна – аспирант кафедры педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: umkeconom@vshu.kirov.ru

ХОМИЦКАЯ Алла Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 603155, г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31а.

E-mail: metod@lunn.ru

ЩЕЛКУНОВА Ольга Валентиновна – старший преподаватель кафедры менеджмента Коряжемского филиала Поморского государственного университета имени М. В. Ломоносова. 165651, г. Коряжма, ул. Ленина, д. 9.

E-mail: s.manag@kfpgu.ru

ЯНОВСКАЯ Татьяна Эдуардовна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре менеджмента и маркетинга Астраханского филиала Волгоградской академии государственной службы. 414045, г. Астрахань, ул. Б. Хмельницкого, д. 33а.

E-mail: vagsquality@mail.ru

**ПРАВИЛА ПОДАЧИ СТАТЕЙ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ
В РЕЦЕНЗИРУЕМОМ НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ
«ВЕСТНИК ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА»**

Срок публикации – по мере поступления материалов.

Для публикации статьи в реферируемом журнале необходимо

1) представить в редакцию

- а) отзыв-рекомендацию научного руководителя;
- б) заключение кафедры, на которой проходило выполнение научной работы;
- в) текст статьи в печатном варианте и в электронном виде с приложением сведений об авторе (см. ниже);

2) возместить стоимость издательских услуг, исходя из действующего тарифа (включая тариф НДС). В сумму платежа входит получение автором 1 экз. журнала.

Статьи, в которых отражаются результаты исследования, должны полностью отвечать требованиям, предъявляемым к научным журнальным статьям. К публикации принимаются научные статьи объемом от 0,5 до 1 печатного листа, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями.

**ТЕХНИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ,
ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДКОЛЛЕГИЮ ЖУРНАЛА**

Общие требования

Распечатка на бумаге А4 в 2 экземплярах, дискета с текстом статьи в формате Word или RTF (файл обозначается фамилией автора).

Параметры страницы

Поля: левое – 25 мм, правое, нижнее и верхнее – по 20 мм.

Интервал: 1,5.

Гарнитура: Times New Roman.

Размер кегля: основной текст – 14 пт; сноски и примечания, формулы – 12 пт.

Запрет висячих строк.

Оформление статьи

Текст начинается с указания фамилии, имени и отчества автора статьи (на русском и английском языках). Далее следует название статьи (на русском и английском языках), до десяти ключевых слов на русском и английском языках. После названия (для аспирантских работ) указывается: работа представлена кафедрой (название кафедры и вуза). Статья сопровождается индексом УДК (универсальная десятичная классификация).

Аннотация статьи. Аннотация пишется на русском и английском языках – не более 400 знаков каждая, включая пробелы (помещается непосредственно перед текстом).

Ссылки на литературу в тексте статьи даются в квадратных скобках.

Напр.: Этот вопрос уже рассматривался лингвистами [1].

Литература указывается в конце статьи под заголовком ПРИМЕЧАНИЯ. Далее под номерами указывается литература *в порядке цитирования ее в тексте статьи*. Автор, источник, место и год издания, страница оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008 Библиографическая ссылка. Ср., напр.:

Примечания

1. Лурия А. Р. Язык и сознание. Ростов н/Д, 1998.
2. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. М., 1970. С. 314–370.

3. *Кутенов В. И., Виноградова А. Г.* Искусство Средних веков / под общ. ред. В. И. Романова. Ростов н/Д, 2006. С. 144–251.

4. *Паринов С. И., Ляпунов В. М., Пузырев Р. А.* Система Соционет как платформа для разработки научных информационных ресурсов и онлайн-сервисов // Электрон. б-ки. 2003. Т. 6, вып. 1. URL: <http://www.elbib.ru/index.php?page=elbib/rus/journal/2003/part1/PLP/> (дата обращения: 25.11.2006).

Рисунки

Формат bmp, tif

Диаграммы

Формат Excel

Таблицы

Формат Word

Математические и физические формулы

Редактор MS Equation

Сведения об авторе (на отдельном листе)

1. Фамилия, имя, отчество (полностью)
2. Специальность
3. Ученая степень, звание, должность по кафедре
4. Полное название кафедры, вуза
5. Научный руководитель (ФИО, научная степень, ученое звание, должность)
6. Адрес с почтовым индексом, контактный телефон, e-mail

• Аспиранты очного обучения указывают ведущую кафедру и полное название вуза.

• Аспиранты заочного обучения и соискатели указывают место работы и должность.

• Докторы и преподаватели вузов указывают ученую степень, звание, должность по кафедре, полное название кафедры и вуза.

Все документы необходимо отправлять в **одном письме** по адресу
610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26,
редколлегия журнала «Вестник ВятГГУ»,
направление «Филология».

Редколлегия рецензируемого научного журнала
оставляет за собой право отклонять представленные материалы,
если они не соответствуют установленным требованиям.
Авторам присланные материалы и корректуры не возвращаются.

Вестник
Вятского государственного гуманитарного университета
Педагогика и психология
Научный журнал № 1(3)

Подписано в печать 25.02.2011 г.
Формат 60×84 ¹/₈. Бумага офсетная. Гарнитура Mysl.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 17,5. Тираж 1000. Заказ № 1629.

Издательство Вятского государственного гуманитарного университета
610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26
(8332) 673-674