

Вятский государственный гуманитарный университет

В Е С Т Н И К
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Педагогика и психология

Научный журнал

№ 2(3)

Киров
2010

Главный редактор

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

Редакционная коллегия:

В. Т. Юнгблюд,

доктор исторических наук, профессор (зам. главного редактора);

А. А. Харунжев,

кандидат педагогических наук, доцент (отв. секретарь);

Т. Я. Ашихмина,

доктор технических наук, профессор;

Е. М. Вечтомов,

доктор физико-математических наук, профессор;

А. А. Мосунова,

доктор психологических наук, доцент;

М. И. Ненашев,

доктор философских наук, профессор;

С. М. Окулов;

доктор педагогических наук, профессор;

В. А. Поздеев,

доктор филологических наук, профессор;

Г. И. Симонова,

доктор педагогических наук, доцент;

С. В. Чернова,

доктор философских наук, профессор

Ответственные за выпуск:

О. В. Коршунова,

кандидат педагогических наук, доцент;

А. А. Мосунова,

доктор психологических наук, доцент;

Г. И. Симонова,

доктор педагогических наук, доцент;

Е. А. Ходырева,

доктор педагогических наук, доцент

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

Редактор О. И. Коробкова
Компьютерная верстка – А. А. Кислицына

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

СОДЕРЖАНИЕ

Данюшенков В. С. Методологические основы активности в обучении 6

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

<i>Хорошилова Н. В.</i> Культурологический подход как методологическая основа реализации развивающей функции образования	14
<i>Матюшенко С. В.</i> Представления об интеллектуальной собственности в педагогической практике	17
<i>Сотникова Е. Б.</i> Интеграция традиционных и инновационных технологий как средство воспитания конкурентоспособной личности школьника	20
<i>Бельтюкова О. В.</i> Направления воспитательной работы медицинского колледжа по развитию социальной активности студентов	23
<i>Палкина М. А.</i> Педагогическое управление образовательной системой «Сельская школа – лицей – педвуз»	26
<i>Утёмов В. В.</i> К вопросу формирования инновационного мышления учащихся общеобразовательной школы посредством решения задач открытого типа	31
<i>Солодовиченко А. Н.</i> Методологические основы художественного компьютерно-графического творчества	34
<i>Мельникова А. Г.</i> Рисунки древнего искусства как объект эстетического восприятия и обогащения детских изобразительных замыслов	40
<i>Исайков О. И.</i> Методические основы нравственного воспитания школьников при изучении курса «География России»	46
<i>Белякова Л. Г.</i> Теоретические основы обучения пространственному рисованию	50
<i>Перевозчикова М. С.</i> О необходимости организации самообразовательной деятельности для эффективного формирования ИКТ-компетентности учащихся средней школы	56
<i>Смирнов Е. А.</i> Процесс эстетического воспитания в начальном курсе школьной географии	59

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<i>Колотова О. М.</i> Проблемы становления непрерывного профессионального образования	63
<i>Ходырева Е. А.</i> Проблемы использования информационно-коммуникационных технологий в организации самостоятельной работы студентов	67
<i>Назаренко Е. Б.</i> К проблеме формирования профессионально-коммуникативной компетентности иностранных студентов в сфере международного туризма	71
<i>Ефимова Е. В.</i> Компоненты предпринимательской культуры студентов-менеджеров	75
<i>Кора Н. А., Лейфа А. В., Маковей Н. В.</i> Реализация и оценка эффективности процесса подготовки студентов вуза к волонтерской деятельности	78
<i>Богомолова О. В.</i> Особенности подготовки будущих педагогов профессионального обучения по специальности «Дизайн»	83
<i>Полевая Н. М.</i> Интеграция видов практик и учебных дисциплин в образовательном процессе вуза по специальности «Социальная работа»	88

ВОЕННАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Евсеева А. В.</i> Формирование субъектной позиции курсантов в образовательном процессе военного вуза	93
<i>Тенищева В. Ф., Аванесова Т. П.</i> Компьютерная поддержка формирования алгоритмов профессиональной деятельности военного специалиста в процессе межличностной коммуникации	97

<i>Ковлакас Е. Ф.</i> Военно-патриотическое воспитание курсантов морского вуза как основа военно-педагогической стратегии	101
--	-----

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Созонтова М. В.</i> Изучение вопросов социально-нравственного воспитания умственно отсталых детей в условиях взаимодействия школы и семьи	105
<i>Прокофьева В. А.</i> «Арт-ориентированная концепция обучения иноязычной коммуникации» в науке об обучении и воспитании	110

МЕТОДИКА

<i>Жарикова А. В.</i> Многоаспектная работа над словом на уроках русского языка как средство обогащения словарного запаса учащихся старших классов	114
<i>Фатхуллова К. С.</i> Совершенствование методики контроля в обучении татарскому языку	118
<i>Тимофеева С. Н., Лебедев Н. И.</i> Индивидуальные трудности студентов при освоении учебной программы на занятиях по физической культуре, на основе субъективного контроля	121

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Архипова О. В.</i> Реализация геронтообразования в стационарных учреждениях социального обслуживания	127
<i>Скорнякова Ю. А.</i> Основные подходы к проблеме структуры профессиональной ментальности	131

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

CONTENTS

- Danyushenkov V. S.* Methodological Basis of Activeness in Teaching
- Khorosbilova N. V.* Culturological Approach as the Methodological Basis of Realizing the Developing Function of Education
- Matyushenko S. V.* A survey of views on intellectual property in teaching
- Sotnikova Ye. B.* Integration of Traditional and Innovative Technologies as a Means of Forming the Competitive Abilities of School Students
- Beltyukova O. V.* The Directions of Educational Work on Developing Students' Social Activity at the Medical College
- Palkina M. A.* Pedagogical Management of the Educational System "Rural School- Lyceum- Pedagogical University"
- Utyomov V. V.* On the Problem of Forming School Students' Innovative Thinking by Means of Solving Open Type Problems
- Solodovichenko L. N.* Methodology of Artistic Computer Graphics Creativity
- Melnikova A. G.* Ancient Works of Art as an Object of Aesthetic Perception and Enrichment of Child's Graphical Conception
- Isaikov O. I.* Methodical Basis of Moral Education of Schoolchildren Studying Geography of Russia
- Belyakova L. G.* Theoretical Method of Teaching an Extensive Drawing
- Perevozchikova M. S.* On the Necessity of Arranging Self-Educational Activity for Efficient Formation of School Students' ICT Competence
- Smirnov E. A.* Process of Aesthetic Education in the Beginning Course of School's Geography
- Kolotova O. M.* Problems of Formation of Continuous Professional Education
- Khodyreva Ye. A.* Problems of Using Information-Communication Technologies in the Organisation of Students' Independent work
- Nazarenko Ye. B.* On the Problem of Forming the Professional-Communicative Competence of Foreign Students in the Sphere of International Tourism
- Efimova E. V.* The Component Content of Managers' Enterprise Culture
- Kora N. A, Leifa A. V. , Makovei N. V.* On Realizing and Evaluating the Efficiency of Preparing Higher School Students for Voluntary Activity
- Bogomolova O. V.* Specificity of Training Future Teachers of Design for Vocational School
- Polevaya N. M.* Integration of Practices and Academic Subjects in the University Course of Social Work
- Evseyeva L. V.* Forming Cadets' Active Position in the Educational Process of a Higher Military Establishment
- Avanesova T. P., Tenisheva V. F.* Computer Support of Forming the Algorithms of Military Specialist's Professional Activity in the Process of Intercultural Communication
- Kovlakas E. F.* Military Patriotic Upbringing of Maritime Higher Educational Institution Cadets as the Basis of Military Pedagogic Strategy
- Sozontova M. V.* A Study of Socio-moral Upbringing of Children with Mental Disabilities in the Conditions of School and Family Cooperation
- Prokofieva V. L.* Art-Oriented Conception of Teaching Foreign Languages Communication in Upbringing and Educational Studies
- Zharikova A. V.* Multifunctional Work on a Word at the Russian Language Lessons as a Means of Expansion of Senior School Students' Vocabulary.
- Fatkhullova K. S.* Improvement of Monitoring Methods in Teaching the Tatar Language
- Timofeyeva S. N., Lebedev N. I.* Individual Difficulties of Students At Physical Training Lessons (on the basis of subjective control)
- Arkhypova O. V.* Realization of Gerontoeducation in Social Service Establishments
- Skornyakova Y. L.* Basic Approaches to the Problem of Professional Mentality Structure

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АКТИВНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

Начнём с того, что «активность» – это многоаспектное и сложное понятие. Действительно, на биологическом уровне оно трактуется как свойство живых организмов реагировать на внешние раздражения и является «стартовой» площадкой для формирования индивида. На философском уровне активность понимают как общую категорию, особое свойство всех живых систем, как определенную характеристику деятельности, которая может быть более или менее активной, то есть она выступает в качестве показателя уровня деятельности. Деятельность есть такая активность, которая направлена на достижение сознательно поставленной цели. Деятельность наиболее адекватно выражает активность человека в различных сферах жизнедеятельности, являясь ее мерой. На психологическом уровне общая активность адекватна деятельности и является необходимым условием для формирования целостной и всесторонне развитой личности.

В педагогическом плане на дидактическом и методическом уровне понятие активность имеет свою историю. Начиная с 1920 г. видные отечественные педагоги (Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, П. Б. Блонский, С. Т. Шацкий) активность и самостоятельность рассматривали как широкие общественно-педагогические и психологические категории, указывающие отношение ученика к учению как общественному долгу, определяющие социальный характер его учебного труда, и все это связывалось с формированием марксистско-ленинского мировоззрения и превращением знаний в убеждения. В «жизненности» образовательного материала советские педагоги того времени видели путь стимулирования и развития познавательной активности. Именно в органической связи содержания образования с окружающей средой они видели возможность будить мысль, инициативу, развивать любознательность, желание принять полученные знания на практике, повышать познавательную активность школьников.

Исходя из этого положения, Н. К. Крупская призывала учителей не только вооружать учащихся прочными знаниями, «...но и показать,

как эти знания с живой жизнью связаны, как они могут эту жизнь изменить» [1]. Последовательно развивалась мысль о том, что школа призвана формировать активность и самостоятельность учащихся не только в процессе «изучения» разных дисциплин, но и в процессе непосредственного деятельного их участия в жизни. Эта концепция нашла свое яркое отражение в трудах С. Т. Шацкого, который разработал идею о необходимости поставить обучение таким образом, чтобы школа создала пространство для саморазвития школьника, развивая его познавательную активность. Н. К. Крупская также считала, что школьника надо учить так, чтобы он овладел «...методами приобретения знаний..., научался слушать, смотреть, зарисовывать, организовывать свою работу и свою память» [2]. Отсюда она делает вывод, что развитие познавательной активности школьников во многом определяется методической работой учителя, его умением пользоваться приемами сравнения, установления различия и сходства. Уже в 30–40-х гг. отечественные педагоги считали, что для формирования познавательной активности нужны активные методы преподавания (исследовательский, лабораторный, эвристический, экскурсионный, метод проектов и т. д.), вызывающие максимальную активность и самостоятельность школьников. П. П. Блонский советовал вести формирование познавательной активности по двум направлениям: посредством общего воздействия на ребенка и при помощи специальных педагогических приемов. Общее воздействие (своеобразный целостный подход. – В. Д.) достигается успешнее всего, если удастся вовлечь ученика в среду, в сферу жизнедеятельности, живущую интеллектуальными интересами. К специальным педагогическим приемам он относил: 1) необходимость связывать учебную тему с жизнью самого ребенка; 2) проведение уроков в наглядной эмоциональной форме [3]. Уже в то время П. П. Блонский обращался к личности ученика, к его эмоционально-мотивационной сфере, рекомендуя познавательную активность формировать в деятельности через правильно организованное содержание обучения со стороны учителя. Другим важным стимулом формирования познавательной активности педагоги 40-х гг. считали исследовательский метод, который способство-

вал овладению школьниками методами познания, необходимыми школьнику для всестороннего развития человека.

В 60–70-е гг. появились работы Д. В. Вилькева, Б. П. Есипова, Н. А. Половниковой, в которых исследовались отдельные стороны познавательной активности, например, волевая и эмоциональная настроенность субъекта, считавшиеся важнейшими показателями активности школьника. Так, у Н. А. Половниковой это психологическое состояние, которое выражается в настроении решать интеллектуальные задачи; М. - И. Махмутов определяет активность как выражение в учебном процессе волевой, эмоциональной и интеллектуальной стороны личности. Л. - П. Аристова считает, что активность следует понимать как проявление преобразовательного, творческого отношения индивида к объектам познания, и предполагает наличие таких компонентов активности, как избирательность подхода к объектам познания, постановка после выбора объекта цели, задачи, которые надо решать, преобразование объекта в последующей деятельности. Несмотря на многочисленные определения авторами понятий «активность» и «познавательная активность», можно констатировать, что их дефиниции носили поверхностный характер, то есть данные феномены рассматривались на интуитивно-эмпирическом уровне в связи с разработкой проблемного обучения. К этому можно отнести ранние работы Т. И. Шамовой, которая рассматривала познавательную активность учащихся как их умственную деятельность, направленную на достижение определенного познавательного результата, и как повышенную интеллектуальную ориентировочную реакцию к изучаемому материалу на основе возникшей познавательной потребности.

Лишь в 80-х гг. появилось первое фундаментальное дидактическое исследование активности, выполненное Т. И. Шамовой [4]. В нем разработаны дидактическая концепция и основные направления реализации одного из фундаментальных принципов обучения – принцип активности, который рассматривался как самостоятельный в системе дидактических принципов. В исследовании активности автор опиралась на современное положение психологии (учение как внутренний фактор активности) и структуру деятельности (пять ее компонентов: мотивационный, ориенти-

ровочный, содержательно-операционный, энергетический и оценочный), предложенный философ М. С. Каганом [5]. Она выдвинула положение о том, что процесс учения с позиции дидактики представляет собой организованную учителем (или самим учеником) целенаправленную самоуправляемую отражательно-преобразующую деятельность по овладению знаниями, способами их добывания и применения. Дидактический аспект проблемы активизации учения (мы считаем, что это относится и к методическому аспекту. – В. Д.) связан с поисками средств воздействия на каждый из указанных компонентов учения в соответствии с конкретными целями обучения, а также с выявлением условий успешного применения этих средств. Это потребовало от Т. И. Шамовой глубокого осмысления сущности и статуса принципа активности в обучении и введения новых трактовок понятий активности и познавательной активности. Так, активность она рассматривала как качество деятельности, а одним из таких качеств деятельности является познавательная активность. Познавательная активность, по ее мнению, есть качество деятельности личности, которое проявляется в отношении ученика к содержанию и процессу деятельности, в стремлении его к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за определенное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели. Созвучие определению активности Т. И. Шамовой можно встретить в трактовке И. Ф. Харламова: «...активность как состояние ученика, которое характеризуется стремлением к учению, умственным напряжением и проявлением волевых усилий в процессе овладения знаниями» [6]. Если Т. И. Шамова трактует познавательную активность как качество деятельности, И. Ф. Харламов – как состояние ученика, то Г. И. Щукина считает, что познавательную активность следует рассматривать как личностное образование, которое выражает интеллектуальный отклик на процесс познания, живое участие, мыслительно-эмоциональную отзывчивость ученика в познавательном процессе.

Указанные разными авторами отдельные стороны понятия активности не противоречат друг другу, а лишь дополняют существенные стороны понятия, которые нуждаются в более глубоком исследовании. Это связано с тем, что процесс

формирования активности сложный, так как личность есть субъект своего развития и определяется уровнем его активности, самостоятельности с окружающим миром. Поэтому активность, непосредственным образом влияя на развитие целостной личности и являясь ее системообразующим основанием, имеет свою структуру, состоящую из двух подсистем: внутренней, связанной со структурными элементами личности, и внешней, характеризующую динамику поведения личности. Проведенное нами исследование выявило источники активности личности – противоречия, которые подталкивают индивида к преодолению возникающего состояния напряжения, восстановлению нарушенного равновесия со средой и вызывают стремление к деятельности. Кроме того, исследование нами свойств активности показало, что существует определенный «механизм» ее зарождения и функционирования, направляющий активность субъекта на освоение предметов деятельности [7]. Проанализированные нами исследования внесли существенный вклад в разработку проблемы активности личности и средств активизации и стали ориентирами для дальнейших исследований.

Это хорошо видно по следующим диссертационным исследованиям. Так, Г. Б. Молонов в своей работе, опираясь на концепции Г. И. Щукиной и Т. И. Шаповой, трактует познавательную активность как сложное качество личности школьника, состоящее из единства и взаимосочетания познавательного интереса и стремления заниматься учебно-познавательной деятельностью. В. И. Лозовая в докторской диссертации рассматривает познавательную активность в качестве компонента личности, который предполагает мобилизацию всех его психических процессов, состояний на объект познания. Автор делает попытку путем применения целостного подхода формировать такой вид общей активности, как познавательный. В условиях ориентации научных исследований педагогической науки на личность данная работа имеет большое значение, так как показывает один из путей к всестороннему развитию личности через целостное формирование ее личностных качеств. Правда, автор это делает посредством только проблемного обучения и кружковой работы, не исследуя при этом целостную систему средств активизации. По словам же Т. И. Шаповой, «в школь-

ной практике принцип активности реализуется с помощью системы средств активизации учения школьников» [8]. Это уже относится к методической сфере преподавания конкретного предмета.

Только в методическом плане, с опорой на дидактические закономерности, возможен поиск средств воздействия на учеников, на их системообразующее основание целостных личностей – общую активность. Действительно, учитель на уроке создает определенные условия с помощью дидактических средств, которые обеспечивают активизацию процесса обучения, а следовательно, эффективное формирование активности личности. Отсюда, естественно, возникает вопрос различия понятий «активность» и «активизация».

Многие авторы трактуют активизацию как усиление деятельности, а Т. И. Шамова – как мобилизацию учителем с помощью специальных средств интеллектуальных, нравственных и физических сил учеников на достижение конкретных целей обучения и воспитания. На наш взгляд, данные мнения не противоречат друг другу, а скорее дополняют. Различие заключается в том, что в первом определении активизации понятие активности авторы толкуют как меру деятельности посредством последовательной смены ее уровней, например, низкая, средняя и высокая. Во втором случае в дефиниции активизации отражается организация начального этапа активной деятельности, то есть показывается ориентация внутренних сил личности на достижение целей обучения. Поэтому, исходя из представлений о личности как целостной системе, с ее системообразующим основанием – активностью, которая формируется в учебно-воспитательном процессе под воздействием целостной системы средств, определим активизацию на дидактическом уровне следующим образом: *активизация – это процесс, специально организованный учителем с помощью системы дидактических средств для целенаправленной мобилизации тех внутренних компонентов личности, которые в данный момент времени наиболее эффективно усиливают познавательную деятельность каждого в отдельности учащегося для решения конкретных задач обучения, воспитания и развития* [9]. Система дидактических средств нами понимается в широком смысле слова, т. е. все то, что стоит между преподавателем и учеником в учебно-

познавательной деятельности. Такое широкое толкование средств основывается на анализе психологической, педагогической и философской литературы. Это определение также показывает, что активизация как процесс характеризуется временной протяженностью, необходимой для перевода личности ученика из статического состояния в динамическое, посредством ориентации вектора активности внутренней деятельности на познание действительности. Задача учителя как раз и состоит в том, чтобы создать оптимальную систему дидактических и методических средств для сокращения временных этапов адаптации и готовности и быстрой ориентации вектора активности на изучение конкретного учебного материала.

Если данная проблема в какой-то степени решена на дидактическом уровне, то на методическом исследовалась эпизодически.

Научно-методический анализ литературы и диссертационных исследований в области методики преподавания показал, что проблема формирования целостной и всесторонне развитой личности через развитие понятий «активность» и «активизация» в преподавании глубоко не исследовалась. На наш взгляд, это связано с тем, что методические исследования, в основном, ориентировались не на личность ученика, а на коллектив учащихся, на класс. Изучение же активности как личностного образования требует рассмотрения школьника с позиции целостного развития личности, преломленного через призму деятельности. В этом случае при правильной и качественной организации содержания деятельности школьника в учебно-воспитательном процессе появляется возможность целенаправленно формировать его способности и значимые человеческие свойства и качества, то есть развивать его как личность.

О малой изученности данной проблемы говорит и тот факт, что исследования в области методики преподавания в основном были направлены на совершенствование содержания школьного курса на развитие организационных форм, творческих способностей, познавательного интереса, активизации преподавания. Особенно это наглядно видно на предмете дидактики физики, которая не располагает в настоящее время четкими представлениями о системе работы учителя в данном направлении. Многочисленные от-

дельные полезные рекомендации, содержащиеся в литературе, требуют теоретического осмысления и обобщения, ибо дидактика физики как сравнительно молодая развивающаяся наука, прошедшая путь от накопления идей и мыслей, критической оценки сложившегося опыта и сознания многочисленных концепций и теорий обучения и воспитания, подошла к высшей фазе своего развития – созданию научной теории.

Как мы уже отмечали ранее, в дидактике физики проблемой целостного подхода к формированию познавательной активности личности ученика до настоящего времени ученые не занимались, исследования шли в плоскостях разработки отдельных сторон средств активизации познавательной деятельности и самостоятельной работы учащихся. Так, В. И. Каленик в своем исследовании отмечает, что активизация познавательной деятельности учащихся предполагает такую организацию процессов обучения, при которой выдвигаемые учебные задачи способствуют созданию устойчивого познавательного возбуждения и требуют фронтального участия учеников в изучении учебного материала. Э. Г. Мингазов пошел дальше и сделал совершенно правильный шаг в определении активизации, связывая ее с активностью личности. Активизация – не самоцель, а средство формирования таких качеств школьника, как познавательная активность и самостоятельность. При этом личностный аспект больше связан с формированием познавательной активности учащихся. Ф. В. Старко, выявляя недостатки в реализации принципа активности при обучении физике (отсутствие дидактических средств в школьном эксперименте, единой системы средств обучения, связи между структурными элементами учебного материала) представляет активность как свойство личности и как средство достижения обучения. В более поздних работах по методике физики стали просматриваться черты отражения достижений педагогических исследований в плане формирования активности как учителя, так и ученика. Р. А. Низамов пишет, что активность личности в том или ином виде деятельности рассматривается как важнейшая черта человека, способность изменять окружающую действительность, проявляя усилия, напряжение умственных сил, как стремление к энергичной деятельности, как преобразование окружающих явлений, процессов, предметов.

Автор пришел к правильному пониманию активности личности как сложному образованию, состоящему из внешней (моторной) и внутренней (мыслительной) активностей. К сожалению, Р. А. Низамов не рассматривает главного – истоки активности, функционирование ее в деятельности ученика – и не показывает роль активности в процессе формирования целостной личности. Анализ показал, что исследования в плоскости понимания активности как качества личности, приводящие ее в эффективное состояние для решения задач обучения, малочисленны и не отражают общую тенденцию педагогической мысли – развитие личности ученика. Положительным моментом этого направления является понимание активности как средства формирования качеств личности.

В несколько ином ключе была выполнена другая группа диссертаций. Так, А. А. Черкас активизирует познавательную деятельность учащихся посредством самостоятельного исследовательского лабораторного эксперимента, рассматривая при этом активизацию как средство развития мышления учащихся. В этом плане наиболее полное и законченное исследование проделала Л. А. Иванова, оно обобщено в книге «Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках физики при изучении нового материала». Автор связывает формирование познавательной деятельности учащихся с развитием их мышления и считает, что активизировать познавательную деятельность учащихся в обучении – это значит, прежде всего, активизировать их мышление. Понимание активизации как способа развития лишь мышления, на наш взгляд, несколько односторонне, так как «мышление – психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека» [10] является одной из основных составляющих в системе развития личности ученика, но не единственной. Если развивать только мышление, то мы нарушим гармонию в развитии личности. В плоскости формирования целостной личности ученика через рассмотрение ее структуры средствами физического образования можно назвать работы В. Б. Рукмана и Г. Кару. Так, В. Б. Рукман, исследуя явление индивидуализации, показывает, что это процесс длительного, целостного применения средств и условий ее организации на основе системного подхода. В этом отношении по-

зиция и предложения Г. Кару предпочтительнее. Целостность личности ученика он связывает с наличием определенных целей, мотивов деятельности, эмоций, потребностей и т. д., исходя из модели личности К. К. Платонова. Автор совершенно правильно считает, что центром личности является мотивационно-потребностная сфера.

Развитие отдельных сторон личностных образований, связанных с активизацией процесса обучения, широко исследовалось В. Г. Разумовским, который, изучая развитие творческих способностей учащихся, разработал цикл познания (факты – гипотеза – следствия – эксперимент), ставший основополагающей идеей многих методических работ. И. Я. Ланина в докторской диссертации разработала методику формирования познавательного интереса учащихся при обучении физике. Познавательный интерес, по И. Я. Ланиной, – это побудитель активности личности, повышающий продуктивность ее интеллектуальной и практической деятельности в области физического знания. Такая дефиниция познавательного интереса не совсем точно отражает его сущность: исследования психологов показали, что источником активности являются различные противоречия, создаваемые «внутри» личности, а не интерес. Здесь возникает вопрос иерархии и местоположения активности и интереса. На наш взгляд, активность как свойство личности по отношению к интересу первична, поскольку интерес выступает как эмоционально окрашенная потребность, придающая той или иной деятельности увлекательный характер.

Несомненно, что все проанализированные исследования, дополняя друг друга, вносят существенный вклад в теорию дидактики предмета как науку, в дело совершенствования содержания и методов обучения и находят широкое применение в школьной практике обучения. Рассмотренные исследования в разных плоскостях, на наш взгляд, есть не что иное как составляющие единой целостной методической системы, воздействующей на ученика при обучении с целью его развития. В то же время в этой системе необходимо различать принадлежность понятий: относится оно к дидактике и определяется через ее предмет или является методическим, характерным для данного учебного предмета. Именно с этих позиций мы рассматриваем понятия «активность» и «активизация». Так общая активность есть ка-

тегории психолого-социальная, которая определяет, с одной стороны, психический склад личности, а с другой – ее развитие в системе отношений с внешней средой, в нашем случае – педагогической деятельностью. Источником же активности являются различные детерминанты противоречий личности школьника. Именно в создании источников активности, в ее дальнейшем развитии и влиянии как системообразующего фактора на личность может проявляться особенное, свойственное какой-либо определенной области знаний, в нашем примере – физике. В этом случае мы можем говорить о процессе активизации как о системе методических средств для создания и развития как подсистем активности, так и общей активности личности. Тогда активизацию как общедидактическое понятие (а это мы уже определили ранее) в условиях преподавания конкретных предметов можно трансформировать в частно-дидактическое, то есть методическую дефиницию, отражающую специфику конкретного научного знания.

Действительно, например, физика как наука сегодня является фундаментальной базой и критерием истинности многих философских течений и теорий, научной основой современного производства и техники; служит ориентиром в познавательной и практической деятельности людей; вооружает другие науки методами исследования, формирует физические понятия и законы, используемые в других областях знаний. Именно поэтому физика (да и другая отрасль знаний) как учебный предмет обладает огромными потенциальными возможностями для формирования целостной личности как главного направления деятельности отечественного образования и это должно обязательно отражаться в определении активизации на методическом уровне.

Учитывая вышесказанное, отметим, что *активизация нами определяется как специально организованной учителем с помощью дидактических средств и методов науки предмета целенаправленный процесс индивидуального воздействия на компоненты личности ученика, которые в данный момент времени наиболее эффективно усиливают его эмоционально-волевую сферу деятельности для решения задач обучения, воспитания и развития.*

Массовый опрос учителей и учащихся в течение ряда лет в различных регионах страны по влиянию побудительных средств активизации школь-

ников и их влияние на учащихся (опрошены 224 учителя и 750 учащихся 8–9-х классов средней школы и лицеев) показал, что учителя недостаточно хорошо разбираются в вопросе активизации деятельности школьников с целью их развития, а учащиеся не могут сделать самооценку «себя» в учении. Данный срез отражен в табл. 1 и 2.

Анализ табл. 1 и 2 показал следующее:

1. Побудительными средствами для активизации деятельности учащихся на уроке и вне его являются всевозможные занимательные ситуации (средний показатель 42%), постановка проблемы (42%), побудительной силой активности самого школьника к познанию – чувство долга, ответственность (35%), испытание своих сил (11%), жизненная перспектива (30%), познание окружающего мира (35%).

2. Связующим звеном между деятельностью учителя по активизации процесса обучения и внутренней активностью учеников становятся занимательные ситуации (35%), исторические сведения в учебном материале (26%), физический эксперимент (30%).

3. Активизация представляется учителями как недолговременный процесс (93%), эффективно реализующийся в индивидуальной форме обучения (66%) посредством таких организационных форм занятий, как лабораторные работы (34%), игровые уроки (35%), экскурсии (16%). Из табл. 2 видно, что учащиеся самоорганизуются, самоактивизируются, в основном, при использовании данных форм учебных занятий.

Полученные выводы дают нам возможность предположить, что в обучении физике развитие активности учащихся наиболее эффективно осуществляется посредством практической деятельности, где сочетаются две подсистемы общей активности: внутренняя и внешняя, взаимосвязь которых становится движущей силой ученика к саморазвитию. С другой стороны, анализ позволяет наметить доминирующие сферы деятельности учеников, где они формируются как личности – это практическая деятельность, игра и общение.

Помимо этого опрос показал, что активность есть сложное психолого-педагогическое образование. Личность ученика, реализуя определенную группу потребностей, мотивов и интересов к конкретной деятельности, позволяет и развивает те или иные свойства и качества, в том числе и по-

Таблица 2

Вопросы для учащихся	Возможные ответы учащихся	Суммарные ответы учащихся в % отношении от общего числа учащихся
1. Что вас побуждает решать трудные задачи?	1. Интересное содержание. 2. Занимательная ситуация в начале урока. 3. Долг, ответственность. 4. Испытание своих сил	22 34 35 11
2. Какой материал вызывает у вас желание работать?	1. Новый по содержанию. 2. Новый, исторического характера. 3. Известный, но занимательный. 4. Известный, но с большим числом опытов	13 26 31 30
3. Что вас заставляет с интересом слушать рассказ учителя?	1. Интересный материал. 2. Любовь к учителю. 3. Жизненная перспектива. 4. Сдача экзамена. 5. Собственное достоинство. 6. Познание окружающего мира	40 – 30 – – 30

знавательную активность. Постепенно развиваясь и обособляясь, эти свойства и качества создают целостную структуру человека, что и позволяет определить *активность как системообразующий фактор, основополагающее свойство развития личности ученика, которое проявляется в готовности, адаптации, стремлении к самостоятельной деятельности, направленной на усвоение индивидом общественного опыта, накопленных человечеством знаний и способов деятельности, осуществляемой путем выбора оптимальных путей для достижения целей познания* [11].

Примечания

1. Крупская Н. К. Педагогические сочинения. М.: АПН РСФСР, 1958. Т. 3. С. 265.
2. Каган М. С. Человеческая деятельность. М.: Политиздат, 1977. С. 934.

3. Блонский П. П. Избранные педагогические сочинения. М.: АПН РСФСР, 1961.

4. Шамова Т. И. Проблема активизации учения школьников: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1977.

5. Крупская Н. К. ЦПА ИМА. Ф. 12., ед. хр. 19. Л. 934.

6. Харламов И. Ф. Как анализировать учение школьников. Минск, 1975. С. 31.

7. Данюшенков В. С. Целостный подход к методике формирования познавательной активности учащихся при обучении физике в базовой школе. М.: Изд-во МПГУ, 1994.

8. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. С. 14.

9. Данюшенков В. С. Целостный подход...

10. Психология. Словарь. М.: Политиздат, 1990. С. 200.

11. Данюшенков В. С. Теоретические аспекты формирования активности школьника в обучении // Педагогика. М., 2008. № 5. С. 38–44.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

УДК 378

Н. В. Хорошилова

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается сущность культурологического подхода с точки зрения педагогической науки, объясняется развивающий потенциал применения данного подхода в образовательном процессе. С позиций культурологического подхода трактуется цель образовательного процесса и обосновывается ценностно-смысловая природа развития личности.

The article examines the essence of culturological approach from the point of view of pedagogical science and explains a developing potential of its application to educational process. We consider the aim of educational process and ground the value-centered nature of developing a personality in the light of culturological approach.

Ключевые слова: культура, культуросообразность, культурологический подход, образование, развитие, смысл.

Keywords: culture, cultural appropriateness, culturological approach, education, development, sense.

Воспитательный идеал новой эпохи в истории российской педагогики – это человек культуры, свободная, гуманная, духовная личность; человек, познающий и творящий культуру. В последние годы усиливаются культурологические позиции в разработке новых образовательных парадигм, при этом понятия «образованный» и «культурный» рассматриваются как синонимы, а нравственность, гуманизм и культура – в качестве мировоззренческих основ образования. Культурные приоритеты современной философии образования отражены в Законе Российской Федерации «Об образовании», где подчеркивается, что главная задача современной системы образования состоит в формировании у учащихся адекватной современному уровню и уровню образовательных программ (ступени обучения) картины мира, и обеспечение тем самым интеграции личности в системы мировой и национальной культур [1].

Важнейшим мировоззренческим, методологическим условием корректировки современных об-

разовательных моделей является идея единства и взаимодополняемости образования и культуры, трактовка образования как формы трансляции культуры и реализации ее креативного потенциала, а культуры, в свою очередь, – как важнейшего условия развития личности и совершенствования образовательного процесса. Образование в связи с этим рассматривается как социокультурный институт, который служит для обеспечения культурной преемственности, роста интеллектуального потенциала страны и развития человеческой индивидуальности, как способ подготовки человека к успешному существованию в социуме и культуре. Система образования является важнейшим интеграционным механизмом, институтом социального развития, приобщающим индивидов к принятым в обществе социальным нормам и культурным ценностям на основе единых стандартов социализации. Образовательное учреждение предлагает набор стандартных для той или иной специальности форм и методов интеграции в социально-культурное сообщество.

В то же время возможности культуры в стимулировании процесса развития личности в рамках образовательной системы используются не в полной мере. Причина заключается в ложно понимаемой самодостаточности образовательного процесса, а также в традиционной трактовке культуры как набора жестко фиксированных социальных эталонов (ценностей, норм, способов деятельности), извне оформляющих потенциальное содержание индивидуального сознания и заранее определяющих его границы. Такая позиция приводит к изначальной противопоставлению процессов потребления культурных ценностей с одной стороны, и их созидания, инкультурации и самореализации – с другой. Разрешение данного противоречия требует целенаправленного изучения сущности культурологического подхода в образовании.

Актуализация понятия культуры как наиболее общего основания исследования процессов развития образовательной теории и практики в современных условиях является закономерностью, вызванной к жизни социальным заказом на образование в постиндустриальном обществе. Посмотреть на предмет с культурологических позиций означает избрать культурные достижения сегодняшнего дня исходным и отправным моментом в анализе хода педагогических собы-

тий, очертив контуры современной культуры и описав место и роль воспитания в системе наивысших ценностей. Такой подход соответствует явному стремлению человечества к единому мировому сообществу, а образование в таком случае исполняет роль реального фактора порождения единства между людьми на Земле, обеспечивая каждому отдельному человеку наилучшие психологические условия для проживания в мировом сообществе. Не случайно культурологическая концепция образования сегодня широко поддерживается исследователями психолого-педагогических проблем (А. Г. Асмолов, Е. П. Белозерцев, Е. В. Бондаревская, Е. Н. Дмитриева, Н. Б. Крылова и др.).

Для лучшего понимания рассматриваемой концепции необходимо остановиться на понятии «культура». Данное понятие является фундаментальным в современных гуманитарных науках. Не претендуя на исчерпывающий анализ имеющихся трактовок, отметим, что культура рассматривается как продукт совместной жизнедеятельности людей, система согласованных способов их коллективного существования, упорядоченных норм и правил удовлетворения групповых и индивидуальных потребностей. Обширные исследования феномена культуры принадлежат культурной антропологии, изучающей все ее аспекты: образ жизни, восприятие мира, менталитет, национальный характер, повседневное поведение, а также человеческую способность развивать культуру через общение, коммуникацию, разнообразные формы взаимодействия и контактов, в том числе – посредством образования. Обобщая имеющиеся концепции культуры (деятельностную, историческую, социологическую, аксиологическую, семиотическую, игровую, символическую, этическую и др.), правомерно трактовать ее как определенный способ организации человеческой деятельности, представленный системой материальных и духовных ценностей и социокультурных норм, а также сам процесс самореализации и раскрытия творческого потенциала личности и общества в различных сферах жизни.

Для педагогических решений понятие культуры открывает широкое пространство воспитательных средств, методик и форм работы с развивающейся личностью. Открывается возможность обрести цель образования и, следовательно, придать ему смысловое значение. Кроме того, открывается возможность решения частных педагогических проблем: содержания, методов, форм и стили взаимодействия в образовательной системе.

Представление о культурной обусловленности личности выражено в принципе культуросообразности. Фундаментальное положение данного принципа, обоснованное в актуальных научных

трудах прошлого и настоящего, состоит в утверждении, что способы установления отношений человека с миром вырабатываются в культурно-исторических рамках в процессе присвоения культуры (А. С. Выготский, В. С. Библер, Е. В. Бондаревская, И. Ф. Исаев, А. А. Леонтьев, Ю. М. Лотман, Э. Сэпир и др.).

Современные представления о сущности образования как восхождения личности к культуре закономерно диктуют требование к сфере образования о представлении всего многообразия мира, культур и культурных образцов. Согласно идеям культуросообразности субъект образования – человек, который проявляет свою человеческую сущность как носитель культуры. В связи с этим в полной мере справедливо утверждение Э. Сэпира о том, что подлинная культура, формирующая духовную сущность человека, – это культура внутренняя, вырастающая из коренных интересов и желаний ее носителей [2]. Данное положение позволяет сделать закономерный вывод, что формирование интересов, направленности личности, ее установок и смыслов является главной целью культурно-образовательного процесса вуза.

Усиление интереса к проблеме развития культурной личности в системе образования привело к становлению культурологического подхода в педагогике. Значительный вклад в его разработку внесли труды отечественных ученых – А. С. Выготского, Е. В. Бондаревской, О. С. Газмана, Б. С. Гершунского, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и др.

Культурологический подход правомерно определить как конкретно-научную методологию познания и преобразования педагогической реальности, имеющую своим основанием аксиологию (учение о ценностях и ценностной структуре мира); обеспечивающую видение образования сквозь призму понятия культуры, то есть его понимание как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей.

Следуя мысли теоретиков в области культурологического подхода в педагогике, это целенаправленное, построенное на научных основах, организованное педагогом восхождение к культуре современного общества, вхождение с помощью педагога в контекст культуры и развитие у человека способности жить в современном обществе, сознательно строить свою жизнь на уровне культуры, достойной Человека ([3] и др.).

В процессе рассмотрения научных публикаций, раскрывающих культурологический подход

как конкретно-научную методологию познания и преобразования педагогической реальности (И. Ф. Исаев, И. И. Бульчев, Э. И. Комарова, Т. И. Пороховская, Н. Р. Ставская), определяется три взаимосвязанных аспекта данного подхода: аксиологический, технологический и личностно-творческий. Остановимся на их характеристике.

Аксиологический аспект культурологического подхода обусловлен тем, что каждому виду человеческой деятельности как целенаправленной, мотивированной, культурно организованной присущи свои основания, оценки, критерии (цели, нормы, стандарты и т. д.) и способы оценивания. Этот аспект культурологического подхода предполагает такую организацию педагогического процесса, которая обеспечивала бы изучение и формирование ценностных ориентаций личности. Последние представляют собой устойчивые, инвариантные, определенным образом скоординированные образования («единицы») морального сознания, основные его идеи, понятия, «ценностные блага», выражающие суть нравственного смысла человеческого бытия и опосредованно – наиболее общие культурно-исторические условия и перспективы.

Технологический аспект культурологического подхода связан с пониманием культуры как специфического способа человеческой деятельности. Именно деятельность является тем, что имеет всеобщую форму в культуре. Она – ее первая всеобщая определенность. Категории «культура» и «деятельность» исторически взаимообусловлены. Достаточно проследить эволюцию человеческой деятельности, ее дифференциацию и интеграцию, чтобы убедиться в адекватном развитии культуры. Культура, в свою очередь, являясь универсальной характеристикой деятельности, как бы задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов. Таким образом, освоение личностью культуры предполагает освоение ею способов практической деятельности, и наоборот.

Личностно-творческий аспект культурологического подхода обусловлен объективной связью индивида и культуры. Индивид – носитель культуры. Он не только развивается на основе объективной сущности человека (культуры), но и вносит в нее нечто принципиально новое, то есть становится субъектом исторического творчества (К. А. Абульханова-Славская [4]). В связи с этим в русле личностно-творческого аспекта культурологического подхода освоение культуры следует понимать как проблему изменения самого человека, его становления как творческой личности.

Являясь гуманитарным по своей сути, культурно-образовательное пространство вуза способно обеспечить освоение тех видов деятельности, которые являются ключевыми по своему значению в жизнедеятельности и развитии человека. Это, прежде всего, такие виды деятельности, как коммуникация и общение, а также познавательная и художественная деятельности. Они же выступают теми видами деятельности, которые обеспечивают личности самореализацию и саморазвитие в процессе присвоения, коррекции и переработки ценностей культуры, становящихся достижением личности.

Культура, исторически сформировавшись как способ духовного освоения действительности, среди множества своих функций несет функцию смыслообразования. Механизм влияния культуры на систему отношений человека с миром кроется в ценностно-смысловой природе культуры, ее способности активизировать смыслообразование, что делает ее важнейшим фактором развития личности.

Человек наделяет смыслами весь мир, и мир для него приобретает свою универсальную человеческую значимость. В педагогическом плане эта человеческая способность осуществляется в процессе образования, которое с точки зрения культурологического подхода представляет собой прежде всего работу со смыслами, ценностями, системой отношений человека, с его эмоционально-волевой и рефлексивной сферами.

Известно, что культура выражена в символах и знаках особого рода. Целый ряд исследователей обращают внимание на то, что символ и знак имеют различное значение для личности (А. Г. Асмолов, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьев, И. В. Петришина, А. А. Радугин, В. Франкл). Простой знак вводит человека в предметный мир значений (образов и понятий), а символ – в непредметный мир смыслов, способных объединять людей в общем переживании мира и себя в нем. В работах названных авторов отмечается, что способность смысла объединять людей лежит в основе возможности передачи системы смыслов (например, в процессе образования).

Существенное значение с точки зрения культуросообразности образования имеет тот факт, что символические формы культуры достаются каждому поколению в готовом виде и выступают как общезначимые образцы. Таким образом, складывается общечеловеческая значимость культуры, ее логика, не зависящая от произвола отдельного человека. Это дает основания утверждать, что культура творит человека. В то же время человек посредством культуры творит, изменяет самого себя, создавая новые смысловые основы для расширения культурного пространства (как собственного, так и окружающего его мира).

Важно то, что смысловой мир культуры, выражаясь в символах, не тождествен ему. Символы становятся выражением культуры через творческую активность человека. Новые смысловые основы создаются самим человеком в результате его собственной активной деятельности. Психологическая основа для включения человека в культуросообразную деятельность кроется в его потребности в свободном самовыражении, самопознании. При этом сама культура предоставляет регулятивы в сфере свободы самовыражения человека – это долг, стыд, честь, совесть, способствуя становлению нравственности как формы духовной культуры личности.

Высказанные в политических и государственных документах последних лет идеи о том, что в общемировой ситуации перехода к постиндустриальному обществу, в условиях многонациональной и многоконфессиональной страны, становления новой российской государственности и демократического гражданского общества обновление образования выступает как решающее условие формирования у граждан системы современных социально значимых ценностей и общественных установок. Образование, построенное на принципах культурологического подхода, способно объединить эти ценности и установки с передовыми отечественными традициями и обеспечить развитие современной культурной личности.

Примечания

1. Закон РФ «Об образовании» (с изменениями на 22 августа 2004 г.) // Официальные документы в образовании. 2004. № 31 (274).

2. Сэтир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии: пер. с англ. / общ. ред. и вступ. ст. А. Е. Кибрика. 2-е изд. М.: Изд. группа «Прогресс», 2001.

3. Дмитриева Е. Н. Культурная обусловленность профессиональной подготовки специалистов в вузе // Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Викулиной. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2009. С. 11–16.

4. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности. М.: Воронеж, 1999.

УДК 347.77:371

С. В. Матюшенко

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

В работе описаны воззрения об интеллектуальной собственности в педагогической практике на примере анализа газеты «Учительская газета» за период с апреля 1984 г. по июнь 2007 г. Выявленные воззрения были оценены по десяти позициям и охарактеризованы на предмет использования терминологии интеллектуальной собственности.

The work describes views on intellectual property in teaching on the example of The Teacher's Newspaper's materials from April, 1984 to June, 2007. The revealed ideas were evaluated according to ten positions and characterized from the point of view of using intellectual property terminology.

Ключевые слова: интеллектуальная собственность, объекты интеллектуальной собственности, социальный статус, направления педагогической деятельности.

Keywords: intellectual property, objects of intellectual property, social status, directions of teaching.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что ни в сфере интеллектуальной собственности, ни в сфере педагогики пока не ведутся планомерные исследования об интеллектуальной собственности в педагогике. Считаем, что имеется необходимость в определении сущности, структурности и объектов интеллектуальной собственности в педагогике. Педагогическая теория и практика нуждается в научно обоснованных исследованиях, в которых был бы преодолен стихийный подход к педагогическим наработкам как не имеющим интеллектуальной ценности. Начало этому могло бы положить исследование мнений об интеллектуальной собственности в педагогической науке и практике, поэтому в центре внимания автора работы изучение воззрений об интеллектуальной собственности в педагогической науке и практике, выявление их сущности и содержания.

Эмпирическое исследование воззрений об интеллектуальной собственности в педагогической науке проводилось с октября 1999 г. по июнь 2007 г. в шесть этапов. На предмет выявления воззрений об интеллектуальной собственности в педагогической науке и практике нами был изучена «Учительская газета» как издание педагогической практики.

За исследуемый период на страницах «Учительской газеты» было выявлено 1287 материалов, которые можно отнести к содержательным

воззрениям об интеллектуальной собственности в педагогической практике [Учительская газета за апрель 1984 – июнь 2007 гг.]. Общие моменты интеллектуальной собственности были описаны в пяти публикациях (0,388%), в остальных статьях 99,612% речь шла о педагогической интеллектуальной собственности.

Материалы, раскрывающие интеллектуальную собственность вообще, были предложены читателям журнала в течение четырех лет: 1992, 1995, 2004 и 2007 гг. – разными по своему социальному статусу авторами – от докторов наук и кандидатов наук до корреспондента. При характеристике интеллектуальной собственности они опирались на такие терминологические понятия интеллектуальной собственности, как «авторство», «инновация», «интеллект», «новаторство» и «ценность». В данных статьях присутствует позитивная оценка феномена интеллектуальной собственности в виде ее оценки как ценности для общества.

Статьи о педагогической интеллектуальной собственности обнаружили по всем годам исследуемого периода. Их авторы имеют разный социальный статус от членов-корреспондентов АПН СССР до различных общественных организаций. Вместе с тем мы отмечаем достаточное количество статей «без автора» (1,942%). 25 терминов интеллектуальной собственности используются в ходе анализа отобранных материалов: авторство, авторское право, изобретение, инноватика, инновация, интеллект, интеллектуальный продукт, интеллектуальная собственность, комплекс, мастерство, методика, новатор, новаторство, новация, нововведение, новшество, передовой педагогический опыт, полезная модель, сценарий, творчество, технология, учебник, формула, ценность, т. е. задействованным оказался «большой терминологический коридор интеллектуальной собственности».

В отмеченных статьях в подавляющем большинстве присутствует позитивная оценка феномена педагогической интеллектуальной собственности.

Материалы о педагогической интеллектуальной собственности подразделяются на две группы: материалы, в которых авторы представляют свои педагогические достижения, и материалы, авторы которых описывают чужие педагогические достижения.

Статей, в которых авторы сами представляют свои достижения, – большинство (1057 или 82,128%). Их авторами стали одиннадцать категорий лиц – от учителя до доктора наук. Первенство среди авторов по социальному статусу имеют учителя, потому что ими было представлено 76,158% педагогических достижений. Среди авторов статей есть как горожане (70,860%), так и сельчане (29,139%). Большинство из них –

женщины (64,238%). В подавляющем большинстве речь шла об обучающих педагогических новшествах (84,484%) по 37 учебным предметам для всего классового диапазона общеобразовательной средней полной школы. Описанные педагогические достижения неравномерно распределены по объектам интеллектуальной собственности – явное преобладание за сценариями мероприятий (32,071%). Следовательно, хотя и пропозиционированные педагогические достижения имеются по всем уровням интеллектуальной собственности, первенство, несомненно, получает третий уровень – «интеллектуальная собственность как интеллектуальный продукт» (42,194%). В конечном итоге определился список из 658 педагогов, имеющих педагогические результаты в виде интеллектуальной собственности, из них 470 (71,428%) учителей и 188 (28,571%) ученых, и сформировался «золотой фонд педагогической науки и практики», состоящий из учительских и научно-педагогических достижений.

Вторая группа включает в себя 230 материалов, опубликованных в течение всего исследуемого периода за исключением 2003 г. на страницах «Учительской газеты». Их авторами стали двенадцать категорий лиц в количестве 179 авторов – корреспонденты (46,086%), редколлегия (7,391%), доктора наук (5,217%), учителя (4,347%), кандидаты наук (1,739%), члены АПН СССР и директора школ (по 1,304%), редактор газеты, проректор по учебной деятельности, педагогическое общество и хозрасчетное объединение (по 0,434%) и категория – «лица с неопределенным статусом» (26,085%). Явный приоритет среди авторов по социальному статусу, как мы видим, имеется у корреспондентов. Среди авторов статей все горожане и большинство из них – мужчины (85,853%). Один автор (С. Соловейчик) четырнадцать раз обращался в своих статьях к тематике интеллектуальной собственности, по три раза Б. Волков, Е. Комарова и В. Матвеев, по два раза – В. Галкина, О. Гаманин, И. Нейч, В. Панов и Н. Цветков.

В отмеченных статьях присутствуют разные мнения о педагогической интеллектуальной собственности от позитивных до негативных, при этом подавляющее большинство авторов оценивают педагогические достижения положительно (78,695%).

20 терминов интеллектуальной собственности выявляются в ходе анализа отобранных материалов: авторство, авторское право, изобретение, инновация, интеллект, интеллектуальный продукт, интеллектуальная собственность, комплекс, мастерство, методика, новатор, новаторство, новшество, передовой педагогический опыт, полезная модель, сценарий, технология, учебник, формула, ценность.

Самым употребляемым термином интеллектуальной собственности становится термин «технология» (31,304%).

Классификация по уровням интеллектуальной собственности показывает, что отобранные статьи располагаются на всех трех уровнях интеллектуальной собственности, причем при лидировании первого уровня «интеллектуальная собственность как интеллектуальная собственность» (38,461%) очень неплохо смотрится на его фоне и третий уровень «интеллектуальная собственность как интеллектуальный товар» (36,519%), на долю третьего уровня «интеллектуальная собственность как интеллектуальный продукт» осталось 25,019%.

Авторами статей были описаны достижения в общей сложности 109 педагогов, при этом учительских достижений было оценено 107, а научно-педагогических – два. Среди всех педагогических достижений в подавляющем большинстве есть разработки по учебным предметам для всего классового диапазона общеобразовательной средней полной школы.

О многих ученых-педагогах и учителях встретились упоминания по десять и более раз – это об Ш. А. Амонашвили, В. А. Караковском, И. П. Иванове, Е. Н. Ильине, И. П. Волкове, С. Н. Лысенковой, В. Ф. Шаталове.

Общий анализ материалов об интеллектуальной собственности по газете «Учительская газета» показывает, что 740 человек продемонстрировали свои воззрения об интеллектуальной собственности на страницах «Учительской газеты». Двадцать категорий лиц в качестве авторов участвовали в этом процессе – это учителя (63,869%), кандидаты наук (13,053%), корреспонденты (8,263%), доктора наук (2,097%), директора школ (1,787%), преподаватели (1,709%), редколлегия (1,32%), методист (8,854%), старший научный сотрудник (0,699%), редактор газеты и воспитатели (по 0,31%), члены АПН СССР и ассистенты (по 0,233%), студенты и писатели (по 0,155%), министр образования, проректор по учебной деятельности, педагогическое общество и хозяйственное объединение (по 0,077%) и категория «лица с неопределенным статусом» (4,662%). Явный приоритет среди авторов по социальному статусу, как мы видим, имеется у учителей. Среди мало пропагандирующего педагогический опыт: аспирант, директор Роспатента, корреспондент, министр образования, редактор журнала, преподаватель ПТУ и старший научный сотрудник (или по 1,204%).

Ими были описаны достижения 715 человек, 190 педагогов-ученых (или 26,61%) и 525 учителей (или 73,3899%).

Представленные педагогические достижения данных педагогов относятся к разным направле-

ниям педагогической деятельности, они распределены следующим образом: то, что относится к обучению, есть у 81,692%, к воспитанию – у 14,615%, а к внеклассной учебной работе – у 3,693%.

При характеристике педагогических достижений был использован «широкий терминологический коридор» интеллектуальной собственности, об этом свидетельствует использование 25 терминов, имеющих отношение к интеллектуальной собственности.

Большинство материалов о педагогических достижениях (59,139%) мы можем поместить на первый уровень интеллектуальной собственности, затем идет второй уровень, к которому отнеслось 23,655% материалов, и, наконец, на третий уровень пришлось 17,204% статей.

Подавляющее большинство мнений о педагогических результатах – положительное (94,794%), отрицательные мнения имеются, но их в 67,8 раз меньше, чем положительных, и в 24,9 раза меньше, чем нейтральных.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. В течение всего исследуемого периода на страницах «Учительской газеты» появлялись статьи с воззрениями об интеллектуальной собственности.

2. Подавляющее количество материалов (97,456%), содержащих воззрения об интеллектуальной собственности, рассматривали объективно весомые результаты именно педагогической деятельности.

3. В процессе предъявления и оценки данных результатов приняли участие 740 человек, обладающих разными социальными статусами.

4. При рассмотрении педагогических достижений и их описании было задействовано 25 терминов, отражающих содержание интеллектуальной собственности.

5. Данные лица по-разному оценили педагогические достижения, но на протяжении всего исследуемого периода наблюдается явная тенденция позитивных оценок.

6. Составлен список из 715 фамилий педагогов, о чьих педагогических достижениях мы могли узнать из газетных публикаций, в их числе есть известные педагоги-ученые и известные педагоги-учителя.

7. Обозначенные педагоги работают в различных направлениях педагогической деятельности, но больше всего все же в сфере обучения (81,692%).

8. Педагогические новшества педагогов созданы в школе, предназначены для учебной программы средней школы, охватывают все классовые группы учебной программы средней школы.

9. По материалам, содержащим воззрения об интеллектуальной собственности, нами было выявлено семь конкретных объектов педагогичес-

кой интеллектуальной собственности: заимствованные методические приемы, методики обучения и воспитания, собственные методические приемы, сценарии, технологии обучения и воспитания, учебные программы, а также учебники (учебные пособия).

10. Классифицирование педагогических достижений, отнесенных к интеллектуальной собственности, по видам интеллектуальной собственности позволяет нам утверждать, что на страницах «Учительской газеты», прежде всего, публиковались статьи первого уровня интеллектуальной собственности «интеллектуальная собственность как интеллектуальная собственность», что свидетельствует о том, что отечественные педагоги владеют высокой степенью объективизации своих педагогических достижений.

11. Тенденции развития воззрений об интеллектуальной собственности по газете «Учительская газета» соответствуют общей тенденции развития исследований об интеллектуальной собственности в исследуемый период, когда доля интеллектуальной собственности постепенно падает, доля интеллектуального продукта фиксируется, а доля интеллектуального товара потихоньку возрастает.

УДК 373.1.02: 372.8

Е. Б. Сотникова

ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

В статье дана характеристика конкурентоспособной личности школьника, обоснована целесообразность интеграции традиционных и инновационных педагогических технологий в воспитании конкурентоспособной личности, приведены данные социологического опроса школьников.

The author characterizes the competitive personality, grounds the expediency of integration of the traditional and innovative pedagogical technologies of upbringing school students' competitive capacities, draws some results of sociological polls among schoolchildren.

Ключевые слова: интеграция, конкурентоспособность, личность, конкурентоспособность личности, конкурентоспособное поведение, конкурентные преимущества, конкурентная среда.

Keywords: integration, competitiveness, personality, the competitiveness of a person, competitive behavior, competitive advantages, competitive surroundings.

Проблема формирования и развития конкурентоспособной личности школьника становится одной из важнейших в условиях социально-экономических изменений в современном обществе. Развивающийся рынок труда предъявляет к молодым людям высокие требования. Современному выпускнику, чтобы добиться успеха, недостаточно обладать умением и умственным багажом для выполнения поставленной задачи, нужно еще быть способным вступить в состязательные отношения, так как во всех сферах деятельности всё большее значение приобретают такие качества, как самостоятельность, оперативность в принятии решения, готовность к общению, способность быстро адаптироваться к новым условиям и другие качества, определяющие конкурентоспособность личности.

В настоящее время общепринятого определения конкурентоспособности нет. Такое понятие, как конкурентоспособность человека, отсутствует в энциклопедиях и словарях. Однако словосочетание «конкурентоспособная личность» получило некую популярность. Данное определение трактуется в зависимости от того, к какому объекту (предмету) оно относится. С понятием «конкурентоспособность» связаны понятия «личность» и «конкуренция», «конкурентоспособность», «конкурентоспособность личности», «конкурентоспособное поведение»,

© Сотникова Е. Б., 2010

«конкурентные преимущества», «конкурентная среда» и др. [1]

Конкурентоспособное поведение проявляется в потребности к успеху и самосовершенствованию, в способности к самореализации, к достижению высокой эффективности своей деятельности, выступающей лидером в условиях конкуренции [2]. Проблемы воспитания конкурентоспособного поведения у школьников являются предметом исследования многих ученых: В. И. Андреев (теория о необходимости воспитания трудолюбивой и конкурентоспособной личности школьника); В. Б. Орлов (воспитание предприимчивости у учащейся молодежи), Ю. А. Жадаев (развитие предприимчивости как способности личности принимать нестандартные решения, у старшеклассников в школьном предпринимательстве); Л. М. Фуксон (развитие деловых качеств у старшеклассников) и др.

Степень конкурентоспособного поведения выпускника определяет его шансы «выжить» в конкурентной среде. Чем выше интенсивность конкуренции (и, следовательно, более агрессивная конкурентная среда), тем сильнее должно быть развито конкурентоспособное поведение для адаптации к конкурентной среде. Универсальные способности и умения, которые проявляются в деятельности и применяются в новых ситуациях, обеспечивают конкурентоспособность личности и являются высшей, конечной целью учебной деятельности. Воспитание конкурентоспособного поведения дает выпускнику конкурентные преимущества – достоинства, превосходство над конкурентами, которые проявляются в реализации собственного творческого потенциала и собственного образа мыслей.

На наш взгляд, начинать формирование конкурентоспособного поведения необходимо в общеобразовательной школе, для того чтобы выпускник, обладающий большим объемом знаний, умел применить их в новой ситуации, отличной от той, в которой эти знания формировались. Вышеизложенное позволило нам сформулировать и определить миссию школы, которая заключается в формировании конкурентоспособной личности школьника. Поэтому актуальным стало решение триединой задачи: повышение качества, доступности и эффективности образования.

Мы попытались выяснить, какими качествами должна обладать личность успешного конкурентоспособного человека, по мнению школьников. В опросе приняли участие 126 человека – ученики 9–11-х классов. Мы получили следующие результаты:

– Основная мотивация в учёбе у старшеклассников – желание получить высшее образование в престижном вузе. Этот ответ выбрали 105 учеников, что составило 83,3%. Только 12 человек

из 126, то есть 9,5%, учатся, потому что хотят быть разносторонне развитыми людьми.

– Только 9 из 126 равнодушно или отрицательно относятся к предприимчивым людям. Это составило всего 7%. 57 старшеклассников (45,2%) ценят предприимчивость и хотели бы общаться с деловыми, практичными людьми.

– Высокую самооценку по таким качествам, как трудолюбие, упорство, самообразование, коммуникабельность, показали 93 человека, что составило 73,8%.

– Среди качеств, которыми должен обладать успешный человек, половина ребят – 63 человека, то есть 50% – назвали порядочность, обязательность, умение сдерживать слово, трудолюбие, выносливость; 27 человек (21,4%) выбрали такие качества, как наглость, хитрость, умение обвести всех вокруг пальца; и 36 учеников (28,5%) затруднились в выборе ответа.

Анализ данного социологического опроса явно показывает, что для формирования конкурентоспособной личности школьника необходимы новые условия в школьном образовании, основанные на интеграции традиционных и инновационных педагогических технологий и направленные на воспитание социально ориентированных качеств личности школьника. Именно интеграция традиционных и инновационных технологий – это попытка привести в соответствие потребности личности реализовать себя в деятельности общества с потребностью общества использовать потенциал каждой личности для обеспечения собственного саморазвития и самосовершенствования.

Интегративный подход в обучении используется в учебно-познавательном процессе школы, сочетая в себе непосредственный опыт, системное мышление, продуктивный подход к проблеме.

Возьмем, к примеру, такую традиционную педагогическую технологию, как лекция. Специфика школьной лекции состоит в том, что деятельность учителя здесь неотделима от деятельности учащихся: читая лекцию, учитель руководит работой учеников. Широкому и эффективному применению лекции мешает устаревшее отношение к ней как к обрекающей учащихся на роль пассивных слушателей. В действительности же на лекции деятельность учащихся имеет три формы. Это восприятие материала, при котором работают эмоции, мышление, воображение, память, речь; это участие в сообщении материала (доклад, реферат, выразительное чтение); это самостоятельная работа во время лекции (составление плана, схемы). Словом, урок-лекция позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся. Эффективность лекции значительно повышается в сочетании её с инновационными технологиями.

Инновационные технологии называют активными, так как в них существенно меняются и роль обучающего (вместо роли информатора роль направляющего), и роль обучаемых (информация не цель, а средство для освоения действий). Например, информационные технологии значительно расширяют возможности предъявления учебной информации. Применение цвета, графики, звука, всех современных средств видеотехники на лекции позволяет воссоздавать реальную обстановку деятельности, что активизирует познавательную деятельность учащихся, а следовательно, и стремление «быть информированными».

Наиболее действенным в формировании конкурентоспособной личности школьника может быть метод проектов. Метод проектов позволяет не только осваивать предметное содержание, но и способствует развитию креативных черт личности учащихся. Данная педагогическая технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Чаще всего конечным результатом проектной деятельности является участие учащихся в научно-практических конференциях и конкурсах. Осуществление проектной деятельности тесно связано с проявлением практической, когнитивной и коммуникативной форм личностной активности. Итогом группового сотрудничества можно считать развитие таких качеств, как умение вести диалог, взаимная терпимость, коммуникативные компетенции.

Но основная проблема, сдерживающая распространение технологии проектов, состоит в трудности сопряжения проектных заданий с требованиями образовательных стандартов. Практически не удается сформулировать проектные задания так, чтобы можно было использовать стандартные знания, умения, навыки (точнее – чтобы в них возникла необходимость) при выполнении учениками этих заданий. Следовательно, без традиционных, проверенных временем технологий проектный подход не будет эффективен в воспитании конкурентоспособности.

Наиболее эффективно способствуют развитию конкурентоспособности у школьников различного рода состязания – конкурсы, олимпиады, соревнования [3].

Олимпиада – образовательный процесс, важнейшей частью которого является соревнование. В середине XX в. олимпиады проводились в основном по математике, физике и химии. В конце XX в. число предметов, по которым проводились олимпиады, значительно увеличилось: олимпиады по литературе, истории, иностранному языку, информатике, праву, экономике. Позднее появились политехническая и олимпиада по технологии школьников.

Сейчас олимпиады проводятся практически по всем предметам. Это говорит о востребованности данной технологии в образовательном процессе. Олимпиада является тем связующим звеном, которое позволяет взять лучшее из старой традиционной концепции и продолжить эту идею в новой. Это своеобразная форма развития, формирования и оценки творческой одаренности учащихся, одного из факторов воспитания конкурентоспособности личности. Олимпиадное движение выполняет ряд важных функций, среди них: объединяющая, развивающая, воспитательная, обучающая, профориентационная, мотивационная, эмоциональная, функция социализации, функция содержательной интеграции общего и высшего образования.

Олимпиады способствуют развитию многих качеств конкурентоспособной личности, таких, как инициативность, упорство, настойчивость, целеустремленность.

В заключение хотелось бы подчеркнуть: традиционная дидактическая теория видит свою важнейшую задачу в том, чтобы приобщить учащихся к обобщенному и систематизированному опыту человечества.

Этим объясняется ведущая роль учителя, преобладание теоретических знаний, ориентация на усвоение основ наук. Даже творческий, неординарно мыслящий человек не может быть востребован на рынке труда без базовых знаний. Желающие получить работу отмечают у себя такие качества, как образованность, исполнительность, трудолюбие [4].

Инновационные технологии способствуют развитию личности через проблемно-творческую деятельность, где учитель лишь управляет поисковой работой. Это формирует ответственность, навыки самообразования и самореализации, способность адаптироваться к меняющимся условиям. Ни одна из отдельно взятых педагогических технологий не может выступить самостоятельно в качестве фундамента современного образования, так как не отвечает полностью требованиям, предъявляемым к обучению.

Мы считаем, что инновации, связанные с созданием, освоением, распространением и использованием новых средств и сознательно не противопоставляемые традиционным методам обучения, являются элементами активного обучения, направленного на воспитание конкурентоспособной личности выпускника, который будет востребован на современном рынке труда.

Примечания

1. Шаповалов В. И. Формирование конкурентоспособности школьников в условиях дополнительного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2008.

2. Фатхутдинов Р. А. Конкурентоспособность как национальная кадровая проблема // Высшее образование в России. 1999. № 2. С. 18–22.

3. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения: пособие для учителя. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. С. 320.

4. Учебное пособие по возрастной психологии для факультетов: психологии, педагогики и социальной работы: учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. Самара: Изд. дом БАХРАХ-М, 2003. С. 768.

УДК 37.035:373.58

О. В. Бельтюкова

НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье раскрываются особенности развития социальной активности студентов в воспитательной деятельности медицинского колледжа. Описаны основные направления воспитательной деятельности и принципы, необходимые для реализации поставленных целей и задач.

The article reveals some peculiarities of developing students' social activity in the medical college. The main directions of educational activity and principles of realizing the set objectives are described.

Ключевые слова: социальная активность, социальная активность студентов, медицинский колледж, направления воспитательной деятельности.

Keywords: social activity, social activity of the students, medical college, directions of educational activity.

Современное состояние России характеризуется существенными изменениями в политической, социальной, экономической и культурной жизни общества. В условиях социально-экономических и политических реформ складывается новая образовательная ситуация, которая ставит человека перед необходимостью проявлять социальную активность в различных сферах жизни общества.

В XXI в. приоритетным направлением государственной политики в сфере образования вновь становится воспитание. Воспитание как органическая часть образовательной системы создаёт условия для развития личности, её жизненного становления и самоутверждения. Образовательное учреждение является основным социальным институтом, обеспечивающим воспитательный процесс и реальную интеграцию различных субъектов воспитания.

Особую роль государство отводит воспитанию студентов – одной из наиболее крупных и ведущих социально-демографических групп современной молодёжи. Именно эта часть молодёжи оказывает существенное влияние на социальные процессы в обществе, остро ощущает происходящие в нем перемены и может вывести наше общество на новые рубежи развития.

Анализ научной литературы показал, что социальная активность реализуется в различных видах деятельности личности. Мы придерживаемся позиции Т. Н. Мальковской, которая определяет социальную активность как «интегральное общественное свойство личности, характеризующееся состоянием субъекта в процессе взаимодействия с людьми в деятельности, необходимость которой обусловлена общественно значимыми целями» [1]. В работах В. Г. Маралова, В. А. Ситарова [2] при определении понятия социальной активности уделяется особое внимание личностному компоненту. Социальная активность рассматривается авторами как совокупность действий и способов поведения, связанных с принятием, преобразованием или новым формулированием общественной задачи, осознанием социального смысла цели, соотносением с ней собственного «Я». При таких условиях личность принимает на себя определенные обязательства, становится субъектом ответственности.

По мнению студентов колледжа, социально активный человек должен быть в первую очередь деятельным, коммуникабельным, энергичным, решительным, самостоятельным, уверенным в себе, иметь организаторские способности. Большинство респондентов считают, что социально активные люди необходимы обществу, востребованы на рынке труда, имеют много друзей и проявляют эмпатию к окружающим их людям, являются лидерами в группе и хороши ораторами, умеют радоваться жизни и получать удовольствие от проделанной работы. Кроме того, было выявлено, что социально активный человек не может быть агрессивным, раздражительным, эгоистичным, грубым и негативно настроенным к жизни.

Однако опрос студентов медицинского колледжа дает возможность предположить, что не все они готовы к проявлению социальной активности: 70% опрошенных не считают себя социально активными личностями, т. е. мало заинтересованы в самостоятельной деятельности, безынициативны. В то же время 54% из них хотели бы стать такими и готовы принять участие в общественных мероприятиях, они считают, что социальную активность можно развивать.

Следовательно, перед образовательным учреждением возникает необходимость создания условий для развития социальной активности сту-

дентов и воспитательной деятельности в этом плане отводится ведущая роль.

Воспитательная работа медицинского колледжа – составная часть деятельности образовательного учреждения, целью которой является развитие социальной активности студентов, подготовка конкурентоспособных специалистов среднего звена, способных к принятию самостоятельных решений, гражданской ответственности и инициативности в условиях постоянно меняющегося общества.

Для достижения поставленных целей коллектив медицинского колледжа решает следующие основные задачи:

- обеспечить органическое единство профессионального обучения и воспитания;
- организовать работу, способствующую формированию у студентов социально значимых ценностей, профессиональной культуры будущего медицинского работника;
- реализовать широкий спектр вариативных социально-адаптивных программ, направленных на включение воспитанников в систему социальных отношений и приобретение социального опыта;
- продолжать саморазвитие и профессиональное совершенствование членов педагогического коллектива.

Выбор поставленных задач определяется спецификой профессии, а их реализация в образовательном пространстве медицинского колледжа требует знания особенностей юношеского возраста. Именно для этого возраста актуальна проблема личностно-профессионального становления студентов. Важной особенностью юношеского возраста выступает становление активной жизненной позиции молодежи, которая позволяет достичь успеха как в личностно-ориентированной, так и профессиональной деятельности, став полезным для общества человеком, осознав социальную значимость профессии, проявляя ответственность и социальную активность. Тем не менее молодые люди не всегда осознают социальный смысл свободы, воспринимают ее как вседозволенность и направляют активность в деструктивное русло. Поэтому усилия всех субъектов воспитательного процесса колледжа направлены на то, чтобы побудить молодых людей к активной социальной жизнедеятельности с первых дней их прихода в образовательное учреждение, вызвать интерес студентов к участию в самых разнообразных делах, обеспечить формирование их гражданской ответственности и личностной зрелости. Согласно исследованиям Л. И. Божович решающее значение здесь придается «внутренней позиции», через которую преломляются воздействия, идущие от окружающей среды [3]. Для студентов системы среднего профессиональ-

ного образования такой средой выступают образовательное учреждение и протекающие в нем образовательный и воспитательный процессы, социум, окружение личности, условия семейного воспитания и др.

Таким образом, становится очевидной потребность студентов в переоценке и в переосмыслении статуса медицинского работника как личности и профессионала. Такой специалист воспринимает общечеловеческие ценности как основу личностной и профессиональной самореализации.

Концептуальные подходы к организации воспитательной работы реализуются в соответствии со следующими принципами.

Принцип воспитывающей среды, формирование в колледже единого социокультурного образовательного-воспитательного пространства, в котором доминируют демократические ориентации, цивилизованные моральные нормы, ценности здорового образа жизни. Все это позволяет максимально реализовать способности и дарования каждой личности. Великий педагог А. С. Макаренко отмечал, что «воспитывает не только или не столько сам воспитатель, сколько среда, которая организуется наиболее выгодным образом».

В практической деятельности данный принцип реализуется:

- в поддержании и развитии неповторимых специфических черт медицинского колледжа, отражающихся в ритуалах, традициях, нормах поведения, оформлении учебных аудиторий, проводимых мероприятиях и др.;
- через формирование доброжелательного, творческого морально-психологического климата в колледже.

Добрые традиции, существующие в колледже, не только стимулируют студентов к успешной образовательной деятельности, но и способствуют развитию социальной активности, пробуждают в них инициативу и творчество.

Принцип гуманистической ориентации воспитания основан на признании ценности личности студента, так и окружающих его людей, уважении их уникальности и своеобразия, формировании молодых людей к ценностям отечественной и мировой культуры; построении отношений в системе «человек – человек» на основе доброжелательного ненасильственного взаимодействия.

В практической деятельности это означает защиту интересов студенческой молодежи и оказание ей помощи в решении социально-психологических, экономических и других проблем; поэтапное решение воспитательных задач с учетом степени гражданской, моральной, культурной зрелости молодых людей; формирование отношений межличностного характера, способствующих развитию индивидуальности каждого сту-

дента и сотрудника, воспитание эмпатии, рефлексии и толерантности.

Принцип социально-педагогической адекватности – соответствие целей, задач, технологий и средств воспитания текущей социальной ситуации и задачам подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих сформированной гражданской позицией, высоким уровнем профессиональной и социальной активности. Обязательно учитывает овладение будущими специалистами норм медицинской этики и деонтологии.

Принцип единства воспитания и самовоспитания – признание студенческого самоуправления в качестве полноправного субъекта воспитательной деятельности.

В практической деятельности данный принцип реализуется:

- в процессе организации работы студенческого актива колледжа и его обучении;
- во всесторонней поддержке студенческого самоуправления со стороны администрации колледжа.

В колледже работают органы студенческого самоуправления: совет самоуправления, заседания старостата, которые помогают студентам в решении актуальных проблем, активно участвуют в подготовке и проведении различных массовых мероприятий.

В воспитательной деятельности педагогический коллектив колледжа ориентируется на высшие ценности жизни: Человек, Здоровье, Милосердие, Общество, Я. В связи с этим воспитание в колледже осуществляется по четырем основным направлениям: «Я и общество», «Я и моя профессия», «Я и здоровый образ жизни», «Я+Я».

Реализация направления «Я и общество» в колледже осуществляется через воспитание отношения учащихся к обществу, к культуре своей страны, традициям и обычаям своего народа. Основой данного направления является гражданское и нравственное воспитание. Гражданская и нравственная направленность реализуется через потребность человека приобщаться к культурным ценностям своей страны и мира, знакомиться с достижениями своего и других народов страны и мира; служить обществу и Отечеству, способствовать утверждению справедливых отношений, отстаивать свои права и права других людей. Гражданская и нравственная направленность воспитывается на уважении к закону, социальным правам личности, терпимости и толерантности.

Основой направления «Я и моя профессия» является трудовое воспитание. Через него у студентов формируется отношение к будущей профессии, милосердие, потребность в соблюдении норм и правил профессиональной этики, умение

рационально использовать свой трудовой опыт. Развивается трудовая активность и создается оптимальное соответствие между формируемыми качествами личности и будущей профессиональной деятельностью.

Направление «Я и здоровый образ жизни» реализуется через формирование у студентов знаний, умений и навыков по здоровому образу жизни, осознание ценности здоровья и здорового образа жизни; формирование негативного отношения к вредным привычкам (алкоголю, табакокурению, наркомании); потребности сохранения и укрепления своего здоровья и здоровья других людей, воспитание духовно и физически здоровой личности, пропаганду здорового образа жизни, что является особенно значимым для медицинского работника. В колледже стало традицией проводить различные мероприятия по созданию условий для формирования здорового образа жизни студентов (например, конкурсы профессионального мастерства, областные научно-практические конференции по здоровому образу жизни, конкурсы санбюллетеней и творческих работ студентов, уроки-экскурсии в лечебно-профилактические учреждения и многое другое). Формирование навыков санитарно-просветительской работы по вопросам здорового образа жизни и профилактики социально значимых заболеваний реализуется через работу волонтеров.

Основой направления «Я+Я» является воспитание уважительного отношения к традициям и обычаям своей семьи, к представителям различных поколений семьи. Через него формируется потребность быть нужным своей семье и отношение к жизни в социуме, воспитывается ответственность за свои поступки, стимулируется понимание важности приобретения профессии, которая позволит не только самому быть самостоятельным в будущем, но и стать опорой своей семье.

Вся воспитательная деятельность медицинского колледжа направлена на сотрудничество студентов, преподавателей, родителей для достижения поставленных задач. При организации воспитательной работы большое внимание уделяют тому, чтобы она охватывала всех студентов с учетом их индивидуальных особенностей и способствовала развитию общественных интересов, активности и самостоятельности. Важной стороной этой работы является использование её массовых форм как для воспитания студентов, так и для разумной организации их свободного времени. С этой целью в колледже в рамках программы «Здоровье» активно ведется санитарно-просветительская работа. Задачами программы являются пропаганда здорового образа жизни среди населения и ответственного отношения к своему

здоровью, формирование санитарно-гигиенических знаний. Одним из разделов программы является профилактическая работа среди студентов нового набора. Для них организуется цикл этических бесед под названием «Защити себя сам». Волонтерской группой колледжа проводятся беседы для студентов других учебных заведений и населения по здоровому образу жизни и профилактике заболеваний. При проведении бесед студенты учитывают возрастные особенности личности слушателей, широко используют демонстрационный материал, что облегчает усвоение информации. Студенты-волонтеры постоянно принимают участие в различных молодежных акциях, конкурсах санбюллетеней, оформляют «Уголки здоровья» для пациентов со статистическими данными и информацией по профилактике болезней, которые используют в практических целях в лечебно-профилактических учреждениях.

Таким образом, развитие социальной активности студентов медицинского колледжа в процессе взаимодействия с людьми в деятельности обусловлено общественно значимыми целями. Реализация направлений и программ воспитательной работы обеспечивает систематизацию воспитательной деятельности, которая предоставляет студентам и педагогам колледжа максимальные возможности для социальной активности, саморазвития, внутреннего роста, повышения личностного, культурного и профессионального уровня.

Примечания

1. Мальковская Т. Н. Социальная активность старшеклассников. М.: Педагогика, 1988.
2. Мафалов В. Г., Ситаров В. А. Формирование основ социальной активности личности в детском возрасте. М.: Прометей, 1990.
3. Божович Л. И., Славина Л. С. Психическое развитие школьника и его воспитание. М.: Знание, 1979.

УДК 37.014.5

М. А. Палкина

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ «СЕЛЬСКАЯ ШКОЛА – ЛИЦЕЙ – ПЕДВУЗ»

В статье обсуждаются вопросы, связанные с организацией управления инновационным образовательным учреждением. Представлена модель образовательной системы «Сельская школа – лицей – педвуз», описаны результаты экспериментальной работы по эффективному управленческому взаимодействию в реализации данной модели.

The article is concerned with the process of organization of innovative educational institution management. The model of "Rural School – Lyceum – Pedagogical University" educational system is suggested. The experiment results of efficient managerial interaction in realization of the given model are described.

Ключевые слова: управление, инновационная деятельность, развитие личности, одаренные дети, образовательная система.

Keywords: management, innovative activity, personal development, gifted children, educational system.

Современные тенденции развития и модернизации школьного образования актуализировали многие вопросы, связанные с улучшением качества учебного процесса и повышением эффективности управления им. Современная парадигма образования характеризуется стратегией личностно-ориентированного обучения, которая требует учета способностей и возможностей каждого ребенка, создания благоприятных условий для развития потенциала одаренных детей.

К системе образования предъявляется социальный заказ на разработку проблем обучения творчески одаренных детей, что во многом определяет перспективу экономического, социального и культурного процветания, совершенствования и развития нашего общества. Как отмечает в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», утвержденной в январе 2010 г. Президентом Российской Федерации, одновременно с реализацией стандарта общего образования «должна быть выстроена разветвленная система поиска и поддержки талантливых детей, а также их сопровождения в течение всего периода становления личности» [1].

Это актуализирует проблему разработки проблем расширения спектра образовательных проектов и систем, проблем профилизации, создания разнообразных типов школьных учреждений, разработки специальных программ и методик для одаренных детей. Особенно сложным является

педагогическое сопровождение и поддержка одаренных детей из удаленной сельской местности.

На решение этой задачи направлено создание в Коми Республике образовательной системы «Сельская школа – лицей – педвуз» (См. рисунок), в которой лицей является очно-заочным лицеем-интернатом для одаренных детей из сельских школ.

Организация педагогического управления этой системой основана на изучении и анализе опыта работы школ и интернатов для сельских школьников в России и зарубежных странах.

В нашей стране получили признание следующие общеобразовательные школы-интернаты, имеющие «статус федеральной экспериментальной площадки: Республиканская гимназия-интернат № 1 г. Нальчик Кабардино-Балкарской Республики, Республиканский Бурятский национальный лицей-интернат № 1 г. Улан-Удэ, Экспериментальная специализированная школа-интернат народов Севера «Арктика» пос. Плановый Республики Саха, Барнаульская школа-интернат с первоначальной летной подготовкой» [2].

Значительная работа по обучению одаренных детей из сельской местности проводится Мичуринским лицеем-интернатом Тамбовской области, Педагогическим лицеем-интернатом г. Великого Новгорода, Самарским многопрофильным лицеем-интернатом, Пензенским педагогическим лицеем-интернатом, Ядринской национальной гимназией – интернатом Чувашской Республики и др.

Аналогичная работа проводится в школах-интернатах при государственных высших учебных заведениях Республики Коми, городов Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Новосибирска.

Основная идея обновления старшей ступени общего образования состоит в том, что образование здесь становится более индивидуализированным, функциональным и эффективным.

Зарубежной школой развитых стран накоплен большой опыт по дифференциации обучения. Старшая ступень средней школы имеет в них многопрофильное строение, основной целью которого является хорошая подготовка к продолжению образования в выбранном направлении.

Обучение в специализированных школах позволяет одаренным учащимся продвигаться в обучении со свойственной им скоростью, чему способствует ситуация интеллектуального сотрудничества в среде одноклассников с таким же уровнем умственного развития мышления, формирования самооценки, раскрытия своего внутреннего потенциала.

Хотя в школьной практике имеются примеры плодотворной работы различных типов образо-

вательных учреждений с творчески одаренными детьми, однако их опыт не может быть распространен на работу с детьми из удаленных сельских местностей. Для педагогического сопровождения и поддержки таких детей требуются особые формы организации и управления, создающие возможность профилизации обучения на старшей ступени общеобразовательной средней школы. Одной из таких форм и является разработанная и реализованная нами образовательная система «Сельская школа – лицей – педвуз», в которой центральным звеном является очно-заочный лицей-интернат для одаренных детей из сельской местности.

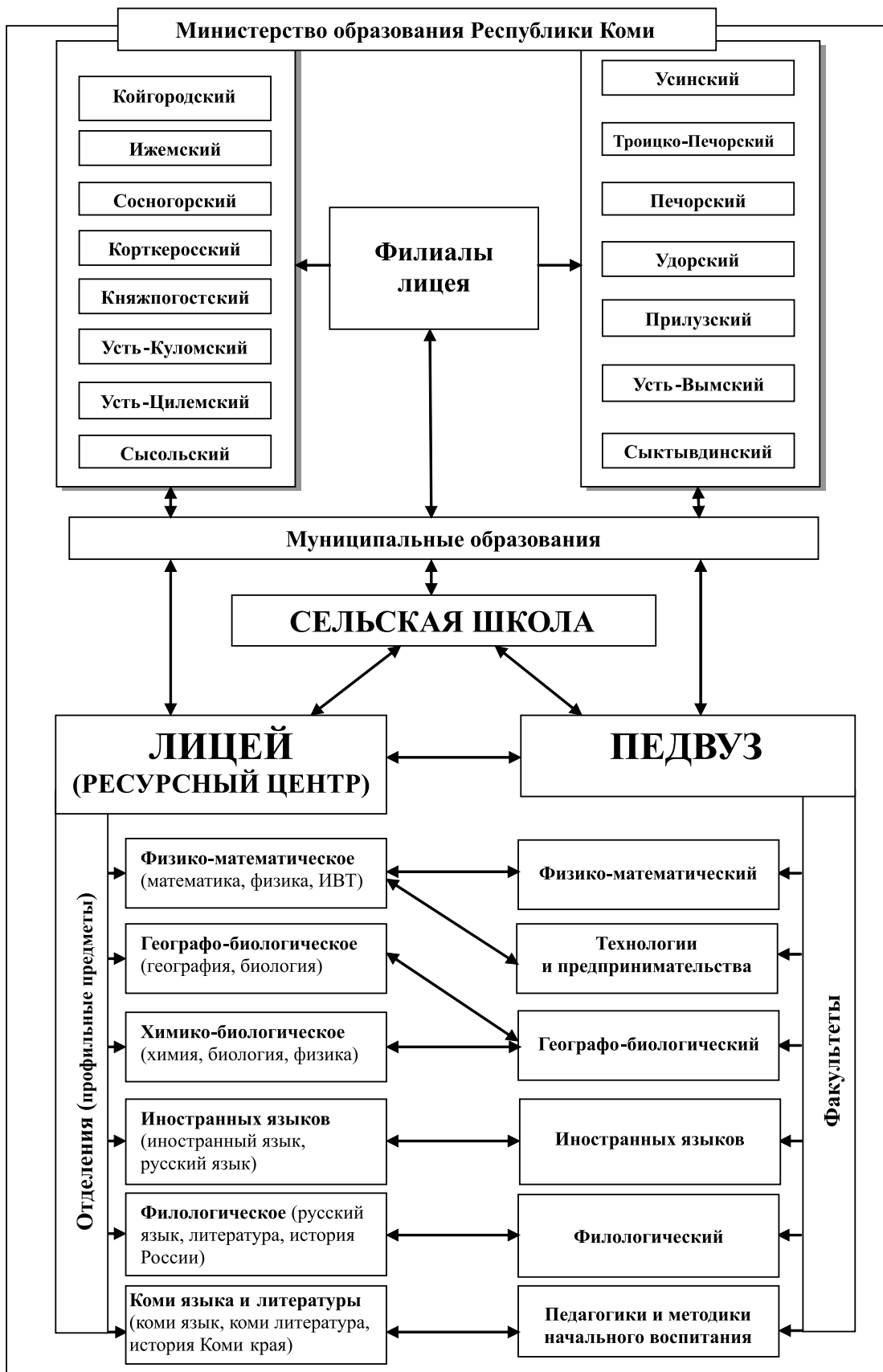
Важный вопрос при этом – управление образовательным учреждением, которое охватывает все процессы функционирования и развития образовательной системы – от целеполагания и диагностики образовательной ситуации до оценивания достигнутых результатов, от проектирования и планирования стратегии до разработки технологии стимулирования и научной организации личного труда самих руководителей, учителей и обучающихся.

В целом, «управление образованием понимается как вид социального управления, которое поддерживает целенаправленность и организованность учебно-воспитательных, инновационных и обеспечивающих их процессов в системе образования» [3].

Как нами установлено, успешность управления инновационным образовательным учреждением для одаренных школьников из удаленной сельской местности обеспечивается выполнением следующих организационно-педагогических условий:

- эффективностью организационной структуры образовательной системы «Сельская школа – лицей – педвуз»;
- обеспечением преемственности педагогического управления на всех этапах образовательного процесса (сельская школа – лицей – педвуз), направленного на сопровождение и поддержку одаренных детей;
- подготовленностью педагогических кадров;
- качественным научно-методическим и учебно-методическим сопровождением профильного дифференцированного обучения;
- созданием благоприятных условий для творческого становления личности обучающихся и педагогов;
- материально-технической оснащенностью учебного процесса.

В ходе исследования нами создана модель образовательной системы «Сельская школа – лицей – педвуз», которая учитывает как ряд внешних факторов (социокультурных, демографических, экономических, географических), так и ряд



Модель образовательной системы «Сельская школа – лицей – педвуз» на материале Республики Коми

организационно-педагогических факторов (введение профильного обучения в сельских общеобразовательных учреждениях, расширение образовательного пространства сельских школьников через взаимодействие различных образовательных учреждений, концентрацию, интеграцию и кооперацию их кадровых, материальных и административных ресурсов), что обеспечивает достаточно полную реализацию основных образовательных потребностей, интересов учащихся, предоставляет доступ к полноценному образованию для одаренных учащихся, живущих в отдаленной сельской местности.

Модель образовательной системы «Сельская школа – лицей – педвуз» – это схема взаимодействия всех компонентов системы, обусловленная социальным заказом общества и личностью выпускника сельской школы, возросшими требованиями к сельской школе, необходимостью реализации возможностей будущего абитуриента из числа сельских школьников.

Сотрудниками лицея были разработаны авторские программы и содержание предметно-ориентированных, межпредметных, факультативных и специальных курсов, которые дополняют и расширяют базовые программы, раскрывают национально-региональные особенности Республики Коми, обеспечивают реальную свободу выбора курсов, соответствуют профилизации и дальнейшим образовательным планам учащихся.

Лицей-интернат Республики Коми обеспечивает дополнительную (углубленную) подготовку обучающихся по предметам физико-математического, естественнонаучного, гуманитарного профилей.

Основными задачами лицея-интерната является создание условий:

- для формирования общей культуры личности обучающихся и реализации интеллектуального, нравственного и общекультурного развития личности через гуманитаризацию содержания образования;

- усвоения обучающимися программ повышенного уровня, обеспечивающих дополнительное (углубленное) изучение профильных предметов;

- проведения научно-методической и экспериментальной работы по различным направлениям модернизации образования;

- развития обучающихся путем удовлетворения их потребностей в самообразовании и получении дополнительных образовательных услуг;

- формирования у обучающихся навыков учебно-исследовательского труда, приемов самостоятельной деятельности, адаптации их к дальнейшему продолжению профессионального образования в учреждениях среднего и высшего профессионального образования Республики Коми и Российской Федерации;

- формирования навыков здорового образа жизни обучающихся, наблюдения за состоянием здоровья, физическим и психическим развитием обучающихся;

- формирования у обучающихся высокого общекультурного уровня.

В лицее-интернате осуществляется комплексный подход к содержанию образования. Блоки урочной, внеурочной, учебно-исследовательской и внеклассной воспитательной работы дополняют друг друга, направлены на реализацию основной цели и задач образовательного процесса.

Экспериментальная работа по организации управления в образовательной системе «Сельская школа – лицей – педвуз» осуществлялась с 1991 г. на базе Коми республиканского лицея-интерната для одаренных детей из сельской местности, на базе сельских школ Республики Коми (более чем из 87 сельских школ, 16 районов республики), а также на базе Коми государственного педагогического института. Содержание экспериментальной работы включало реализацию и проверку форм управленческого взаимодействия со всеми участниками педагогического процесса.

При проведении эксперимента было сделано предположение, что существенная зависимость между содержанием, характером образовательного процесса, ориентированного на развитие личности одаренного сельского школьника и уровнем управления этим процессом даст эффективные результаты, если:

- разработаны педагогические основы организации управления образовательной системой, включающие теоретический аспект – моделирование организации управления образовательной системой, – и организационно-педагогический аспект – содержание, формы и методы управления;

- созданы педагогические условия для развития личности одаренного сельского школьника (развивающая дифференциация, дополнительное углубленное образование, педагогическая диагностика).

Для проверки достоверности выдвинутой гипотезы осуществлялся педагогический эксперимент, который состоял из трех этапов: констатирующего (2004–2005), формирующего (2005–2006), обобщающего (2006–2008). Исследованием было охвачено более 180 учащихся 10–11-х классов, 73 учителя, 47 преподавателей вузов.

Целью констатирующего этапа было определение реального состояния готовности педагогов на развитие личности учащегося и на изменения в собственной педагогической деятельности. Для этого были проведены анализ уровня общеобразовательной подготовки учащихся за курс основной школы (9-й класс); анализ уровня развития творческих качеств учащихся; анализ

Параметры	Показатели	До эксперимента	После эксперимента
Общеобразовательная подготовка	Ср. балл	4,36	4,46
<i>Профильная подготовка</i>	<i>Ср. балл</i>	<i>31</i>	<i>48</i>
Развитие творческих качеств личности	Теория	12	32
	Практика	13	32
	Результативность	16	27
Учебная мотивация	<i>Ситуативный интерес</i>	<i>71</i>	<i>80</i>
	<i>Учение по необходимости</i>	<i>66</i>	<i>75</i>
	<i>Интерес к предмету</i>	<i>73</i>	<i>85</i>
	<i>Повышенный познавательный интерес</i>	<i>71</i>	<i>83</i>
Установка педагога на развитие личности ученика	Направленность на себя	19	11
	Направленность на взаимодействие	42	55
	Направленность на задание	39	34
Мотивированность педагогов на изменения в собственной деятельности и личности (удовлетворенность работой)	<i>Вполне удовл.</i>	<i>34</i>	<i>40</i>
	<i>В целом удовл.</i>	<i>37</i>	<i>43</i>
	<i>В среднем удовл.</i>	<i>20</i>	<i>14</i>
	<i>Пожалуй, не удовл.</i>	<i>6</i>	<i>3</i>
	<i>Совсем не удовл.</i>	<i>3</i>	<i>–</i>

уровня сформированности учебной мотивации учащихся; анализ уровня подготовки учащихся по профильным предметам; диагностика установки педагога на развитие личности ученика; диагностика мотивированности педагогов на изменения в собственной деятельности и личности.

Формирующий этап педагогического эксперимента проводился с той же группой учащихся, учителей и преподавателей вузов и был направлен на принятие и реализацию управленческих решений для создания комфортных условий по организации учебно-воспитательного процесса в лицее.

Для этого были проведены повторный анализ уровня развития творческих качеств учащихся; повторный анализ уровня сформированности учебной мотивации учащихся; повторная диагностика установки педагога на развитие личности ученика; повторная диагностика мотивированности педагогов на изменения в собственной деятельности и личности; повторный анализ уровня подготовки учащихся по профильным предметам; анализ уровня общеобразовательной подготовки учащихся за курс средней школы (11-й класс).

Обработка результатов опытно-экспериментальной работы осуществлялась с помощью методов математической статистики, для этого рассматривались:

– динамика изменения уровня подготовки учащихся по профильным предметам (критерий согласия);

– динамика изменения уровня сформированности учебной мотивации учащихся (односторонний знаковый критерий);

– динамика изменения уровня общеобразовательной подготовки учащихся (двусторонний критерий Колмогорова-Смирнова).

Для наглядности все полученные результаты эксперимента сведены в таблицу (см. таблицу).

Обработка полученных результатов дает основание сказать, что на протяжении всего эксперимента прослеживается положительная динамика в оценке управления развитием инновационного образовательного учреждения «Коми республиканский лицей-интернат для одаренных детей из сельской местности».

Таким образом, проведенное исследование, подтвердив справедливость выдвинутой гипотезы, свидетельствует об эффективности управленческого взаимодействия по реализации модели образовательной системы «Сельская школа – лицей – педвуз».

Примечания

1. Вестник образования. Сборник приказов и инструкций Министерства образования и науки России. 2010. № 4. С. 63–70.

2. Инновационные школы-интернаты в условиях модернизации: достижения, проблемы и перспективы: сб. Всерос. науч.-практ. конф. (17–19 марта 2004 года, г. Тамбов, г. Мичуринск). Мичуринск: МГПИ, 2004. С. 20–21.

3. Филитова Е. Ф. Управление качеством образования в современном лицее. Н. Новгород, 2003. С. 25.

УДК 37.025.7

В. В. Утёмов

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ОТКРЫТОГО ТИПА

В статье рассматривается необходимость формирования инновационного мышления у учащихся общеобразовательных учреждений. Предлагается использование макрологического подхода и принципа дополненности для развития инновационного мышления учащихся. В качестве инструмента для развития такого мышления автор предлагает использование задач открытого типа.

This article is centered upon the necessity of forming innovative thinking among the pupils of secondary schools. What is offered here is the usage of macroapproach and the principle of further upgrading (modernization) of educational system. Problems of open type are viewed by the author as an instrument for developing creativity.

Ключевые слова: инновационное мышление, задачи открытого типа, ТРИЗ, творческие задачи, развитие креативности.

Keywords: innovative thinking, problems of open type, TRIZ, constructive tasks, creativity development.

Классическое образование базируется на передаче знаний, выработке умений и формировании навыков, что акцентирует противоречие между значительным статусом информации, высокой динамикой и насыщенностью информационного пространства и тем, какие знания, умения и навыки получает на выходе выпускник учебного заведения.

Модернизация системы образования может разрешить данное противоречие, если в результате образовательного процесса общество получит человека с новыми возможностями освоения методов использования информации и знаний, способного превращать нововведения в рациональную деятельность.

Инновации в образовании – естественное и необходимое условие его развития в соответствии с постоянно меняющимися потребностями человека и общества; способствуют, с одной стороны, сохранению традиционных ценностей, с другой – инновации несут в себе отказ от всего устаревшего и отжившего, формируют основы социальных преобразований.

Одним из вариантов модернизации системы образования может быть макрологический подход. В настоящее время в литературе элементы макрологического подхода к изучению инновационных

процессов встречаются в трудах Н. И. Лапина, А. И. Пригожина, Б. В. Сазонова, В. С. Толстого [1]. Суть макрологического подхода состоит в фокусировании на взаимодействии инновационных процессов: их сочетании, конкуренции, последовательной смене.

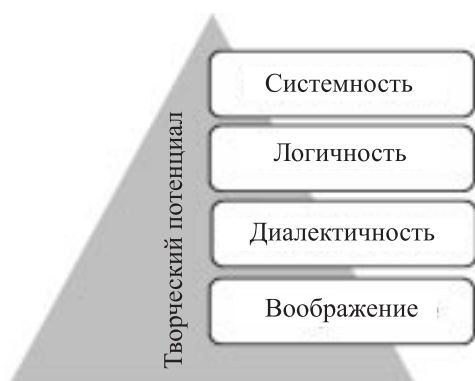
В рамках макрологического подхода выделяется принцип дополненности как необходимое условие взаимодействия инновационных образовательных процессов. Суть принципа дополненности заключается в том, что для адекватного описания существующего объекта требуется описывать его во взаимоисключающих понятиях. Культурологическое значение принципа дополненности было показано В. В. Налимовым как аллегория идеи полиморфизма языка. «Рассуждения человека должны быть, с одной стороны, достаточно логичными, они должны базироваться на дедуктивной логике, с другой стороны, они должны быть построены так, чтобы допускались логические переходы типа индуктивных выводов и правдоподобных заключений, не укладывающихся в стройную логику системы постулатов и правил вывода» [2]. В. В. Налимов определяет философскую значимость принципа дополненности, которая состоит в том, что мышление человека богаче его дедуктивных форм [3].

Мы предлагаем рассмотреть проблему формирования такого мышления у учащихся общеобразовательных учебных заведений, мышления, выходящего за рамки оперирования дедуктивными формами при разрешении проблемных ситуаций – инновационного мышления. Аспекты этого вопроса можно встретить в работах Ю. П. Саламатова [4]. Его формирование может быть одной из сторон модернизации современного обучения.

Инновационное мышление самопроизвольно не формируется и не является общепризнанным, как и предшествующие способы мышления (оперирование числами и символами вместо самих реальных объектов, использование письменности и т. д.).

Выделяют базис такого мышления [5]: системность; логичность; диалектичность; воображение. Каждый из этих компонентов должен тесно основываться на творческом потенциале мышления как способности человека к созданию инноваций (см. рисунок).

Системность. Любая инноватика есть либо усовершенствование какой-либо существующей системы либо создание новой, ранее не существовавшей. В окружающем мире все взаимосвязано, и любой объект одновременно является элементом другой, более крупной, системы и одновременно сам есть целостная система со своими элементами.



Базис инновационного мышления

Логичность. Использование аппарата традиционной логики незаменимо при решении простейших творческих «повседневных» задач.

Диалектичность. Создание нового не может быть основано на традиционной логике. Для его создания необходимо преодолеть препятствие – разрешить противоречие.

Воображение. Только человеческий мозг обладает таким свойством. История культуры в целом – это история человеческого воображения. Умение представлять несуществующие объекты, находить связи между самыми отдаленными, на первый взгляд, объектами – задача воображения.

Подробнее рассмотрим формирование инновационного мышления у школьников в общеобразовательных учебных заведениях.

С одной стороны, для развития логичности и воображения предложено немало методов и инструментов, которые успешно развивают их. С другой стороны, большинство школьников не применяют в творческом процессе логику, позволяющую проверять обоснованность либо парадоксальной, либо сгенерированной идеи, не могут управлять своим воображением в случае необходимости при разрешении проблемы и т. д. Проблема заключается в использовании методов обучения, не учитывающих целостность, единство и взаимосвязь элементов инновационного мышления.

Во второй половине XX в. сформировалась как научное направление ТРИЗ (теория / технология решения изобретательских задач) Г. С. Алтшуллера [6]. Исторически сутью ТРИЗ является целенаправленный поиск решения, совмещенный с отбором из предполагаемых вариантов наиболее сильных без сплошного перебора слабых. Области современного ТРИЗ весьма широки: в построении сюжетов литературных произведений, живописи, искусстве (Ю. Мурашковский, С. В. Козловский, О. Алешина и др.), в биологии (В. А. Бухвалов, И. Н. Самаль, В. И. Тимохов, И. Андржеевская и др.), в математике и методике математического развития (А. А. Струнин, В. М. Цуриков, А. В. Козлов, Т. В. Погребная и др.), в физике (А. Гин и др.), в географии

(Т. В. Иванова и др.), в педагогике и психологии (А. Н. Тубельский, Н. Н. Хоменко, И. С. Якиманская, С. Ю. Модестов, Ю. Г. Тамберг, М. Н. Шустерман, З. Г. Шустерман и др.), в теории опережающей педагогики (М.И. Меерович, Л. П. Шрагина), в бизнесе (В. Г. Сибиряков, С. В. Сычев, О. И. Сычева и др.), в рекламе (И. Л. Викентьев) и т. д. Ряд разработок позволяет применять инструменты ТРИЗ при обучении в общеобразовательной школе.

Можно с достаточной эффективностью использовать элементы ТРИЗ в учебном процессе для развития элементов инновационного мышления. Эффективность отдельных приемов убедительно была доказана в ходе экспериментальной работы по применению ТРИЗ в педагогике [7].

В рамках нашего исследования для развития инновационного мышления мы используем задачи открытого типа [8]. Учебные задания, моделирующие ситуации, являющиеся неразрешимыми (в субъективном смысле относительно ученика), значительно приближены к открытым задачам. Такие задачи предусматривают возможность применения стандартных знаний в нестандартной ситуации, при выполнении таких заданий ученик может проявить способность к логическому и абстрактному мышлению, то есть умение классифицировать, обобщать и проводить аналогии, прогнозировать результат, применяя интуицию, воображение и фантазию.

Следует сказать несколько слов о различиях между закрытыми и открытыми задачами.

Закрытые задачи. Задачи данного типа предусматривают четкую и однозначную трактовку условий решения проблемы, из которой, зачастую, единственный способ напрашивается сам собой. В результате задача имеет, как правило, одно правильное решение. Такие задачи не дают возможности ребенку в полной мере проявлять и развивать свои творческие способности (творческие – в широком смысле). Задания данного типа хороши для отработки какого-либо конкретного приема решения, при изучении нового материала и являются основой традиционной парадигмы образования, зачастую способствуют игнорированию творческого потенциала ребенка.

Открытые задачи. Задачи открытого типа имеют размытое условие, из которого недостаточно ясно, как действовать, что использовать при решении, но понятен требуемый результат. Такие задачи предполагают разнообразие путей решения, которые не являются прямолинейными, двигаясь по которым, попутно приходится преодолевать возникающие препятствия. Вариантов решений много, но нет понятия правильного решения: решение либо применимо к достижению требуемого результата, либо нет.

Приведем примеры закрытых и открытых задач.

Задача 1. Выделите части слова «мухоловка».

Анализ. Вспоминаем необходимые определения, применяем их – и ответ готов. Перед нами задача с четким условием, содержащая все необходимые данные. Метод решения известен, да и ответ единственный. Поэтому эта задача закрытого типа.

Задача 2. «Еж в яблоках». С детства знакомая картинка: еж, несущий на своих иголках яблоко. Куда и зачем он его несет? Зоологи утверждают, что яблоки ежи не едят – они насекомоядные! Тем более что на зиму никакое пропитание им не требуется – в это время они спят, как медведи или барсуки. И наконец, было замечено, что они выбирают наиболее кислые яблоки.

Анализ. Задача имеет размытое условие, не ясно, чем пользоваться при ее решении. Контрольных вариантов решений достаточно много.

1) С помощью кислот, которые есть в кислых яблоках, ежи борются с паразитами, которые находятся на их иголках.

2) Ежи не едят яблоки, они едят насекомых. Но, может быть, яблоки служат хорошим кормом для насекомых, которые на яблоках размножаются? Ежи, таким образом, запасают еду для насекомых, а потом их едят.

3) Ежи выбирают кислые яблоки. Может быть, им нужна кислота для нейтрализации щелочей, которая, возможно, выделяется через колючки.

4) Яблоки гниют, при этом выделяют энергию. Возможно, ежи используют энергию гниения, чтобы во время спячки, когда температура тела животных понижается, в норке зимой поддерживалась плюсовая температура.

5) Ежи с помощью яблок подчеркивают свое превосходство для привлечения партнера, подобно тому как это делают петухи с помощью гребня или павлины с помощью хвоста.

Вышесказанное дает нам право считать эту задачу открытой.

С учетом нестандартности задач, а следовательно, и всей сложности оценки заданий творческого характера нами были выбраны и апробированы следующие критерии оценки задач открытого типа.

1. Эффективность решения (достигнута ли требуемое в задаче?)

Оценка	Критерий
0	По решению не ясно, как можно достигнуть искомого результата
1	В целом ход решения понятен, и результат так достигнуть можно, но некоторые моменты решения не продуманы или нечетко объяснены
2	Предложенное решение позволяет четко понять, как достигнуть результата

2. Оптимальность (оправданно ли такое решение?)

Оценка	Критерий
0	Решение слишком громоздкое; использование множества приемов неоправданно
1	Решение оптимально, но некоторые моменты процесса решения можно значительно упростить
2	В решении использован тот или иной метод, благодаря которому получилось достаточно емкое, четкое и оптимальное «красивое» решение

3. Оригинальность (ново ли решение или обычное?)

Оценка	Критерий
0	Решение стандартное, встречается более чем у 10% школьников
1	Решение встречается в ответах редко: от 5 до 10% школьников
2	Решение оригинальное, встречается менее чем у 5% школьников

4. Разработанность (достаточно ли подробно описан ход решения или на уровне идей?)

Оценка	Критерий
0	Не описан или непонятен ход решения задачи
1	Решение описано на уровне идей, которые возможно довести до разумного конца
2	Четко и грамотно описано решение и обоснованы все действия

Приведем пример использования предложенных критериев в конкретной ситуации.

Задача 3. «О соответствии». Порой в жизни мы не выполняем арифметические операции с числами: вряд ли кто-то скажет, что знания отличника равны сумме знаний двоечника и троечника ($5=2+3$), или что бы вы сказали о человеке, который занимается сложением цифр в телефонных номерах? Приведите 3–4 примера, где числа используются в жизни не для вычислений.

Анализ. Можно выделить контрольные решения: номер паспорта, дома; на футболках спортсменов; номера магазинов, школ; в школе, получающей оценки; возраст и т. д.

Критерии оценки:

– Эффективность решения (достигнута ли требуемое в задаче?)

Оценка	Критерий
0	Нет примеров или всего один
1	Есть два примера
2	Есть более трех примеров

– **Оптимальность** (оправданно ли такое решение?)

Оценка	Критерий
0	Есть примеры, но все они из одной области жизни (например, все из школьной действительности)
1	Есть примеры хотя бы из двух разных областей жизни (например, школа и спорт)
2	Все примеры из разных областей жизни

– **Оригинальность** (новое ли решение или обычное?)

Оценка	Критерий
0	Решение стандартное, встречается более чем у 10% школьников
1	Решение встречается в ответах редко: от 5 до 10% школьников
2	Решение оригинальное, встречается менее чем у 5% школьников

– **Разработанность** (достаточно ли подробно описан ход решения или на уровне идей?)

Оценка	Критерий
0	Нет примеров
1	Есть примеры, но нет никаких пояснений
2	Приведены примеры и есть пояснения (почему именно этот ответ соответствует требованиям решения проблемы)

Наличие положительных результатов в формировании инновационного мышления у учащихся общеобразовательных школ при апробации открытых задач позволяет говорить о возможности их использования для повышения эффективности модернизации образования, а также при разработке единых принципов и подходов к формированию целей, постановке задач и прогнозированию результатов модернизации.

Примечания

1. Блейхер О. В. Взаимодействие инновационных образовательных процессов как необходимое условие модернизации образования при становлении постиндустриального общества // <http://elibrary.ru/item.asp?id=9288713>

2. Налимов В. В. Вероятностная модель языка. О соотношении естественных и искусственных языков. 3-е изд. Томск: Водолей, 2003. С. 32.

3. Руднев В. П. Принцип дополнительности // Словарь культуры XX века. М.: Аграф, 1997. С. 234.

4. Саламатов Ю. П. Основы инновационного мышления // <http://rus.triz-guide.com/club.html>

5. Саламатов Ю. П. Основы инновационного мышления: презентационный материал // <http://rus.trizguide.com/assets/files/DY.pdf>

6. Альтшуллер Г. С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. 2-е изд., доп. Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1991.

7. Педагогика + ТРИЗ: сб. ст. для учителей, воспитателей и менеджеров образования. № 1–6. Минск:

ПолиБиг, 1997–2001; Учителям о ТРИЗ. Вып. 1–5: сб. метод. материалов по преподаванию ТРИЗ. СПб.: Союз писателей Санкт Петербурга, 1999–2006; Ширяева В. А. Развитие системно-логического мышления учащихся в процессе изучения теории решения изобретательских задач (ТРИЗ): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов: СГУ им. Н. Г. Чернышевского, 2000; Модестов С. Ю. Проектирование образовательных технологий на основе ТРИЗ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2001; Терехова Г. В. Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2002; Фёдорова Е. А. Развитие творческой активности студентов средствами ТРИЗ-педагогики (на примере изучения информатики): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск: [б. и.], 2009.

8. Утёмов В. В. О творческих задачах и критериях их оценивания // Подготовка специалистов в системе непрерывного профессионального образования: проблемы и перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. С. 219–223.

УДК 76.01: 004.5; 37.01

Л. Н. Солодовиченко

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОМПЬЮТЕРНО-ГРАФИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА

В статье рассмотрены современные направления подготовки дизайнеров и их профессиональной деятельности, раскрываются методологические основы эстетики компьютерно-графического творчества, опосредованного новыми методами художественной деятельности в виртуальном пространстве картинной плоскости.

The author considers contemporary tendencies of design teaching and designers' professional activity and reveals methodological basis of aesthetics of computer graphics creativity which is mediated by new methods of artistic activity in the virtual space of image plane.

Ключевые слова: компьютерно-графическое творчество, техническая эстетика, дизайн, визуальная информационная культура, метод композиционного компьютерно-графического моделирования.

Keywords: computer graphics creativity, industrial design, common design, visual information culture, method of compositional computer graphics modeling.

Методология и структура содержания современной профессиональной информационно-графической деятельности и условия подготовки к данной деятельности занимают значительное место в научных исследованиях по теории эстетики и дизайна, в искусствоведении, в психологии и педагогике высшей школы. Теоретические и прикладные вопросы информатизации профес-

© Солодовиченко Л. Н., 2010

сиональной деятельности раскрыты в работах В. П. Беспалько, Е. Ы. Бидайбекова, Е. П. Велихова, В. В. Давыдова, В. В. Егорова, А. П. Ершова, Ж. А. Караева, М. А. Кудайкулова, М. П. Лапчика, Е. С. Полат и др.

Учеными исследованы отдельные аспекты использования новых информационных технологий в профессиональной подготовке: активизация познавательной деятельности в условиях компьютерной технологии обучения (Ж. А. Караев); формирование учебно-компьютерных умений (К. Ж. Аганина), профессионально-компьютерных умений (А. А. Жолдасбеков); выявление основ информационной культуры (С. Н. Лактионова); художественное познание и личностная модель синтеза искусств в условиях информационных технологий (Н. К. Карпова); формирование информационной культуры студентов в условиях дистанционного обучения (Д. М. Джусубалиева) и др. [1].

В ряде исследований решены современные проблемы совершенствования графической подготовки студентов (В. Н. Есипов, Е. П. Зальцман, В. П. Зинченко, А. А. Ивахнова и др.) [2]. Проблемы информационных технологий в искусстве и графическом моделировании исследуются учеными в разных направлениях деятельности, таких, как графика и анимация как средство медиаобразования (С. И. Гудилина, Л. С. Зазнобина, Н. П. Петрова); компьютерная графика и геометрическое моделирование для педагогического образования (О. П. Одинцова, А. М. Туранова); графическое моделирование в архитектурно-художественном формообразовании (Н. В. Годун, А. В. Скопинцев, Ю. Р. Холковский); графическое моделирование как метод философского исследования (И. Н. Ястремский), как дидактическое средство (С. А. Тонких) и т. д. [3]

Вместе с тем, несмотря на широкий круг исследований по проблеме новых информационных технологий в теории творческой деятельности и в педагогике высшей профессиональной школы, неразработанной остается проблема развития художественной информационно-графической культуры. Нет исследований, касающихся системного подхода в формировании профессиональной компьютерно-графической (КТГ) готовности к творчеству. В частности, проблемы композиционного компьютерно-графического моделирования (ККГМ) как метода творческой компьютерно-графической деятельности в целях формирования художественной информационно-графической культуры специалиста в науке не рассматривались.

Развитие художественной информационно-графической культуры в процессе формирования профессиональной компьютерно-графической готовности к творчеству определено уров-

нем информационно-графической подготовки, сочетающей в себе общенаучную информационную подготовку и классическую художественно-графическую подготовку. Однако в типовом учебном плане специальности «Изобразительное искусство и черчение» отсутствуют специальные дисциплины, обеспечивающие профессиональную информационно-графическую подготовку студента и развитие его художественной информационно-графической культуры. В типовом учебном плане специальности «Дизайн» вопросы информационно-графической подготовки включены в содержание дисциплины «Профессиональные компьютерные программы». Вместе с тем проведенный анализ подготовки студентов и анализ профессиональной деятельности выпускников названных специальностей позволил выявить преимущественный акцент на изучении инструментальных возможностей компьютерных графических программ и недостаточное внимание формированию навыков творческой компьютерно-графической деятельности, творческих качеств личности. При сложившейся системе подготовки не учитывается органическая взаимосвязь между инструментальной и художественно-творческой сущностью современных компьютерных графических программ, между информационной и графической подготовкой студентов на исходных позициях классической художественной школы с учетом современных тенденций информатизации творческого процесса. Таким образом, было выявлено противоречие, определенное тем, что сложившаяся практика учебно-творческой и профессиональной деятельности, где компьютер используется только как удобное инструментальное средство, и обучение данной деятельности без учета синергического эффекта компьютерно-графического творчества, не обеспечивает подготовку специалистов, владеющих творческим уровнем профессиональной компьютерно-графической готовности.

Выявленное противоречие позволило сформулировать гипотезу исследования процесса формирования творческого уровня профессиональной компьютерно-графической готовности: если содержание учебно-творческой компьютерно-графической деятельности будет ориентировано на будущую профессиональную деятельность с учетом синергического эффекта компьютерно-графического творчества, то будет обеспечен эффективный процесс формирования компьютерно-графической готовности специалиста к творчеству в целях развития его профессиональной художественной информационно-графической культуры.

Доказательство выдвинутой гипотезы определило постановку общетеоретических и методологических задач исследования:

– теоретически обосновать необходимость развития художественной информационно-графической культуры и методологию дизайн-образования в подготовке и профессиональной творческой деятельности;

– раскрыть эстетические и психолого-педагогические условия синергетического эффекта композиционного компьютерно-графического моделирования в информационно-творческой подготовке;

– разработать учебно-информационную модель профессиональной компьютерно-графической готовности специалиста к творчеству.

Ведущая идея исследования заключается в том, что повышение эффективности формирования профессиональной компьютерно-графической готовности к творчеству зависит от успешного внедрения в подготовку студентов системы композиционного компьютерно-графического моделирования.

Методологической основой исследования явились положения философской, искусствоведческой и психолого-педагогической наук об информационной культуре, художественном творчестве, визуальном восприятии и мышлении, теории личности, сознания и деятельности, теории оптимизации процессов обучения, концепции информатизации дизайн-образования.

Научная новизна исследования характеризуется выявлением и теоретическим обоснованием необходимости развития профессиональной художественной информационно-графической культуры на базе общей визуальной информационной культуры личности в процессе формирования компьютерно-графической готовности специалиста к творчеству. Дано определение метода композиционного компьютерно-графического моделирования как метода творческой компьютерно-графической деятельности в целях формирования художественной информационно-графической культуры специалиста, раскрыто его содержание как основа новой педагогической технологии обучения в системе дизайн-образования. Теоретическая значимость исследования определена созданием модели профессиональной компьютерно-графической готовности специалистов к творчеству, разработкой технологии формирования готовности к творчеству с использованием метода композиционного компьютерно-графического моделирования.

Апробация и внедрение результатов исследования представлены на научных конференциях различного уровня (1997–2010); на семинарах и заседаниях в Казахстане и России: КарГУ им. Е. А. Букетова, АГУ им. Абая, КарГТУ, ОмГПУ, МГПУ, МосГУ, ВНИИТЭ; опубликованы в отечественной и зарубежной научной литературе.

Практическое внедрение осуществлялось посредством чтения лекций и ведения экспериментальных занятий, апробации учебно-методических материалов в учебно-творческом процессе вузов, колледжей, школ, в системе дополнительного образования, а также в процессе художественно-творческой (оформление и иллюстрирование печатных изданий, в качестве художника книги), выставочной (участие в республиканских и областных выставках творческих работ), творческо-изобретательской (получено четыре свидетельства о регистрации объекта интеллектуальной собственности) деятельности автора.

Рассмотрим особенности новой эстетической и образовательной парадигмы, которая состоит в поливариантности современных философских и искусствоведческих концепций познания и творческой деятельности, являющихся методологической основой развития технической эстетики и художественной педагогики, что и обусловило идеи обновления, интегративности, психологизации, гуманизации, гуманитаризации, интерактивности, синергичности и информатизации художественного творчества. Современные приоритеты материальной и духовной жизни человека определяются взаимодействием культуры и информации, искусства и науки (Ж. М. Абдильдин, К. А. Абишев, А. И. Арнольд, В. С. Библер, М. С. Каган, Э. С. Маркарян, В. В. Сильвестров, М. К. Петров и др.), а также идей культурологического подхода к профессиональному образованию, где культура предполагает образование своей составной частью (Е. В. Бондаревская, Т. В. Машарова, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.). Вместе с тем отмечается нарастающее влияние визуализации информации (Р. Арнхейм, К. К. Гомоюнов, А. А. Зенкин, В. Д. Паронджанов, В. М. Розин и др.).

Взаимодействие информации и культуры средствами визуализации определяет приоритетную задачу современной парадигмы художественного образования и художественного компьютерно-графического творчества – развитие общей визуальной информационной культуры личности и профессиональной художественной компьютерно-графической культуры специалиста. Анализ научных источников и экспериментальные данные позволили сформулировать определение термина *«визуальная информационная культура»* – это уровень развития общества и личности в процессе информационного взаимодействия субъектов посредством визуальных операций. На наш взгляд, развитие общей визуальной информационной культуры личности и профессиональной художественной компьютерно-графической культуры специалиста происходит в процессе формирования профессиональной компьютерно-графической готовности к творчеству с исполь-

зованием художественно-педагогических информационных технологий, в основу которых положен метод композиционного компьютерно-графического моделирования с учетом синергического эффекта компьютерно-графической деятельности.

В научных исследованиях (А. В. Брушлинский, Л. Я. Дорфман и др.) подчеркивается важность функции моделирования в процессе познания [4]. На наш взгляд, моделирование в композиционной компьютерно-графической деятельности – это процесс визуального познания, метод создания, исследования, интерпретации и формализации модели художественного образа средствами компьютерной графики на основе целостного представления визуальной информации. Следовательно, *метод композиционного компьютерно-графического моделирования как вид художественного моделирования есть познавательная творческая деятельность, реализующаяся в процессе взаимодействия субъекта и объекта посредством «когнитивных операций» (Л. Я. Дорфман), подчиненных познавательной цели, в результате которой создается материальная модель эмоциональных представлений субъекта, новые знания, новый визуальный текст, добываемые посредством моделирования, а также формируется визуально-образное мышление субъекта творчества, развивается его обща визуальная информационная культура и профессиональная художественная компьютерно-графическая культура.*

Для реализации цели развития общей визуальной информационной культуры рассмотрены эстетические и психолого-педагогические условия синергического эффекта композиционного компьютерно-графического моделирования в процессе формирования профессиональной компью-

терно-графической готовности к творчеству на основе взаимосвязи общих и специальных способностей (В. Н. Дружинин, А. Н. Леонтьев, В. Д. Шадриков, В. С. Юркевич и др.). Мы считаем, что формирование профессиональной компьютерно-графической готовности к творчеству обусловлено развитием общих способностей личности на основе модели когнитивного процесса, разработанной В. Н. Дружининым: обучаемость – приобретение опыта, интеллект – применение опыта, вербальная и невербальная креативность – преобразование опыта [5].

Анализ общетеоретических, эстетических и психолого-педагогических аспектов определил задачу моделирования элементов учебно-творческой деятельности. Необходимость моделирования в целях оптимизации процесса познания и творчества обоснована в трудах С. И. Архангельского, М. И. Потеева и др. [6]

В результате нашего исследования была разработана модель профессиональной компьютерно-графической готовности студентов к творчеству (рисунок).

На основании компонентов данной модели было сформулировано понятие «дидактическая компьютерно-графическая готовность к творчеству» как готовность к формированию опыта ККГМ творческого композиционного компьютерно-графического моделирования в целостном единстве личностно-мотивационного, информационно-графического и инструментально-графического компонентов. Вместе с тем считаем необходимым определить уровень «профессиональной компьютерно-графической готовности к творчеству» с обязательным введением творческого компонента – креативной компьютерно-графической готовности к творчеству. Следовательно, *«профессиональная компьютерно-графическая готовность к*



Модель профессиональной компьютерно-графической готовности к творчеству

Компонентно-критериальный аппарат и показатели профессиональной компьютерно-графической готовности к творчеству

Компоненты	Критерии	Показатели
Личностно-мотивационный компонент	качества творческой личности психологическое состояние в процессе творческого труда	Мотивационно-ценностное признание избранной профессии; внутренняя мотивация компьютерно-графической деятельности; потребность совершенствования в творческой деятельности; потребность обновления содержания компьютерно-графической деятельности Самочувствие; эмоционально-деятельностная активность; настроение; установка на достижение успеха; направленность на объект творчества; эстетические чувства; вдохновение, увлеченность творческой деятельностью
Информационно-графический компонент	знание теории готовность к мыслительной деятельности	Знание содержания учебного предмета компьютерно-графической деятельности; знание компонентов компьютерно-графической деятельности; теоретическое осмысление компьютерно-графической деятельности в контексте художественной культуры; теоретическое моделирование компьютерно-графической деятельности Знание сущности метода ККГМ; знание художественного языка ККГМ; знание этапов ККГМ; анализ ситуации, осмысление, оценка и интерпретация опыта ККГМ
Инструментально-графический компонент	готовность к профессиональной деятельности специфические способы творческой деятельности	Владение компьютерно-графическими умениями; овладение выразительными средствами компьютерно-графической деятельности; владение приемами и способами компьютерно-графической деятельности Адекватность и свобода использования средств выразительности изобразительного языка метода ККГМ; владение алгоритмическими компьютерно-графическими навыками, комбинаторными способностями; выработка динамического стереотипа действий
Креативный компонент	элементы творческой деятельности качества творческой деятельности качества продукта творческой деятельности исследовательская самостоятельность	Владение методами ритмического, стилистического, шрифтового и ассоциативного компьютерно-графического моделирования; отход от шаблона, вариативность, предвидение результатов творчества Уровень сформированности вербальной и невербальной креативности, эмоционально-образного и визуально-пластического мышления; целенаправленность, напряженность творческого труда Использование компьютерно-графических средств выразительности в нестандартной ситуации; новизна, оригинальность, простота и ясность решения; общественная значимость компьютерно-графической деятельности Стремление к реализации опыта ККГМ; активность в выставочной деятельности, в научно-исследовательской деятельности, активность на занятиях СРС, СРСП

творчеству» – это интегральное образование, сущность которого определяется взаимодействием дидактической компьютерно-графической готовности к творчеству и креативной готовности; личностной и содержательно-процессуальной компьютерно-графической готовности к творчеству.

Методологической основой диагностики профессиональной компьютерно-графической готовности к творчеству в нашем исследовании является концепция творческой деятельности системного характера, разработанная Л. А. Ивахновой [7]. Для выяснения общих признаков творческой деятельности ею проанализированы различные виды творчества: изобразительного, научного, творчество актера, актера кукольного театра,

шахматного, творчество конструктора, изобретателя, творчество полководца. В результате проведенного сравнительного анализа, показывающего единство общих начал в различных видах творчества, Л. А. Ивахнова выделяет общие компоненты творчества, которые являются инвариантными, т. е. необходимыми для любого вида творчества. По ее мнению, креативность детерминируется с системообразующими, инвариантными компонентами, которые были использованы в нашем исследовании в качестве критериев сформированности профессиональной компьютерно-графической готовности к творчеству.

В процессе экспериментальной работы нами выявлена необходимость активности студентов в творческой выставочной деятельности, в научно-

исследовательских проектах, конференциях, семинарах, необходимость поисковой самостоятельности в выполнении курсовых проектов, на занятиях СРС (самостоятельная работа студентов) и СРСП (самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя). Поисковая познавательная активность обучающегося, базирующаяся на внутренней познавательной потребности, способствует эффективному усвоению нового знания, качественному творческому преобразованию ранее полученных знаний, является положительным психологическим фундаментом процесса познания и саморазвития (самовоспитания) личности. Следовательно, данные качества являются необходимыми показателями формирования профессиональной компьютерно-графической готовности к творчеству. Таким образом, был выявлен еще один диагностирующий критерий – исследовательская самостоятельность, что позволило составить целостную систему исследования готовности к творчеству (см. таблицу).

Обоснование и анализ компонентно-критериального аппарата и показателей профессиональной компьютерно-графической готовности к творчеству показали, что учебно-творческая деятельность характеризуется сложной системой элементов, реализуемых в целостном процессе обучения с использованием метода композиционного компьютерно-графического моделирования в процессе формирования общей визуальной информационной культуры личности и профессиональной художественной информационно-графической культуры специалиста.

Методология художественного компьютерно-графического творчества основана на понимании современных требований подготовки специалиста в условиях быстрого развития информационных технологий, постоянно изменяющегося программного обеспечения, представленного множеством графических пакетов и средств компьютерной графики, с одной стороны, и широким спектром использования компьютерной графики в эстетике современной культуры – с другой, что позволяет утверждать о необходимости изучения и освоения культуры и технологии художественного компьютерно-графического творчества, а не отдельных графических пакетов и программ. Таким образом, в систему освоения информационных технологий в художественном творчестве закладывается взаимно противоположное целеполагание – обучение инвариантному базису художественного творчества и быстроменяющейся составляющей компьютерно-графических средств. На наш взгляд, указанное противоречие разрешимо, если первоочередной целью подготовки ставить не только детальный разбор особенностей программного компьютерно-графического продукта, а обучение приемам и навыкам решать

поставленную задачу художественного компьютерно-графического творчества средствами этого программного продукта.

Примечания

1. *Караев Ж. А.* Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях применения компьютерной технологии обучения: дис. ... д-ра пед. наук. Алматы, 1994; *Аганина К. Ж.* Формирование учебно-компьютерных умений у учащихся в процессе обучения школьным дисциплинам: дис. ... канд. пед. наук. Алматы, 1996; *Жолдасбеков А. А.* Формирование основ профессионально-компьютерных умений у студентов педвузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Алма-Ата, 1991; *Лактионова С. Н.* Формирование основ информационной культуры учителей общеобразовательных школ (инновационный аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Алматы, 1995; *Карпова Н. К.* Художественное познание и личностная модель синтеза искусств в условиях информационных технологий. Ростов н/Д., 1995; *Джусубалиева Д. М.* Теоретические основы формирования информационной культуры студентов в условиях дистанционного обучения: дис. ... д-ра пед. наук. Алматы, 1997.

2. *Есипов В. Н.* Формирование творческих способностей студентов художественных факультетов вузов на начальной стадии обучения композиции: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986; *Зальцман Е. П.* Формирование навыков художественного восприятия и анализа произведения изобразительного искусства у студентов педагогического института: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Алма-Ата, 1979; *Зинченко В. П.* Современные проблемы образования и воспитания // Вопросы философии. 1973. № 11. С. 44; *Ивахнова Л. А.* Научные основы подготовки учителя изобразительного искусства к конструированию содержания учебных предметов: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1996.

3. *Гудилина С. И.* Функциональные возможности средств новых информационных технологий // Новые информационные технологии по художественно-графическим дисциплинам. М.: МПГУ, 1996. С. 23; *Зазнобина Л. С.* Медиаобразование в школе: как же выжить в мире СМИ // Человек. 1999. № 1. С. 107; *Петрова Н. П.* Разработка образовательной технологии «Компьютерная анимация как средство медиаобразования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995; *Одинцова О. П.* Совершенствование геометрической подготовки учителя математики средствами курса «Компьютерная графика и геометрическое моделирование»: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 1997; *Туранова Л. М.* Методическая система курса «Компьютерная графика и геометрическое моделирование» для педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 1997; *Юдун Н. В.* Интерактивное графическое пространственное моделирование сложных архитектурных объектов: автореф. дис. ... канд. техн. наук. Киев, 1989; *Скотинцев А. В.* Пространственное моделирование в диалоговых графических системах: автореф. дис. ... канд. архит. М., 1990; *Холковский Ю. Р.* Моделирование огибающих поверхностей в процессе интерактивного графического проектирования: автореф. дис. ... канд. техн. наук. Киев, 1991; *Ястремский И. Н.* Язык графического моделирования как метод философского исследования субъект-объективных отношений в производстве: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 1994; *Тонких С. А.* Графическое мо-

делирование как дидактическое средство: психосемантический аспект (на материале изучения общетехнических дисциплин в педагогическом вузе): автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1991.

4. Дорфман Л. Я. Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования. М.: Смысл, 1997.

5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999.

6. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе. М.: Наука, 1974; Потев М. И. Основы аналитической дидактики: учеб. пос. СПб.: ЛИТМО, 1992.

7. Ивахнова Л. А. Методологические основы конструирования содержания учебного предмета. Алматы: АГУ им. Абая, 1998.

УДК 7.031:74

А. Г. Мельникова

РИСУНКИ ДРЕВНЕГО ИСКУССТВА КАК ОБЪЕКТ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ И ОБОГАЩЕНИЯ ДЕТСКИХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ ЗАМЫСЛОВ

В статье представлен материал изучения произведений искусства Древнего мира, отобрано некоторое количество изображений, возможность ознакомления с которыми обуславливается их изобразительно-выразительными средствами, выработанными художниками в течение многих веков, и которые могут служить стимулом возникновения детских замыслов. Анализ программ по изобразительной деятельности показал, что детей не знакомят с произведениями искусства Древнего мира, их изучением занимаются только искусствоведы. В статье также доказывается необходимость включения нового содержания детского изобразительного творчества: образов птиц, животных и человека, представленных в рисунках древних художников.

The article presents materials of research of the works of art of the Ancient world. Several images have been selected, the study of which is determined by their graphical-expressive means developed by artists over many centuries and that can serve as a way of stimulating the emergence of a creative concept in a child. The analysis of art and craft educational programs has shown that children are not made familiar with the arts of the Ancient world, and this is only undertaken by art historians. The article also proves the need to include a new content into the child's graphical learning process: images of birds, animals and humans represented in the pictures of ancient artists.

Ключевые слова: рисунки художников Древнего мира, изобразительно-выразительные средства, новое содержание детских замыслов.

Keywords: the pictures of ancient artists, graphical-expressive means, a new content of the child's paints.

Все виды изобразительного искусства (живопись, графика, скульптура, архитектура) отражают действительность через образное, нагляд-

ное воспроизведение ее зримых форм, передают облик предметов и явлений объективного мира, все многообразие воспринимаемых зрением событий и жизненных процессов. Изобразительное искусство передает тот или иной момент развития и движения, как бы «останавливая мгновение», и помогает ребенку увидеть связи и отношения объектов реального мира, раскрывает красоту действительности.

Искусство выступает одним из важнейших средств развития детского творчества, а тем более изобразительного. Исследователи отмечают, что дети дошкольного возраста проявляют интерес к различным произведениям искусства. Им доступно понимание содержания живописных произведений, восприятие их средств выразительности (Н. А. Вершинина, Н. М. Зубарева, Р. М. Чумичева). Дошкольники способны воспринимать графику, условность ее художественного «языка» (Е. В. Езикеева, Р. Я. Кионова, Р. А. Мирошкина). Установлено, что у старших дошкольников возможно сформировать эстетическое отношение к произведениям монументальной скульптуры (Е. В. Гончарова), эстетическое восприятие скульптуры малых форм (Г. М. Вишнева). Материалы многих исследований свидетельствуют о развитии творчества дошкольников под влиянием декоративного искусства (З. А. Богатеева, А. А. Грибовская, Е. Б. Горунович, Ю. В. Максимов, Р. Н. Смирнова и др.), каким во многом и является искусство Древнего мира. Но исследователи не рассматривают содержание рисунков художников Древнего мира как объект эстетического восприятия детей.

В результате проведения теоретического анализа педагогической и искусствоведческой литературы по проблеме развития детского изобразительного творчества мы выявили, что эта проблема является актуальной уже долгое время. Однако вопрос ознакомления дошкольников с искусством Древнего мира не рассматривается. Таким образом, недооценивается богатство, накопленное человечеством, которое не доходит до детей, но может являться источником детского вдохновения, стимулом для формирования новых замыслов. Материал по древнему искусству не обрабатывается педагогически, его изучают только искусствоведы, а следовательно, с педагогической точки зрения, отсутствует преемственность между древним и современным искусством.

Теоретический анализ искусствоведческой литературы позволил определить эстетические качества произведений древнего искусства как объекта эстетического восприятия детей:

– мифологичность (тесная связь мифологии и искусства) – большинство образов являются вымышленными, т. е. представляют собой синтез

реально существующих (например, сочетание в одном образе нескольких видов животных) или реальных образов, дополненных нехарактерными для них деталями;

– плоскостность – изображение (образы) расположены на плоскости, подобие объема создается путем определенного пространственного расположения отдельных частей;

– каноничность – соблюдение определенных правил при создании изображения (особенности построения образа, выделение его контуром, особенности применения цвета и др.);

– декоративность – распространение орнамента, широкое применение декоративных элементов при создании изображения, дополнение образов животных и человека объектами неживой природы (оформление окружающего пространства); использование иероглифов (Древний Египет);

– повествовательность изображения – рисунки древних мастеров представляют собой, как правило, сюжетные картины, передающие действие, событие. Часто изображения являются иллюстрацией мифов или «рассказом» о жизни людей, их достижениях и др.

В практике детских садов глубокого и разно-стороннего ознакомления детей дошкольного возраста с искусством Древнего мира (в частности, рисунками художников) не осуществлялось. А значит, представляется необходимым выделение характерных особенностей произведений древнего искусства как объекта детского восприятия:

– выразительность образов – образы интересные, целостные, завершенные. Имеются характерные отличительные черты, что дает возможность сравнить и сопоставить их, наделить определенными чертами характера, описать;

– разнообразие образов – детям для ознакомления предлагаются как реальные (например, такие птицы и звери, которых ребенок видел и которых изображали уже древние художники), так и несуществующие, загадочные образы;

– наличие различных техник изображения – для создания изображения древние мастера использовали различные техники: процарапывание и последующее заполнение изображения красками, набрызг, рисование контура (силуэта) одной линией, «наложение» одного изображения на другое; мозаика, аппликация, барельеф и горельеф и др.;

– цветопередача – для каждого направления древнего искусства (первобытное, египетское, греческое и др.) характерны свои цветовые решения. Но объединяет их многообразие используемых цветов, яркость и живость образов;

– использование растительных элементов – одним из неотъемлемых элементов изображений в древнем искусстве являются растения – цветы,

кусты, деревья. Они используются, как правило, в качестве составных частей растительного орнамента или отдельно, в стилизованном виде (рис. 1, 2).



Рис. 1. Сирийский мастер. Лев и шакал



Рис. 2. Работа арабского мастера

В процессе анализа литературы по древнему искусству мы также выявили основные особенности этого искусства, которые дают возможность из всего многообразия выбрать иллюстративный материал для работы с детьми и на основе этого отбора разработать экспериментальную программу.

Во-первых, среди рисунков древних художников преобладают изображения птиц и зверей (реально существующих в природе и придуманных самими людьми), человека (охотников – в наскальных росписях, фараонов, приближенных к ним и обычных крестьян – у египтян, атлетов и героев – у греков и др.). Так, например, в наскальной живописи мезолита начинают преобладать многофигурные композиции и сцены, которые живо воспроизводят различные периоды из жизни охотников того времени. Интересна жизнь великих людей (фараонов), «пересказанная» в росписях гробниц. Большое значение для развития портретного жанра в живописи имеют работы мастеров Древней Греции и Древнего Рима.

Во-вторых, искусство Древнего мира носит, в большей степени, мифологический характер, что в первую очередь непосредственно связано с культом богов и почитанием их древними людьми – причем изображались боги в образе как человека, так и животных. Здесь также следует упомянуть и о большом количестве мифологических существ, в существование которых верили древние люди.

Рассмотрим более подробно отражение этих особенностей в произведениях древнего искусства.

Именно анималистика была первой страницей в мировой истории искусства. Уже в древнейших памятниках изобразительного искусства, относящихся к верхнему палеолиту, животные являются основным объектом изображений. Наиболее ранние изображения схематичны. Но постепенно первобытное искусство приходит к ясному пониманию строения и формы тела, к умению правильно передать не только пропорции, но и движение животных, быстрый бег, сильные повороты и ракурсы (рис. 3). Наскальные изображения более позднего времени характеризуются также появлением простейших мотивов следующих типов: corteжи животных данного вида; чередование разных видов; обозначение верха, середины и низа изображением разных видов животных; животные и человек (в частности, человек преследует животное и т. п.).

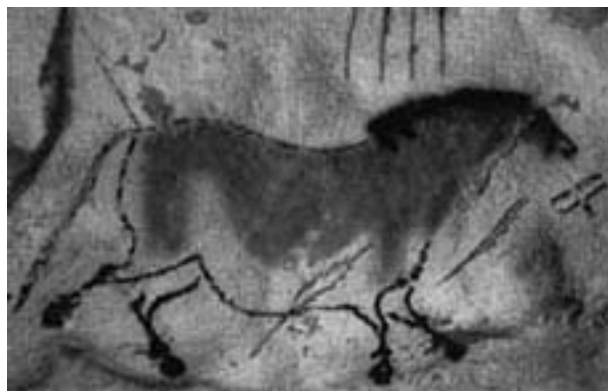


Рис. 3. Наскальное изображение лошади

Склонность первобытного человека изображать животных именуют зоологическим, или звериным, стилем в искусстве. Звериный стиль – условное название распространенных в искусстве древности стилизованных изображений животных (либо их частей). Первоначально связанные с тотемизмом изображения священного зверя со временем превращались в условный мотив орнамента.

В Древнем Египте в воспроизведении животных применяются все имеющиеся средства выражения с целью добиться максимального натурализма (рис. 4). Животные получают с превос-

ходно выписанными деталями, их тела наделены живостью, которая контрастирует со скованностью человеческих тел. Художник несколько отходит от условностей и наносит легкие штрихи. Применение цвета сопровождается массой оттенков.



Рис. 4. Египетский художник. Львица

Египетские художники прекрасно знали и любили природу родных им нильских зарослей; неудивительно, что изображения этих зарослей так полно отражают кипевшую в них жизнь – различных птиц, их гнезда с птенцами, рыб в нильских волнах, мелких хищников, охотящихся среди папирусов (рис. 5).



Рис. 5. Охота и рыбная ловля (фрагмент)

Изображения животных часто встречаются в античной скульптуре, вазописи, мозаиках. При всей своей реалистичности фигуры животных имеют плоскостной характер, и с этим связана их сильная «распластанность» и выразительность силуэтов. Птицы – летящие орлы или стоящие лебеди, утки, петухи – изображаются в профиль, как и фигуры четвероногих животных и их голо-

вы. Заслуживает внимания твердо установившаяся иконография льва и пантеры. У последней туловище изображается в профиль, а голова в фас; у льва же и туловище, и голова неизменно показаны в профиль. Но, пожалуй, самыми популярными животными в греческом искусстве были бык и змей. В виде быка изображали Зевса (рис. 6), похищающего Европу, Минотавра, Диониса (или в виде человека с бычьими рогами). На вазах часто встречаются изображения обыкновенных быков. Змей же считался воплощением ряда божеств либо демонических существ, служащим им, и почитался во многих греческих городах. Кроме того, греки считали, что у каждого божества есть излюбленное животное. Вероятно, выбор животного был обусловлен их повадками, имевшими что-то общее с чертами характера богов, какими их наделяли греки.



Рис. 6. Европа на быке

В последующие столетия многие мастера обращались к греческим анималистическим изображениям – иногда напрямую, иногда как к символам, без понимания которых трудно понять смысл и тем более подтекст живописного или скульптурного произведения.

Дальнейшая история анималистического жанра очень интересна и существенно различается в разных странах. Монотеистические религии, пришедшие на смену языческим, отказались от поклонения звероподобным богам. Однако это не означало, что животные исчезли из произведений искусства. В целом ряде работ эпохи Средневековья (когда в Европе были распространены аллегорические и фольклорные, сказочные образы птиц и зверей) и, особенно, Возрождения можно встретить с животными-символами. Первоначально их изображения носили сказочно-гротескный характер, позже были достаточно реалистичны.

Основные и наиболее развитые формы участия животных в мифах предполагают ту ситуацию, когда они выступают как объект развитой мифологической системы на её высших уровнях (вплоть до пантеона). Или как персонажи последующих уровней, вплоть до низших (духи – по-

кровители разных природных угодий: лесов, полей, гор, водоемов и т. д. – и даже нечисть, враждебная людям). Также как органическая ипостась антропоморфных мифологических персонажей; как временная, случайная, однократная форма, принимаемая божеством; как помощник мифологического персонажа (постоянный или более или менее случайный) или его атрибут, символ; как некая деталь внешнего облика участника мифа и ритуала (например, образы крылатого или рогатого солнца, шкура, рог, медвежья лапа и т. п. у шамана или жреца и т. п.). И, наконец, как объект ритуала – жертвенное животное.

Чудовищные же существа, совмещающие в себе черты нескольких животных или человека и животного, возникают в результате сложных (или неполных) метаморфоз (рис. 7).



Рис. 7. Изображение химеры

Птицы в различных мифопоэтических традициях выступают как непрменный элемент религиозно-мифологической системы и ритуала, обладающий разнообразными функциями. Они могут быть божествами, демиургами, героями, превращёнными людьми, ездовыми животными богов, шаманов, героев, тотемными предками и т. п. (см. рис. 8). Птицы выступают как особые символы божественной сущности, верха, неба, духа неба, солнца, грома, ветра, облака, свободы, роста, жизни и т. п.

Типология птичьих образов охватывает не только реально существующие виды, но и фантастических птиц (Анзуда в Месопотамии, Гаруды у индийцев, Симурга, Варагны у иранцев, летающего Танифы у маори, Руха у арабов, Страха-Раха, Стратим-птицы, Ноготь-птицы, Ворона Вороновича, жар-птицы в русской традиции), или существ гибридной природы (сфинкс, химеры, сирены, горгоны, Пегас, грифоны, анчутка и т. п.), обладающих признаками птиц – крылья, перья, умение летать (см. рис. 9, 10, 11).

Самые ранние изображения птиц, имеющие сакральный характер, относятся к верхнему палеолиту (наскальная живопись и предметы т. н. «мо-



Рис. 8. Райская птица Алконост



Рис. 9. Изображение грифона

бильного» искусства). Для неолита характерны изображения (нередко в сочетании с солярными знаками) птичьих кортежей или симметричных «птичьих» композиций, повозок с птицами.

В мифах, сказках, народных песнях, сфере гаданий, примет, суеверий отмечено огромное количество примеров превращения в птиц богов, героев, людей. Вместе с тем птицы, боги, герои, шаманы и люди связаны друг с другом не только возможностью метаморфоз, но и как атрибуты, символы, священные животные, с одной стороны, и их обладатели, повелители, хозяева – с другой.

Что же касается изображения человека, то первобытные мастера, как отмечалось ранее, изображали его гораздо реже, чем животных. Так, в эпоху палеолита на рисунках изредка показаны не только животные, но и люди, замаскированные под животных для обрядового танца или охоты.

И только в эпоху мезолита наряду с изображением животных в искусстве этого времени все



Рис. 10. Сфинкс



Рис. 11. Сирены

более значительную роль начинает играть изображение людей в сценах охоты или военных столкновений. В центре внимания фигуры людей в стремительном движении. Для них характерна условность, символичность изображения, свобода от всего второстепенного, что мешает передать суть происходящего. В количественном отношении – это десятки, сотни, иногда даже тысячи фигур, созданных в обобщенно-геометрической трактовке.

Среди многих достижений египетского искусства главным было изображение человека с несравненно большей степенью реалистической конкретности, чем то было в искусстве предшествующего исторического периода. Египтяне впервые стали изображать человека в сопоставлении и в связи с другими людьми. Египетские мастера избрали приемы наглядного рассказа, строго продуманного построения действия. Наконец, они утвердили интерес к индивидуальности человека, не раз на протяжении своей долгой истории создавая образы, полные глубокой значительности.

Изображение человека основывалось на принципе распластывания фигуры на плоскости (рис. 12). Человеческая фигура изображается посредством сочетания различных точек зрения: голова изображается в профиль с глазом в фас; верхняя часть туловища (плечи и грудная клетка) в фас, но с грудью и руками в профиль; таз повернут на три четверти; ноги и ступни в профиль. Кроме того, обе ступни позволяют разглядеть на первом плане большой палец, и большой же палец всегда виден на обеих руках. Для установления пропорции нарисованных сцен древние египтяне чертили на стене сетку и уже по ней размещали фигуры с соответствующими их размерами. Исходным пунктом была стоящая человеческая фигура, которая обычно изображалась при соблюдении установленных размеров идеального образца. Единицей измерения служила какая-нибудь часть руки или ладони (как правило, речь идет о кулаке или локте), размеры которых выверялись по квадратам сетки.



Рис. 12. Изображение египетской богини

Человек занимает центральное место в древнегреческом изобразительном искусстве. Обра-

зы юных дев, наделенных неземной красотой, подобны богиням, стройных, мускулистых атлетов, борцов, при всей своей идеальности жизненны и естественны (рис. 13). Изображая богов-покровителей и богинь в человеческом облике, греческие мастера приписывали им самые прекрасные и возвышенные черты, какие только могли себе представить.



Рис. 13. Афродита на лебедь

Греческие мастера изучали строение человеческого тела, соразмерность его пропорций, пластику движений, особенно во время знаменитых Олимпийских игр. Художники добивались реалистически правдивого изображения человека в греческой вазописи (чернофигурная и краснофигурная роспись) и скульптуре, которая обрела пластическую свободу и жизненную убедительность.

Особого внимания заслуживает искусство римского скульптурного портрета, отличающегося точной характеристикой и жизненным правдоподобием образов (рис. 14). Художники Древнего Рима впервые обратили пристальное внимание на внутренний мир человека и отразили его в жанре портрета, создав произведения, не имевшие себе равных в древности. Итак, анализ художественных особенностей произведений древнего искусства показал, что искусство Древнего мира может стать объектом эстетического восприятия детей старшего дошкольного возраста при условии, если сделан отбор, систематизирован и интерпретирован для работы с детьми ил-

люстративный материал по древнему искусству. Мы предполагаем, что ознакомление с ними будет способствовать совершенствованию эстетического развития старших дошкольников, обогатит их работы новыми сюжетными замыслами, техниками выполнения.



Рис. 14. Римский танцор

Древнее искусство, на наш взгляд, может быть интересно и понятно детям, что непосредственно связано с особенностями восприятия ими окружающего мира, способами передачи увиденного. Так, например, детские рисунки своей простотой и схематичностью часто напоминают работы первобытных художников. А статичность передаваемых детьми образов человека и животных, отсутствие перспективы, линейность изображения напоминает работы древнеегипетских мастеров. Часто в детских работах можно наблюдать «приукрашивание» создаваемых образов, что было свойственно древним грекам в их стремлении к прекрасному, и т. п.

Основные приемы и техники изображения древних мастеров (силуэтное рисование и последующее раскрашивание изображения; выполнение рельефных изображений – барельеф и горельеф, процарапывание и др.) доступны дошкольникам и могут широко применяться в их творческой деятельности.

Анализ художественного наследия искусства Древнего мира позволил сделать вывод о необходимости его изучения и возможности ознакомления с ним детей дошкольного возраста.

УДК 911 (07)

О. И. Исайков

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ГЕОГРАФИЯ РОССИИ»

В статье рассмотрены методические основы нравственного воспитания школьников при изучении курса «География России», представлена авторская методическая система, включающая теоретико-методологический и методический уровни.

The article describes the methodical basis of moral education of schoolchildren studying the course of Geography of Russia. The author's methodical system incorporates theoretical-methodological and methodical levels.

Ключевые слова: нравственное воспитание, методическая система, подходы и принципы нравственного воспитания, ситуации нравственного взаимодействия, нравственное отношение.

Keywords: moral education, methodical system, approaches and principles of moral education, situation of moral interaction, moral attitude.

«...Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями.»

К. Д. Ушинский

Нравственное воспитание было актуально во все времена и все эпохи. Об актуальности нравственного воспитания упоминали ещё с античных времён древнегреческие мыслители Аристотель, Платон, Демокрит. Эти идеи поддерживались и в последующей истории Я. А. Коменским, К. Д. Ушинским, В. А. Сухомлинским.

В России нравственное воспитание всегда занимало центральное место в становлении и формировании личности. На Руси особое внимание уделялось семейному воспитанию, усваиванию разнообразных навыков и умений, моральных норм и требований. Но с течением времени и мирового прогресса всё более острыми становятся проблемы воспитания. Человек при этом превращается лишь в средство достижения этого прогресса и доминанту материальности. Образование в данном контексте становится в своеобразным конвейером для подготовки специалистов, а духовное развитие личности при этом находится в упадке.

В современных условиях проблемы нравственного воспитания ещё более обострились.

© Исайков О. И., 2010

Многие современные учёные и педагоги в своих работах, посвящённых воспитанию школьников, отмечают регресс гуманности, духовных и нравственных ценностей. В частности, Н. В. Бессонова утверждает в одной из своих статей: «Формирование человека как нравственной личности начинается очень рано. Образовательный процесс – это стержень организации детской жизни, а нравственное воспитание – ядро воспитательной системы. Актуальность этого сегодня очевидна. Именно сегодня мы переживаем регресс гуманности, кризис личной духовности...» [1].

Актуальность нравственного воспитания подчёркивается и в современных документах, связанных с модернизацией образования: «Нравственное развитие обучающегося представляет собой важнейшую задачу современного воспитания, последовательное освоение ими систем ценностей народов России, связанных общей исторической судьбой, является важнейшим педагогическим инструментом сохранения и укрепления целостного образовательного (воспитательного) пространства России» [2].

Значительное место в духовно-нравственном воспитании занимает география, отражая тем самым общую тенденцию гуманизации образования. По словам В. П. Максаковского, гуманизация в географии связана с поворотом к человеку и всем сферам его жизнедеятельности, это новое мировоззрение, утверждающее ценности общечеловеческого, общекультурного достоинства и рассматривающее в первую очередь жизнь людей и их общественные отношения [3]. По выражению Я. Г. Машбица, современная география – это наука «для человека», «от человека» и во многом «через человека».

Особое значение в реализации стратегии нравственного воспитания в школьной географии принадлежит курсу «География России», по сути, курсу «Родиноведение», в котором имеется значительный потенциал для развития патриотизма, гражданственности, нравственных норм, нравственного отношения к природе своей Родины [4]. Однако на сегодняшний день не выявлено теоретико-методологических основ в совокупности подходов и дидактических принципов, не разработано целостной методики нравственного воспитания школьников в курсе «География России» в единстве целевого, содержательного, процессуального, технологического и результативно-оценочного компонентов.

В разработке методической системы формирования нравственного воспитания школьников при изучении курса «География России» учитывались философские (И. А. Ильин, А. Г. Спиркин, А. А. Терентьев), научно-географические (В. П. Максаковский, Я. Г. Машбиц), психолого-педагогические (В. Н. Мясищев, В. П. Зинченко,

С. А. Рубинштейн, И. Ф. Харламов, П. И. Пидкасистый, Е. В. Бондаревская, В. А. Сластёнин, С. И. Маслов, А. И. Шемшурин) и методические исследования (Н. Ф. Винокурова, В. В. Николаева, В. Д. Сухоруков, Д. П. Финаров, Н. Н. Демидова, О. В. Смирнова).

Все перечисленные выше исследования составили основу для конструирования методической системы реализации нравственного воспитания школьников при изучении курса «География России». Структура разработанной нами методической системы базируется на двух уровнях: теоретико-методологическом и методическом (см. рисунок).

Теоретический уровень характеризуется философскими, психолого-педагогическими и методическими основами. Данный уровень представлен аксиологическим подходом и дидактическими принципами его реализации в курсе «География России».

Аксиологический подход на сегодняшний день является важнейшим в воспитании личности. Ведущая тенденция современной педагогики – её обращение к мировоззренческим основаниям, «возвращение» к личности. Аксиологический подход органически присущ гуманистической педагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и цель общественного развития. В связи с этим аксиология может рассматриваться как основа новой философии образования и соответственно методологии современной педагогики [5]. Аксиологический подход обеспечивает ценностное развитие личности, но также стимулированию развития личности способствует культурологический подход, координируя развитие личности в рамках национальных культурных ценностей.

Аксиологический подход подразумевает наполняемость содержательной стороны материала ценностным оттенком на общем фоне обучения, основанным на формировании нравственного отношения к компонентам природы своей Родины. Реализация аксиологического подхода обеспечивается посредством следующих дидактических принципов: *принцип одухотворённости образовательного процесса* говорит о том, что определяющую роль в подаче материала играет общая духовная атмосфера, отсутствие которой ведёт к потере мотивации у школьников; *принцип эмоционально-чувственного познания* отражается в осмыслении и осознании школьниками предлагаемого материала, что и обуславливает выработку определённых эмоций и чувств; *принцип воспитывающего обучения* определяется закономерностью единства обучения и воспитания в педагогическом процессе; *принцип персонификации* основывается на психологической особенности школьника в поиске определённого образца для подражания, определяя, таким образом,

ориентацию на нравственный идеал; *принцип нравственного выбора* направлен на формирование ценностного отношения школьника к изучаемой проблематике, ставя перед учеником ситуацию нравственного выбора; *принцип природо- и культуросообразности* базируется на представлении человека как органичной части окружающей природной среды, а также неотъемлемой части её культурной составляющей и уникальности её развития в рамках нашей Родины; *принцип диалогичности (коммуникативности)* подразумевает вовлечение учащихся в различные виды диалога; *принцип патриотизма* отражает явление национальной самоидентификации и выработку нравственного отношения к богатствам природной и культурной среды своей Родины; *принцип духовной укоренённости* находит своё выражение в обычаях и традициях, через них человек идентифицирует себя со своим народом.

Методический блок включает раскрытие особенностей целевого, содержательного, процессуального, технологического и результативно-оценочного компонентов.

Целевой компонент представлен трёхкомпонентной целью. Стратегическая цель (цель-идеал) выражена в формировании у школьников географической культуры личности. Цель-средство определяется через планируемые результаты усвоения научного содержания. Цель-субъект направлена на формирование у школьников нравственного отношения.

Содержательный компонент предполагает отбор информации нравственно направленного характера в качестве учебной основы для получения учащимися географических, исторических, культурологических знаний о своей стране. При отборе содержания учитывался познавательный, ценностный и нравственный потенциал курса «География России». В структуру содержательного компонента входят познавательный, аксиологический, праксиологический и личностный аспекты, которые выделены на основании стратегической цели – формирование географической культуры личности. **Познавательный компонент** включает в себя знания о своей Родине, её географо-исторических и культурных ценностях. **Аксиологический компонент** включает содержание, имеющее эмоционально-ценностный аспект. Это объекты природного и культурного наследия, отражающие диалог культур прошлого, настоящего и будущего, это народные традиции и народная культура, почитание своих нравственных корней. **Праксиологический компонент** предполагает практическую деятельность учащихся, основывающуюся на выражении и высказывании своей личностной позиции. Трансформация содержания в личностное достигается на основе включения учащихся в ситуации нрав-

ственного выбора и выражения нравственного отношения.

Процессуальный компонент методической системы базируется на поэтапном формировании нравственного воспитания. Таким образом, процесс нравственного воспитания состоит (по А. И. Шемшуриной) из четырёх этапов: I – нравственно-мотивационный этап выполняет подготовительную функцию и необходим для того, чтобы воспринимаемая учеником информация обеспечивала ценностное воздействие, вызывая соответствующее отношение и внутренние переживания, имеющие важное значение для школьника; II – этап нравственного осмысления можно охарактеризовать как начальный этап перехода от когнитивного к эмоционально-оценочному компоненту формирования ценностного отношения; III – этап нравственного становления характеризуется тем, что школьники внутренне выражают свою личностную позицию, осуществляя тем самым нравственный выбор; IV – нравственно-рефлексивный этап подразумевает высказывание и обозначение собственной позиции об изучаемом предмете или явлении.

Технологический компонент предполагает осуществление нравственного воспитания посредством ситуаций нравственного взаимодействия.

Технология построена на четырёх последовательных этапах и соответствующих ситуациях нравственного взаимодействия. Первый этап представлен *ситуациями нравственного означивания*, подразумевает включение и погружение в суть изучаемого явления, с использованием при этом *метода эмоционально-ценностного акцентирования* для осуществления преобразования сообщаемых знаний в личностные ценности.

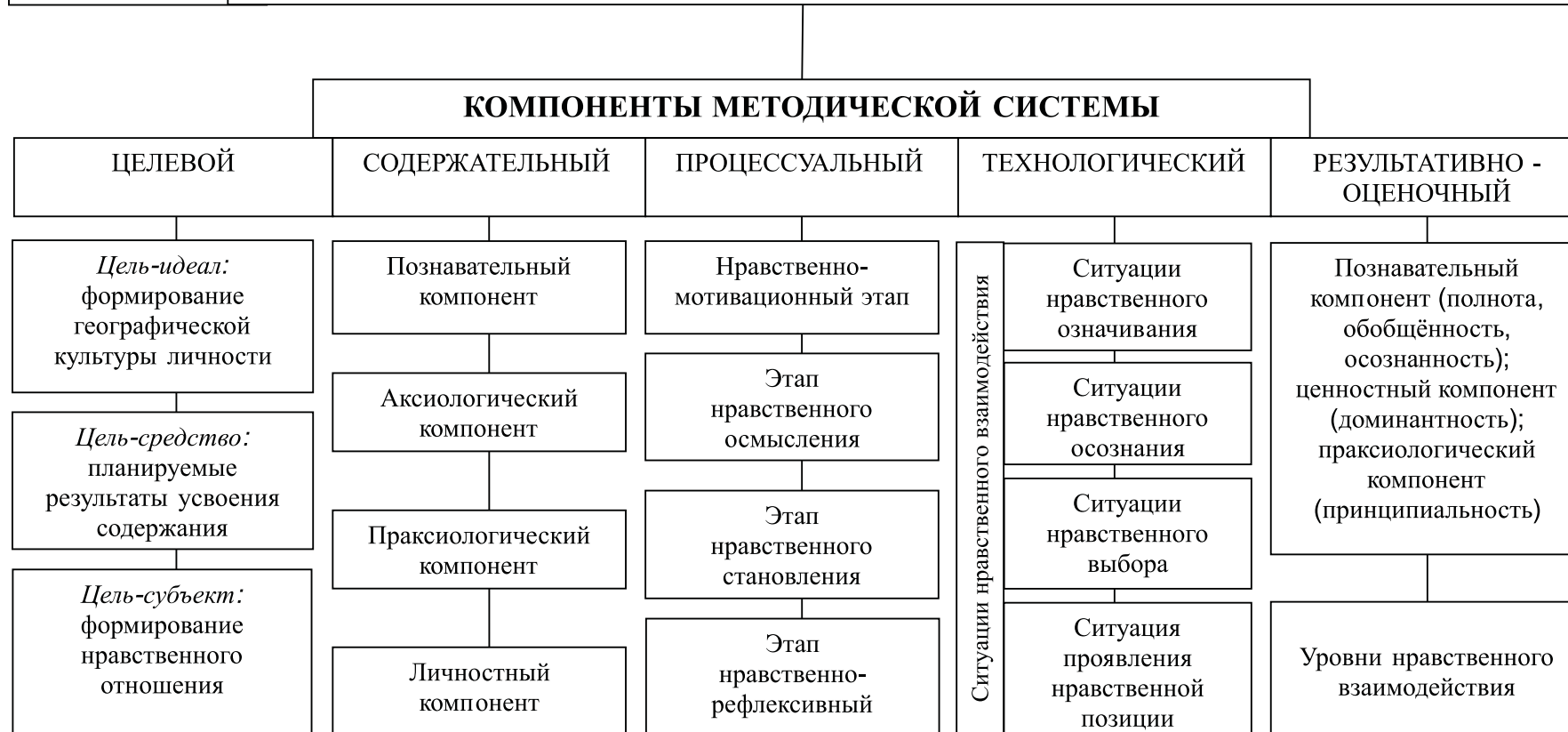
Для второго этапа применяются *ситуации нравственного осмысления* и *метод пробуждения адекватных эмоций*, предполагающий пробуждение нравственно-эмоциональных отношений у школьников при изучении материала.

В основе третьего этапа лежат *ситуации нравственного выбора*. Для этого этапа конструктивно применение метода *эмоционально-ценностных противопоставлений* как основы проявления ценностных отношений учащихся к изучаемому явлению.

Для завершающего четвертого этапа является закономерным применение *ситуаций проявления нравственной позиции*. Для реализации этого компонента хорошо подходит применение *метода проектного обучения*. Этап носит ярко выраженный творческий характер, выражающий собственное видение ситуации учащимися. Школьники предлагают собственные разработки проектов по тематике «Человек и природа».

Результативно-оценочный компонент предполагает диагностику усвоения научного содер-

Подходы: аксиологический	Принципы: принцип одухотворённости образовательного процесса, принцип эмоционально-чувственного познания, принцип воспитывающего обучения, принцип персонификации, принцип нравственного выбора, принцип природо- и культуросообразности, принцип диалогичности, принцип патриотизма, принцип духовной укоренённости
------------------------------------	--



Методическая система нравственного воспитания у школьников при изучении курса «География России»

жания в соответствии с планируемыми результатами обучения (полнота, обобщённость, осознанность), ценностного отношения (доминантность), праксиологического отношения (принципиальность), уровней нравственного взаимодействия.

Примечания

1. Бессонова Н. В. Духовно-нравственное воспитание учащихся через народные обычаи и православные праздники // Будущие поколения – национальное достояние России. Клуб «Реалисты». 2009. С. 251.

2. О федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: доклад Российской академии образования / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова // Педагогика. 2008. № 10. С. 19–20.

3. Максаковский В. П. Географическая культура: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. С. 22.

4. Винокурова Н. Ф. Экологизация географического образования: теория, методология, методика // Проблемы физической географии Нижегородской области: научные и педагогические аспекты: коллективная монография / под ред. Б. И. Фридмана, Н. Ф. Винокуровой. Н. Новгород: Деловая Полиграфия, 2008. С. 128.

5. Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластёнина. Ч. 1. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. С. 62–65.

УДК 004.921

А. Г. Белякова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОМУ РИСОВАНИЮ

В статье раскрыты особенности восприятия и изображения пространства как ведущего признака выразительности произведения изобразительного искусства. Систематизированы и описываются способы изображения глубины пространства. Сделаны выводы о недостаточной изученности проблемы обучения изображению пространства в детском рисовании.

The article deals with the specifics of perception and representation of space as a leading attribute of expressiveness of a work of fine art. The author describes and systematizes the ways of rendering spatial depth. The conclusion is made that the problem of teaching children to represent space in drawing has been little investigated.

Ключевые слова: восприятие и передача пространства, пространственное рисование, трехмерное изображение, перспектива и объем, изобразительное искусство.

Keywords: perception and representation of space, spatial drawing, three-dimensional image, perspective and volume, graphic art.

Проблема восприятия и изображения пространства в изобразительном искусстве становится все более актуальной в связи с развитием, наряду с классическим пространственно-объемным изображением, плоскостного художественного отражения в современных направлениях, что оказывает влияние и на развитие художественной педагогики. Вопросы обучения изобразительной деятельности школьников рассматриваются с разных позиций: первая – недоступность для детского восприятия и изображения пространства и объема в рисунке и вторая – необходимость обучения детей объемно-пространственному рисованию. Вторая позиция укрепляется под влиянием радикальных изменений в XX в. наглядно-художественной информации, которая расширилась и качественно изменилась, в связи с открытием компьютерных технологий, в которые погружены дети в XXI в.

Воспринимая сложные пространственные изображения в живописи, компьютерных играх, анимационном и объемном кино, 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 иллю-

зорно сложного пространства в мультипликации, в играх, в объемном кино системы 3D (англ. three-dimensional – трехмерный). Изучение этого противоречия является основанием выбора нашей проблемы исследования.

Поставлена цель исследовать теорию и практику развития восприятия и изображения пространства в изобразительном искусстве как теоретические основы обоснования и практической интерпретации результатов анализа в разработке методики обучения детей рисованию образов, сюжетов, погруженных в среду иллюзорного, воображаемого пространства, изображенного на плоскости.

Рассмотрим особенности восприятия и пространственного синтеза в произведениях изобразительного искусства. Пространство как важная для любой картины композиционная задача определяется характером соотношения с плоскостью, составом плоскостных средств, используемых в синтезе «плоскость – пространство». 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. 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» [1].

Делались попытки объяснить законы искусства общими законами восприятия действительности. Стали различать рисунок «объемный» и «плоскостной». Раньше изучали восприятие действительности в целях изображения, используя данные общей психологии и физиологии. Исследователи подчеркивали разницу между восприятием пространства и восприятием его изображения. В исследованиях утверждается, что бинокулярные признаки предметов менее важны, чем заслонение, тени и различные виды перспективы в изображении пространства.

Для изображения существенны только зрительно воспринимаемые признаки. В картине пространство создает эффект стерео и возможность зрительно воспринимать изображенные действия в трехмерном пространстве. Только зрительный синтез восприятия двумя глазами обеспечивает возникновение стереоэффекта на двухмерном пространстве картины. Точка зрения, с которой мы видим, уже сама есть эффект подсознательного зрительного синтеза, в результате которого разница видения двумя глазами скрыта в общем стереоэффекте. Отсутствие зрительного синтеза диспаратных образов создает двоение образа, то есть разрушает стереоэффект (иллюзию

пространства), в который включается и минус стереоэффект, так называемый эффект плоскостности. Современные технологии кино и телевидения уже позволяют учитывать эти особенности зрения и создавать трехмерное 3D пространство на плоскости. Объемное кино снимают для левого и правого глаз отдельно и чередуют кадры правые и левые при монтаже. На просмотре 3D кино фокусировке глаз помогают специальные очки, без которых киноизображение двоится.

А в изобразительном искусстве для полного восприятия трехмерности пространства на двухмерной плоскости картины художниками созданы разные способы изображения глубины пространства, которые называются признаками трехмерности. К ним можно отнести ракурсы и **ракурсные изменения** формы предмета в восприятии реального пространства и **уменьшение** видимой величины предметов по мере их **удаления**. Эти перспективные основы, открытые художниками и использованные для построения пространства в живописной картине, действуют на человека при восприятии пространства. Как заметил еще Аристотель, видимая величина предмета при его удалении сокращается. В силу явления «константности восприятия величины» образ предмета при удалении на большие расстояния всегда соответствует закономерности, при которой видимая величина предмета во столько же раз больше, во сколько раз меньше расстояние до него.

Заслонение (закрытие) дальних объектов ближними предметами – самый сильный признак и самый древний, с точки зрения истории. Можно сказать, что заслонение без использования других признаков пластики и глубины создает неясно выраженную глубину. Заслонение как признак глубины усиливается другими выразительными средствами.

Следующий признак глубины пространства – **ракурсность** плоскости «пола», которая выражена в расположении на плоскости картины дальних фигур выше, а ближних – ниже. Уже в средневековой живописи ракурсная плоскость пола была изображена или обозначена.

Открыт и используется **признак глубины** – ракурсность вертикальных и горизонтальных плоскостей в элементах архитектуры, пейзажа. Боковые ребра предметов, пересечения поверхностей образуют целую систему линий, которые в противоположность передним фронтальным вертикалям и горизонталям изображают наклон в глубину. Воздействуют, как указатели глубины, линии пересечения ракурсных вертикальных плоскостей с полом, которые, даже не будучи подчинены какой-нибудь системе, способны вызвать эффект глубокого пространства. Исследо-

ватели отмечают, что геометрическая (чертежная) точность не требуется для изображения **эффекта трехмерности**.

Высокое Возрождение к **линейной перспективе** добавило теорию теней, возникающих от определенно расположенных источников света, теней моделирующих и падающих, характеризующих как форму предметов, отбрасывающих тени, так и форму предметов, принимающих падающую тень, и пространство между предметами (**перспектива теней**). Впервые у Леонардо да Винчи были канонизированы и такие **признаки глубины**, как **изменение цвета с расстоянием, ослабление тона и контраста тонов, стирание деталей, размытость контуров**, то есть все то, что объединяют словами **«воздушная перспектива»**. Исторически сложившиеся типы изображения дополняются все новыми и новыми средствами изображения пространства, новыми признаками глубины.

Наряду с законами **прямой перспективы** в искусствоведении выявлена и **обратная перспектива**: перспектива европейского средневековья, перспектива Востока, перспектива детского рисунка. Ценители «обратной» перспективы критикуют «прямую» перспективу Возрождения за то, что та создает искусственную картину мира для одного неподвижного глаза с одной точки зрения. Обратная же перспектива, по их мнению, больше отвечает естественному восприятию мира.

Рассмотрим не только перспективное построение пространства, но и не менее важное, содержание понятия образного пространственного изображения. Пространство в изобразительном искусстве создается для изображения возможного действия и всегда ориентировано на развитие в глубину, которая включает в себя понятия фон, задний, средний и передний планы. Изображение действия, развернутого только в одной фронтальной плоскости, снижает ощущение пространства и ограничивает выразительное воздействие на зрителя.

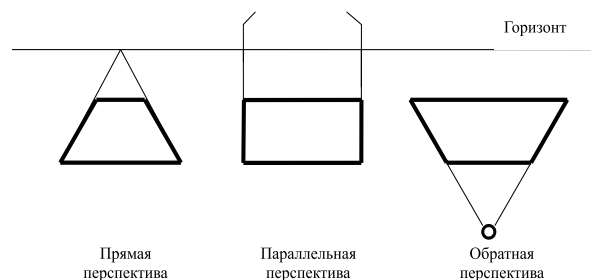
При построении пространства в глубину используются два основных типа членения пространства в картине: членение на слои и членение на планы. Различные формы изображения открытого (пейзажного) пространства, разработанные в живописи после эпохи Возрождения, по мнению многих критиков реализма Возрождения, вообще не имеют формы и определяются как **«окно в мир»**.

Леонардо да Винчи утверждал, что чудом, которое проявляется в живописи, является обман зрения при создании пространства на плоскости, «будто она отделяется от стены» [2]. Итак, изображение на плоскости – не знак и не двойник видимого образа вещи. Оно опосредовано

особым опытом человека, художественным опытом, который приобретается в процессе усвоения языка живописного произведения.

Для всех видов перспектив характерны два понятия – **линия горизонта и точка схода**. Легко увидеть, что для **обратной перспективы** и **параллельной перспективы** понятие (и положение) горизонта, заимствованное из теории **прямой перспективы**, несущественно и неопределенно. То же самое следует сказать и о понятии «точка схода».

Рассмотрим рисунок. Предположим, что предмет находится ниже горизонта. Прочертим линию горизонта. Если параллельные ребра предмета, лежащего ниже уровня глаз, сходятся в точке схода на горизонте, перед нами **прямая перспектива**, если параллельные линии расходятся к горизонту и сходятся в точке ниже горизонта, перед нами **обратная перспектива**, если линии остаются параллельными – **параллельная перспектива**.



Именно множественность точек схода и положение горизонта в одной и той же картине считают следствием множественности точек зрения художника, сменой его зрительной позиции, в частности – сменой внешней позиции наблюдателя. Поиски множества внешних и внутренних точек зрения для системы обратной перспективы исходят из предположения, которое сами же теоретики обратной перспективы решительно отрицают, а именно из того, что художник изображает предмет или его часть такими, какими они кажутся с данной точки зрения.

В наши дни кроме «обратной» применяются и другие перспективные системы – **«сферическая»**, **«планетарная»**. Обсуждаются всякого рода поправки к прямой перспективе, вводится подвижность картинной плоскости, множественность зрительных позиций.

Изучавшие изображение пространства Г. К. Вагнер, Н. Н. Волков и Ф. И. Рерберг подчеркивают, что один интерес к теории не гарантирует успеха в исследовании, а должен иметь под собой довольно солидную естественнонаучную базу. Они писали о психофизиологических законах зрительного восприятия, семиотике, теории информации и современной науке **геометрия простран-**

ства. Вопрос осложнялся обязательностью философского осмысления предмета, свободного от мистицизма и позитивизма.

Ф. И. Рерберг определяет **линейную перспективу** как точную науку, которая учит нас изображать на плоскости предметы видимого мира, чтобы, смотря на эту плоскость, мы получали впечатление формы предметов, тождественное с видимой формой их в природе. Перспектива имеет точные законы, указывающие, как разместить на плоскости (картинная плоскость) очертания предметов, с тем чтобы, отражаясь на сетчатке глаза, эти очертания вполне совпадали с очертаниями самих предметов, видимых в натуре [3].

Теоретическое знание перспективы, конечно, не может заменить умение рисовать с натуры, так же как знание анатомии еще не научит рисовать человеческую фигуру. И, несомненно, что человек, обладающий хорошим глазомером и вовсе не знакомый с перспективой и анатомией, нарисует с натуры лучше, чем знаток перспективы и анатомии, лишенный этого глазомера и чувства формы. Но хорошие рисовальщики обладают обязательно и тем и другим, то есть и чувством формы, и глазомером, и знаниями.

Очень важно, чтобы художник воспринимал научные истины не путем одного лишь теоретического освоения перспективных теорем и приемов построения. Художник должен научиться рисовать «на глаз» и наизусть перспективно верно, не только путем длинного построения по теории перспективы с помощью линейки, циркуля и транспортира.

Реальное пространство трехмерно, мы все видим в объеме, и все что можно измерить в высоту, ширину, глубину – это геометрическое пространство, которое нам нужно изобразить на плоскости в двух измерениях. Пространство также можно передать с помощью выразительности рельефа и объема, таким образом, трехмерное пространство художник создает на плоскости перспективой и светотенями [4].

Вопросы изображения пространства в художественной педагогике и психологии рассматриваются как проблема реалистического изображения пространства и объема предметов и базируются на достижениях классического реалистического искусства и теорий «светотени» и «перспективы», включающего в себя весь опыт изобразительной деятельности человека. Обучающий, воспитательный и развивающий процессы строятся на основах реализма в искусстве, с привлечением всего предыдущего опыта человечества в передаче пространства, объема в изобразительном искусстве.

Недооценка использования художественного опыта приводит к тому, что высокомерие неучей может создать условия для развития художе-

ственной индивидуальности без всяких рамок и принудительных задач. В таких условиях учащийся, не приучаясь к сдержанности и дисциплине, сразу впадает в манерность и «гениальность».

К художественным средствам выразительности, которые разработаны поколениями художников и педагогов, относятся линия, конструкция, перспектива, светотень. С их помощью художники передают строение объектов и психологическое состояние окружающего мира, изображают пространство. 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. Современные исследователи создают пространство и объем с помощью новых технологий: компьютерной графики, голографии, объемного кино и телевидения системы 3D. В истории изобразительного искусства проблема передачи объема и пространства всегда считалась первостепенной.

По мнению художников-педагогов, заслугой мастеров эпохи Возрождения являются открытые ими законы реалистического изображения: передача на плоскости объемно-пространственных форм, перспектива и светотень. Рисунки великого Леонардо да Винчи (1452–1519), использовавшего в своем творчестве новые художественные средства, поражают реалистичностью. Леонардо да Винчи утверждал, что для изображения пространства в живописи глаза обязаны воспринимать десять признаков: мрак, свет, тепло, цвет, фигуру, место, удаленность, близость, движение и покой [5].

Кратко остановимся на некоторых теориях перспективы (фр. perspective – ясно вижу). Наряду с линейной перспективой в эпоху Возрождения сложились еще три вида перспективного изображения пространства: световой, тональный и воздушный. Между линейной, воздушной и тональной перспективами имеется тесная взаимосвязь. Основной закон взаимосвязи линейной и воздушной сводится к тому, что по мере удаления от нас предметы теряют резкость своих очертаний и изменяют светлоту, темные и светлые тона сближаются. Эти художественные средства активно используют для обучения изображению пространства [6].

Художники-педагоги пришли к выводу, что для убедительности изображения пространства может быть достаточно правильного геометрического построения перспективы. Отступление от правил линейной перспективы заключается, в основном, в плавном искривлении прямых и в применении нескольких точек схода параллельных линий. В исследованиях В. С. Кузина, Н. Н. Рос-

товцева, Е. В. Шорохова и других утверждается, что теория линейной перспективы должна быть гибкой, дающей возможность строить перспективные изображения, адекватные виду предметов в природе [7].

Итак, 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 теории обучения. Например, достижения египтян получают дальнейшее развитие в древнегреческом искусстве. Художники Древней Греции постепенно переходят к работе над теорией изобразительного искусства, над законами изображения объемных предметов и пространства на плоскости и создают культурные центры вместе со школами, в которых обучают юношей. Из трудов Витрувия и Плиния известно, что автором правил перспективного построения пространства в театральных декорациях был греческий живописец Агатарк (III–II вв. до н. э.). В искусстве Древнего Рима реалистическое искусство подняли на высокий уровень, но позже происходит распад Римской империи, упадок искусства и утрата традиций и школы реализма.

Обоснованное сочетание теоретических и прикладных аспектов в методике обучения рисованию представлено в наследии Средневековья с его условным изобразительным языком. Это и «геометризм» Виллара де Анекура с определенным сочетанием логических способов получения изображения, и своеобразный «геометризм» Альберти в его методе «завесы». Этот механический способ получения изображения давал возможность наглядно проследить законы перспективы и по клеточкам точно передать пространство. Другой образец геометрального подхода оставил Альбрехт Дюрер (1471–1528) – это, например, сетка Дюрера для перспективного рисования и его «Руководство к измерению линейкой и циркулем». Дюрер доказал необходимость в обучении рисованию опираться на точные научные знания, которые позволяют свободно интерпретировать полученные знания и умения в творчестве. Искусство Средневековья отличалось схематизмом и плоскостностью, но их можно считать основанием того геометрального метода, который нашел широкое применение в эпоху Возрождения.

Художественная культура Возрождения вобрала в себя все лучшее, что было создано в предыдущие эпохи и, особенно, достижения Древней Греции. По мнению исследователя Н. Н. Ростовцева, эпоха Возрождения – доро-

га миру за созданный ею кодекс правил и законов изобразительного искусства, а художники Возрождения указали последующим поколениям художников-педагогов правильный путь развития методики и способствовали становлению рисования как учебного предмета [8]. В результате расцвета итальянского искусства XV–XVI вв. стали возникать специальные учебные заведения, предназначенные для подготовки художников. Самой известной стала в то время Болонская академия художеств, основанная Людовико Караччи и его братьями Агостино и Аннибале.

Следующим этапом в систематизации художественного обучения стало повсеместное открытие в Европе начала XVI в. частных школ рисования. Их стали называть Художественными академиями (фр. Academie des Beaux-Arts) – от имени мифического героя Академа и названной в его честь роши близ Афин, где размещалась Академия Платона. За прошедшие века развития человечество пришло к выводу о необходимости использовать обучение рисованию как средство разностороннего развития детей.

В начале XIX в. по инициативе швейцарского педагога И. Г. Песталоцци в школьные программы вводится рисование. Особую известность приобретают методы обучения братьев Дююи. Основав в 1835 г. в Париже бесплатную школу рисования для учеников и ремесленников, они создали специальные наглядные пособия – модели Дююи, по которым учили изображать пространство и объем. Последователи Песталоцци активно внедряли и развивали идеи своего учителя. Один из них – Петр Шмидт – впервые внес термин «геометральный» метод рисования. По мнению С. Е. Игнатьева, этот метод использовался в общеобразовательных учебных заведениях, пока не появились специальные научные исследования по детскому рисунку и такие методы, как натуральный [9].

Традиции реалистической школы искусств развивают русские художники И. Е. Репин, В. А. Серов, Д. Н. Кардовский. Академия художеств России уже к середине XIX в. была в ряду академий Европы по обучению правилам и законам рисования, направленным на передачу изображаемых объектов реального мира в трехмерном пространстве на двухмерной плоскости.

Специальная комиссия из членов Академии художеств, в которую входили П. П. Чистяков, И. Н. Крамской, Н. Н. Ге, В. П. Верещагин, разрабатывала научно обоснованные программы обучения рисованию для средних учебных заведений. В системе обучения П. П. Чистякова ведущими являлись рекомендации по восприятию и изображению перспективного пространства [10]. Взаимовлияние теории искусства и теории обуче-

ния рисованию раскрываются в трудах Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И. В. Гете.

Конец XIX – начало XX в. характеризуются возникновением различных направлений в культуре, изобразительном искусстве, в теории искусства и художественной педагогике. Например, распространение нашли направления: декадентство (фр. *decadence* – упадок) – собирательное обозначение кризисных явлений европейской культуры; импрессионизм (фр. *impression* – выразительность, впечатление), представители которого стремились запечатлеть повседневную жизнь в ее подвижности и изменчивости.

Принципы импрессионизма получили распространение в системах обучения рисованию. Представители импрессионизма впервые выработали последовательную систему пленэра (фр. *plein air*, буквально – открытый воздух). Художники работали на открытом воздухе и создавали на холстах выразительное пространство с ощущением сверкающего солнечного света, с растворением объемных форм в воздушной среде, экспрессивными мазками передавали вибрацию света, цвета и воздуха. Импрессионисты стремились к целостности видения пространства для правдоподобного изображения. Натуральный метод в XIX в. стал внедряться как своеобразный протест против академического рисования. Основанием натурального метода явились достижения импрессионизма в эмоциональной передаче пространства.

В 1930 г. была создана новая геометрия, которая отличалась от евклидовой тем, что в ней применялось более трех измерений и вводился принцип одновременности или изображение предметов одновременно с нескольких точек зрения. Научные открытия оказали влияние на искусство и художественную педагогику.

В XX в. произошло обратное влияние педагогики на искусство, когда распространение получила теория «свободного воспитания», которая отрицала обучение, передачу опыта, в том числе и художественного опыта. В результате отрица-

лись методы обучения реалистическому изображению И. Н. Крамского, А. П. Сапожникова и П. П. Чистякова [11]. Все художественные открытия XX в. в искусствознании определены как модернизм (фр. *moderne* – современный, новейший).

Дискуссии «академистов», «модернистов» и теоретиков «свободного воспитания», которые велись в 50-е гг. XX в., привели к выводу о взаимосвязи «ремесла» и «творчества» в изобразительном искусстве. При возрастающем интересе к художественному опыту обучения изображению пространства в разных художественных стилях возникает необходимость исследования вопросов обучения детей пространственному восприятию и рисованию как наиболее эффективному средству развития личности детей, которым в XXI в. предоставляется наглядно-художественная информация о сложнейших пространственных изображениях.

Примечания

1. Волков Н. Н. Композиция в живописи. М.: Искусство, 1977.
2. *Perspective et theorie des ombres*. Collection Leonardo de Vinciana. Colart (Lefranc & Bourgeois), fonde en 1720, Milano, 2009.
3. *Рерберг Ф. И.* Основы перспективы. Советы мастеров. Художник РСФСР, Л., 1973. Введение в перспективу. М.: Искусство, 1940.
4. *Les bases du dessin*. Collection Leonardo de Vinciana. Colart (Lefranc & Bourgeois), fonde en 1720, Milano, 2009.
5. Там же.
6. *Perspective et theorie...*
7. Кузин В. С. Психология. Учебник 3-е изд., М.: АГАР, 1997; Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М.: Просвещение, 1980; Шорохов Е. В. Основы композиции. М.: Просвещение, 1978.
8. Ростовцев Н. Н. Методика...
9. Игнатъев С. Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: учеб. пос. для вузов. Фонд «Мир», М., 2007.
10. Чистяков П. П. Письма. Записные книжки. М.: Воспоминания, 1953.
11. Там же.

М. С. Перевозчикова

О НЕОБХОДИМОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В статье обсуждаются вопросы формирования ИКТ-компетентности учащихся как одной из ключевых компетентностей, достижение которых ставится главной целью новых образовательных стандартов. Автор обосновывает необходимость организации самообразовательной деятельности учащихся как эффективного и обязательного условия для успешного овладения всеми составляющими ИКТ-компетентности.

The article deals with the actual problem of forming school students' main competences. The author grounds the necessity of arranging self-educational activity for efficient formation of students ICT competence at school.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность, ИКТ-грамотность, самообразовательная деятельность, информатика, информационные технологии, методика обучения информатике.

Keywords: ICT competence, ICT literacy, self-education, computer science, information technology, training techniques in computer science.

На этапе перехода России к информационному обществу, которое характеризуется увеличением роли информации, знаний и информационных технологий и отличается компьютеризацией всех сфер жизнедеятельности человека, одной из актуальных проблем становится воспитание личности, способной к самостоятельному поиску знаний на протяжении жизни. В условиях быстрой смены поколений программных продуктов сформированные умения их использования достаточно быстро теряют свою актуальность. Индустрия информационных технологий настолько быстро реагирует на запросы общества и бизнеса, что специалисту приходится постоянно совершенствовать свои умения и навыки работы с компьютерной техникой, актуализировать имеющиеся и самостоятельно приобретать новые знания. Активная самообразовательная деятельность становится жизненно необходимым атрибутом современного молодого человека, ориентированного на успешное личностное развитие и профессиональный рост. Образование как процесс и человек как личность оказываются тем более развитыми, чем интенсивнее и шире в их структуре представлено самообразование.

Происходящие процессы реформирования системы школьного образования, и в частности раз-

работка и внедрение государственных образовательных стандартов второго поколения, являются закономерным следствием требования формирующегося информационного общества к системе образования в целом. В новом стандарте «на первое место выходят требования к результатам образования» [1], поскольку предметом диалога внутри системы образования, а также между обществом и государством могут быть именно результаты образования, которые являются системообразующим компонентом конструкции стандартов.

Одной из отличительных черт разрабатываемых сегодня образовательных стандартов является новый подход к формированию содержания и оценке результатов обучения на основе принципа: от «знаю и умею» – к «знаю и умею применять на практике». Именно такие умения, как способность применять полученные знания на практике, проявлять самостоятельность в постановке задач и их решении, брать на себя ответственность при решении возникающих проблем, обучаться на протяжении всей жизни – составляют основу понятия «компетентность».

Понятие «компетентность» не определено окончательно, равно как и круг компетентностей, который необходимо формировать у сегодняшних школьников. Так, с позиции психологии, компетентность – это психосоциальное качество, означающее силу и уверенность, исходящие от чувства собственной успешности и полезности, что дает человеку осознание своей способности эффективно взаимодействовать с окружением [2]. В соответствии с ГОСТ Р ИСО 10015 компетентность есть «выраженная способность применять свои знания и навыки» [3]. Для педагогической науки наиболее близко определение компетентности как способности субъекта действовать адекватно, сообразно условиям ситуации, в направлении получения значимых, имеющих определенную ценность результатов.

В соответствии с компетентностным подходом система общего образования должна быть нацелена на формирование ключевых (базовых, универсальных, супер-) компетентностей. Существуют различные подходы к определению ключевых компетентностей, но в каждом из них обязательно присутствует составляющая в виде информационной, информационно-технологической или ИКТ-компетентности (компетентность в сфере информационно-коммуникационных технологий).

Определение ИКТ-компетентности вводится на базе определения ИКТ-грамотности [4].

ИКТ-грамотность – это использование цифровых технологий, инструментов коммуникации и/или сетей для получения доступа к информации, управления ею, ее интеграции, оценки и со-

здания для функционирования в современном обществе.

Под ИКТ-компетентностью понимается уверенное владение учащимися всеми составляющими навыками ИКТ-грамотности для решения возникающих вопросов в учебной и иной деятельности, при этом акцент делается на сформированность обобщенных познавательных, этических и технических навыков.

В свою очередь, ИКТ-грамотность складывается из следующих познавательных или когнитивных деятельностей:

– способность использовать инструменты ИКТ для идентификации и соответствующего представления необходимой информации;

– умение собирать и/или извлекать информацию;

– умение применять существующую схему организации или классификации;

– умение интерпретировать и представлять информацию (обобщение, сравнение и противопоставление данных);

– умение выносить суждение о качестве, важности, полезности или эффективности информации;

– умение генерировать информацию, адаптируя, применяя, проектируя, изобретая или разрабатывая ее;

– способность должным образом передавать информацию в среде ИКТ (способность направлять электронную информацию определенной аудитории и передавать знания в соответствующем направлении).

Освоение этих видов деятельности в отечественной системе образования должно происходить, в значительной мере, при изучении школьниками учебного предмета «Информатика и ИКТ» [5]. В то же время сформировать ИКТ-компетентность в рамках только лишь школьного курса информатики представляется затруднительным в силу ряда обстоятельств:

– разный уровень подготовки учащихся в области использования информационно-коммуникационных технологий представляет определенные сложности при организации обучения информатике с помощью традиционных форм и методов и приводит к снижению познавательной активности учащихся, вследствие чего требуются новые подходы для организации обучения школьников;

– ограниченность курса временными рамками: в школьном образовательном стандарте на изучение информатики и ИКТ предусмотрено 105 часов в рамках основной школы, что явно недостаточно для того, чтобы учащиеся смогли уверенно владеть всеми составляющими ИКТ-грамотности, поэтому необходимо использовать резервы внеучебной деятельности, которая в но-

вом образовательном стандарте занимает значительную часть обязательной нагрузки учащихся;

– постоянное обновление сферы информационных технологий: информатика и компьютерные технологии – быстро развивающиеся области, поэтому человеку, деятельность которого связана с компьютерами, приходится постоянно обучаться и совершенствоваться. Получить опыт такой деятельности учащиеся могут в процессе осуществления самообразовательной деятельности, которая должна быть специальным образом организована.

Таким образом, для разрешения указанных противоречий необходимо совершенствование методики обучения информатике на основе организации самообразовательной деятельности, которая позволит:

1) учесть индивидуальные интересы, предпочтения и возможности учащихся, что в свою очередь способно положительно влиять на формирование познавательного интереса;

2) учитывать исходный уровень владения средствами ИКТ и определять «прирост» личных знаний, умений и навыков каждого конкретного учащегося;

3) предоставить учащимся возможность практического применения знаний и умений в области ИКТ для решения широкого круга задач (как учебных, так и связанных с другими аспектами деятельности учащихся);

4) создать условия для получения учащимися индивидуальной педагогической поддержки;

5) развить самообразовательные умения и навыки, являющиеся составной частью ИКТ-компетентности. При этом речь идет не о качестве и не о большом разнообразии требуемых навыков, а скорее «о способности постоянно совершенствоваться и быстро адаптироваться к решению новых задач» [6].

Рассмотрим на примере выпуска школьной газеты, какие виды деятельности, осуществляемые учащимися в рамках самообразования, способствуют формированию компонентов ИКТ-грамотности.

Из представленной таблицы видно, что в процессе создания школьной газеты в рамках самообразовательной деятельности у учащихся помимо навыков ИКТ-грамотности активно формируются обобщенные познавательные, этические и технические навыки, что в свою очередь обеспечивает формирование ИКТ-компетентности. Выпуская газету, учащиеся решают реальные практические задачи и для их решения используют различные технические и программные средства информационно-коммуникационных технологий.

Быстрое самостоятельное приобретение необходимых знаний и практических навыков,

Компоненты ИКТ-грамотности	Виды деятельности, осуществляемые учащимися при подготовке школьной газеты
Способность использовать инструменты ИКТ для идентификации и соответствующего представления необходимой информации	Использование аппаратных средств информационных технологий (компьютер, принтер, сканер, микрофон, цифровой фотоаппарат и т. д.); освоение программных средств информационных технологий (текстовый и графический редакторы, издательские системы, табличный процессор, инструменты планирования деятельности, средства иллюстративной графики); оцифровывание текстовой, графической и звуковой информации
Умение собирать и/или извлекать информацию	Составление текста статьи с использованием различных источников информации: энциклопедий и справочников, словарей, компьютерных сетей; проведение опроса с помощью устной, письменной формы, посредством электронной формы на школьном сайте; организация интервью с дальнейшим представлением информации; поиск иллюстративного материала
Умение применять существующую схему организации или классификации	Структурирование информации, разработка макета газеты и распределение материалов согласно выделенным рубрикам, верстка, создание оглавления
Умение интерпретировать и представлять информацию	Редактирование и оформление текстовой информации с позиций наглядности, доступности; использование инструментов привлечения внимания к текстовой информации; представление табличных данных, построение диаграмм и графиков; изучение элементов издательского дела, основ графического дизайна
Умение выносить суждение о качестве, важности, полезности или эффективности информации	Отбор различных источников для создания статей с позиции актуальности, достоверности, полноты информации; оценка количественных параметров информационных объектов и процессов (объем памяти, разрешение изображения, стоимость информационных продуктов, услуг связи)
Умение генерировать информацию, адаптируя, применяя, проектируя, изобретая или разрабатывая ее	Создание информационных объектов: текстов различной сложности, структуры, направленности; иллюстративных материалов (рисунков, фотографий, коллажей, схем, диаграмм, графиков); ввод таблиц и формул; разработка кроссвордов и ребусов для конкурсов
Способность должным образом передавать информацию в среде ИКТ	Организация взаимодействия с другими членами коллектива; использование электронной почты для общения между учениками и учителями; защита информации от компьютерных вирусов, от несанкционированного доступа; изучение основ криптографии

активное, заинтересованное самообразование и постоянное совершенствование – таковы требования современного общества к выпускнику образовательного учреждения любого уровня. Способность учащихся уже сегодня самостоятельно выбирать подходящее средство ИКТ, осваивать его, овладевать профессиональными навыками его использования, решать с его помощью встающие перед ними новые, еще не известные задачи формируется через опыт осуществления такой деятельности в школе. А значит, создать условия для получения подобного опыта – первоочередная задача для успешного и эффективного формирования ИКТ-компетентности учащихся.

Примечания

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2008. С. 11.
2. Хвёлл А. Теории личности. 3-е изд. М., 2010.
3. ГОСТ Р ИСО 10015-2007 Менеджмент организации. Руководящие указания по обучению. Введ. 2008-01-06. М.: Стандартинформ, 2008.
4. Фалина И. Н. Компетентностный подход в обучении и стандарт образования по информатике // Информатика. 2006. № 2.
5. Хеннер Е. К. Формирование ИКТ-компетентности учащихся и преподавателей в системе непрерывного образования. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008.
6. Паршина Д. Как изменится спрос на ИКТ-компетентность в Европе после кризиса? // Качество образования. 2010. Январь-февраль.

УДК 911 (07)

Е. А. Смирнов

ПРОЦЕСС ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ ШКОЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ

В статье охарактеризован процесс эстетического воспитания в начальном курсе школьной географии, отражающий последовательное развитие эстетического отношения у шестиклассников к природе.

The article describes process of aesthetic education in the beginning course of school's geography, that reflecting the consistent development of aesthetic attitude of pupils to nature.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, эстетическое отношение, эстетический потенциал географии, гештальттехнология.

Keywords: aesthetic education, aesthetic attitude, aesthetic potential of geography, gestalttechnology.

Эстетическое воспитание является одним из важнейших компонентов всеобщего процесса воспитания. Оно по своей значимости не уступает другим видам воспитания и в той или иной мере присутствует на всех предметах школьной программы, так как привносит элемент творчества. Духовно-нравственное и эстетическое воспитание учащихся определены как задачи первоочередной важности в соответствии с Законом «Об образовании» в проекте Федерального стандарта общего образования [1].

Сегодня эстетика определяется как философская дисциплина об эстетическом, о его природе и многообразии, о принципах эстетического освоения мира в процессе любой деятельности, но прежде всего именно в творчестве, искусстве. Также эстетика является наукой, изучающей природу, появление и развитие искусства, закономерности восприятия искусства человеком. Художественная сфера (философия искусства) играет главную роль в эстетическом познании мира. Само искусство является своеобразным отображением эстетического отношения человека к окружающему миру, природе и является главным предметом исследования эстетической науки. Искусство отражает не только эстетическое богатство мира, но и неповторимую индивидуальность творца каждой новой художественной ценности. Но именно природа является первоосновой красоты и величия, поэтому искусство немислимо без естественной первозданной красоты природы, которая служит главным вдохновителем для творца [2]. Изучением проблем эстетического отношения к окружающему миру занимались Ю. Б. Борев, Н. И. Киященко, Г. А. Ку-

ренкова, И. Ф. Смольянинов. В наше время эстетика немислима без таких разделов, как теория дизайна в области обустройства окружающей среды. В равной мере это касается эстетики быта, досуга, обучения и воспитания.

О важной доле эстетического воспитания в процессе воспитания в целом писали многие российские учёные-педагоги (Б. Т. Лихачёв, В. А. Сухомлинский, В. А. Слостёнин, И. Ф. Харламов). Благодаря эстетическому воспитанию шестиклассник становится способным видеть и чувствовать красоту окружающего его мира, красоту природных объектов и явлений. В основе эстетического воспитания лежит принцип эстетики всей детской жизни, который направлен на проникновение эстетики во все сферы жизнедеятельности детей с главной целью – сделать окружающий ребёнка мир прекрасным и гармоничным.

Для того чтобы почувствовать, проникнуться этой красотой, шестикласснику необходимо развивать эстетическое отношение, которое проявляется в способности человека выявлять в природе те объекты и явления, что могут пробудить эстетические чувства. Над определением механизма развития эстетического отношения работали многие педагоги и психологи (Д. Л. Андреев, А. С. Выготский, Т. Н. Кудина, Б. Т. Лихачёв, Е. В. Стрижова, П. М. Якобсон). Процесс происходит по определённой схеме: сначала возникает *эстетическое воздействие* – реакция, заставляющая работать органы чувств, с помощью которых идёт восприятие различных красок, очертаний, звуков, запахов. Эстетическое воздействие вызывает *эстетическое чувство (эмоцию)* – это субъективное эмоциональное состояние, вызванное оценочным отношением человека к эстетическому явлению действительности или искусства. Эстетические чувства, возникшие в единстве с осмыслением идейной сущности события, порождают *эстетические переживания* как более усложнённую форму эстетических чувств. Эстетические переживания способствуют возникновению и развитию *духовно-эстетических потребностей* как устойчивой необходимости в общении с художественно-эстетическими ценностями, в переживании духовно-эстетических состояний. Эстетические потребности формируют *эстетический идеал* – субъективно обусловленное представление о совершенной красоте в природе, обществе, человеке и искусстве. На основе эстетического идеала появляется *эстетический вкус* – умение увидеть, почувствовать, понять прекрасное или безобразное, трагическое или комическое и по достоинству оценить его. На основе эстетического вкуса возникает *эстетическое суждение* – обоснованная идейно-эмоциональная оценка эстетических объектов и явлений природы. Таким

образом, происходит последовательное формирование эстетического отношения [3].

География как наука, изучающая природу Земли в её многообразии, обладает значительным эстетическим потенциалом, который выражается в эстетическом аспекте географических исследований. Все совершаемые географические открытия сопровождались сильными эмоциональными переживаниями, которые впоследствии воплощались в литературные труды и передавались всем читателям. Мысли о том, что географический материал может оказывать эстетическое воздействие на личность, можно найти у выдающихся отечественных географов (П. К. Козлов, Э. М. Мурзаев, Н. М. Пржевальский, П. П. Семёнов-Тян-Шанский, И. Д. Черский, А. Е. Ферсман). В современных исследованиях в области ландшафтоведения также присутствует эстетический аспект, который находит выражение в искусстве ландшафтного дизайна, ландшафтотерапии. Над этими проблемами работали географы и физиологи А. А. Николаев, И. А. Рыбин, И. М. Сеченов, В. С. Соловьёв. Таким образом, анализ этих исследований показал, что география как наука имеет в себе огромный эстетический потенциал, который пока что мало использован в школьном образовании.

В связи с проведенными исследованиями нами разработана методика эстетического воспитания учащихся в начальном курсе школьной географии, которая включает цель, особенности содержания, этапы и технологии. Эстетическое воспитание актуально именно для начального курса школьной географии, так как: а) это начало изучения нового предмета, где закладываются основы всего школьного курса «География»; б) в 12 лет у учащихся отмечается становление наиболее ярких и разнообразных эстетических чувств; в) это направление в методике обучения географии является инновационным, так как до этого не было систематизации методики эстетического воспитания, она была представлена лишь отдельными методами, технологиями.

Цель эстетического воспитания в начальном курсе школьной географии – формирование эстетического отношения учащихся к природе.

Содержание эстетического воспитания в начальном курсе школьной географии предполагает отбор специфических понятий («пейзаж», «гармония», «ландшафт», «эстетика ландшафта»), умений (проводить эмоционально-образное описание природных и антропогенных ландшафтов, оценивать их состояние, объяснить влияние человека на ландшафт). Также оно направлено на развитие избирательного отношения к объектам действительности и творческой деятельности, исходящей из этих потребностей и личных мотивов учащихся.

На основе исследований Б. Т. Лихачёва нами определено 4 этапа эстетического воспитания в начальном курсе школьной географии: мотивационный, перцептивный, представленческий, творческий. Последовательность этих этапов обусловлена в первую очередь алгоритмом развития эстетического отношения шестиклассников к окружающей их природе [4]. По содержанию она опирается на программу по начальному курсу школьной географии для общеобразовательных школ.

Основной педагогической технологией для реализации эстетического воспитания в начальном курсе школьной географии послужила гештальт-технология. Немецкое слово *Gestalt* означает форму, образ, структуру. Гештальт-технология подразумевает под собой обучение на основе гештальт-восприятия. В этом процессе происходит не просто восприятие отдельных частей целого образа, а восприятие его целиком – гештальтами, которые эмерджентны по своей сути [5]. Эта технология помогает учащимся более чётко осознать, прочувствовать композиционное единство пейзажа, пространственную и динамическую взаимосвязанность его разнородных структурных элементов, что очень важно для успешного развития эстетического восприятия. Также гештальт-технология на творческом этапе сочетается с проектной технологией.

На **мотивационном этапе** учитель оказывает первое эмоциональное воздействие на учащихся с главной целью – пробудить мотивацию к изучению нового школьного предмета – географии. Для этого используются различные художественные средства: увлекательные эмоциональные рассказы, стихи, привлекающие глаз изображения, приятная на слух музыка. В основе пробуждения мотивации у шестиклассников лежит принцип контрастного представления, который обеспечивает формирование эстетического отношения на основе противопоставления красивого и безобразного в окружающем мире. Пока учащиеся не будут иметь представление о безобразном, они не смогут по достоинству оценить прекрасное.

Начинается эстетическое воспитание уже с первых занятий по школьной программе начального курса географии. Во *введении* в курс учащиеся знакомятся с великими географическими открытиями, знакомятся с развитием представлений о Земле. На этих занятиях используется любой эмоционально насыщенный текст о природе, например из детских энциклопедий («Аванта+» Т. 3. География), так как он написан в увлекательном художественном ключе и обладает большой информативностью, что способствует большему усвоению материала учащимися.

Далее, при изучении тем первой части «План и карта», когда изучаются виды изображения местности (рисунок, фотография, аэрофотоснимок, план и карта), перед учащимися раскрывается смысл понятия «пейзаж» как ключевого понятия в эстетике ландшафта. Проблеме пейзажа особое внимание уделяли географы В. П. Семёнов-Тян-Шанский, А. Геттнер, Видаль де ля Бланш. В русской литературе пейзаж всегда был излюбленным объектом художественного описания. Вдохновенные строки посвятили ему А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Н. В. Гоголь, И. С. Тургенев, А. П. Чехов, И. А. Бунин и др. Также демонстрируются картины великих русских художников-пейзажистов Ф. А. Васильева, И. И. Левитана, Н. К. Рериха, А. К. Саврасова, И. И. Шишкина и др.

Шестиклассники начинают вести свой «Дневник географа-эстета» – отдельный альбом, в котором они будут делать различные заметки и зарисовки. В конце года будет избран лучший дневник. В этом дневнике по теме «План и карта» учащимся даётся задание – нарисовать свою дорогу от дома до школы и описать, что есть прекрасного и безобразного в пейзажах, которые они наблюдают на этой дороге. Описание необходимо дополнить зарисовками или фотоснимками.

На перцептивном этапе (лат. *perceptio* – представление, восприятие, от *percipio* – ощущаю, воспринимаю) у шестиклассников происходит накопление различных чувственных впечатлений. Возрастают способности в области цветовидения, музыкального слуха, фонематические способности, воссоздающего творческого воображения, которые просто не могут не сказаться на культуре запросов и интересов личности в сфере эстетических ценностей. Эстетическое восприятие считается сформированным тогда, когда объект воспринимается не по несвязанному между собой кусочкам, а как единое неделимое целое.

В разделе «Литосфера», когда изучаются горы, для начала учащимся зачитывается несколько различных стихотворений о горах (А. С. Пушкин «Кавказ», М. Ю. Лермонтов «Люблю я цепи синих гор», И. Бунин «На поднебесном утёсе»). Далее учащимся даётся задание самим найти подобные стихотворения у других поэтов, где бы содержалось описание горной природы, и записать их в свой дневник. Затем на следующем уроке каждый из учащихся зачитывает по отрывку из стихотворений.

В разделе «Гидросфера» во время изучения тем «Реки» и «Озёра» организуется экскурсия на ближайшие водоёмы (реки, пруды, озёра) с просмотром самых эстетичных видов. На экскурсии отмечается несколько точек обзора, кото-

рые потом будут описываться учащимися. С этих точек учащиеся делают зарисовки пейзажей в свои дневники. Потом предлагается рассмотреть фотоснимки этого же пейзажа в различные времена года. По этим снимкам учащиеся видят, что в различные времена года красота пейзажа предстаёт под своим особым углом. Например, летний пейзаж очень сильно отличается от зимнего, но каждый из них по-своему красив и притягателен. Затем по этим снимкам вместе с учителем можно составить сравнительную характеристику всех четырёх видов наблюдаемого пейзажа. Все итоги экскурсии фиксируются в дневниках учащихся.

Главная задача на представленном этапе состоит в том, чтобы на основе накопленных ощущений сформировать у шестиклассников чёткое представление о географическом образе того или иного ландшафта (на примере ландшафтов родного края), развить у них индивидуальный эстетический вкус, который является важной составляющей эстетического отношения шестиклассников к природе.

Под географическим образом ландшафта понимается реальная интерпретация этого ландшафта, понятная широкому кругу людей, не связанных с географией. Многие учёные в своих трудах создавали интереснейшие художественные образы природных ландшафтов (Н. М. Пржевальский, В. К. Арсеньев, П. П. Семёнов-Тян-Шанский, В. А. Обручев, В. В. Алёхин, А. Н. Краснов, А. Н. Формозов, Ю. А. Веденин и другие). Географический образ сочетает в себе как художественные (литературные фрагменты, произведения изобразительного искусства, музыкальные произведения), так и документальные элементы (географические карты, космические снимки), положенные на общую объяснительно-истолковательную основу [6].

В рамках раздела «Географическая оболочка» проводится географическая экспедиция на природу родного края под названием «Наш удивительный край». Эта экспедиция нацелена на то, чтобы у шестиклассников сформировался целостный географический образ ландшафта родной местности. Экспедиция состоит из посещения нескольких пунктов с наиболее живописными пейзажами, где гармонируют друг с другом все компоненты ландшафта. В ходе экспедиции учащиеся посетят местные объекты природного наследия, оценят их эстетическое состояние. Результаты оценок отдельных компонентов пейзажа они занесут в таблицу (см. таблицу). В таблице учащиеся ставят крестик на участке шкалы, соответствующей ощущениям от увиденного, учитывая, что «1» – крайне негативное впечатление, «2» – негативное, «3» – нейтральное, «4» – позитивное, «5» – очень позитивное впечатление [7].

Оценка впечатления, производимого
природными компонентами пейзажа
(по Е. Ю. Колбовскому)

Природные компоненты	1	2	3	4	5
Воздух					
Вода					
Рельеф					
Растительность					
Почвы					
Животный мир					

При подведении итогов экспедиции учащиеся из своих полевых зарисовок составляют небольшую карту местности, которая учитывает реальный масштаб географических объектов, но при этом все объекты (леса, реки, озёра, холмы и т. д.) изображаются не обычными условными знаками, а зарисовками в уменьшенном виде. Также учащиеся составляют художественное описание всех компонентов оцениваемых ими пейзажей. В результате учащиеся получают целостное представление о природе родного края, у них возникает географический образ ландшафта своей местности, что позволяет им по-новому взглянуть на ту красоту, что находится вокруг них.

На последнем, творческом, этапе шестиклассники выходят на новый уровень развития эстетического отношения к природе – сотворчества с ней. Теперь учащиеся обладают большим багажом накопленных впечатлений, образов природных пейзажей. У них уже сформировался эстетический вкус, представление об идеале природной красоты. А это и есть необходимые условия для творческой деятельности на тему окружающей природы.

В третьей части начального курса школьной географии «Человечество на Земле» при изучении темы «Города мира» учащимся предлагается сделать свой проект, который будет носить название «Уголок географа-эстета», где они должны будут представить во всей красе свой уголок местности, где они хотели бы сами жить. Проект учащиеся делают в отдельных группах. В каждой из которых по 3–4 человека, в группах идёт распределение обязанностей между учащимися – один чертит план, другой подготавливает рисунок,

третий готовит описание, четвёртый подбирает стихи, музыку. Представление проекта осуществляется также коллективно. После того как все группы выступят, начинается анонимное голосование за лучший проект. При этом учащиеся не могут голосовать за проект своей группы. Учитель подводит итоги голосования и объявляет победителя – группу, набравшую наибольшее количество голосов.

Своеобразным итогом эстетического воспитания в начальном курсе школьной географии станет проект «Укрась свою улицу», в рамках которого шестиклассники делают пейзаж своей местности более эстетичным. Это осуществляется с помощью различных массовых мероприятий с участием шестиклассников – уборки территории, устранения свалок, оформления клумб и цветочных уголков около дома, озеленения местности и т. д. Проект направлен на развитие сотворчества шестиклассников с природой родного края, на воспитание бережного отношения к ней. Все итоги выполненных проектов также фиксируются в дневниках учащихся.

Таким образом, последовательность формирования эстетического отношения к природе предполагает пройти трудный путь от стихийного, неустойчивого проявления своих эмоций до чётко сформированных потребностей в созерцании всего эстетического, гармоничного, что есть в природе и в окружающем нас мире, от потребительского отношения к природе до осмысленного сотворчества с ней.

Примечания

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Духовно-нравственное воспитание российских школьников // Педагогика. 2009. № 4. С. 55–64.
2. Смольянинов И. Ф. Природа в системе эстетического воспитания: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1984.
3. Лихачёв Б. Т. Педагогика: курс лекций. М.: Прометей, 1992.
4. Николина В. В. Эмоционально-ценностное отношение учащихся к окружающей среде. Н. Новгород: Изд-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 1996.
5. Николаев В. А. Ландшафтоведение: эстетика и дизайн. М.: Аспект Пресс, 2003.
6. Исаченко А. Г. Теория и методология географической науки. М.: Академия, 2004.
7. Колбовский Е. Ю. Изучаем ландшафты России. Ярославль: Академия развития, 2004.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 37

О. М. Колотова

ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Непрерывное профессиональное образование переживает процесс бурного развития. В связи с этим необходима разработка иных подходов к проектированию образования, адаптации его к быстро меняющимся условиям, аккумулярованию новейших достижений теории и практики в системе профессионального образования. Данная статья раскрывает тенденции развития непрерывного профессионального образования.

Continuing professional education is developing rapidly. Therefore it is necessary to develop new approaches to education modeling to adapt it to changing conditions and accumulate the latest achievements of vocational education theory and practice. This article reveals the actual trends of continuing professional education.

Ключевые слова: непрерывное образование, профессиональное образование, функции непрерывного образования, концепции непрерывного образования.

Keywords: continuing education, professional education, functions of continuous education, the concept of lifelong education.

На современном этапе развития образование, в его неразрывной, органичной связи с наукой, становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина.

В связи с этим нами предпринят аналитический обзор нарождающихся тенденций, позволяющих прогнозировать пути обновления сложившейся системы непрерывного образования. Непрерывность образования иногда трактуется как непрекращаемость, ее продолжение после завершения так называемого базового образования. Реалии современной жизни требуют изменения отношения к сложившейся образовательной практике, чтобы повысить ее социальную эффективность, сделать ее соответствующей логике развития человека и его интересам на различных стадиях жизненного цикла.

© Колотова О. М., 2010

ЮНЕСКО не случайно выдвинута и широко обсуждается глобальная концепция развития образования с ключевой идеей «Образование для всех», признающая учебную деятельность человека естественным элементом его образа жизни во всяком возрасте и провозглашающая право всех членов общества на качественное образование независимо от их пола, социального положения и уровня материального обеспечения.

В «Национальной доктрине развития образования в России» обозначены функции обеспечения взаимосвязи социального, экономического, научного, культурологического развития образования. Выявлены следующие функции: 1) социальная, обуславливающая процесс социализации личности и его взаимосвязь с профессионализацией, формирующая образовательное пространство вуза, ценностные ориентации в соответствии с индивидуальными способностями, познавательными и практическими интересами; мотивирующая саморегуляцию и самоутверждение личности; 2) информационная, выполняющая ведущую роль в реализации всей системы организационно-педагогических условий целостного учебно-воспитательного процесса; 3) научная, интенсифицирующая процессы теоретического и практического обучения, а также рационального использования методов и средств педагогической науки; 4) культурологическая, выступающая как содержательная составляющая профессионального образования; 5) управленческая, обеспечивающая применение всей системы организационно-педагогических условий с учетом стадийности обучения и уровней подготовки; 6) воспитательная и развивающая функции, которые связаны с формированием личности профессионала; 7) интегрирующая функция, в которой находит отражение органическая взаимосвязь философии, педагогики, психологии, социологии, менеджмента и других наук о человеке.

Непрерывное профессиональное образование является значимым социально-педагогическим явлением в жизни человека, имеет огромное значение для развития человека как личности, для его жизни в обществе, соответствует его склонностям и интересам. Категория непрерывного образования как общего образования изначально характеризовала два феномена – педагогическую концепцию и область практики. До настоящего времени нет единства во взглядах на

время рождения этой идеи и ее авторство. В литературе выделяют три основные точки зрения. Первая принадлежит сторонникам «древнего» происхождения идеи непрерывного образования (А. Джурицкий и др.), которые считают, что идея непрерывного образования существует столько же, сколько и человеческое общество [1]. Приверженцы второй точки зрения связывают появление этой идеи с современной эпохой, характеризующейся активными процессами развития в духовной, социальной, производственной и научно-технической сферах (Г. Осипов, М. Садриев и др.) [2]. Третья точка зрения, которой придерживаемся и мы, сводится к тому, что, хотя сама идея непрерывного образования достаточно давно существует в педагогике, соответствующий ей вид практики возник недавно (В. Онушкин, Е. Дорожкин и др.) [3, 4]. Истоки этой концепции можно найти у Аристотеля, Сократа и других мыслителей древности. Идеи непрерывного образования представлены во взглядах Вольтера, Гете, Руссо, которые связывали их с достижением полноты человеческого развития. Начало образовательной практики, создавшей условия для всеобщего образования в течение всей жизни, положило введение образовательного всеобуча в эпоху Просвещения, развитие практики образования взрослых, что, с одной стороны, было следствием, а с другой – стимулом промышленной революции XIX в., которая, в свою очередь, стимулировала развитие образования.

В осмыслении сущности идеи непрерывного образования в отечественной и зарубежной педагогике В. Арнаутов, Т. Мелихова выделяют несколько стадий развития современных концепций непрерывного образования [5].

В 50–60-е гг. начинается первая стадия развития современных концепций непрерывного образования – констатационная (В. Осипов). Непрерывное образование рассматривается как проблема образования взрослых, его предназначение видится в компенсации недостатков, упущений предшествующей подготовки либо в пополнении знаний в связи с новыми требованиями жизни, профессии. Однако ограниченность такого подхода была быстро осознана, что выразилось в появлении точки зрения на непрерывное образование как систему, органично сочетающую профессиональное образование с общим образованием. Цель этого – «приспособление» к профессии, создание основания для успешной адаптации к жизни в постоянно меняющемся обществе, улучшение «качества жизни».

Приближение трактовок непрерывного образования к его гуманистическим истокам – суть второй стадии в становлении концепции непрерывного образования – феноменологической. Здесь в центре внимания – человек, которому

следует создать оптимальные условия для развития способностей на протяжении всей его жизни (Н. Никандров, К. Манхейм, А. Маслоу и др.) [6]. При таком понимании утрачивает смысл традиционное деление жизни человека на периоды учебы, труда и профессиональной дезактуализации и на первый план выходит такая проблема, как интеграция индивидуальных и социальных аспектов непрерывного образования. На этой стадии впервые употребляется в материалах ЮНЕСКО сам термин «непрерывное образование» (1968), а после опубликования доклада комиссии под руководством Э. Фора (1972) принято решение ЮНЕСКО, признавшее непрерывное образование основным принципом для нововведений или реформ образования во всех странах мира.

Уточнение основных понятий, целей, факторов, путей и условий реализации непрерывного образования – следующая стадия формирования концепции – методологическая (Ж. Аллак, Ф. Брюэр, Э. Дюркгейм и др.). Свообразным итогом этой стадии стал перечень признаков непрерывного образования, существенных для анализа и проектирования развития образовательной практики: охват образованием всей жизни человека; интеграция вертикальная (преемственность между отдельными этапами, уровнями образования) и горизонтальная (образовательное воздействие школы, семьи, неформального окружения, СМИ и т. д.); развитие и включение в целостную систему внеинституциональных и неформальных форм образования; соединение общего и профессионального образования; открытость, гибкость; разнообразие содержания, средств и методик, времени и места обучения; возможность свободного их выбора; равноправная оценка и признание образования не по способам его получения, а по фактическому результату; наличие механизмов стимулирования мотивации личности к учебе как со стороны материальных условий жизни общества, так и через влияние культуры, доминирующих в обществе духовно-нравственных ценностей [7, 8].

Разработка основных представлений о непрерывном образовании, его признаках дала возможность перейти к следующей стадии развития концепции – теоретической экспансии и конкретизации, когда разработка ведется применительно ко всем основным звеньям системы непрерывного образования. Здесь приходит понимание, что эффективность непрерывного образования определяется во многом степенью интеграции и координации всех образовательных центров в рамках единой их системы (В. Г. Осипов).

Взаимосвязь, единство теоретических и практических аспектов непрерывного образования – суть стадии практического приложения концеп-

ции непрерывного образования, продолжающейся по настоящее время. Здесь уточняется представление о принципе непрерывного образования, определение этого понятия. В 1984 г. ЮНЕСКО предложена следующая трактовка: непрерывное образование означает всякого рода сознательные действия, которые взаимно дополняют друг друга и протекают как в рамках системы образования, так и за ее пределами в разные периоды жизни; эта деятельность ориентирована на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей личности, включая умение учиться и подготовку к исполнению разнообразных социальных и профессиональных обязанностей, а также к участию в социальном развитии страны, мира [9].

Таким образом, можно констатировать, что нет «монолитной» теории непрерывного образования, скорее это симбиоз идей и подходов, сложившийся под влиянием, с одной стороны, концепций и опыта зарубежной гуманистической психологии и педагогики, и с другой – технократического, прагматического подхода, показывающего связь развития производства с ростом образованности участвующих в нем работников.

Отечественная научная мысль «подключилась» к этой проблематике в семидесятых годах, когда пришло осознание, что проблемы непрерывного образования невозможно решать без разработки его методологических, психолого-педагогических, организационно-управленческих, экономико-правовых аспектов. Первостепенное значение для решения этих проблем приобретает трактовка принципа непрерывности образования, которое чаще всего рассматривается как требование к организации образовательной практики, предполагающее систематичность совершенствования знаний, умений и навыков, когда образование не прерывается с приходом человека в сферу трудовой деятельности. Такая интерпретация принципа связана с характеристикой его временной протяженности, во многом обусловлена тем, что первоначально идея непрерывного образования связывалась только с образованием взрослых и реализовывалась по пути осознания тех функций, которые образование взрослых призвано выполнять. В качестве таких функций были выделены следующие: экономическая, социально-экономическая и социальная (В. Онушкин); экономическая, социально-политическая и функция социализации (А. Вербицкий); компенсаторная, адаптирующая, развивающая (Б. Гершунский и др.). Выделение этих функций позволяло уточнять тактику, разрабатывать конкретные технологии образования. Вместе с тем нельзя не видеть опасности технократической ограниченности, которая неизбежным образом обуславливается ориентацией образовательного процесса на

предстоящую или состоявшую роль индивида в общественном производстве. Современное общество нуждается в людях духовных, осмысливающих свое место в меняющемся мире (Н. Никандров).

Анализ функций непрерывного образования, их динамики показывает, что формальные определения непрерывности, упрощенное понимание непрерывного образования, когда оно представляется как процесс, без перерывов, и противопоставляется «конечному» типу образования, привносят путаницу в осознание проблемы, упрощают идею, сводят ее смысл к замене формулы «образование на всю жизнь» формулами «образование через всю жизнь».

Необходима иная трактовка непрерывности – в смысле целостности образовательного процесса, интегрированности всех его этапов, ступеней, их ориентации на главный приоритет образования – личность, чему были посвящены работы Б. Гершунского, В. Онушкина, А. Вербицкого, А. Запесоцкого и др. В них выработано новое понимание единой системы непрерывного образования как комплекса государственных и иных образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех звеньев образования, совместно и скоординированно решающих задачи воспитания, общеобразовательной, политехнической и профессиональной подготовки человека.

Следует отметить важность данного определения, принятого большинством исследователей, как задающего угол зрения на проблему, имеющую интердисциплинарный характер. Использование в нем таких ключевых понятий, как единство, координация, преемственность, взаимосвязь общего и профессионального образования, потребностей общества и личности, позволяет сформулировать определение непрерывного образования, отвечающее самым современным представлениям. Достоинством же ее является способность служить «инструментом» для дальнейшего углубления в сущностные характеристики системы непрерывного образования, что продемонстрировано в целом ряде работ, в которых выделены и содержательно интерпретированы такие свойства, как целостность, преемственность, прогностичность, адаптивность, поступательность, плавность, интегративность и ряд других.

Обобщая полученные выводы о целевых, содержательных и процессуальных характеристиках всех основных звеньев образования, а также институциональных характеристиках всех уровней – от дошкольного до профессионального – основных и параллельных, базовых и дополнительных, государственных и негосударственных, формальных и неформальных, можно понять, чем

отличаются традиционная система образования и новая, основанная на современной парадигме.

Проведенный анализ научных трудов свидетельствует, что предпосылки для продолжения исследования имеются. Исходный его пункт – представление о цели непрерывного образования человека, то есть о непрерывном развитии его как личности, ориентированной на непреходящие духовно-нравственные ценности, как субъекта целеполагания и целеосуществления на протяжении всей жизни; о непрерывности образовательного процесса как характеристики, сущность которой раскрывается через категории целостности, целенаправленности, преемственности, поступательности, гибкости, динамичности, перманентной смены социальной ситуации развития личности; о непрерывном образовании как организационно-педагогическом принципе, регулирующем взаимоотношения, взаимосвязи различных этапов и ступеней образования человека; о непрерывном образовании как едином комплексе государственных и негосударственных образовательных институтов различного уровня и назначения, вместе с тем характеризующемся организационным и содержательным единством, преемственной взаимосвязью.

Социокультурная ориентированность дидактической системы включает новые цели образования, направленные на самореализацию ученика и учителя при усвоении системы общечеловеческих ценностей; новое содержание образования, соотношенное с личными потребностями субъектов учебного процесса; систему личностно-ориентированных методов и форм обучения, их выбор учащимися и преподавателями; включение деятельности учения в структуру процессов саморазвития и жизненного самоопределения личности обучающихся.

Анализ педагогической теории и практики обнаруживает также многообразие комплексно-интегрированных моделей организации целостного учебно-воспитательного процесса. Имеющиеся авторские концептуальные модели, а также соответствующие им методико-технологические педагогические подходы имеют различные наименования. К сожалению, не всегда они в реальном своем воплощении обеспечивают взаимосвязь процесса обучения и воспитательного процесса, не всегда действительно ориентированы на целостное развитие личности, максимально полное раскрытие всех ее потенциальных сил и способностей. Г. Селевко систематизированы вариативные модели и технологии образования: «динамическая» (Л. Анциферова), «историко-эволюционная» (А. Асмолов), «личностная» (В. Сериков), «личностно-ориентированная» (И. Якиманская), «социально-личностно ориентированная» (С. Анискевич), «мотивационно-ценностная»

(Г. Сухобская), «акмеологическая» (С. Мещерякова), «личностно-деятельностная» (Н. Ахмерова), «личностно-созидающая» (Л. Боровиков), «рефлексивная» (И. Татур), «программно-целевая» (И. Шалаев), «системно-деятельностная» (П. Мясоед), «системно-синергетическая» (Н. Таланчук) и др.

Таким образом, обзор проблем становления системы непрерывного образования свидетельствует, что особую актуальность во все времена имели вопросы, связанные с развитием содержания и технологий образования, повышения его качества. Система непрерывного образования в настоящее время направлена на решение задач профессионально-личностного становления специалиста с учетом специфики видов его деятельности и постоянно изменяющегося круга функциональных обязанностей.

Основными тенденциями, обнаруживающими необходимость пристального научного внимания к процессу совершенствования непрерывного профессионального образования, являются тенденция ориентации образования на социализацию личности; тенденция гуманизации образовательного процесса; тенденция социокультурной ориентированности образования; тенденция субъектцентрированности образовательного процесса; тенденция обновления содержательно-технологического обеспечения образования.

Вышеозначенные социально-педагогические тенденции акцентируют лишь некоторые пути реализации идеи совершенствования непрерывного образования в формировании нового личностного мышления профессионала. Рассматриваемая проблема включает целый комплекс задач по педагогическому обеспечению социализации и формирования позитивного отношения человека к процессу непрерывного образования, по выявлению дальнейших перспектив исследования, проектирования и реализации непрерывного профессионального образования.

Примечания

1. Джуринский А. Н. История педагогики: учеб. пос. для студ. пед. вузов. М.: ВЛАДОС, 2000.
2. Осипов Г. В. Социология. Основы общей теории. М.: Норма: ИНФРА-М, 2003.
3. Дорожкин Е. М. Проектирование деятельности образовательного учреждения на основе социально-педагогической многомерности. Екатеринбург: Урал. ин-т подгот. и повыш. квалиф. кадров лесн. комплексов, 2004.
4. Онушкин В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. СПб.: Изд-во РАО, 1995.
5. Арнаутков В. В. Взаимодействие педагогического университета и колледжа в региональной системе непрерывного педагогического образования // Непрерывное педагогическое образование. Вып. 3. Волгоград: Перемена, 1994.

6. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности. М.: Изд-во МГУ, 1992.

7. Аллак Ж. Вклад в будущее: Приоритет образования: пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2003.

8. Брюэр Ф. Процессуальная модель профессиональной мобильности (Социальный конфликт). Калуга, 1994. С. 59–69.

9. Тезаурус ЮНЕСКО-МБЛ по образованию. ЮНЕСКО, 1993.

УДК 378.147.31

Е. А. Ходырева

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Проблема организации самостоятельной деятельности студентов в процессе обучения является одной из актуальных. Сегодня сложилась ситуация, когда устоявшиеся способы и формы проектирования и осуществления самостоятельной работы в вузе требуют корректировки. Это обусловлено, прежде всего, расширением возможностей самостоятельной деятельности студентов в условиях привлечения к процессу познания информационно-коммуникационных технологий. Данная группа технологий рассматривается, с одной стороны, в качестве педагогического средства организации и управления самостоятельной деятельностью студента в учебном процессе, с другой – в качестве специфической формы учебного и научного познания.

The problem of organization of students' independent activity in the course of training is actual. At present the settled ways and forms of designing and realization of independent work in higher school need updating. It is caused, first of all, by growing possibilities of students' independent activity in the conditions of expansion of information-communication technologies in the process of education. The given technologies are considered, on the one hand, as a pedagogical means of organization and management of independent activity in educational process, and, on the other, as a specific form of educational and scientific cognition.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, организация самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы, информационная образовательная среда вуза.

Keywords: information-communication technologies, organisation of independent class- and out-of-class work, informational educational environment of higher school.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) традиционно рассматриваются как совокупность технологий, обеспечивающих фиксацию информации, ее обработку и информационные обмены (передачу, распространение, раскрытие). Данная группа технологий включает систему методов и приемов, основанных на использовании компьютера и средств телекомму-

никаций для создания, преобразования и обмена информацией в целях образования.

Значительные возможности имеют эти технологии в организации как аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Выделим основные функции информационно-коммуникационных технологий в организации самостоятельной работы студентов.

Практика показывает, что наибольшее значение имеет информационная функция, поскольку обеспечивается доступ к различной информации, в том числе нормативно-правовой, справочной, образовательной. Будущему специалисту важно уметь добывать информацию из разнообразных источников, обрабатывать ее с помощью современных компьютерных технологий, а также хранить и передавать адресату. Информационно-коммуникационные технологии позволяют студенту в ходе самостоятельной работы наблюдать изучаемые процессы в развитии, во временном и пространственном движении; осуществлять графическую интерпретацию исследуемых закономерностей, формулировать собственные выводы.

Существенное значение имеет *мотивационная* функция. Она связана с возможностями информационно-коммуникационных технологий обеспечивать комфортность в обучении за счет доступности и высокой скорости получения значительных массивов информации. Положительная мотивация самостоятельной деятельности у студентов при использовании ИКТ создается также через вариативность содержания и методов преподавания, форм организации учебных занятий, сочетания различных методик для тех или иных групп обучающихся, а также конкретных студентов.

Организационная функция связана с обеспечением возможности планирования и управления студентом собственной самостоятельной деятельностью. При этом управление учебным процессом становится более гибким, основанным на осуществлении оперативной педагогической коррекции и непрерывной обратной связи, систематичным и объективным.

Коммуникативная функция информационно-коммуникационных технологий в самостоятельной работе студентов связана с обеспечением возможности студенту в ходе сетевого взаимодействия кратко и четко формулировать собственные мысли, терпимо относиться к мнению партнеров, вести дискуссию, аргументированно докладывать свою точку зрения, а также слушать и уважать мнение партнера по общению в сети.

Комплексная реализация данных функций обуславливает вариативность направлений использования информационно-коммуникационных технологий в организации самостоятельной деятельности студентов. Выделим основные из них.

1. Информационное обеспечение самостоятельной работы (создание в сетях баз данных, баз знаний).

2. Совместная проектная деятельность в различных областях знаний школьников, студентов, педагогов, научных сотрудников.

3. Дистанционное обучение различных целевых направлений, различных форм и видов.

4. Свободные контакты пользователей сетей по разнообразным вопросам образования.

Работа с электронными учебными материалами может быть частью самостоятельной аудиторной или внеаудиторной самостоятельной работы, причем на аудиторных занятиях имеет смысл обращаться только к тем ресурсам, использование которых реально в конкретных условиях и временных рамках обучения.

Планируя занятие с применением ИКТ, преподаватель должен хорошо представлять себе, на каком этапе изучения материала можно использовать те или иные электронные ресурсы, какие задания должны предварять и завершать их использование.

Особенности планирования и организации самостоятельной работы с использованием информационно-коммуникационных технологий определяются спецификой задач и форм обучения – дневной, дистанционной, традиционной заочной. Электронные учебные ресурсы могут использоваться для организации самостоятельной работы студентов как на занятиях, так и при подготовке к занятиям, выполнении творческих заданий. Для дистанционного обучения важно планирование соотношения объема самостоятельной работы с автономными электронными ресурсами и ресурсами Интернета и работы в режиме онлайн: выполнение контролирующих и тестовых заданий, размещение заданий в форуме, общение с преподавателем и в учебной группе.

В дневной форме обучения при планировании курса важно соотношение традиционных занятий, занятий в компьютерном классе и самостоятельной работы обучающихся во внеаудиторное время. Самостоятельная работа студентов может включать знакомство с новым учебным материалом, выполнение тренировочных, творческих и проектных заданий. Цель аудиторных занятий с использованием ИКТ – презентация новых электронных ресурсов, индивидуализация выполнения заданий, организация работы в парах и микрогруппах, представление и обсуждение работ, выполненных студентами, и т. п.

Информационно-коммуникационные технологии разнообразны и традиционно объединяются исследователями в три основных группы: технологии представления информации, технологии структурирования информации, коммуникационные технологии. Представим их характеристику.

Технологии представления информации (мультимедиа, гипертекст, виртуальная реальность) формируют у обучаемых навыки работы с различными типами информации, позволяют объединять ее разные типы (текст, звук, графическое изображение, анимация и видеоизображение). В результате обеспечивается такое представление информации, при котором студент воспринимает ее сразу несколькими органами чувств одновременно в сочетании с использованием больших объемов информации, быстрым доступом и интерактивными возможностями работы с ней. Реализация технологии виртуальной реальности в образовательных целях способствует формированию опыта деятельности по имитированию, проектированию, моделированию объектов, явлений и процессов предметного мира, развитию наглядно-образного и теоретического мышления, что позволяет студенту самостоятельно изучать не только объекты и явления окружающей действительности, но и те, которые в реальности невозпроизводимы или сложно воспроизводимы. Несмотря на кажущуюся простоту и распространенность, использование данной группы информационно-коммуникационных технологий является достаточно сложным, так как требует, во-первых, безупречного владения методами и приемами использования визуальных средств, во-вторых, знания правил построения кадрированного пространства (цвет, форма, расположение относительно центра и углов экрана и тому подобное). Вот почему зачастую визуализация изучаемого материала с помощью компьютера и мультимедийного проектора имеет мало общего с современными информационными образовательными технологиями и лишь затрудняет восприятие информации студентами.

К *технологиям структурирования информации* относят базы данных и знаний, экспертно-обучающие системы, виртуальные библиотеки, виртуальные мультимедийные клубы, музеи и т. д. Использование систематизированных баз данных по предметным областям, в том числе архивов нормативных документов, редких текстов делает самостоятельную работу студентов более целенаправленной, формируя у них способность работать с разнообразными источниками информации, сопоставлять данные, полученные из них, устанавливать причинно-следственные связи и формулировать собственные выводы. Развивая данное направление, можно использовать материалы из удаленных источников, создав для этого в текстовом редакторе на компьютере небольшой по объему алгоритм с гиперссылками на источники и обеспечить студентам выход в Интернет. Кроме того, продуктивным направлением организации самостоятельной деятельности может стать создание собственной базы инфор-

мации по учебной дисциплине на электронных носителях.

Коммуникационные технологии основаны на использовании глобальных и локальных компьютерных сетей для обеспечения доступа обучающихся к информационным образовательным ресурсам. К ним принято относить сети разных уровней, а также телекоммуникации. Они включают в себя услуги собственно почты – отправка и прием электронных писем, получение и отсылка материалов телеконференций – форумов, в которых в отложенном режиме времени разворачиваются дискуссии, в них могут принимать участие люди, разделенные большими расстояниями. Они позволяют формировать совокупность методических, организационных, технических и программных средств реализации и управления самостоятельной деятельностью студентов независимо от их места нахождения.

Однако, по нашему мнению, в расширительной трактовке любая инновационная образовательная технология может быть отнесена к ряду информационно-коммуникационных. Данное утверждение обусловлено тем обстоятельством, что основу технологического процесса обучения составляет получение и преобразование информации, а основу педагогического – коммуникация.

Именно поэтому можно включить в качестве вспомогательных информационно-коммуникационных технологий следующие:

- кейсовую, основанную на предоставлении обучающимся информационных образовательных ресурсов в виде специализированных наборов учебно-методических комплексов, предназначенных для самостоятельного изучения (кейсов) с использованием различных видов носителей информации;

- технологию развития критического мышления, базирующуюся на освоении учащимися активных способов мышления и активных способов работы с информацией, обеспечивающую развитие у студентов интереса к исследовательской работе, умение обобщать приобретенные знания;

- уровневую дифференциацию, учитывающую основные характеристики студента, значимые при проектировании и осуществлении самостоятельной работы;

- проблемное обучение, основанное на активной самостоятельной деятельности студентов по постановке и разрешению проблем, обеспечивающее творческое овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками;

- проектную деятельность, предполагающую такую организацию самостоятельной деятельности студентов, при которой решается какая-либо проблема, для чего интегрируются групповые

методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие подходы;

- модульное обучение, которое предполагает самостоятельную работу студента по определенной индивидуальной учебной программе, при наличии банка информации и методическом руководстве по достижению дидактических целей.

В январе 2010 г. специалистами учебно-методического управления Вятского государственного гуманитарного университета был проведен анализ использования преподавателями Вятского государственного гуманитарного университета информационно-коммуникационных технологий в организации самостоятельной работы студентов. В анкетировании приняли участие 84 преподавателя 16 факультетов и колледжа Вятского государственного гуманитарного университета.

Выявлено, что подавляющее большинство преподавателей применяют информационно-коммуникационные технологии в процессе организации самостоятельной работы по общепрофессиональным и специальным дисциплинам (42% и 36% соответственно). При освоении студентами циклов ГСЭ и ЕН данные виды технологий востребованы лишь у 12% и 10% опрошенных преподавателей соответственно. Использование информационно-коммуникационных технологий требует сформированности у студентов определенных навыков самостоятельной работы в целом и умения работать самостоятельно в виртуальной среде, в частности. Именно поэтому их использование, в основном, организуется в процессе обучения на II–IV курсах: так, на II курсе ИКТ применяют 40% преподавателей, на III – 43%; на IV курсе – 50%. Исследование показало, что при организации самостоятельной работы с применением информационно-коммуникационных технологий меняется характер взаимодействия преподавателя и студентов. Если на младших курсах инициатива и более активная позиция принадлежит преподавателю, то по мере перехода на старшие курсы возникает необходимость побуждения студентов работать более самостоятельно, стимулировать их к самообразованию. На старших курсах, при выполнении курсовых проектов, процесс самостоятельной работы перерастает в процесс творческий, когда студенты должны демонстрировать мыслительные навыки, элементы анализа и синтеза.

Предпочтение преподаватели отдают учебным занятиям, проводимым на очной форме обучения. Здесь ИКТ используют 92% преподавателей. А вот потенциал данных технологий при организации по очно-заочной и заочной формам обучения используется явно недостаточно. Лишь 32% и 5% преподавателей соответственно организуют здесь самостоятельную работу при по-

мощи информационно-коммуникационных технологий.

Анализируя цели использования информационно-коммуникационных технологий при проведении аудиторных занятий и организации самостоятельной работы студента можно выделить их основные группы целей: повышение качества усвоения материала – 37% опрошенных преподавателей; создание условий для повышения качества самостоятельной работы студентов – 31%; оптимизация учебного процесса – 22%; развитие познавательного интереса и творческих способностей студентов – 10%. Результаты показывают, что преподаватели отдают предпочтение применению ИКТ на аудиторных занятиях: лекциях – 86% преподавателей; семинарских занятиях – 57%; практических занятиях – 48%. Во внеаудиторной деятельности при организации самостоятельной работы применяют лишь 27% преподавателей.

Среди других видов занятий, на которых эффективны информационно-коммуникационные технологии, преподаватели выделяют конференции и подготовку методических мероприятий по практике, кураторские часы и воспитательные мероприятия, курсовые и дипломные работы; профориентационную, кружковую работу, организацию онлайн-конференций, проведение онлайн зачетов и экзаменов, групповых консультаций и тренингов. При этом преимущество при организации самостоятельной работы с использованием информационно-коммуникационных технологий отдается индивидуальным формам организации деятельности студентов – 88% ответивших преподавателей, групповой форме – 61%. Наименее востребованы для данных целей парная форма – 32% и фронтальная форма – 31% респондентов.

Несмотря на то что преподаватели используют разнообразные технологии при организации самостоятельной работы на учебных занятиях, наиболее востребованными оказались проблемное обучение (MS Office (Power Point, Word), среды и системы программирования) – используют 56% опрошенных преподавателей; технология проектной деятельности (разработка проекта информационной системы организации, курсовые проекты, проведение различных форм воспитательной работы, разработка web-ресурсов) – 55%; сетевые технологии (в том числе контроль за выполнением лабораторных в рамках локальной компьютерной сети, работа со специализированными сайтами, Интернет-библиотеками, публикациями заданий на сетевых форумах, создание электронных библиотек, в том числе и электронных медицинских библиотек, электронная почта) – 50% опрошенных преподавателей; технология уровневой дифференциации (создание

разноуровневых заданий в электронном учебнике, индивидуальные и подгрупповые исследовательские проекты, использования тестовых оболочек) – 42%; технология критического мышления (использование поисковых систем в Internet) – 39% преподавателей; кейсовые технологии (использование в обучении электронных учебников и справочно-правовых систем (Консультант Плюс), специальных компьютерных программ) – 36%; видеотехнологии (в том числе презентации и видеолекции, мультимедийные презентации) – 31%; технология модульного обучения – 23%;

При этом следует отметить недостаточный уровень владения педагогами возможностями информационно-коммуникационных технологий при организации самостоятельной работы студентов. Так, лишь 7% респондентов не испытывают трудностей при проведении таких занятий и организации внеаудиторной самостоятельной работы. 93% педагогов выделили проблемы, возникающие при использовании информационно-коммуникационных технологий в организации самостоятельной работы студентов. Их мы условно объединили в три группы: организационные, технические, методические. Представим краткую характеристику каждой.

1. Организационные проблемы:

– недостаток времени и отсутствие у преподавателей достаточной мотивации для разработки системы самостоятельной работы студентов по учебному курсу на базе информационно-коммуникационных технологий;

– нехватка учебно-вспомогательного персонала, обеспечивающего организацию и контроль самостоятельной работы;

– недостаточное моральное и материальное стимулирование деятельности преподавателей по внедрению ИКТ.

2. Технические проблемы:

– недостаточное количество соответствующим образом оборудованных аудиторий, их слабая техническая оснащенность;

– отсутствие необходимых денежных средств, в т. ч. для подключения безлимитного Интернета в учебных аудиториях, залах для самостоятельной работы, студенческих общежитиях;

– дефицит специалистов в области информационных и коммуникационных технологий, способных обеспечить техническую поддержку организации самостоятельной деятельности студентов;

– отсутствие у вуза технических возможностей подключения к некоторым электронно-образовательным ресурсам.

3. Методические проблемы:

– недостаточная мотивация преподавателей в использовании потенциала информационно-коммуникационных технологий;

– необходимость соответствующей коррекции методического инструментария освоения студентами учебных курсов;

– малое количество и низкое качество готовых учебных материалов для организации самостоятельной работы студентов на базе ИКТ;

– отсутствие многоуровневой системы повышения квалификации для преподавателей, готовых применять информационно-коммуникационные технологии в организации самостоятельной работы студентов;

– недостаточная готовность студентов к организации собственной самостоятельной деятельности в инновационном режиме, так как многие из них ориентированы на традиционные формы обучения.

Итак, применение информационно-коммуникационных технологий позволяет создать информационную образовательную среду вуза, которая может стимулировать активность и самостоятельность студентов. Эта среда представляет большие возможности в выборе студентами источников информации, необходимой в процессе профессионального образования. Средства информационных технологий также позволяют актуализировать и субъектный компонент информационной образовательной среды, обеспечивая осуществление взаимодействия между преподавателем и студентом в диалоговом режиме. Такое взаимодействие облегчает процесс обмена информацией. Эффективное использование имеющегося в распоряжении университета программного и аппаратного обеспечения как материально-технического компонента информационной образовательной среды позволит комплексно привлечь образовательные ресурсы глобальных компьютерных сетей, организовать доступ к ним в удобное время. Именно такая информационная образовательная среда вуза, которая основана на сочетании традиционных методов и средств обучения с современными информационно-коммуникационными технологиями, способствует повышению качества знаний студентов, стимулирует развитие у них умений и навыков самостоятельной работы.

УДК 378:338.48:341.95:34.03

Е. Б. Назаренко

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ТУРИЗМА

Статья посвящена современным тенденциям развития компетентностного подхода к обучению иностранных студентов. В ней рассматриваются вопросы различной интерпретации терминов *профессиональная компетентность* и *коммуникативная компетентность*, определена структура, дан анализ компонентов, а также предложена модель формирования профессионально-коммуникативной компетентности иностранных студентов, обучающихся по специальности «Международный туризм».

The article is devoted to modern tendencies of developing the competence approach to training foreign students. The problems of different interpretation of the terms *professional competence* and *communicative competence* are considered in the article. The author defines the structure of professional communicative competence, analyzes its components and suggests a model of its forming in foreign students trained at the Department of International Tourism.

Ключевые слова: компетентностный подход, коммуникативная компетентность, профессиональная компетентность, профессиональное общение, иностранные студенты, туризм, русский язык как иностранный.

Keywords: competence approach, communicative competence, professional competence, professional communication, foreign students, tourism, Russian as a foreign language.

Происходящие в начале XXI в. существенные изменения характера образования (его направленности, целей, содержания) все более явно, согласно ст. 2 Закона РФ «Об образовании», ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущего специалиста, что подчеркнуто в Концепции модернизации российского образования. Эти накапливающиеся новшества означают процесс смены образовательной парадигмы, что отмечается многими исследователями (В. И. Байденко, Г. Б. Корнетов, А. Н. Новиков, Л. Г. Семушина, Ю. Г. Татур и др.). Однако происходящие в мире и России перемены в области целей образования, соотносимые, в частности, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптацией в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения более полного, личностно- и социально-интегрированного результата образования. Одним из оснований такого обновления является компетентностный подход.

© Назаренко Е. Б., 2010

В мировой образовательной практике понятие компетентности как цели образования выступает в последние годы в качестве одного из центральных понятий. Основной причиной этого явления, по нашему мнению, является необходимость усиления ориентации образования на изменившиеся условия жизни современного общества и, в особенности, сферы труда.

Компетентностный подход не следует противопоставлять традиционному, основанному на знаниях, умениях и навыках. Понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, так как оно, с одной стороны, включает их, но в то же время к ним не сводится, то есть не является их простой суммой. Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает также результаты обучения (способности решать задачи определенного типа), систему ценностных ориентаций и др.

Потребности сферы туризма, в свою очередь, в новых условиях сосредоточились на необходимости адекватного кадрового обеспечения всех направлений развития видов и форм туризма. С одной стороны, туристская деятельность нуждается в специалистах различных профессий и квалификаций, а с другой – в принципиально новых технологиях обслуживания туристов, потребности в которых появляются по мере развития смежных отраслей экономики и формирования специалистов по смежным видам профессиональной деятельности. При этом главным критерием для работодателя является качество профессионального образования как результата. Оно, по мнению А. А. Вербицкого, представляет собой соответствие личностных, профессиональных и социальных характеристик молодого специалиста потребностям жизни, включая потребности самого специалиста, производства и общества.

Коммуникация иностранцев, занятых в области туризма, на русском языке осуществляется в разных сферах общения. Однако предметом нашего рассмотрения выбрана профессиональная сфера общения. Туризм – одна из важных областей приложения рабочей силы. Каждый пятнадцатый трудящийся в мире занят в сфере туризма. В современной действительности наблюдается повышение престижа туристских профессий. В качестве примера изучения русского языка иностранными студентами для работы в сфере международного туризма можно привести Белгородский государственный университет, в котором осуществляется специальная подготовка кадров для работы в туристских комплексах.

По нашему мнению, обучение иностранных студентов профессиональной коммуникации и

формирование у них профессионально-коммуникативной компетентности должно осуществляться в двух направлениях: формирование профессиональной компетенции в соответствии с квалификационными требованиями к основным должностям работников туристской сферы и развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов.

Термин «коммуникативная компетенция» является одним из базовых понятий современной методики преподавания русского языка как иностранного. В работах отечественных исследователей анализируется её компонентный состав, при этом разные учёные предлагают разные формулировки и их интерпретацию (Д. И. Изаренков, 1990, Е. И. Пассов, 1984, В. Г. Костомаров, 1980, М. Н. Вятютнев, 1975 и др.). Разные методисты описывают грамматическую и языковую, предметную, профессиональную, страноведческую, стратегическую, прагматическую и другие компетенции как составляющие коммуникативной компетенции. Согласно модели, предложенной в документе Совета Европы (1997), коммуникативная компетенция состоит из трех компонентов: лингвистического, социолингвистического и прагматического. Существуют исследования, в которых в составе коммуникативной компетенции выделяют четыре отдельные компетенции в соответствии с основными видами речевой деятельности: компетенции в говорении, чтении, аудировании, письме. М. В. Вятютнев выделяет две компетенции – продуцирования и восприятия, в соответствии с процессами порождения и рецепции речи [1]. В. В. Сафонова выделяет следующие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции: языковую (грамматическую, лингвистическую); речевую (прагматическую, стратегическую, дискурсивную); социокультурную (социолингвистическую, лингвострановедческую) [2].

Коммуникативная компетенция соотносится с этапами обучения, варьируется в зависимости от уровня предыдущей учебной подготовки. Нами в структуре коммуникативной компетенции выделяются следующие компоненты: *языковая, речевая, лингвистическая, страноведческая и социокультурная компетенции* и, вслед за И. А. Зимней, мы определяем коммуникативную компетенцию как «способность осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний и навыков и с помощью умений, связанных с дискурсивной, иллюкутивной и стратегической компетенцией, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения» [3].

Рассмотрим более подробно компоненты коммуникативной компетенции иностранных студентов, обучающихся в российских университетах по специальности «Туризм»:

1) языковая компетенция, то есть знание системы языка, грамматических правил его использования;

2) речевая компетенция, то есть способность практически использовать знания о языке адекватно речевой ситуации;

3) страноведческая, т. е. обладание достаточным количеством знаний страноведческого характера о стране изучаемого языка;

4) лингвистическая, характеризующаяся знанием сведений о языке, наличием умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения и умением организовывать речевое общение с учётом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания [4];

5) социокультурная, подразумевающая знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка (их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры страны) и способов их использования в процессе общения.

Базой формирования коммуникативной компетенции служит *языковая компетенция*, т. е. знания, присущие говорящему/слушающему и позволяющие распознавать грамматически правильные произведения [5]. И. В. Михалкина также рассматривает языковую компетенцию как базисный компонент коммуникативной компетенции, предполагающий «знание категорий и единиц языка всех уровней (фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического, синтаксического и текстового) и их функций, а также правил оперирования языковыми единицами для построения высказывания разных иерархических ступеней и их понимания [6]. Чтобы говорящий умел выбрать для каждой ситуации средства общения, ему необходимо владеть принципами функционирования единиц речи, а значит обладать *речевой компетенцией*. Речевая компетенция предполагает «владение иностранным языком во всём его объёме, проявляющемся в процессе вербальной коммуникации» [7]. Исходя из определения коммуникативной компетенции, данного О. Оссером, – оценка значимого потенциала, присущего социальной системе в интерпретации членов той или иной культуры, – представляется необходимым выделить *страноведческую и социокультурную компетенцию*. Развитие разных видов речевой деятельности в целях достижения высокого уровня практического владения языком невозможно без ознакомления студентов с различными сторонами жизни народа – носителя изучаемого языка. Значит, широ-

кое привлечение в учебный процесс страноведческой и социокультурной информации о жизни в России, о научной, экономической и культурной сторонах действительности является непрерывным условием подготовки компетентных специалистов в области туризма при условии «соизучения культуры при изучении языка» [8]. Кроме того, изучение страноведческого материала обеспечивает получение фоновых знаний, обуславливает адекватное восприятие и понимание экстралингвистических реалий для информационной полноты передачи языковых знаний [9].

Формирование страноведческой и социокультурной компетенции способствует достижению межкультурного понимания и становлению толерантного отношения иностранных студентов к культуре другой страны.

Вопрос о включении *лингвистической компетенции* в структуру коммуникативной компетенции иностранных студентов, обучающихся по специальности «Туризм», является спорным в связи с разными подходами к её определению. Вслед за Д. И. Изаренковым мы рассматриваем лингвистическую компетенцию как «способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения, актуальных для языка той или иной специальности» [10] и признаём необходимым сформировать эту компетенцию в процессе обучения иностранных студентов, будущих работников туристской сферы.

Профессиональная компетенция «опирается на интеллектуальный потенциал и социальную активность её носителя, предполагает наличие широкой образовательной базы, развитие логического мышления, аналитико-моделирующих умений осмысления и обобщения признаков и связей явлений, способов действия, модификации и переноса на этой основе способов действия из одних видов деятельности в другие» [11]. То есть мы можем говорить о базовой профессиональной компетенции, которая включает широкие фоновые знания и типовые умения.

Требования к профессиональной компетенции работников туристской сферы, сформулированные в документе «О квалификационных требованиях (профессиональных стандартах) к основным должностям работников туристской индустрии», утверждённым в целях совершенствования работы организаций туристской индустрии и качества оказания туристских услуг, в соответствии с Федеральным законом «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» (собрание законодательства Российской Федерации. 1996. № 49. Ст. 5491) Министерством труда и социального развития РФ, являются основой при

формировании профессиональной компетенции учащихся.

На основе должностных обязанностей и требований к работникам туристской сферы представляется возможным выделить составляющие *профессиональной компетенции* иностранных студентов, обучающихся по специальности «Международный туризм». Условно их можно разделить на умения в устной профессиональной коммуникации и умения в письменной профессиональной коммуникации.

Умения в *устной* профессиональной коммуникации мы понимаем как владение иностранными студентами культурой межличностного общения и знание русского языка в объёме, достаточном для продуктивной речевой деятельности: 1) общение с клиентом; 2) получение, обработка и передача информации; 3) соблюдение правил этикета; 4) приём и анализ жалоб клиентов; 5) осуществление продаж и послепродажного обслуживания клиентов; 6) осуществление взаимодействия с туроператорами; 7) ведение переговоров, в том числе телефонных; 8) осуществление презентации информации; и рецептивной речевой деятельности: 1) использование специализированной справочной литературы; 2) работа со справочниками, периодическими изданиями и научными публикациями по туризму.

Умения в *письменной* профессиональной коммуникации – это возможность иностранных студентов 1) подготовки и оформления туристской документации (включая расписания, ваучеры, путеводители, профессиональные публикации и рекламные материалы); 2) ведения деловой переписки; 3) работы с письменными жалобами клиентов и 4) техники продаж по почте и через Интернет.

Следовательно, профессиональные компетенции работника туристской сферы включают специальные знания и умения устанавливать адек-

ватные межличностные отношения в различных ситуациях профессионального общения. Хорошее знание русского языка – это ключ к профессиональному успеху, который поможет открыть любые двери и найти максимально короткий путь к установлению деловых контактов в сфере международного туризма.

Примечания

1. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1984.
2. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1993. С. 47.
3. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М.: Рус. яз., 1989. С. 219.
4. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 17–24.
5. Белл Р. Т. Социоллингвистика: Цели, методы, проблемы / под ред. А. Д. Швейцера. М.: Международ. отношения, 1980. С. 50.
6. Михалкина М. В. Коммуникативное и языковое сознание обучения профессиональному общению специалистов в области внешнеэкономических связей: дис. ... канд. пед. наук. М., 1994. С. 260.
7. Колианский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностранные языки в школе. 1985. № 1. С. 13.
8. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. К проблеме объекта и объёма лингвострановедения // Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в процессе обучения: доклады советской делегации на IV Конгрессе МАПРЯЛ. М., 1980.
9. Самосенкова Т. В. Культура профессионального общения в системе подготовки специалистов-филологов для зарубежных стран. Белгород: ИПЦ «Политерра», 2008. С. 180–182.
10. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. № 4. С. 56.
11. Самосенкова Т. В. Указ. соч.

УДК 658.012.4

Е. В. Ефимова

КОМПОНЕНТЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ

Целью данной статьи является обобщение понятий культуры, предпринимательства, профессиональной и предпринимательской культуры, а также анализ компонентов предпринимательской культуры студентов-менеджеров.

The purpose of the given article is generalization of concepts of culture, business, professional and enterprise culture, and also the analysis of components of enterprise culture of students-managers.

Ключевые слова: предприниматель, менеджер, предпринимательство, культура, культура предпринимательства, предпринимательская культура, условия формирования предпринимательской культуры, принципы формирования предпринимательской культуры.

Keywords: entrepreneur, manager, entrepreneurship, culture, culture of entrepreneurship, enterprise culture, terms of forming enterprise culture, principles of forming enterprise culture.

Проблема предпринимательской деятельности как фактора, воздействующего на эффективность развития национальной экономики, на протяжении последних десятилетий привлекает пристальное внимание исследователей. Значимость этой проблемы проявляется в деятельности любого предпринимателя.

Сущность предпринимательства как социально-экономического феномена можно определить на основе трудов Ф. Кене, Д. Риккардо, А. Смита и других экономистов, которые дают представление об эволюции предпринимательства в доиндустриальный период, акцентируя отличие предпринимателя от наемного управляющего или капиталиста-собственника.

В современных концепциях бизнеса отмечается повышенное внимание исследователей к влиянию личностных особенностей предпринимателя на смысл и содержание его деятельности (Ю. А. Качанов, Й. Шумпетер и др.). Предприниматель является центральной фигурой бизнеса, призванной зарожать идею, воплощать ее, изыскивать средства для реализации, оптимально используя все возможные пути.

Сегодня культура выступает одним из фундаментальных понятий социально-гуманитарного познания и насчитывает несколько сотен определений. Среди них следует выделить культуру как совокупность материальных и духовных ценностей, выражающих определенный уровень исторического развития данного общества и чело-

века, как сферу духовной жизнедеятельности общества, включающую систему образования, воспитания, духовного творчества.

Данный факт позволяет говорить о смежности понятий «предприниматель» и «культура». Утверждаясь в подобном мнении, мы пришли к выводу, что предпринимательская культура – это субъективированное качество личности, заключающееся в устойчивом комплексе ее ценностных отношений, методологических знаний и жизненного опыта, связанных со сферой бизнеса. В таком понимании нами отмечено принципиальное отличие предпринимательской культуры от культуры предпринимательства. Если последнее – это особая сфера социальной жизни, то первое есть субъективированное личностное образование, обусловленное совокупностью индивидуальных предрасположенностей и потенций предпринимателя.

Культура предпринимательства хотя и затрагивается во многих работах, но довольно редко становится предметом отдельного исследования и зачастую рассматривается как внутренний атрибут отдельной организации [1]. Одним из недостатков существующих подходов представляется сведение понятия «культуры» лишь к деловой этике, что сильно сужает предмет исследования, выводя за его рамки огромное поле неотъемлемых компонентов культуры [2].

Сущность предпринимательской культуры будущих менеджеров была рассмотрена нами в компонентной структуре, отвечающей профессиональным особенностям будущих менеджеров. Для этого мы выделили три компонента предпринимательской культуры: ценностно-смысловой (т. е. ценности, транслируемые в процессе формирования предпринимательской культуры будущих менеджеров), деятельностно-коммуникативный (потенциал студентов-менеджеров для утверждения в их профессиональном самосознании основ психологии бизнеса) и операционально-тактический (информированность студентов в экономической теории и смежных с ней отраслях науки).

Содержание первого компонента обосновывается наличием у студента-менеджера устойчивого комплекса ценностных отношений, гармонизирующего узкоутилитарные и социально-ориентированные аспекты предпринимательской деятельности, а также сформированность методологического аппарата предпринимательской культуры.

Во второй компонент предпринимательской культуры будущих менеджеров вошли навыки самоанализа и самокоррекции, комплексные знания основ психологии бизнеса и имеющийся опыт их использования в профессионально ориентированной деятельности.

Операционально-тактический компонент характеризуется информированностью будущих менеджеров в экономической теории и смежных с ней отраслях науки; владением продвинутыми информационными технологиями; опытом работы с разнородными информационными потоками, позитивным опытом работы с юридической и бизнес-документацией [3]. Содержание каждого компонента мы определили в трех уровнях: высоком, среднем и низком (см. таблицу).

Исходя из данных таблицы, для развития и становления ценностно-смысловых установок будущих менеджеров нами был использован ряд методик, базовой из которых стала методика модерации [4], применявшаяся в рамках лабораторного времени, отведенного на дисциплины учебного плана специальности Менеджмент организации, «Культурология» и «История менеджмента». Посредством данной методики концентрируется внимание участников модерации и создается общее смысловое поле для дальнейшей работы; генерируются независимые суждения; выявляются ценностно-смысловые стержни по заданному вопросу, а также обеспечивается эффект достройки в цепочке ценностных суждений студентов.

Данная методика позволяет подготовить студентов к серии тренингов и ролевых игр, направленных на формирование составляющих деятельностно-коммуникативного компонента предпринимательской культуры. Ведущей составляющей этого компонента нами была выявлена развитая рефлексивность студентов, в том числе сформированность навыков самоанализа и самокоррекции. Погрузить студентов в теоретические и прикладные навыки рефлексирования мы попытались при помощи тренингов: «энкаунтер-группы», «анализ критических инцидентов» и «шесть шляп мышления». Контрольный замер сформированности рефлексивной составляющей деятельностно-коммуникативного компонента предпринимательской культуры был произведен посредством анкеты, разработанной нами на основе аналогичной, апробированной в исследовании Н. М. Егориной [5]. Визуально отмеченные умения студентов подтвердились анкетированием.

Формирование коммуникативных составляющих деятельностно-коммуникативного компонента предпринимательской культуры было организовано на базе преподавания таких дисциплин, как «Риторика», «Этика и культура управления» и «Практический курс иностранного языка». Для достижения результата была дана установка на развитие дискурсивной практики делового общения, где дискурс понимается как «речь, погруженная в жизнь». Усвоение понятий «дискурс», «дискурсивное поведение», «дискурс-коммуникация» полагалось обязательным для участников

экспериментальной группы. Студентам предлагались пропедевтические творческие задания, выполнение которых выливалось в мини-проекты вербальных ситуаций. Наиболее удачные отбирались для включения в учебные занятия. Контрольный замер результатов проводился с помощью анкеты коммуникативных и организаторских склонностей.

Для развития операционально-тактического компонента предпринимательской культуры мы регламентировали обучающее содержание заранее выделенных базовых дисциплин и вели мониторинг их усвоения параллельно с апробацией вышеописанных методик. Нами были использованы такие приемы мониторинга, как рейтинги академической успеваемости студентов; анализ динамики качества обученности студентов; анализ соответствия средних оценочных баллов по теоретическим и прикладным дисциплинам; методы шкалирования балльной информации.

Формирование операционально-тактического компонента предпринимательской культуры будущих менеджеров изначально предполагало погружение студентов в ту часть информационного поля профессиональной подготовки, которая представлена электронными учебными комплексами. Данный шаг не мог не появиться, поскольку сегодня Человек Читающий постепенно уступает свои позиции в выработке понятий и создании схем объяснения мира Человеку Кликающему (от английского слова "click" – щелкать). «Кликающие» жесты превращаются в органы чувств, «вырывая тексты, картинки из библиотечных оков, заставляя их обращаться с колоссальной скоростью между пользователями сети» [6]. В определенной мере утверждаемая нами тактика оказалась созвучна методологическому убеждению Н. Н. Моисеева, называющего планетарное общество информационным только тогда, когда «возникнет такого уровня Коллективный Разум, который будет играть в планетарном обществе такую же роль, какую в организме человека играет его собственный разум» [7]. Основная нагрузка этапа формирования операционально-тактического компонента базировалась на курсе «Информационные технологии управления», в программу которого было заложено 54% времени для становления у будущих менеджеров устойчивых навыков использования информационных технологий в управленческой деятельности. Особый акцент делался на прохождении таких тем, как «Компьютерная обработка управленческой информации», «Системы поддержки принятия управленческих решений», «Электронная коммерция», «Интернет-технологии». Нам было важно добиться от студентов способности видеть в информационных технологиях детерминирующий фактор успеха в предпринимательстве.

Компоненты предпринимательской культуры студентов-менеджеров

Компоненты и их характеристика			
Уровни	Ценностно-смысловой	Деятельностно-коммуникативный	Операционально-тактический
Высокий	Наличие устойчивого комплекса ценностных отношений, гармонизирующего узкоутилитарные и социально-ориентированные аспекты предпринимательской деятельности; сформированность методологического аппарата предпринимательской культуры	Широкая информированность в экономической теории и смежных с ней отраслях науки; развитая рефлексивность; навыки самоанализа и самокоррекции; комплексные знания основ психологии бизнеса и имеющийся опыт их использования в профессионально ориентированной деятельности; владение вербально-коммуникативными приемами деловых переговоров, в том числе приемами «черной риторики»	Высокая возможность использования экономических знаний для решения задач; владение информационными технологиями; опыт работы с разнородными информационными потоками; позитивный опыт работы с юридической и бизнес-документацией
Средний	Неустойчивый комплекс ценностных отношений; будущий менеджер не ориентирован на достижение баланса узко утилитарных социально-ориентированных целей предпринимательской деятельности; методологический аппарат предпринимательской культуры развит слабо	Ограниченная информированность в сфере экономики и соотнесенных с ней отраслях; рефлексивные способности, в целом, развиты, однако не отличаются структурированностью, навыками самокоррекции; посредственные знания основ психологии бизнеса и слабая мотивация опыта их использования; вербально-коммуникативные приемы усвоены преимущественно на теоретическом уровне; их спецификация в сфере делового общения не систематизирована	Посредственное владение информационными технологиями; недостаточный опыт работы с разнородными информационными потоками; опыт работы с юридической и бизнес-документацией локализован выбранной профессиональной специализацией
Низкий	Ценностные отношения фрагментарны, не носят комплексного характера; в сознании будущего менеджера доминирует узкоутилитарный подход к ведению бизнеса; практически нивелированы методологические знания по предпринимательской культуре	Рефлексивные способности развиты слабо, не структурированы; профессионально ориентированная рефлексия не выражена; нет завершенных представлений по основам психологии делового мира; не мотивировано обретение опыта в данном направлении; вербально-коммуникативные приемы сформированы только на бытовом уровне и не усилены спецификацией общения в деловом мире	Слабая, поверхностная информированность в сфере экономики и соотнесенных с ней отраслях; владеет только необходимым минимумом информационных технологий и не имеет опыта работы с разнородными информационными потоками; практически отсутствует опыт работы с юридической и бизнес-документацией, локализован выбранной профессиональной специализацией

В рамках именно этого курса будущими менеджерами обретались навыки практической работы с компьютером, программным обеспечением общего и специального назначения, электронной почтой, системами навигации и поиска информации в Интернете, коммуникациями (ICQ, Chat, Forum), а также навыки обработки экономической информации с помощью специализированных пакетов прикладных программ.

Кроме того, наше внимание было уделено результатам усвоения курса по выбору «Предпринимательство». Содержание данного курса во многом было построено на решении задач российско-канадского проекта «Расширение возможностей молодежи через развитие предпринимательской деятельности в г. Кирово-Чепецке». В ходе преподавания курса предполагалось сформировать у студентов практико-ориентированный

личный опыт в области лидерских качеств; поведения в коллективе; планирования карьеры; самооценки деловых возможностей; делового планирования и маркетинговых исследований в малом бизнесе; управления собственным бизнесом; взаимоотношения с кредиторами и т. п.

В общей сложности, педагогическая практика формирующего эксперимента дала достаточный объем эмпирической информации для проверки выдвинутой нами гипотезы.

Примечания

1. Томилов В. В. Культура предпринимательства. СПб.: Изд-во «Питер», 2000.

2. Андерсон Р. «Акулы» и «дельфины»: психология и этика российско-американского делового партнерства. М., 1994.

3. Ефимова Е. В. Формирование предпринимательской культуры будущих менеджеров: учеб. пос. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009.

4. Брагина Е. А. Как организовать тренинг командного решения // Методы менеджмента качества. 2005. № 4. С. 28–32.

5. Егошина Н. М. Формирование профессионально важных качеств студентов в учебном проектировании: на примере туристского вуза: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.

6. Адольф В. Проектирование образовательного процесса на основе компетентностного подхода // Высшее образование в России. 2008. № 3. С. 158–161.

7. Моисеев Н. Н. Универсум. Информация. Общество. М.: Устойчивый мир, 2001. С. 6.

УДК 316.37

Н. А. Кора, А. В. Лейфа, Н. В. Маковой

РЕАЛИЗАЦИЯ И ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлена оценка технологии подготовки студентов вуза к волонтерской деятельности, раскрыты задачи и организация исследования, представлены результаты реализации технологии.

The authors consider technologies of preparing students for voluntary activity, reveal the purposes and arrangement of their research and present the results of realization of the technology considered.

Ключевые слова: волонтер, волонтерская деятельность, технологии, студенты вуза.

Keywords: volunteer, voluntary activity, technologies, higher school students.

Актуальность. В современных социально-экономических условиях подготовка к волонтерской деятельности выражает способ существования личности, ее сущность, раскрывает ее потенциальные возможности, помогает реализовать социальную и гражданскую позиции. В связи с этим встает вопрос системного, интегрированного подхода к проблеме подготовки к волонтерству. Участие в добровольчестве, основанном на использовании профессиональных методов и технологий, позволяет научиться, таким образом, понимать другого человека и самого себя, преодолевать стереотипные представления о ролевых позициях различных партнеров, о характере их взаимоотношений, искать и находить ресурсы собственного личностного совершенствования, а в целом способствует развитию аналитического типа мышления, личностной рефлексии, вырабатывает адаптивные способы психологической защиты.

Подготовка к волонтерской деятельности студентов сегодня как никогда необходима, так как знания, умения, навыки, полученные в группе в процессе обучения, помогут юношам и девушкам в дальнейшей добровольческой работе. Мобильность, разнообразие способов и сфер действий, приобретающих свойства общественно значимых поступков, использование опыта других субъектов социальной деятельности, творческий потенциал, обеспечивающий генерацию новых способов преобразования общественных отношений, – вот те черты, которые должны характеризовать личность, направляющую свою энергию, умения на добровольное оказание помощи всем нуждающимся в ней.

© Кора Н. А., Лейфа А. В., Маковой Н. В., 2010

В рамках исследования нами разработана технология подготовки студентов вуза к волонтерской деятельности. Данная технология реализовывалась нами на основе следующих условий:

1. Содействие самореализации студентов в процессе подготовки к волонтерской деятельности проходило в рамках изучения спецкурса «Основы волонтерской деятельности» и непосредственного участия студентов в добровольческих акциях.

2. Наполнение педагогического взаимодействия личностными смыслами осуществлялось на занятиях по смыслополаганию, целью которых было обогащение ценностными ориентациями студентов через развитие личностной самомотивации как основы их смыслополагания.

3. Педагогическое содействие формированию у студентов позитивной «Я-концепции» наиболее полно осуществляется в процессе кооперативного обучения, развивающего, поддерживающего и сотруднические отношения.

Задачи, методы и организация исследования

Для выявления эффективности процесса подготовки студентов вуза к волонтерской деятельности нами были поставлены следующие задачи:

1. Исследовать влияние волонтерской деятельности на развитие личностных характеристик студентов в процессе профессиональной подготовки.

2. Изучить критерии подготовленности к волонтерской деятельности.

3. Экспериментально проверить технологию подготовки студентов к волонтерской деятельности.

Для проведения исследования был определен пакет диагностических методик («Мотивация достижения успеха» Т. Элерса; «Готовность личности к риску» Г. Шуберта; «Направленность личности студента» В. Смекал, М. Кучер; «Ценностные ориентации» М. Рокича; «Исследования эмпатии» И. М. Юсупова, Е. М. Никиреева). Для оценки результатов достоверности экспериментального исследования нами использовался критерий χ^2 .

Экспериментальная работа осуществлялась в два этапа: диагностический и формирующий.

Базой проведения опытно-экспериментальной работы выступил Амурский государственный университет (АмГУ), факультет социальных наук, специальности: социальная педагогика, социальная работа, социология, религиоведение, психология. Диагностическим экспериментом были охвачены 250 студентов, представителей II курса факультета социальных наук АмГУ. В формирующем эксперименте приняли участие 125 студентов после изучения спецкурса «Волонтерская деятельность» и практических занятий, благотворительных акций и т. д.

Результаты исследования и их обсуждение

После реализации первого педагогического условия был проведен повторный замер по тем же методикам, что использовались ранее на диагностическом этапе исследования (табл. 1).

Как видно из таблицы, различия между экспериментальной и контрольной группами выражены на пятипроцентном уровне значимости. Произошло увеличение в развитости мотивации к успеху в экспериментальной группе. Количество сту-

Таблица 1

Изменение сформированности мотивации к достижению успеха и готовности к риску в волонтерской деятельности

Группы	Этапы	Высокий	Средний	Низкий	Всего	$\chi^2_{\text{факт}}$	$\chi^2_{\text{табл}}$	
Мотивация к достижению успеха								
Контр. гр.	До экспер.	16 13%	81 65%	28 22%	125	0,22	$\chi^2_{0,95} (2) = 5,99$	
	После экспер.	17 14%	83 66%	25 20%	125			
Эксперим. гр.	До экспер.	11 9%	84 67%	30 24%	125	6,13		
	После экспер.	21 17%	85 68%	18 14%	124			
Готовность к риску								
Контр. гр.	До экспер.	33 26%	49 39%	43 34%	125	2,30		$\chi^2_{0,95} (2) = 5,99$
	После экспер.	32 26%	44 35%	49 39%	125			
Эксперим. гр.	До экспер.	30 24%	45 36%	50 40%	125	5,57		
	После экспер.	37 30%	48 38%	40 32%	125			

дентов на высоком уровне увеличилось на восемь процентов, а количество студентов на низком уровне сократилось на десять процентов. Это связано с тем, что мы способствовали познанию и прогнозированию своего развития как личности, своих способностей, возможностей, склонностей, усиление мотивации к успеху, самореализации, приобретению адекватной самооценки.

Проведенное исследование показало, что произошли количественные изменения в ценностях профессиональной самореализации, индивидуальных, альтруистических ценностях между студентами экспериментальной и контрольной групп (рис. 1, 2).

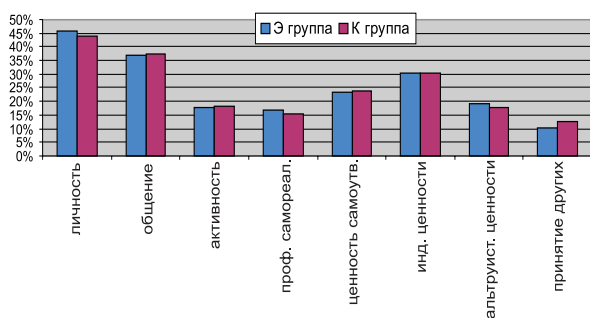


Рис. 1. Выраженность уровней развития ценностных ориентаций в экспериментальной и контрольной группах (в начале эксперимента)

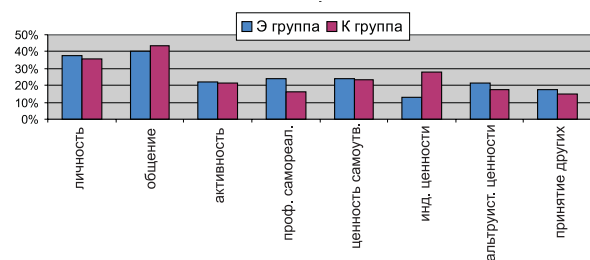


Рис. 2. Выраженность уровней развития ценностных ориентаций в экспериментальной и контрольной группах (в конце эксперимента)

Как видно из рисунков, немного обогатились ценностные ориентиры у студентов в экспериментальной группе, так как в ходе подготовки к волонтерской деятельности будущие волонтеры обратили внимание на самих себя и других людей со своими особенностями, изменились их собственные приоритеты. Очень важно, что у студентов экспериментальной группы произошел сдвиг направленности личности на деловую активность, что указывает на улучшение способности углубиться в деятельность, проявить креативность в работе, лучше познать других людей и самого себя.

Анализ и интерпретация полученных результатов формирующего эксперимента позволяют прийти к следующему умозаключению – в целом произошло значительное изменение динамики показателей первого критерия при соблюдении педагогического условия «Содействие самореализации студентов в процессе подготовки к волонтерской деятельности», что отражено в табл. 2.

Проверка второго педагогического условия «Наполнение педагогического взаимодействия личностными смыслами» осуществлялась на занятиях по смыслополаганию, целью которых было обогащение ценностными ориентациями студентов через развитие личностной самомотивации как основы их смыслополагания. После реализации второго условия был проведен повторный замер уровня подготовки к волонтерской деятельности.

Наибольший эффект оказало данное условие на развитие ценностных ориентаций студентов (см. табл. 3).

Результаты исследования свидетельствуют о динамике развития ценностных ориентаций у испытуемых. Данная выраженность объясняется тем, что чем сильнее акцент на развитии духовных отношений личности, ее ценностного сознания и самосознания, тем приоритетнее у будущих волонтеров система высших потребностей,

Таблица 2

Изменение стремления студентов вуза к гуманистически-ориентированному взаимодействию

Эмпатия		Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий	Всего	χ^2	$\chi^2_{табл}$
Экспе- рим. группа	Начало экспер.	11	32	82	0	0	125	1,89	$\chi^2_{0,95} (4) =$ 9,49
	Оконч. экспер.	9%	26%	66%	0%	0%	125		
	Оконч. экспер.	6	34	85	0	0	125		
	Начало экспер.	5%	27%	68%	0%	0%	125		
Коммуникативная компетенция		Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий	Всего	χ^2	$\chi^2_{табл}$
Экспе- рим. группа	Начало экспер.		21	32	55	17	125	2,51	$\chi^2_{0,95} (4) =$ 9,49
	Оконч. экспер.		17%	26%	44%	14%	125		
	Оконч. экспер.		34	44	36	11	125		
	Начало экспер.		27%	35%	29%	9%	125		

интересов, ценностных ориентаций, в которых выражено отношение к миру, к другому человеку, к себе (рис. 3).

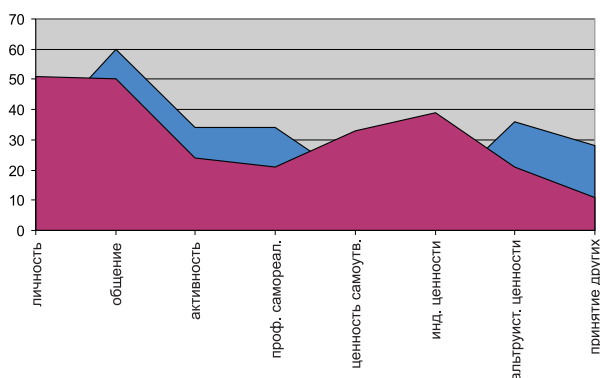


Рис. 3. Показатели выраженности уровней развития ценностных ориентаций в экспериментальной и контрольной группах (в конце эксперимента)

Согласно рисунку направленность на общение, деловую активность, ценности профессиональной самореализации, альтруистические и ценности принятия других преобладают в экспериментальной группе. В числе ценностных ориентиров студентов экспериментальной группы укрепилась потребность в самореализации, в установлении, сохранении и упрочении добрых, доверительных отношений между людьми, стремлении помочь другим людям. Студенты, обладающие высокими личностными смыслами, не только постоянно стремятся помочь людям и испытывают удовлетворение от того, что они оказывают нуждающимся посильную помощь, но именно в человеческих отношениях видят один из главных смыслов жизни.

Реализация второго педагогического условия не оказала значительного влияния на развитие коммуникативной компетенции у студентов экспериментальной группы (см. табл. 4).

На основании полученных данных можно прийти к выводу, что данное условие достоверно оказывает эффективное воздействие на формирование ценностных ориентаций студентов.

Внедрение третьего условия «Педагогическое содействие формированию у студентов позитивной «Я-концепции» наиболее полно осуществляется в процессе кооперативного обучения, развивающего, поддерживающего сотруднические отношения не только во время занятий, но и во время проведения благотворительной деятельности (акций).

Использование в работе статистического критерия χ^2 позволило ответить на вопрос «Имеется ли различие в уровнях подготовки студентов к волонтерской деятельности в экспериментальной и контрольной группе, и если да, то каковы причины такого различия?».

Существенные сдвиги в подготовке студентов могли произойти либо вследствие случайных факторов, либо под влиянием целенаправленной педагогической деятельности. Если различие в уровнях показателей между студентами экспериментальной и контрольной групп существенно, то в соответствии с критерием χ^2 оно не может быть объяснено случайными причинами и является следствием специально организованной деятельности. А это значит, что проведенное исследование полностью подтвердило состоятельность гипотезы относительно эффективности названных педагогических условий, было доказано, что каждое из условий верно, эффективно и они в совокупности дополняют друг друга.

Итоговые результаты исследования отражены в табл. 5.

По результатам приведенной таблицы оценивалась достоверность целенаправленного влияния педагогических условий на подготовку студентов к волонтерской деятельности. В данной таблице выделены критерии достоверного различия между экспериментальной и контрольной группами.

Так, педагогическое условие «Содействие самореализации студентов в процессе подготовки к волонтерской деятельности» оказало целенаправленное влияние на формирование первого критерия при уровне достоверности 0,1. Второе педагогическое условие отразилось на развитии

Таблица 3
Изменение осознания и принятия студентами вуза ценностей волонтерства как жизненно важных

Ценностные ориентации	Начало эксперимента				Окончание эксперимента					
	Экспер. гр.	Контр. гр.	χ^2	Эксперим. гр.	Контр. гр.	χ^2				
а личность	40	32%	52	42%	31	25%	51	41%		
б общение	55	44%	49	39%	2,58	60	48%	50	40%	7,51
с активность	30	24%	24	19%		34	27%	24	19%	
а проф. самореализация	30	24%	20	16%		34	27%	21	17%	
б ценность самоутверждения	30	24%	29	23%		16	13%	33	26%	
с индивидуальные ценности	16	13%	35	28%	0,89	11	9%	39	31%	9,20
д альтруистические ценности	27	22%	22	18%		36	29%	21	17%	
е принятие других	22	18%	19	15%		28	22%	11	9%	

Таблица 4

Изменение стремления студентов вуза к гуманистически-ориентированному взаимодействию

Эмпатия		в конце эксперимента					Всего	χ^2
		Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий		
Эксперим. группа	Начало эксперим.	6	34	85	0	0	125	1,26
	Оконч. эксперим.	5%	27%	68%	0%	0%	125	
		5	32	88	0	0	125	
		4%	26%	70%	0%	0%		
Коммуникативная компетенция								
Эксперим. группа	Начало эксперим.		34	44	36	11	125	0,83
	Оконч. эксперим.		27%	35%	29%	9%	125	
			42	51	24	8	125	
			34%	41%	19%	6%		

Таблица 5

Соотношение педагогических условий и критериев подготовленности студентов к волонтерской деятельности

	Мотивация	Риск	ц1	ц2	Эмпатия	Коммуникативная компетенция
1-е условие	6,13	5,57	0,28	0,89	1,89	2,51
2-е условие	0,50	1,56	7,51	9,20	1,26	0,83
3-е условие	6,60	2,25	7,30	4,71	0,34	6,53
$\chi^2_{0,95}$	5,99	5,99	5,99	9,488	9,49	7,815
$\chi^2_{0,90}$	4,6	4,6	4,6	7,78	7,78	6,25

ценностных ориентаций студентов, то есть второго критерия. Третье педагогическое условие оказало влияние на развитие всех выделенных критериев.

К сожалению, при реализации выбранных педагогических условий не произошло значительных изменений в уровнях развития эмпатии у студентов экспериментальной и контрольных групп. Изначально у большинства студентов был выявлен средний (нормальный) уровень развития эмпатии, присущий подавляющему большинству людей, который не изменился в ходе эксперимента. Полагаем, что средний уровень развития эмпатии является достаточным для занятия волонтерской деятельностью.

Формирующий эксперимент подтвердил следующую закономерность: чем выше уровень духовности взаимоотношений преподавателя и студентов, тем результативней совместный со студентами процесс подготовки к волонтерской деятельности.

Выводы

1. Так как волонтерское движение – институт социального, культурного и экономического развития общества, институт кураторства над социально дезадаптированной частью населения, волонтеры, работающие в этой сфере, должны быть хорошо подготовлены. Подготовка студентов вуза к волонтерской деятельности строится не просто на передаче готового навыка работы с людьми, а главным образом на «выращивании» лич-

ностных стратегий и тактик поведения, поиске индивидуального стиля. Этот подход определяется как личностно-ориентированный, а преподаватель при этом играет роль фасилитатора.

2. С целью проверки достоверности и эффективности теоретических положений была проведена опытно-экспериментальная работа. Достоверность исследования обусловлена методологической обоснованностью теоретических положений, ее соответствием поставленной проблеме, организацией опытно-экспериментальной работы и ее результатам, а также многообразием методов исследования и их адекватностью объекту, предмету, целям и задачам исследования.

3. Эффективность подготовки к волонтерской деятельности обусловлена созданием следующих педагогических условий:

- содействие самореализации студентов в процессе подготовки к волонтерской деятельности;
- наполнение педагогического взаимодействия личностными смыслами;
- педагогическое содействие формированию у студентов позитивной «Я-концепции».

4. Проведенное экспериментальное исследование подтвердило ряд предпосылок, способствующих реализации выявленных педагогических условий подготовки к осуществлению волонтерской деятельности:

- высокий уровень выраженности ответственности студента как активного носителя субъективного опыта;

– развитость толерантности у студентов;
– активное ценностное отношение педагогов к проблеме подготовки студентов к волонтерской деятельности.

5. Уровень подготовленности студентов к волонтерской деятельности определяется с помощью основных критериев:

- сформированность мотивации к достижению успеха в волонтерской деятельности;
- осознание и принятие ценностей волонтерства как жизненно важных;
- стремление студентов-волонтеров к гуманистически-ориентированному взаимодействию.

6. В результате проведенной экспериментальной работы значительно изменились все показатели уровня подготовленности к волонтерской деятельности, прослеживается устойчивая динамика.

7. Результаты экспериментальной проверки подтвердили мысль о том, что комплексная реализация педагогических условий подготовки к волонтерской деятельности оптимизирует процесс личностного становления будущего специалиста, стимулирует его самореализацию.

УДК 378

О. В. Богомолова

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДИЗАЙН»

В статье рассматривается подготовка педагогов профессионального обучения для системы начального и среднего профессионального образования. С учетом особенностей подготовки учащихся в учреждениях системы НПО-СПО предложена методика обучения студентов с применением метода проектов. Представлены этапы проектной деятельности студентов по созданию коллекции моделей одежды с использованием различных видов декоративно-прикладного творчества, направленные на формирование и развитие творческих способностей студентов.

The article dwells upon training teachers for the system of primary and secondary vocational education. Taking into account the specificity of training at the institutions of primary and secondary vocational education, we suggest the training technique based on the method of projects. We present the stages of students' project activity on creating a collection of clothing designs with usage of various kinds of decorative and applied arts, which are intended for formation and development of students' creativeness.

Ключевые слова: коллекция, конструктор, метод, обучение, проект, профессиональный, творческий, технология, училище, эскиз.

Keywords: collection, designer, method, instruction, project, professional, creative, technology, junior technical college, sketch.

Уровень требований к профессиональной подготовке будущих педагогов системы начального и среднего профессионального образования (НПО и СПО) постоянно повышается в связи с развитием техники и технологии в сфере производства.

Предприятия отрасли, изготавливающие одежду, требуют от будущих специалистов профтехобразования приобретения не только соответствующих знаний и умений, но и развития творческого мышления, необходимого для создания современной одежды и развития направления моды.

Традиционно сложившемуся педагогическому процессу в системе НПО-СПО, в основном, присуще предъявление знаний, фактов в готовом виде и деятельность учащихся, совершаемая по шаблону или образцу. Все виды контроля исключительно направлены на проверку степени усвоения определенного объема информации, зачастую отсутствует творческий характер обучения. Такой подход формирует у учащегося репродуктивное мышление, приводит к пассивности, безынициативности, потребительскому отношению

к обучению. Традиционная система не предусматривает обучение учащихся методикам творчества и, как следствие, часто наблюдается низкая способность учащихся к «творческой профессиональной деятельности», независимо от требований к необходимости решения конструкторских и технологических задач в будущей конкретной профессии.

Стандарт НПО предусматривает использование учебных элементов с указанием уровня их усвоения:

1-й уровень – узнавание изученных ранее объектов, свойств, процессов в данной профессиональной деятельности и выполнение действий с опорой (с подсказкой).

2-й уровень – самостоятельное выполнение по памяти типового действия.

3-й уровень – продуктивное действие, т. е. создание алгоритма деятельности в нетиповой ситуации на основе изученных ранее типовых действий.

Возрастающие требования к профессиональной подготовке специалистов приводят к необходимости выявления и применения наиболее эффективных подходов к организации и проведению занятий в учебных заведениях системы высшего профессионального образования.

Подготовка педагогов профессионального обучения осуществляется путем внедрения дисциплин психолого-педагогического и инженерно-технического компонентов образования, т. е. будущий специалист должен быть подготовлен к тому, чтобы вести обучение как на производстве, так и в профессионально-образовательных учреждениях. В соответствии с многоаспектностью процесса подготовки квалифицированных рабочих в учебных заведениях профтехобразования используются методы теоретического и производственного обучения.

Учебный процесс в учебных заведениях профтехобразования сочетает три цикла подготовки – общеобразовательный, профессионально-теоретический (преподавание технических предметов) и профессионально-практический (производственное обучение).

Более того, на процесс обучения квалифицированных рабочих в учреждениях НПО-СПО определенное влияние оказывают специфические особенности обучения:

– процесс обучения происходит в условиях ориентированности учащихся на получение конкретной профессии: это влияет на мотивы учения, определяет, как правило, повышенный интерес учащихся к изучению специальных предметов, к производственному обучению; решение творческих задач может способствовать повышению мотивации и соответственно приводить к повышению уровня квалификации рабочего;

– существует тесная связь обучения с производственным трудом учащихся, что определяет общую прикладную профессиональную направленность учебного процесса, ориентацию на овладение учащимися применением знаний для решения практических профессиональных задач и способных решать нестандартные задачи;

– учащиеся в профессиональных училищах, как правило, получают образовательную и профессионально-техническую подготовку, что обуславливает необходимость осуществлять учебный процесс на основе их тесной взаимосвязи и взаимозависимости. Учащиеся, обучающиеся в общеобразовательной школе, выполняют задания по учебному проектированию, а сверстники, обучающиеся в системе НПО-СПО, с данным методом не сталкиваются и соответственно развитие творческих способностей может быть заторможено.

Учитывая особенности подготовки учащихся в профессиональных училищах, подготовку педагогов профессионального обучения целесообразно осуществлять, применяя метод проектов, так как он позволяет преподавателю и мастеру в процессе организации учебно-производственной деятельности создавать творческие ситуации, побуждающие учащихся активизировать мыслительный аппарат и способствующие ускорению реализации их идей. Метод проектов отражает новые требования, предъявляемые к квалифицированному специалисту, и ориентирует учащихся на развитие следующих профессиональных качеств: умение творчески мыслить, выделять проблему, накапливать, перерабатывать и использовать полученную информацию, самостоятельно принимать решения, планировать свою работу, самостоятельно контролировать этапы выполняемой работы, проводить несложную исследовательскую работу, формулировать выводы, овладеть коммуникативными навыками сотрудничества в коллективе.

На основании Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования в Курском государственном университете при подготовке педагогов профессионального обучения организуются квалификационные практики на I, II, III курсах. Данные практики направлены на формирование практических знаний о процессах швейного предприятия, технологиях дизайна и оборудовании дизайнерского производства, приобретение умений практической работы изготовления поясных (юбка, брюки) и плечевых (блузка, платье) изделий. Конкретное изделие на квалификационных практиках выполняется индивидуально каждым студентом. Творческий дизайнерский проект (коллекцию моделей одежды) студенты выполняют на технологической практике (IV курс) совместно всей

группой, а это очень поздно для развития творческой деятельности в области дизайна. Поэтому выполнение творческих проектов мы начинаем раньше со II курса в рамках факультативных занятий, своим содержанием связанных с практикой.

Для выполнения творческих дизайнерских проектов необходимо изучение декоративно-прикладного творчества, так как при подготовке коллекций к различным конкурсам важнейшими задачами, стоящими перед студентами в дизайне костюма, является не только новизна предлагаемой формы, разработанной конструкции, используемого материала, но и новизна применяемых техник, технологий, колористики и декора. На основании учебного плана специальности «Профессиональное обучение (дизайн)» декоративно-прикладное творчество изучается в рамках факультативных занятий на II курсе. Задача преподавателя на данных занятиях – научить студентов не только владению различными видами декоративно-прикладного творчества: «батик», «бисероплетение», «вышивка», «макраме», «художественная обработка кожи» и др., – но и научить умению применять данные техники для оформления моделей одежды в процессе их изготовления.

С учетом опыта творческой деятельности студентов специальности «Профессиональное обучение (дизайн)» очевидно, что всю деятельность студентов по созданию творческого дизайнерского проекта целесообразно распределить на 5 этапов:

1. **Поисковый.**
2. **Конструкторский.**
3. **Технологический.**
4. **Аналитический.**
5. **Презентация** (рис. 1; 2; 3; 4; 5).

Как видно из приводимых рисунков, этапы проектной деятельности включают в себя различные виды деятельности.

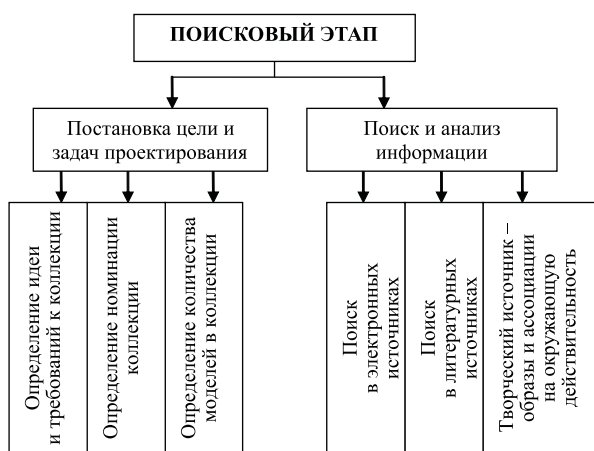


Рис. 1. Содержание деятельности студентов на поисковом этапе

На данном этапе студенты определяются с темой коллекции моделей одежды. Пример:

1. Изготовить коллекцию моделей одежды с элементами вязания на тему «Паломничество на Руси».

2. Изготовить коллекцию моделей одежды с элементами техники бисероплетения на тему «Петровские реформы».

3. Изготовить коллекцию моделей одежды с декоративными цветами на тему «Времена года в творчестве А. Вивальди» и т. д.

Затем определяют номинацию коллекционного представления: повседневная мода (pret-a-porter); высокая мода (haute couture); авангард (experimental fashion) и количество моделей одежды в коллекции (от 5 и до 12). Каждая модель состоит из нескольких комплектов одежды.

Поиск информации происходит в процессе изучения журналов мод, Интернета, телевидео-радиоинформации, окружающей действительности (природа, архитектура, музыка, живопись и т. д.)

Этот этап накопления информации, изучение и анализ материала способствуют творческому раскрытию темы и возникновению творческих замыслов.

Модели в эскизах должны отличаться достаточным разнообразием (разнообразие вносится различными формами карманов, воротников, видами декоративной отделки, использованием ткани, разнообразных рисунков и т. д.), быть взаимосвязаны, составлять единое целое. Эскизы выполняются с использованием самых различных изобразительных средств. Они должны быть выразительны, лаконичны, доступны для восприятия.

Выбирая материал (ткань) для создания коллекции моделей одежды, студенты должны учитывать тему творческого проекта, силуэтную форму, механические, физические, гигиенические, технологические свойства выбранных материалов, их плотность, массу, упругость, ширину, цвет и т. д. Жесткая ткань рекомендуется для четких форм, лишенных мягких, гибких складок и драпировок. Мягкие широкие полотнища тканей позволяют создать более сложные, разнообразные по форме изделия.

Экономический расчет материалов для пошива моделей основан на учете стоимости основных и вспомогательных материалов и фурнитуры, применяемых при изготовлении творческого проекта.

В процессе конструирования изделия студентам предоставляется свобода в выборе системы конструирования одежды: муляжная, пропорционально-расчетная или единая система конструирования. Для построения конструкции изделия студенты используют все размерные признаки



Рис. 2. Содержание деятельности студентов на конструкторском этапе

фигуры (измерения, мерки), результаты заносят в таблицу. Учитывают прибавки на свободу облегания. Следующим этапом построения конструкции (модели) является проведение расчетов и собственно построение на листе формата А1 с последующим моделированием.

Правильная организация рабочего места способствует повышению производительности труда и высокого качества работы. Перед тем как кроить детали, проверяют наличие текстильных пороков на ткани и места их расположения, проводят декатировку ткани, определяют направление рисунка, ворса и долевой нити.

При раскладке на ткани лекал соблюдают ряд технических условий: располагают лекала в соответствии с направлением нитей основы и рисунка. Раскладку начинают с крупных деталей, между ними располагают мелкие, т. е. соблюдают экономичную раскладку лекал на ткани. Для нанесения линий на ткань пользуются мылом (мелом). На деталях располагают все контрольные знаки и линии. Распределяют величины припуска на швы по срезам деталей в зависимости от типа среза изделия. Студенты выполняют отделочные детали в технике декоративно-прикладного творчества, затем трудовые

операции, предусмотренные технологическим процессом.

На этом этапе студенты делают вывод о проделанной работе, сравнивают полученные результаты с основной идеей (темой) коллекции. Проводят рабочую репетицию. Осуществляют окончательную доработку коллекции. Выбирают музыкальное сопровождение в соответствии с темой коллекции, разрабатывают режиссуру показа.

Творческие проекты студенты демонстрируют на профессиональных конкурсах различных уровней, например, областном фестивале «Студенческая весна соловьиного края», Всероссийском – «Экзерсис», международных – «Русский силуэт», «Кутюрье года», на конференциях, выставках. Работы оцениваются высококвалифицированными специалистами, членами Союза дизайнеров России, членами Российской ассоциации Высокой моды и pret-a-porte, членами Международного фонда развития моды.

Изготовление коллекции моделей одежды с применением техник декоративно-прикладного творчества по разработанным нами этапам дает положительные результаты, так как, с одной стороны, позволяет закреплять и совершенствовать



Рис. 3. Содержание деятельности студентов на технологическом этапе

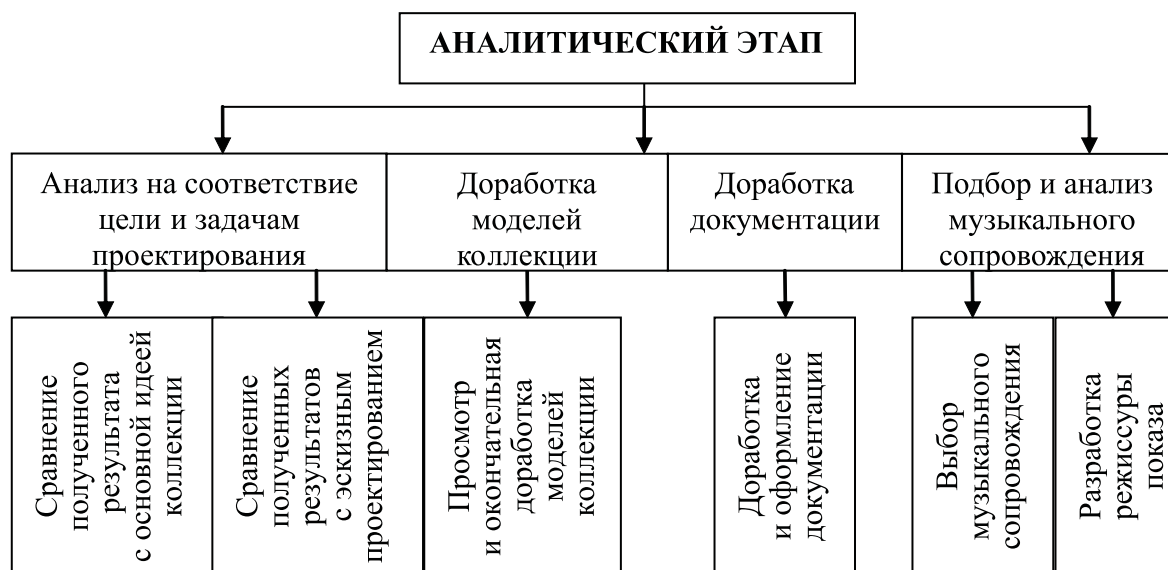


Рис. 4. Содержание деятельности студентов на аналитическом этапе

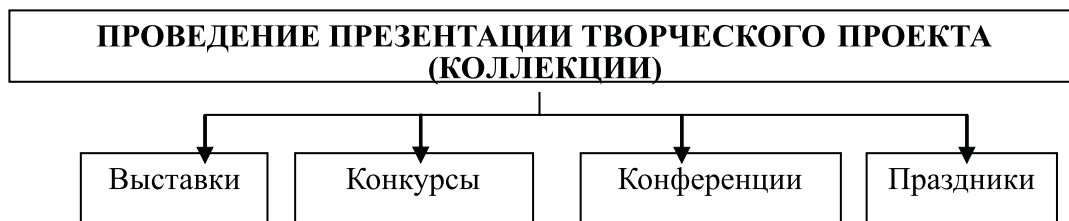


Рис. 5. Презентация

знания студентов, с другой – обеспечивает выполнение трудовых процессов различной степени сложности и способствует развитию творческих способностей.

Как отмечалось выше, подготовка педагогов профессионального обучения интегрирует в себе педагогическую и профессиональную составляющие. Специалист должен знать особенности проектирования швейных изделий, иметь практические профессиональные навыки, поскольку он готовится к проведению как теоретического, так и практического обучения.

Таким образом, профессионально-педагогическое образование является специфическим, интегративным видом образования, принципиально отличающимся от педагогического и традиционного профессионального образования. Интегративность образования означает то, что специалист-педагог в состоянии не только самостоятельно овладеть новой предметной областью в рамках соответствующей отрасли, но и создавать методики их преподавания.

В подготовке будущих педагогов профессионального обучения целесообразно применение метода проектов, который показал высокую эффективность его применения в учебном процессе вуза. Учитывая особенности обучения квалифицированных рабочих в учреждениях НПО-СПО, можно заключить, что данный метод наиболее удачно подходит для обучения учащихся и в профессиональных училищах.

УДК 373-3

Н. М. Полевая

ИНТЕГРАЦИЯ ВИДОВ ПРАКТИК И УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

В статье представлены результаты исследования, посвященного изучению возможности интеграции различных видов практик, общепрофессиональных и специальных дисциплин в рамках профессиональной подготовки будущего специалиста социальной работы в вузе. Исследование основано на идее о том, что, интегрируя в своем содержании основные компоненты целостной структуры осваиваемой профессии на примере специальности «Социальная работа», практика обеспечивает логическую завершенность профессиональной подготовки будущих специалистов.

The article presents the results of the research devoted to studying the possibilities of integration of various kinds of practice, general professional and special academic courses within the limits of vocational training of the future social work specialists in higher school. The research is based on the idea that, integrating the basic components of complete structure of the mastered profession, practice provides logical completeness of vocational training of future specialists.

Ключевые слова: интеграция, интеграция обучения, социальная работа, практика, профессиональная деятельность, практическая деятельность, учебный процесс.

Keywords: integration, integration of education, social work, practice, professional activities, practical work, educational process.

Актуальность исследования

На современном этапе развития системы образования особого внимания заслуживает трансформация высшего профессионального образования, т. е. переход с двухступенчатой системы на трехступенчатую систему обучения. В связи с этим возникает необходимость пересмотра структуры научного знания, уровней интеграции и выработки новых подходов к образованию в сфере профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе. Интегрированный подход к обучению, воспитанию и развитию представляется одним из наиболее эффективных, так как позволяет решать задачи гуманизации, гуманитаризации и непрерывного образования путем создания интегрированных курсов (по базовым дисциплинам) [1].

Исследователи и практические работники (В. Г. Бочарова, С. И. Григорьев, Л. Г. Гуслякова, В. А. Слостенин, Е. И. Холостова, Т. Ф. Яркина, Н. Д. Шмелева, И. В. Серопегина, Ю. А. Янсон, М. Г. Шубик, В. П. Симонов, Т. И. Воронкова,

Р. М. Шипилов, А. В. Коковкин, и т. д.), дающие сегодня разные оценки системе образования, приходят к обоснованным выводам о кризисном состоянии подготовки специалистов по социальной работе. Симптомы этого кризиса проявляются в том, что уровень подготовленности выпускников высших учебных заведений не соответствует процессам, которые совершаются в нашей стране, и мировым стандартам. Отсутствует ориентация профессиональной подготовки на качественные показатели, новые принципы и технологии обучения, наблюдается разрыв между общекультурным и профессиональным компонентами в обучении, что не обеспечивает формирования профессиональной культуры специалиста по социальной работе, его готовности к профессиональному творчеству и сотрудничеству с клиентами.

Необходимо отметить, что система высшего образования, как и все другие области человеческой деятельности, подвержена влиянию перемен, происходящих в социальной сфере, поэтому требования к профессиональным знаниям и умениям выпускников высших учебных заведений по специальности «Социальная работа» должны пересматриваться с учетом изменений потребностей общества. В связи с переходом на многоуровневую систему подготовки специалистов в области социальной работы (бакалавриат, специализация, магистратура) все стороны учебной работы со студентами вузов по специальности «Социальная работа» в настоящее время подлежат коррекции с учетом постоянного поиска наиболее эффективных путей формирования высококвалифицированных кадров. Этот процесс непосредственно затрагивает характер, содержание и организационные формы практики студентов по будущей профессиональной деятельности.

Научная новизна

Научная новизна исследования заключается в: выделении интегрированного подхода, включающего содержание основных компонентов целостной структуры профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы и практик, обеспечивающих логическую ее завершенность; в выделении в процессе реализации интеграционного подхода в рамках профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы трех условий – 1) практика как интегрирующий фактор формирования профессиональ-

ной готовности студентов специальности «Социальная работа»; 2) интеграция циклов профессиональной подготовки с учебно-практической подготовкой студентов; 3) интеграция практик в системе профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе на основе социального партнерства; а также в обосновании целесообразности организации практик непрерывного характера в течение пяти лет обучения студентов специальности «Социальная работа».

Основные результаты исследования

Интеграция обучения – это органичное слияние содержания, методов и форм организации учебного процесса в целях повышения его эффективности, т. е. взаимодействия субъекта и объекта в обучающем процессе [2]. В свою очередь, подготовка современного специалиста по социальной работе на вузовском этапе требует единства фундаментальной теоретико-методологической части образования с гибкой прикладной частью, основным звеном которой является практическая деятельность.

В профессиональной подготовке студентов по специальности «Социальная работа» важное место занимают различные виды практик (ознакомительная, учебная, производственная, преддипломная). Любой вид практики, применяемый в учебном процессе, является интегрирующим, выходящим на целостную профессиональную деятельность.

Все виды практик взаимосвязаны, принцип преемственности реализуется постоянно, начиная с пропедевтики и заканчивая творческим применением полученных знаний и умений в самостоятельной деятельности на выбранном социальном объекте во время предпрофессии: знакомство с объектами, службами, органами социальной защиты, характером деятельности социального работника, формами и методами работы, стратегией деятельности [3].

Согласно директивным документам и образовательным стандартам, структура практической подготовки включает в себя ознакомительную, учебную, производственную и преддипломную практики, а также участие студентов в волонтерской деятельности, в том числе работу в качестве добровольных помощников в социальных службах (табл. 1).

Таблица 1

Виды непрерывной практической подготовки

Вид практики	Продолжительность прохождения	Семестр прохождения
Ознакомительная	2 недели	2, 4-й семестр
Учебная	4 недели	6-й семестр
Производственная	10 недель	8, 9-й семестр
Преддипломная	8 недель	10-й семестр
Волонтерская	Не регламентируется	В течение всего периода обучения

Различные виды практик рассматриваются как система практической подготовки, а также система знаний, формирующих профессиональную готовность будущих специалистов по социальной работе. Таким образом, каждый вид практики предусматривает формирование и закрепление определенного набора умений и навыков – от простого копирования действий специалистов социальных служб и учреждений социальной защиты населения до самостоятельного осуществления функций содействия решению социальных проблем отдельных граждан. Такое распределение задач от ознакомительной практики к практике преддипломной связано также с изучаемыми дисциплинами.

Практическая деятельность дает возможность студентам связывать теоретические знания с практическими умениями и навыками в процессе подготовки, осуществлять обучающую деятельность, развивать и укреплять интерес к профессии «Социальная работа». Каждый из видов практик, включенный в учебный процесс, способствует системному объединению полученных знаний, умений и навыков. Системообразующим фактором здесь выступает *профессиональная деятельность*, предъявляющая высокие требования к уровню профессиональной готовности на современном этапе. Интегрируя в своем содержании основные компоненты целостной структуры осваиваемой профессии, практика обеспечивает логическую завершенность профессиональной подготовки будущих специалистов.

С учетом целей и содержания обучения и уровня подготовленности студентов в программе практики О. А. Абдуллина выделяет следующие этапы формирования профессионально значимых знаний, умений и навыков: начальный, пропедевтический этап (I курс) – ориентация будущих специалистов на изучение личности клиента; основной этап (II–III курсы) – овладение фундаментальными знаниями, являющимися теоретической основой профессионального мастерства; теоретическое осмысление сущности, структуры, способов организации профессиональной деятельности будущего специалиста по социальной работе; завершающий этап (IV–V курсы) – обобщение, систематизация, закрепление и углубление полученных знаний, умений и навыков в процессе изучения специальных дисциплин и прохождения практик.

Обеспечение эффективного результата профессиональной подготовки невозможно без системного объединения профилирующих дисциплин и выработки наиболее рациональной «технологической линии» подготовки будущих специалистов по социальной работе. Следует отметить, что главным условием эффективности каждого этапа различного вида практик является включение в содержание работы видов деятельности, наиболее адекватно отражающих будущую профессиональную деятельность. Каждый вид деятельности будущего специалиста на практике должен оптимальным образом способствовать формированию определенного навыка или системы профессиональных навыков.

Таблица 2

План реализации непрерывной практической подготовки

Название практики	Продолжительность прохождения	Семестр прохождения	Взаимодействие с дисциплинами общепрофессионального и специального направления
Ознакомительная	1 неделя	2-й семестр	«Введение в специальность»; «Международное гуманитарное право»
Ознакомительная	1 неделя	4-й семестр	«Профессионально-этические основы»; «История социальной работы»; «Общественные организации и общественные движения»
Учебная	4 недели	6-й семестр	«Теория социальной работы»; «Правовое обеспечение социальной работы»; «Социальное партнерство»; «Конфликтология»
Производственная	4 недели	8-й семестр	«Технология социальной работы»; «Занятость населения и ее регулирование»
Производственная	6 недели	9-й семестр	«Организация системы социальной защиты населения»
Преддипломная	8 недель	10-й семестр	«Организация социальной работы с различными группами населения»; «Организация социальной защиты инвалидов и других нетрудоспособных граждан»
Волонтерская	Не регламентируется		В течение всего периода обучения

Профессиональная практика как целостная система должна включать в себя результаты каждого вида практической подготовки, предусмотренные учебным планом специальности «Социальная работа». С этих позиций системность профессионально значимых знаний и умений является интегральным показателем, который отражает единство овладения содержательно-процессуальной и мотивационно-ценностной сторонами профессиональной деятельности. Знания выступают как теоретическая основа умений, в свою очередь умения – форма функционирования знаний. И те и другие характеризуются полнотой, осознанностью, прочностью, действенностью. В связи с этим качество знаний и умений, отражающих профессиональную готовность обучаемых, находится в прямой зависимости от характера деятельности.

Это возможно достичь не только за счет проведения занятий на высоком профессиональном уровне, но и путем установления взаимосвязи с другими профилирующими дисциплинами, прежде всего различными видами практик (см. табл. 2).

Так, например, в период перед ознакомительной практикой студенты-первокурсники изучают такие дисциплины, как «Ведение в специальность», «Профессионально-этические основы социальной работы», которые ориентируют их на изучение особенностей выбранной ими специальности, дают практические навыки, относящиеся к сфере компетентности социальной работы, а также основной упор делается на изучение ценностных ориентаций, этической специфики деятельности социального работника, особенностей делового общения и т. д. Одной из задач ознакомительной практики является закрепление полученных теоретических знаний, а также выявление степени осознанности роли профессиональной деятельности в жизни взрослого человека и индивидуально-личностных причин выбора специальности.

Таким образом, практика способствует формированию у студентов профессиональных умений и навыков самостоятельного выполнения функций (элементов) диагностики социальных проблем, вмешательства в проблемную ситуацию клиента, коррекции девиантного поведения, выработке тактики и стратегии выхода из кризиса и т. д. Сюда входит весь арсенал предусмотренных программой профессиональной подготовки умений и навыков, которые совершенствуются

затем в процессе практики в социальных службах и учреждениях социальной защиты населения.

Занятия по профилирующим дисциплинам способствуют глубокому теоретическому осмыслению основ такой специальности, как «Социальная работа», а также формируют умение практически реализовать основные его положения в образовательных учреждениях. Полученные знания находят свое применение при прохождении практик. Итак, профессиональная подготовка будущих специалистов по социальной работе предполагает интеграцию общепрофессиональных и специальных дисциплин с практической подготовкой. Прохождение практик параллельно изучению тех или иных общепрофессиональных и специальных дисциплин позволяет нам проверить качество усвоения теоретического материала, полученного при изучении различных образовательных дисциплин и при этом ориентирует студентов на решение конкретных социальных проблем, стоящих перед работниками социальных служб и подразделений.

Анализ учебного плана по специальности «Социальная работа» позволил определить соотношение долей теоретической и практической подготовки студентов (табл. 3). Доля теоретической подготовки по специальности «Социальная работа» превышает долю практической подготовки в 7,5 раз. В то же время непрерывный характер прохождения практик на всех курсах обучения и интегрированный подход к профессиональной подготовке позволяет нам рассредоточенно (параллельно учебному процессу) или концентрированно (в специально отведенное время) закреплять в будущей профессиональной деятельности усвоенные теоретические положения, минимизируя таким образом разрыв в сроках и объемах этих форм подготовки.

Для того чтобы оптимизировать этот процесс, была разработана система индивидуальных заданий для студентов специальности «Социальная работа», проходящих практику в учреждениях социальной защиты населения.

Индивидуальное задание на практику выдает руководитель практики от университета или непосредственным научным руководителем (при прохождении преддипломной практики). Например, на ознакомительной практике студенты выполняют индивидуальное письменное задание, которое включает в себя составление профессиог-

Таблица 3

Структура теоретической и практической подготовки

Форма профессиональной подготовки	Сроки	%
Теоретическая подготовка (лекционные и семинарские занятия)	180 недель (9720 час)	88%
Практическая подготовка (все виды практик)	24 недели (1296 час)	12%
Итого	204 недели (11016 час)	100%

раммы социальной работы; изучение должностных обязанностей и профессиональных ролей социального работника в учреждении социальной защиты, функциональных обязанностей социального работника социальной службы. В качестве индивидуальных письменных заданий в период учебной практики могут выступать также: изучение системы ведения общей документации и личных дел клиентов; участие в совещаниях, обсуждениях, семинарах организации; изучение конкретных методов профессиональной работы с клиентом, группой клиентов и т. д. Результаты прохождения практики оформляются в отчете, основная часть которого включает в себя отчет по общей части практики (сбор информации о социальном учреждении – базе практики) и отчет о выполнении индивидуального задания. Отчет предварительно проверяется и подписывается руководителем практики от социального учреждения, в котором проходила практика. Итоговая оценка выставляется по результатам защиты студентами отчетов по практике.

Резюмируя все вышеизложенное, необходимо отметить, что практическая подготовка по специальности «Социальная работа» – это подсистема профессиональной подготовки, обеспечивающая интегрирование профессиональных знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе обучения в вузе, и практической деятельности в социальных службах и учреждениях социальной защиты населения, в свою очередь, все виды практик, включенные в настоящее время в учебный план, позволяют связывать знания и умения в процессе профессиональной подготовки студентов и вырабатывать индивидуальную профессиональную позицию.

Примечания

1. Козлов А. А. Социальная работа: введение в профессиональную деятельность. М.: Логос, 2004.
2. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов / под ред. В. Д. Симоненко. М., 2005.
3. Симонович В. Л. Практическое обучение студентов как фактор профессионального становления социального педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.

ВОЕННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378.018

А. В. Евсеева

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье рассматривается актуальная для современного российского общества проблема: воспитание творчески мыслящих и инициативных военных профессионалов. Речь идет о том, что для этого воспитательный процесс должен создавать благоприятные условия для формирования субъектной позиции курсанта, успешной самореализации личности и системы его ценностных ориентаций. Делается вывод о том, что организацию образовательного процесса необходимо привести в соответствие с принципами персонификации (субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей) и персонализации (межличностные взаимодействия между преподавателем и обучающимися на основе субъект-субъектного взаимодействия), что позволит рассмотреть данный процесс с позиции личностной обусловленности.

The article highlights the problem actual for the modern Russian society: upbringing creatively thinking and active military professionals. Therefore the educational process is to provide for the development of active position, successful self-actualization of cadets, for forming the system of values and commitments. The conclusion is drawn that the curriculum should be organized on the basis of principles of personification (it means that the individual gets imaginary representation in other people life activities) and personalization (personal subject-subject interaction between a lecturer and a learner) thus making personal self-determination possible.

Ключевые слова: активная профессиональная позиция, самореализация личности, субъектная позиция курсанта, субъектность, субъектное развитие, принцип персонификации, персонализация.

Keywords: active professional position, self-actualization, personal self-determination, activity, development of individual learning capabilities, personification principle, personalization.

Реалии современного образования ставят перед российским обществом жизненно важную задачу в рамках военного образования – воспитание творчески мыслящих и инициативных специалистов, профессионалов. В России сегодня активно разрабатывается новая социальная политика в рамках государственного проекта в области военного строительства. Свидетельство этому – законы «Об утверждении Федеральной

программы развития образования на 2000–2005 годы», «О национальной доктрине Российского государства», принятые постановления нашего правительства «О концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года», «О национальной доктрине образования РФ», «О государственных образовательных стандартах», а также национальные проекты «Образование» и «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы».

В связи с изменением и модернизацией нашего общества и развитием военного дела на передний план выдвигается задача по подготовке военных специалистов в высшей школе. Данный вопрос ставится совершенно справедливо, ибо ведущую роль в обеспечении обороны страны выполняют «профессионалы» – военные специалисты самой высшей квалификации. Постановлением Правительства Российской Федерации от 27 мая 2002 г. № 352 «О федеральной программе “Реформирование системы военного образования в Российской Федерации на период до 2010 г.”» предусматривается необходимость разработать методологические основы в рамках научно-методических рекомендаций по совершенствованию и развитию военного образования на территории Российской Федерации и принятие действенных мер по совершенствованию и углублению содержательной части военного образования.

Достижения современной цивилизации требуют от военных специалистов таких умений и знаний, которые могут быть полно удовлетворены благодаря исключительно новым формам обучения и воспитания. Запросы современного времени указывают на острую необходимость существенных изменений в системе военного образования.

В докладе на Госсовете РФ 8 февраля 2008 г. «О стратегии развития России до 2020 года» о необходимости новых подходов к военному строительству Владимир Путин сказал: «Роль человеческого фактора здесь как никогда высока. Нам необходима, если угодно, инновационная армия, где к профессионализму, техническому кругозору и компетентности военных предъявляются требования принципиально иного, самого современного уровня» [1].

Центральная идея, обозначенная в «Национальной доктрине образования Российской Фе-

дерации (2001 г.)», указывает на востребованность обществом формирования у молодого поколения активной профессиональной и жизненной позиции. Современная ситуация говорит о том, что сегодня необходимо: научиться выстраивать отношения межличностного порядка; вырабатывать необходимые навыки в рамках самообразования; создавать благоприятные условия для успешной самореализации личности. Вышеуказанные установки также применимы и к образовательному процессу военных вузов, в которых должны готовить офицеров-воспитателей, офицеров-педагогов, военных специалистов. Необходимость реформирования армии, сложность и острота поставленных военных задач требует от офицеров повышения ответственности за жизнь подчиненных, а от курсантов – активности, упорства, настойчивости, а также ответственности в учебе, веры в собственные силы, способности в управлении собственной жизнью, в отстаивании своих и общественных интересов. «Необходимо тщательно и скрупулезно изучить тысячелетний опыт истории России и ее армии, найти в нем отработанные веками, эффективные и необходимые нам сегодня инновационные методы и способы решения этой задачи, закрепить их в новой правовой базе и применить в государственной практике» [2]. В связи с этим актуализируется необходимость формирования субъектной (активной деятельности) позиции курсанта, которая является предпосылочной базой и важным показателем как личностного, так и профессионального становления офицера – защитника Родины, офицера-педагога, такого офицера-специалиста, который способен успешно решать поставленные задачи в рамках воспитания и образования, «способного осознать проблему, четко сформулировать ее и предложить собственный путь ее решения, способных отстоять свой путь в дискуссиях и при давлении авторитетов, “звезд и погон”, мнений и политической целесообразности» [3].

Необходимо отметить, что воспитательно-образовательная программа военного вуза должна обеспечить успешное формирование и становление личности курсанта. Отечественная высшая военная школа направлена на поиск оптимальных воспитательно-образовательных методик, которые смогут позволить отслеживать и учитывать особенности творческой индивидуальности, интересы и потребности каждого курсанта, его мотивацию.

Формирование субъектной позиции курсанта характеризуется широким спектром познавательных процессов в освоении и исследовании культуры и высоким уровнем когнитивной мотивации. Вместе с тем происходящие изменения в обществе и образовании оказывают существенное влияние на развитие личности, ее професси-

ональную культуру, отношение к миру в целом. Будущий специалист-выпускник высшей школы оказывается перед необходимостью осмысления современных требований, предъявляемых к нему обществом и государством. Он должен осознать, что от уровня его интеллекта и культуры, компетентности и конкурентоспособности будет напрямую зависеть его профессиональная карьера, а значит, и возможность самореализации.

Вышеизложенное приобретает особую актуальность еще и потому, что в современных вузах обучается разнообразный контингент как по своим социальным, так и по нравственным установкам. Исследуя набор опорных ценностей человека, можно дать культурно-экспертную оценку степени зрелости курсанта как личности. Базовые ценностные ориентиры личности современная педагогическая наука рассматривает как матрицу личностного развития, которая может быть расширена, уточнена, конкретизирована в реальных процессах воспитания, обучения и самообразования. Стержневой составляющей процесса становления будущего специалиста как личности выступает его система ценностных ориентаций, а стадийные изменения в этой системе – важнейший показатель качества зрелости возрастного развития личности.

Академическая психология в понимании категории «субъектная позиция» включает следующие термины: позиция личности, субъектность, субъект. «Позиция личности представляет собой многоуровневый конструкт, который отражает интегративную характеристику личности и как следствие формирует определенную линию поведения в процессе деятельности человека» [4].

По мнению В. И. Слободчикова, «человек как субъект способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять приемы» [5].

Субъектность рассматривают «как совокупность многообразных психологических механизмов и особенностей, которые обобщенно представлены в таких реалиях, как разум, чувства, побуждения, воля, способности, характер человека» [6]. Субъектность, проявляясь в способностях человека быть независимым от воздействующих на него обстоятельств, руководствуется умением сознательно ставить цели, познавать и изменять мир, влиять на процессы своей жизнедеятельности.

Субъектное развитие находится в непосредственной зависимости от психолого-педагогических и социальных условий и способно формироваться в мировоззренческую устойчивую позицию. В процессе субъект-субъектных отношений человек имеет потенциальные ресурсы духовно

расти и развиваться, в таком случае возникают оптимально благоприятные условия для развития субъектности. Субъектная позиция предстает как высшая ступень качественно нового уровня развития субъектности, что является собой устойчивую систему отношений человека по отношению к действительности, проявляющуюся в индивидуальном поведении.

Субъектная позиция курсанта в процессе образования в военном вузе представляет собой интегративную личностную характеристику, отражающую в совокупности активно-избирательную, инициативно-ответственную, преобразовательную позицию по отношению к собственной личности, к военной службе и к учебе. Интегративная характеристика как понимание позиции личности и определенной линии поведения определяет компоненты, составляющие субъективную позицию курсанта как будущего офицера в процессе образования в военном вузе. Особенности процесса образования военного вуза определяются:

- мотивационно-ценностным компонентом, включающим в себя сознательный выбор ориентиров в пользу военной профессии, осознанием учебного труда в качестве важнейшего условия по пути овладения выбранной военной профессией, отношением к самому себе как к субъекту (активному деятельностному началу);

- когнитивным компонентом, включающим в себя высокий уровень как интеллектуального, так и духовного развития курсанта, а также необходимый объем научных знаний молодого специалиста по военной профессии;

- регулятивно-деятельностным компонентом, являющим нормирование поведения курсанта в системе учебы и несения военной службы, что характеризуется свободой выбора и осознанной активностью курсанта в рамках обучения и Устава.

Учитывая специфику субъектной позиции курсанта в процессе обучения в военном вузе, можно выделить три уровня его субъектной позиции, беря во внимание тот факт, что каждый следующий уровень учитывает показатели предыдущего уровня:

- низкий уровень. Данный уровень характеризуется наличием четкой мотивированности на прохождение обучения в военном вузе, приобретением определенной суммы научных и практических знаний в рамках военной профессии, а также рефлексивности;

- средний уровень. Данный уровень характеризуется наличием всех вышеперечисленных свойств и, кроме того, осознанной самостоятельностью и активностью курсанта в учебном пространстве, умением и целеполаганием курсанта распланировать учебную деятельность невзирая

на жесткую регламентацию служебного, учебного, а также свободного времени;

- высокий уровень. Данный уровень характеризуется наличием всех вышеперечисленных свойств, плюс критическое отношение к результатам своей учебной деятельности и адекватная самооценка, мотивация саморазвития высокой инициативностью.

Одним из важнейших условий успешного становления субъектной позиции молодого офицера служит образовательный процесс, в котором реализуется принцип персонификации в комплексе с другими гуманистическими принципами.

Специфика высшего военного учебного заведения создает дополнительные сложности в процессе формирования субъектности курсанта в рамках образования. Данные сложности связывают с некой напряженностью в военно-учебном процессе, обусловленные необходимостью гармонично совмещать и обучение, и воинские обязанности. Все это ведет к ограничению свободного времени у курсантов, ибо ведущую роль составляют официальные служебные отношения, которые регламентируются Уставом Вооруженных Сил России. Относительная узость общественной сферы, в которой пребывает курсант, препятствует процессу самореализации курсантов, ограничивает социальные ситуации развития и возможности проявить себя из-за относительной закрытости военизированного образовательного учреждения, в периметре которого происходит формирование субъектной позиции молодого человека. Таким образом, перед педагогами гражданских и военных дисциплин ставится задача о создании таких условий, которые способствовали бы развитию субъектности курсантов посредством образования. Поиск оптимальных условий для решения поставленной задачи выводит педагога на возможность применения комплексного подхода, который обязывает учитывать психологические особенности субъектности личности и отдельные личностные качества курсанта: лидерские качества, творческую активность и познавательную самостоятельность.

Следует заметить, что в педагогической науке еще в недостаточной степени исследована тематика, посвященная выявлению таких педагогических условий, которые были бы способны в полной степени реализовать эти принципы в военном вузе. Организацию образовательного процесса в соответствии с принципами персонификации как реализации гуманистических тенденций исследуют в работах В. П. Беспалько, Ш. М. Калановой, С. В. Кондрагеева, Ю. Ф. Тунгусова. Персонифицированное обучение учеными характеризуется как разновидность личностно-развивающего воспитания и образования [7].

Категория «персонификация» в психолого-педагогическом аспекте обозначает ««олицетворение» образовательного процесса, придание ему личностной направленности, подразумевает выявление и актуализацию внутренних личностных ресурсов каждого субъекта образовательного процесса» [8]. Следует согласиться с позицией Роджерса, что процесс персонифицированного педагогического взаимодействия «подразумекает не ролевое, а межличностное взаимодействие преподавателя и обучающихся, требует отказа преподавателя от ролевых «масок» и психологических «защит»» [9]. Это значит, что выполняемая педагогом преподавательская функция должна гармонично вплестаться в его личностные отношения по отношению к курсанту. Преподавателю необходимо на должном уровне адекватно контролировать свои чувства, эмоции, переживания, личную заботу о каждом учащемся, его самочувствии, что в дальнейшем будет способствовать личностному взаимному обогащению между преподавателем и курсантом. Следовательно, принцип персонификации – это такой императив в осуществлении педагогического взаимодействия, который позволит рассмотреть данный процесс с позиции личностной обусловленности.

Персонализация – это «процесс, в результате которого субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей и может выступить в общественной жизни как личность» [10]. Это влияние способствует интеллектуальному и эмоциональному преобразованию поведения других людей. Отталкиваясь от теории персонализации, позволительно утверждать о позитивном и благотворном примере нравственной личности педагога, иными словами, речь идет о персонифицированном педагогическом взаимодействии. Процесс межличностного взаимодействия способен взаимообогащать персонализацию преподавателя и учащегося.

Теория персонализации позволяет сформулировать и выдвинуть требования к педагогу, который стремится организовать и наладить такие взаимоотношения с курсантами, которые способствуют активизации их внутренних личностных ресурсов. А также следует рассматривать деятельность курсанта, применяя системный подход, учитывая его взаимоотношения с преподавателями и сокурсниками. В периметр внимания преподавателя должны попадать три личностных уровня обучающихся: метаиндивидуальный, интраиндивидуальный, интраиндивидуальный: «вклады», которые принимает от тех, с кем взаимодействует, претерпевая личностные изменения; а также действенные «вклады», осуществляя преобразование эмоциональной и интеллектуальной сферы сокурсников. Преподавателю следует интересоваться жизненным опытом всех обучающихся и интере-

сами социальной направленности каждого курсанта. Условия выполнения данных требований осуществляют процесс персонализации, что в полной мере способствует взаимообогащению всех участников в процессе образования, развитию таких качеств личности обучающихся, которые способствуют как вычерчиванию их субъектности на уровне врожденных качеств отдельного индивида, так и развитию субъектной позиции, выводимой на качественно новый уровень субъектности.

Используя понятия «персонификация» и «персонализация», следует расширить значение категории «принцип персонификации». Принцип персонификации – это основообразующий метод антропоцентрического подхода, важной стороной которого выступают межличностные взаимодействия между преподавателем и обучающимися на основе субъект-субъектного взаимодействия. Данные отношения базируются на духовном диалоге, который взаимообогащает личностное саморазвитие всех участников в образовательном процессе.

Образовательный процесс может быть выстроен более эффективно, если в системе формирования субъектной позиции курсантов высшей военной школы помимо комплекса гуманистических основ будет реализован и принцип персонификации, который рассматривается в качестве теоретической модели педагогического образования как способ реализации внутренних ресурсов личности педагогов и обучающихся. На практике принцип персонификации обуславливается особенностями образовательного процесса в военном вузе, где должны учитываться уровень субъектной позиции молодых офицеров, сочетание приказов преподавателя с разнообразными педагогическими стимулами в форме убеждений, советов и напоминаний. Также рассматривается возможность частичной передачи некоторых полномочий преподавателя младшим консультантам, курсантам, командирам.

Основу принципа персонификации составляет степень духовности участвующих в образовательном процессе, степень понимания преподавателем проблем учащегося, его чувств, желаний, степень благотворного взаимовлияния личности преподавателя и курсантов, возможный уровень духовного диалога нескольких субъектов на основе взаимобмена ценностными установками, степень актуализации внутриличностных ресурсов как обучающихся, так и преподавателя. Деятельность педагога, руководствуясь теоретическими основами гуманистической парадигмы, создает идеальные условия для самобразования и саморазвития всех субъектов, участвующих в образовательном процессе, где преподаватель играет роль фасилитатора: помогает,

стимулирует, облегчает учение. По мнению К. Д. Ушинского, «в такой педагогической деятельности важны компетентность, ценности, особая душевная энергия педагога как воспитателя и его гуманистическая позиция» [11]. Такая позиция состоит из нескольких установок: обучающийся как самоценность; творческая составляющая педагогической деятельности, направленная на взаимодействие субъект-субъекта, сотрудничества и диалога; на саморазвивающийся субъект как актер профессиональной деятельности.

Для активизации личностной позиции в процессе воспитания и обучения следует опираться на особенности психики обучающегося, выявляя алгоритм определенных закономерностей в ее проявлениях. Деятельность, направленная на познание неких существующих процессов и явлений действительности, характеризуется способностью индивида усваивать информацию. Способность курсанта включить в свой активный фонд содержательную часть информации, руководствоваться ею, сделав собственной духовной сущностью, – это такие задачи, решение которых выводит субъектность курсанта на новый уровень. В наше время ценностная сторона получаемых знаний и умений приобретает большое значение, а это связано с повышением запросов и требований к профессионалам в реалиях сложившейся социальной и экономической ситуации.

Примечания

1. Путин В. Доклад на Госсовете РФ 8 февраля 2008 г. О стратегии развития России до 2020 г. // Российская газета. 2008. 14 февр.
2. Там же.
3. Национальная доктрина образования Российской Федерации. М., 2001
4. Кон И. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. С. 19.
5. Слободчиков В. И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Развитие личности. № 2. М.: МПГУ, 2005. С. 79.
6. Всемирная энциклопедия. Философия. М.: Аст; Минск: Харвест: Современный литератор, 2001. С. 1032.
7. Беспалько В. П., Татуф Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М.: Высш. шк., 1989. С. 46.
8. Каланова Ш. М. Информационные технологии персонификации в системе высшего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: МПГУ, 1999. С. 16.
9. Шукина Н. В. Развитие субъектной позиции будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2006. С. 78.
9. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. М.: Изд-во МГУ, 1984. С. 60.
10. Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 15.

11. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 6. Педагогика. М., 1989. С. 82.

УДК 378.147

В. Ф. Тенищева, Т. П. Аванесова

КОМПЬЮТЕРНАЯ ПОДДЕРЖКА ФОРМИРОВАНИЯ АЛГОРИТМОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматриваются особенности подготовки военного специалиста к деятельности в иноязычной среде с помощью компьютерной поддержки. Показано, что компьютерная поддержка учебной деятельности курсанта как процесс поэтапного освоения военно-профессиональных типовых задач военного специалиста приводит к интеграции коммуникативного компонента в алгоритмы оперативного принятия профессионального решения в иноязычной среде.

The article reveals peculiarities of training a military specialist for professional activities by means of computer support. This support leads to integration of the communicative component in the algorithms of operative making professional decisions in foreign language environment.

Ключевые слова: военный специалист, профессиональная деятельность, иностранный язык, алгоритмы, компьютерная поддержка.

Keywords: military specialist, professional activity, foreign language, algorithms, computer support.

В современных условиях происходит процесс глобализации международных связей, расширение разного рода контактов между военными специалистами различных государств, в которых задействованы и молодые офицеры – выпускники военных вузов, учебных военных центров и факультетов военного обучения гражданских вузов. Их профессиональная деятельность зачастую сопряжена с общением на иностранном языке. Эффективность возникающих контактов во многом зависит от того, насколько глубоко и адекватно иноязычные навыки военного специалиста интегрированы в его профессиональную компетенцию.

В связи с этим особую важность приобретает формирование иноязычного компонента стереотипов профессиональной деятельности военного специалиста, под которыми подразумевается последовательность действий, которые следует совершить при возникновении определенной ситуации. Недостаточный уровень владения иностранным языком в аварийных и экстремальных ситуациях может привести к трагическим последствиям.

© Тенищева В. Ф., Аванесова Т. П., 2010

Содержание коммуникативного компонента профессиональных стереотипов не ограничивается лишь речевыми моделями, клише и элементами невербальной коммуникации, которые необходимо использовать в ситуации иноязычного общения. Оно включает и знание необходимости, уместности и оперативности их проявления в технологических процессах профессиональной деятельности. Например, для офицера Военно-морского флота (ВМФ) стереотипы профессиональной деятельности включают доклад на английском языке на береговую радиолокационную станцию во время прохода проливом; переговоры по радиотелефону с иностранным судном по вопросам патрулирования территории; общение на иностранном языке в ходе задержания и досмотра судна-нарушителя и мн. др.

Информационные технологии являются неотъемлемой частью многих педагогических новаций. Однако традиционно за основную единицу компьютерного обучения иноязычным навыкам берется фраза, предложение, в лучшем случае текст, а профессиональным – фрагмент предметного контекста, представленный порцией информации, и в результате фрагментарно воспроизводится либо исключительно информационный, лингвистический компонент деятельности будущего специалиста, либо профессионально-предметный.

Игнорирование в компьютерной поддержке формирования коммуникативных навыков технологического компонента предстоящего профессионального труда специалистов, связанного с использованием иностранного языка в условиях межкультурной коммуникации, а при формировании профессиональных навыков – коммуникативного компонента приводит к формированию «облегченных» профессиональных стереотипов их деятельности.

Нами было выяснено, что компьютерная поддержка формирования умений и навыков профессиональной деятельности будет эффективна при условии программирования учебной деятельности студента как процесса поэтапного освоения типовых задач специалиста и интеграции коммуникативного компонента в алгоритмы оперативного принятия профессионального решения в иноязычной среде [1].

Технология деятельности военного специалиста в ситуациях иноязычного общения представляет собой процесс принятия решений, – переработка информации и принятие решений здесь выступают в качестве основного этапа. Решение каждой очередной типовой задачи включается в общую структуру его функций, которые представляют собой прием или выявление информации в контексте военно-профессиональной деятельности; определение ее смысла; постановку и

решение задачи; формулирование результата ее решения – образование команд-информаций; поиск средств реализации команд-информаций.

Типовая задача, связанная с использованием иностранного языка, это обобщенная знаковая модель прошлых проблемных ситуаций иноязычного общения, «вплетенных» в контекст технологических процессов при выполнении определенной профессиональной функции. Такая задача содержит указания на цель, средства, сроки выполнения, пространственную точность действий и ожидаемый результат. Именно эти параметры следует учитывать при программировании компьютерной поддержки действий курсанта по освоению алгоритмов его профессиональной деятельности.

Исследовав возможности организации таких действий, мы выявили, что установка на прогнозирование перспектив оперативного использования предъявленного материала в практических ситуациях и наведение на подходы к воображению таких ситуаций вызывают развёртывание учебной активности учащегося в ходе многостороннего осмысления алгоритмов его будущей профессиональной деятельности. Использование компьютерной поддержки создаёт благоприятные условия для развития рефлексии собственного отношения и прогнозирования взаимопонимания в отношениях с партнёром на основе этого материала.

К приёмам организации действий учащегося, которые направлены на осмысление и усвоение алгоритмов профессиональной деятельности, относятся:

- установка на прогнозирование профессиональных ситуаций и возникающих в них проблем, неразрешимых без знания изучаемых информационных единиц, на осознание необходимости их отработки до уровня оперативности их употребления в этих ситуациях;

- побуждение учащегося к всестороннему осмыслению выполняемых им действий и их оценке;

- установка на актуализацию в процессе действий по запоминанию алгоритмов, связанных с иноязычной речевой деятельностью, представлений о законах, явлениях и сопоставление их с изучаемым материалом;

- направление внимания учащегося на самооценку и возможную оценку будущим партнёром его личности в зависимости от владения изучаемым материалом;

- возбуждение положительных эмоций, окрасивающих рассматриваемые информационные единицы.

Компьютерная поддержка действий курсанта в процессе обучения не только существенно улучшает и ускоряет освоение алгоритмов профессиональной деятельности в иноязычной среде, но и

содействует развитию рефлексивных качеств его личности.

Освоение иноязычного компонента, «вплетаемого» в решение военно-профессиональной типовой задачи, осуществляется в ходе выполнения микрозадач, которые представляют собой задания в контексте освоения типовой задачи профессиональной деятельности специалиста, реализуемые обучающимся путем выполнения отдельных действий в соответствии с определенными установками: ответить на вопрос, распознать, доказать или опровергнуть что-либо, выполнить действие по определенным правилам. Эти установки выступают мотивом постановки цели его действий и задают направление его активности по преобразованию исходной микроситуации.

Нами было выявлено, что предметный, социокультурный и психологический (моделируемый жестким лимитом времени на выполнение операции) контексты, моделируемые в типовой задаче труда специалиста, позволяют воспроизвести разнообразные аспекты его профессиональной деятельности [2]. Поэтому различные способы формирования ответа (выбор, перевод, конструирование слов, фраз и предложений, подбор картинки к имеющейся фразе или предложению, заполнение пробелов и др.) создают условия не только для усвоения иностранного языка как учебного предмета, но и ориентируют на решение задач профессионального, интеллектуального и культурного развития.

Опора на подсказку в процессе выполнения микрозадачи способствует организации мыслительных действий курсанта, его стремлению улучшить имеющийся результат. Он представляет и переживает в воображении профессиональные действия, связанные с осваиваемой микрозадачей, осмысливает и сопоставляет предъявляемые задания с возможными рабочими ситуациями и своей ролью в них.

Известно, что профессиональная деятельность военного специалиста, например офицера ВМФ, протекает в условиях напряженности, вызванной необходимостью непрерывного наблюдения за окружающей обстановкой и движением судна, контроля и оценки навигационных ситуаций, переговоров с береговыми службами, готовности принятия решений в экстраординарных и экстремальных ситуациях. Эти условия требуют формирования механизма адекватности и оперативности выполнения профессиональных действий в рамках военно-профессиональной задачи.

Приведем результаты экспериментального освоения военно-профессиональной типовой задачи «Несение ходовой вахты при проходе проливом» (десять часов практических занятий) с помощью компьютерной поддержки курсантамисудомеханиками пятого курса на базе созданны

го доцентом кафедры иностранных языков МГА имени адмирала Ф. Ф. Ушакова к. п. н. Т. П. Аванесовой программного продукта “Simulating Teaching English Programme”. Эксперимент с общим количеством курсантов 35 человек проводился под нашим руководством старшим преподавателем этой кафедры Е. Н. Цыганко [3].

Курсанты выполняли ряд микрозадач, предъявляемых в форме тестовых заданий, в которых отражались предметный, социокультурный и психологический контексты типовой задачи военно-профессиональной деятельности.

Каждая микрозадача предъявлялась в режиме обучения и режиме контроля и имела звуковое сопровождение на основе аутентичной фонограммы либо начитанной носителями языка с различными акцентами. Ответы курсантов формировались различными способами: выбор правильного варианта ответа, перевод, конструирование слов, фраз и предложений, подбор картинки к имеющейся фразе или предложению, заполнение пробелов. Работая в режиме обучения, они могли воспользоваться подсказкой. Перед итоговым контрольным тестированием выполнялась работа над ошибками.

Уровень формирования алгоритмов военно-профессиональной деятельности, представленных интегрированными профессионально-предметными и иноязычными речевыми умениями и навыками, выявлялся с помощью компьютерной программы, в основу которой был положен метод ситуационных задач.

Военно-профессиональная ситуационная задача нацелена на моделирование ее профессионального контекста, включая такие характеристики, как шумовой фон, искажение информации за счет специфики национального акцента собеседника, наличия информационных единиц, превышающих объем оперативной памяти курсанта и т. п. Она направлена на формирование стереотипов военно-профессионального поведения и готовности к восприятию и использованию информации на иностранном языке в условиях внешних помех и лимита времени, отведенного на ее решение.

В процессе ее выполнения учащийся самостоятельно получает из предъявленного информационного потока ту важную и единственно верную информацию, которая имеет отношение к проблемной ситуации. Соотнеся информацию с предметными характеристиками включенных в ситуацию объектов, он определяет оперативную задачу и находит способ ее решения, используя в качестве его средства иноязычную речемыслительную деятельность.

На заключительном этапе эксперимента понимание информации, произносимой с разными акцентами, составило 97,14%, – это свидетель

ствовало об усвоении компонентов, характеризующих *адаптацию* обучающихся к *национальным акцентам произношения*. Точность раскрытия контекстуального значения смысловых блоков на иностранном языке достигла 74,29%.

В целом индивидуальные качества обучающихся в процессе деятельности под влиянием ее требований пришли в движение, «приобретая черты оперативности, тонкого приспособления к этим требованиям» (по Д. А. Ошанину [4]). Средний критерий усвоения компонентов, характеризующих знание алгоритмов профессиональной деятельности, сопряженной с иноязычным общением составил 95,71%.

Точность соотнесения иноязычной информации с предметными характеристиками объекта или процесса управления в ходе освоения ситуационной задачи с помощью компьютерной поддержки выросла с 58,57% до 92,86%, а оперативность – с 32,86% до 87,14%.

Эксперимент показал, что чем выше точность соотнесения иноязычной информации с предметными характеристиками объекта, тем быстрее происходят внутренние настройки «собственной системы» учащегося, проявляющиеся в оперативности его деятельности.

Таким образом, компьютеризированная поддержка способствовала сокращению периода адаптации курсантов к особенностям речи и различным акцентам собеседников, развитию стереотипов оперативного соотнесения иноязычной информации с предметными характеристиками процессов и объектов управления, предъявляемых на экране компьютера, прочному знанию ориентировочной основы их профессиональной деятельности, сопряженной с иноязычным общением.

Приведенный анализ показывает, что обмен иноязычной информацией в процессе освоения типовой задачи труда реализуется посредством различных компонентов, каждый из которых «посвоему» приспособляется к условиям и требованиям деятельности. В ходе взаимодействия и взаимовлияния этих компонентов происходит развитие эмоционально-волевой сферы обучающегося, – приобретая знания обобщенных, инвариантных алгоритмов речевого поведения при решении типовых задач в иноязычной среде общения, он упорядочивает их в своей «внутренней» системе путем стандартизации смысловых блоков информации в процессе накопления опыта эмоционально-волевой регуляции осваиваемой

деятельности. Накопление такого опыта привело к снижению барьера напряженных психических состояний обучающихся, о чем свидетельствовали высокие показатели оперативности их деятельности.

Компьютерная поддержка создала благоприятные условия для прогнозирования будущим военным специалистом коммуникативного контекста его военно-профессиональных типовых задач в иноязычной среде, рефлексии его собственного уровня знания алгоритмов их решения и стремления к достижению оперативности их использования. Таким образом, она обеспечила, прежде всего, личностное развитие обучающегося, – опора на уже имеющиеся знания позволяла понять и осмыслить новую информацию и соответствующие ей явления профессионально-предметного контекста.

В ходе освоения военно-профессиональной типовой задачи, которая представляла для курсанта сложной проблемной ситуацией, с помощью компьютерной поддержки происходило развитие его психомоторной деятельности, органов движения и речи в соответствии с когнитивными процессами, направленными на решение возникающих проблем и разрешение проблемных ситуаций. В результате курсантом приобретались не только исключительно лингвистические знания, но и постигались глубинные связи между коммуникативными и профессионально-деятельностными детерминантами решения военно-профессиональных задач, понималась целостная картина военно-профессиональной реальности.

Примечания

1. Тенищева В. Ф., Аванесова Т. П. Специфика применения программных продуктов при интегрированном обучении // Известия вузов. Сев.-Кав. регион. Техн. науки. Спецвып. Проблемы водного транспорта. Ростов н/Д, 2004. С. 95–98.

2. Вербичкий А. А., Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования иноязычной профессиональной компетенции инженера // Психолого-педагогические аспекты развития образования. Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. Вып. 539. Сер. «Педагогическая антропология». М.: Рема, 2007. С. 133–143.

3. Цыганко Е. Н. Формирование эмоционально-волевой устойчивости офицера военно-морского флота в профессиональном иноязычном общении // Вестник Ставропольского государственного университета. 2008. № 56 (3). С. 52–56.

4. Ошанин Д. А. Концепция оперативности в инженерной и общей психологии. М.: Наука, 1977. С. 131–145.

УДК 378.018

Е. Ф. Ковлакас

ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА КАК ОСНОВА ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ

Военно-патриотическое воспитание рассматривается в статье как процесс, направленный на формирование общественного сознания, проявляющегося в отношении к своему народу, его истории и культуре, к государству и системе ценностей. Речь идет о том, что основой военно-патриотического воспитания может стать аксиологический подход. Делается вывод о том, что образовательный процесс в морском вузе, основанный на формировании ценностных установок курсантов, может стать залогом успешной военно-педагогической стратегии патриотического воспитания.

This article considers axiological approach to military patriotic upbringing as the process focused on forming the cadets' awareness of social relations, historical and cultural values. Educational process based on the military pedagogy strategy of modeling maritime cadets' behavioral values results in successful patriotic upbringing.

Ключевые слова: военно-педагогическая стратегия, аксиологический аспект, ценностные установки, патриотическое воспитание.

Keywords: military pedagogy strategy, axiological aspect, behavioral values, patriotic awareness.

Патриотизм всегда занимал своеобразное и исключительное место в духовной жизни россиян. Этим объясняется целый ряд характерных особенностей российского патриотизма, которые обусловлены неповторимостью исторического развития России и русского народа, прежде всего его культуры, образа жизни, менталитета, национального самосознания.

Особенностью исторического развития патриотизма в нашем Отечестве является его прерывистый характер: за небывало высоким всеобщим подъемом, как правило, следует спад. Это объясняется постоянной борьбой с патриотизмом в России значительных сил, как внешних, так и внутренних, заинтересованных в его ослаблении. Поэтому на протяжении последних столетий, и особенно последнего десятилетия, российский патриотизм был вынужден отстаивать свое право на существование и выживание. Негативно повлияли на процесс формирования патриотизма и тоталитарные тенденции в развитии российского общества в XX в.

В конце XX столетия в результате разрушения социалистической идеологии патриотическое сознание приобрело неопределенный характер: с одной стороны, советский патриотизм уже во-

шел в глубокое кризисное состояние, с другой – российское патриотическое сознание пока еще полностью не сформировалось. Произошла депатриотизация общества.

В современных условиях патриотическое воспитание строится на принципе межнационального (межгосударственного) общечеловеческого единства. В советский период особое внимание уделялось воспитанию патриотизма и интернационализма. Важное место в интернациональном воспитании молодежи занимали такие понятия, как «единство», «дружба», «равенство», «братство». Воспитание интернационализма строилось на революционной идеологии, предполагавшей единение трудящихся масс разных национальностей. Сегодня, безусловно, ощущается ограниченность этой позиции в связи с изменившимися политическими условиями в стране и мире. Поэтому на современном этапе особую роль приобретает концепция воспитания истинного, гуманистического патриотизма, уважающего патриотизм других наций, и на его основе – межнациональной (межгосударственной) и межэтнической солидарности внутри государства, что позволит предотвратить распространение не только шовинизма, национализма, но и этноцентризма [1].

И этот обновляемый патриотизм как основа возрождения новой России должен явиться одним из факторов консолидации и развития нашего общества, преодоления многих негативных сторон сегодняшней жизни.

В истории можно найти большое количество примеров межнационального сотрудничества и межэтнической солидарности. Вместе с тем история сохраняет в памяти и периоды государственного изоляционизма и межэтнической вражды, причиной которых было укрепление узконациональной идеологии. Россия всегда была и будет государственным объединением этносов, поэтому межнациональное воспитание в России всегда будет играть главенствующую роль в воспитании молодежи. Межнациональное воспитание должно строиться на принципах гуманизма и толерантности, взаимоуважения и взаимопонимания.

Межэтническое воспитание в современной России также приобретает более глубокий смысл, включающий поликультурное и национальное воспитание. Поликультурное воспитание делает акцент на взаимосвязи различных культур, одна из которых (русская культура) в силу традиций и исторически сложившегося развития доминирует. В поликультурном воспитании очень важным является учет этнических особенностей. В связи с этим этническое воспитание должно быть нацелено на формирование личности в условиях этнической культуры и взаимодействие с представителями других этнических культур.

Национальное воспитание граждан России должно строиться не на традициях и культуре какого-то одного этноса, а на традициях формирующегося гражданского общества. В основу такого воспитания должен быть положен принцип формирования общенациональной, российской культуры [2].

Патриотическое воспитание должно быть направлено на формирование гражданина той или иной этнической общности как части России и мирового сообщества. Межэтническое сотрудничество следует рассматривать как неразрывную составную часть патриотизма.

В связи с этим у молодых людей любой национальности необходимо воспитание:

- потребности выполнения общественных требований и норм поведения;
- гордости за свое отечество и ответственности по отношению к нему;
- сплоченности и осознания единой общности народов России;
- стремление к развитию, укреплению своей страны и защите ее интересов.

Ученые (С. И. Винников, С. А. Митрахович, В. Е. Уткин) в своих исследованиях предлагают различные модели военно-патриотического воспитания, нацеленные на решение проблем, возникающих в процессе гражданского и военно-патриотического воспитания, одним из компонентов которого является и аксиологический.

Акцентирование внимания на аксиологическом аспекте военно-патриотического воспитания в отечественной военной педагогике обусловлено, по нашему мнению, следующими факторами:

- самоценностью патриотического воспитания для формирования личности каждого человека и, конечно же, будущего моряка, призванного представлять свое Отечество в процессе международного общения;
- формированием новой системы ценностей, включающей в себя национальные, моральные и общечеловеческие критерии;

- значимостью совершенствования воспитательной работы в морском вузе;

- доминированием принципов патриотизма и интернационализма в воспитании многонационального состава курсантов.

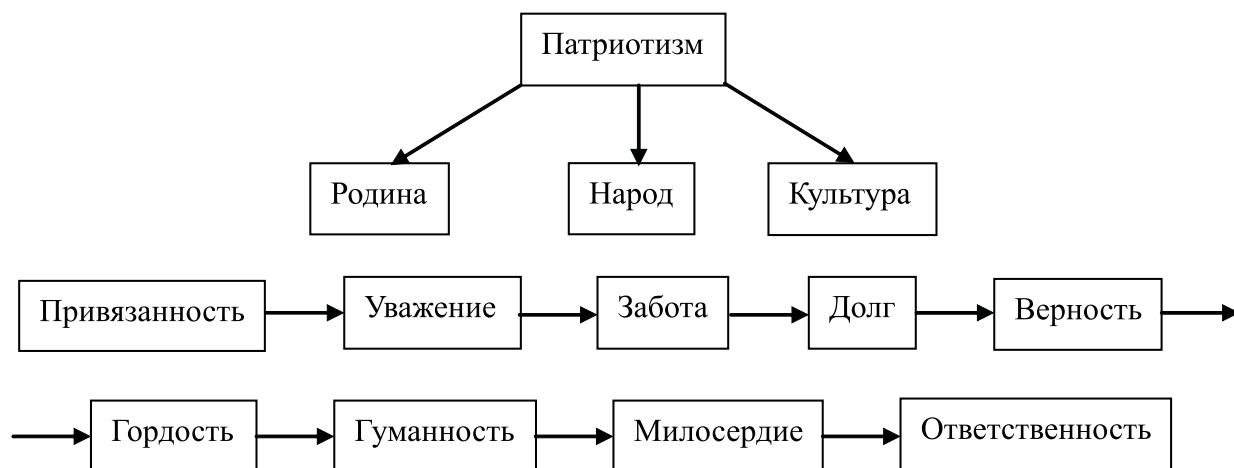
На протяжении всего периода становления человеческого общества происходило формирование и накопление духовно-ценностного отношения, лежащего в основе военно-патриотического воспитания.

Рассмотрев исторические основы патриотического воспитания, можно сформулировать приоритеты, заложенные в понятии «патриотизм»:

- чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос;
- уважительное отношение к языку своего народа, к историческому прошлому Родины, своего народа, его обычаям и традициям;
- забота об интересах Родины, осознание долга перед Родиной, отстаивание ее чести и достоинства, свободы и независимости (защита Отечества), проявление гражданских чувств и сохранение верности Родине;
- гордость за социальные и культурные достижения своей страны, гордость за свое Отечество, свой народ, ответственность за судьбу Родины и своего народа, их будущее, выраженное в стремлении посвящать свой труд, способности укреплению могущества и расцвету Родины.

По нашему мнению, доминирующим является формирование чувства любви к Родине и своему народу, т. е. длительного позитивного отношения, эмоционального сопереживания. Концептуально «патриотизм» репрезентируется следующими ценностными составляющими:

Выявление ценностных компонентов понятия «патриотизм» позволяет определить содержательные компоненты военно-патриотического воспитания: ценностно-мотивированный, когнитивный, эмоциональный, деятельностный. Согласно аксиологическому подходу военно-патриотическое воспитание включает личностные и соци-



ально значимые ценности. Духовное развитие личности напрямую связано с оценочной сферой сознания. Система ценностей и оценочное сознание могут способствовать преобразованиям в обществе, но и могут препятствовать.

Исследование ценностных предпочтений современной молодежи является залогом успешной активизации военно-патриотического воспитания, в основе которого – доминирование аксиологического компонента. В современных условиях становления общества все труднее сделать мировоззренческий выбор, основанный на общечеловеческих ценностях: гуманизме, сострадании, всемерности, способности к сопереживанию. Происходит переоценка ценностей, адаптация собственного видения к реалиям современного мира. Отсутствие четкой картины мира, границ норм морали и нравственности у молодого поколения требует повышенного внимания и решительных действий со стороны государства и педагогической системы в целом.

Фундаментом формирования ценностных установок может служить воспитание чувства патриотизма, в основе которого лежат все общечеловеческие ценности (концептуально представленные на рисунке). Продолжая мысль С. Л. Франка, о сущности истинного патриота, высказанную в работе «Этика нигилизма», мы можем предположить, что цель военно-патриотического воспитания заключается не в формировании чувства любви к своей Родине и своему народу, а в осознании своей принадлежности к ним как общезначимым, общечеловеческим ценностям, осознании и себя частью единого целого.

И. А. Ильин понимал сущность патриотизма в любви к Духу (отсюда духовные ценности), выстраданную, выработанную внутреннюю данность. Суждения И. А. Ильина не лишены религиозно-философской основы, что находит выражение, например, в следующем высказывании: «Нет более глубокого единения, как в одинаковом созерцании единого Бога, но истинный патриотизм приближается к такому единению» [3].

Однако следует обратить внимание на низкий уровень эффективности социальных технологий формирования патриотизма. Причины мы предлагаем классифицировать по трем группам:

– ценностного (аксиологического) характера: переходный характер развития общества связан с неустойчивой, изменяющейся системой ценностей, формирование которой нарушается политическим и религиозным плюрализмом, отсутствием защиты от экспансии СМИ и иностранных приоритетов;

– социального характера: малая заинтересованность государства в развитии патриотического сознания, трудности с продвижением нацио-

нальной идеи, незаинтересованность большинства СМИ в распространении идей патриотизма;

– историко-культурного характера: из-за длительного и упорного процветания в обществе идеи интернационализма снизился уровень внутринациональной сплоченности на фоне общего снижения качества образования и культуры российского населения.

Поэтому актуальным становится выделение основных направлений военно-патриотического воспитания, содержащих условия успешного выполнения поставленных задач по формированию ценностных установок.

1. Научно-педагогическое направление предполагает активизацию научных исследований исторических и социокультурных ценностей в военно-патриотическом воспитании. Основой возрождения военно-патриотического воспитания должна выступить русская идея. Отражающая моральные, духовные и социальные ценности русского самосознания, единые для народностей и этнических групп, входящих в состав Российского государства. Идеология Российского государственного патриотизма должна лежать в основе военно-педагогической стратегии воспитания курсантов.

2. Информационно-педагогическое направление ориентировано на утверждение патриотизма как самоценного компонента военно-патриотического воспитания на основе выполнения конституционного долга служения Отечеству как доминирующей ценности в сознании курсантов.

3. Педагогическое направление актуализирует использование всех методов с учетом особенностей образовательного процесса в морском вузе, объединяющих задачи и цели гармоничного развития личности.

4. Культурно-историческое направление связано не только с процессом обучения, но и с образовательным пространством в целом, куда входят культурно-досуговые учреждения. Такое многоуровневое взаимодействие способствует эффективному военно-патриотическому воспитанию, так как каждая из структур имеет свой информационно-ресурсный фонд, отвечающий поставленным целям.

Например, в образовательном учреждении города Новороссийска «Морская государственная академия имени адмирала Ф. Ф. Ушакова» разработана концепция воспитательной системы, в которой основной акцент сделан на социально-практический характер воспитательной работы.

В Морской государственной академии на общественных началах создан историко-патриотический центр. В него входят такие объединения и клубы, как «Шхуна ровесников», музей истории академии, литературная гостиная, клуб любителей истории, клуб мореходов.

Сохранились традиции, которые зародились с первых дней основания вуза. С 1975 г. курсанты два раза в год поднимаются на гору «Сахарная Голова», чтобы обновить флаг на месте смерти поэта Павла Когана, погибшего в 1942 г. при обороне Новороссийска. Сегодня этим занимаются члены литературно-патриотической организации «Шхуна ровесников». Совершив восхождение на высоту 1553 м над уровнем моря, они переключают каменный календарь с годовщиной разгрома фашистов у стен города Новороссийска, ухаживают за братскими могилами.

С 1975 г. курсанты морской академии активно участвуют во Всероссийской операции «Бескозырка», которая посвящена высадке десанта Цезаря Куникова на Малую Землю и проводится в городе с 1968 г. Именно курсантам доверяют опустить на воду бескозырку на огромном венке из живых цветов в память моряков, погибших в 1942–1943 гг. С 1998 г. курсанты организовали «Бескозырку» в пос. Южная Озерейка в память погибших десантников.

В Морской государственной академии работает поисковая группа. Её участники занимаются перезахоронением останков воинов, найденных в окрестностях города Новороссийска. Так, были обнаружены и перезахоронены в братской могиле на территории академии останки 32 воинов, родственники погибших наконец-то смогли проститься со своими близкими. Курсанты МГА являются постоянными участниками городских мероприятий: парадов, демонстраций, митингов у памятников и мемориалов. Возлагают цветы на площади Свободы, площади Героев, у Мемориального комплекса «Малая Земля». Ежегодно в дни рождения адмиралов российского флота Нахимова, Ушакова и Макарова, чьи бюсты застыли в мраморном зале академии, проводятся ритуалы памяти. Ежегодно проводятся морские походы на ялах «Наследники победы» по Азовскому и Чёрному морям, в ходе которых курсанты посещают места морских сражений адмирала Ф. Ф. Ушакова.

Предложенные направления военно-педагогической стратегии, основанные на аксиологическом подходе, будут эффективны при ряде условий:

– тщательном анализе современной системы высшего образования, определении роли и места ценностного компонента в военно-патриотическом воспитании будущего защитника Отечества;

– апробации аксиологического подхода в образовательном учреждении как одного из условий военно-педагогической стратегии формирования ценностных установок курсантов;

– разработке модели военно-патриотического воспитания, содержащего в своей основе ценностно мотивированные установки.

В результате анализа образовательного процесса в морском вузе мы пришли к следующим выводам.

1. Ценностный подход к патриотическому воспитанию в системе образовательного процесса в морском вузе должен быть направлен на развитие эмоциональной, мотивационной и деятельностной способности и готовности служения Родине. Готовность служения Отечеству следует рассматривать как триединный процесс взаимодействия: качеств личности – социально значимых ориентиров – способности к адекватному отражению действительности.

2. Патриотическое воспитание направлено на развитие приоритетных ценностных качеств личности, приближенных к идеалу, в результате чего происходит нравственное совершенствование. Служение Отечеству и патриотизм становятся востребованными ценностями, обретают прочный мировоззренческий стержень.

3. Аксиологический аспект военно-патриотического воспитания основывается в образовательном процессе на междисциплинарном подходе, что стимулирует курсантов к усвоению гуманистических ценностей на базе знаний различных дисциплин. На основе всех знаний формируется единая картина мира, основанная на ценностных предпочтениях личности и общества.

Примечания

1. Астанин В. Возвращение патриотизма // Основы безопасности жизни. 2002. № 9.

2. Патриотизм народов России: традиции и современность: м-лы межрегион. науч.-практ. конф. М.: Триада-фарм, 2003.

3. Ильин И. А. Родина и мы. Смоленск, 1995. С. 80.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.1-056.313

М. В. Созонтова

ИЗУЧЕНИЕ ВОПРОСОВ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

В данной статье описываются стили воспитания в семье и уровни социально-нравственного взросления умственно отсталых детей. Также раскрываются педагогические условия, способствующие взаимодействию школы и семьи в вопросах социально-нравственного воспитания ребенка с умственной отсталостью.

The author describes the styles of family upbringing and levels of social-moral maturity of children with mental disabilities. Pedagogical conditions are revealed which contribute to cooperation of school and family in the process of social-moral upbringing of children with mental disabilities.

Ключевые слова: воспитание, нравственное воспитание, нравственное поведение, социально-нравственное воспитание, формирование нравственной сферы личности, олигофренопедагогика, психолого-педагогическое сопровождение.

Keywords: upbringing, moral upbringing, moral behavior, socio-moral upbringing, formation of the moral sphere of a personality, retarded children pedagogics, psychological and pedagogical support.

Традиционно семья рассматривается как естественная среда, обеспечивающая гармоничное развитие и социальную адаптацию ребёнка. Внимание учёных к данной проблеме объясняется наличием значительных трудностей в развитии данного социального института на современном этапе. В семье формируются нравственные качества ребёнка, его отношение к окружающей действительности, закладывается и обеспечивается воспитание важнейших качеств личности, формируется культура отношений, осваиваются социальные роли, обогащается нравственный опыт, именно в семье формируются первые представления о ценностях, нормах поведения, характере взаимоотношений между людьми. Уровень психологической зрелости родителей, их идеалы, опыт социального общения часто имеют решающее значение в развитии ребёнка, особенно если это ребёнок с нарушениями интеллектуального развития.

Особое положение занимают семьи, воспитывающие умственно отсталых детей. Не имея знаний об особенностях развития данной категории детей, родители неадекватно оценивают возможности своего ребёнка, не понимают его трудности, не знают, как помочь. В литературных источниках достаточно широко представлены результаты изучения педагогического взаимодействия школы и семьи в условиях образовательных учреждений. Семья, воспитывающая умственно отсталого ребёнка, изучена в отечественной специальной педагогике недостаточно. В. В. Ткачёва рассматривает её, с одной стороны, как реабилитационную структуру, способную создать максимально благоприятные условия для развития и воспитания ребёнка, с другой – как партнёра в коррекционно-развивающем воздействии [1].

В исследованиях последних лет констатируется неблагоприятное детско-родительское отношение. В семьях детям не уделяется достаточного внимания, они лишены заботы, любви. Нравственное развитие ребенка еще более замедляется за счет наслоения педагогической запущенности. Одной из задач специальной (коррекционной) школы VIII вида является возможность показать, что сотрудничество школы и семьи в воспитании может быть организовано достаточно эффективно. Для этого необходимо создание условий, способствующих подготовке родителей к социально-нравственному воспитанию умственно отсталого ребёнка. Сложившаяся практика построения взаимодействия школы и семьи характеризуется рядом противоречий:

– между возрастающими требованиями общества к социально-нравственному воспитанию детей и снижению родительской грамотности, ответственности в сфере воспитания;

– между изменившимися условиями жизнедеятельности общества и стереотипностью деятельности специальной (коррекционной) школы в сфере взаимодействия с семьей.

Наличие указанных противоречий влечет за собой необходимость выявления:

– соотношения стили воспитания в семье и специфики социально-нравственного взросления умственно отсталого ребёнка на каждом уровне;

– педагогических условий, способствующих взаимодействию школы и семьи в вопросах социально-нравственного воспитания ребёнка с умственной отсталостью.

Для решения первого противоречия рассмотрим уровни социально-нравственного взросления ребёнка, выделенные И. С. Варюхиной [2]:

Мотивационно-побудительный уровень содержит мотивы поступков, нравственные потребности и убеждения. Нравственное воспитание только тогда носит правильный характер, когда в основе его лежит побуждение детей к развитию, когда сам ребенок проявляет активное участие в своем нравственном развитии, то есть когда он сам хочет быть хорошим.

Чувственно-эмоциональный уровень состоит из нравственных чувств и эмоций.

Нравственные чувства – отзывчивость, сочувствие, сострадание, сопереживание, жалость – непосредственно связаны с эмоциями, они приобретаются человеком в результате воспитания и являются важнейшими составляющими доброты. Без нравственных чувств добрый человек не состоится. Дом для ребенка – школа подготовки к жизни. В доме должны царить любовь, справедливость, терпимость не только к детям, но и ко всем остальным членам семьи.

Рациональный, или умственный, уровень содержит моральные знания – понятия о смысле жизни и счастье, добре и зле, чести, достоинстве, долге. Кроме того, к моральным знаниям относятся также принципы, идеалы, нормы поведения, моральные оценки.

Воспитание умственно отсталого ребёнка на все трёх уровнях имеет своё своеобразие и происходит специфично. На каждом уровне должны быть созданы определенные условия для оптимального взаимодействия всех субъектов воспитательного процесса.

Для решения второго противоречия рассмотрим условия, выделенные М. Н. Недвецкой [3], определяющие качество результатов взаимодействия школы и семьи, при которых осуществляется воспитание ребенка: образовательные достижения ребенка; профессиональная компетентность педагога; педагогическая культура родителей.

1. Уровень профессиональной подготовки педагога:

- гуманное отношение к детям;
- потребность, желание работать с семьей;
- позитивная мотивация;
- коммуникативные способности;
- организаторские способности;
- высокий уровень нравственной культуры.

2. Уровень педагогической культуры родителей:

- знание психолого-педагогических особенностей ребенка;
- понимание необходимости работы с образовательным учреждением.

Данные теоретические разыскания легли в основу экспериментального исследования зави-

симости уровня социально-нравственного взросления умственно отсталого ребёнка от стиля воспитания в семье и от условий взаимодействия школы и семьи.

Экспериментальное исследование имело целью изучить процесс взаимодействия школы и семьи в 1-х классах специальной (коррекционной) школы VIII вида, определить специфику нравственного взросления умственно отсталого ребёнка на каждом уровне, стиль воспитания в семье и, исходя из этого, определить направления работы с родителями. Исследование проводилось как в массовой, так и в специальной коррекционной школе VIII вида с детьми этого же возраста.

С этой целью изучались условия жизни и воспитания детей в семье, составлялись социально-педагогические карты. Проводилось анкетирование родителей, направленное на изучение их осведомленности в вопросах нравственного воспитания, ценностных ориентаций, представления о нравственном облике своего ребенка, владение приемами воспитания. Был применен метод экспертных оценок поведенческого компонента социально-нравственной компетентности детей. Проводилось анкетирование для характеристики симптомов нарушений поведения и эмоций у детей. Осуществлялась количественно-качественная обработка данных. Также изучались запросы родителей и их пожелания относительно содержания и методов воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Аналогичные анкеты предлагались учителям.

Анализ ответов учителей и родителей по опроснику А. А. Романова [4] показал следующие результаты (см. таблицу). В ходе исследования опрошено 40 семей, воспитывающих умственно отсталых детей, 80 семей с детьми с нормальным развитием и 16 педагогов.

Как показывает таблица, существуют значительные расхождения в оценке поведения и эмоциональных состояний детей со стороны учителей и родителей. Это несоответствие говорит о разных взглядах родителей и учителей на поведение и эмоции ребенка, что влечет за собой неоднозначные подходы к его воспитанию, следовательно, можно сделать предположение об искажении социально-нравственного воспитания ребенка. Подобные различия во взглядах родителей и учителей были отмечены в классах детей с нормальным развитием.

Несущественные различия наблюдаются в оценках учителей и родителей по следующим показателям: «демонстративность», «нерешительность», «страхи», «эгоцентричность», что говорит об относительно объективном их оценивании.

Существенные различия отмечаются по следующим показателям: «негативизм», «обидчи-

Показатели нарушений, эмоций и поведения	Родители детей с нормальным развитием	Учителя детей с нормальным развитием	Расхождения в оценке родителей и учителей	Родители детей с умственной отсталостью	Учителя детей с умственной отсталостью	Расхождения в оценке родителей и учителей
	Средний балл					
Агрессивность	50.2	112.6	61.8	32.3	118.9	86.6
Вспыльчивость	18.75	48.4	29.65	12.75	89.1	76.35
Негативизм	32.5	68.6	36.1	22.8	75.4	52.6
Демонстративность	12.5	25.8	13.3	16.5	85.4	68.9
Обидчивость	75	156	81	56.2	94.2	38
Конфликтность	15	37.5	22.5	26.2	47.8	21.6
Эмоциональная отгороженность	75	86.2	37.5	48.9	68.9	20
Дурашливость	32.5	49,8	17.3	15.5	74.1	56.6
Нерешительность	75	76.1	1.1	19.6	46.9	26.5
Страхи	12.6	24.2	11.6	5	38.4	33.4
Тревожность	75.8	86.6	39.2	24.8	89.9	65.1
Скованность	112.6	86.9	25,7	69	45.9	19.1
Заторможенность	78.2	96.8	18.6	64.7	87.3	22.6
Эгоцентричность	124	112.9	11.1	75	128.8	51.8
Избегание умственных усилий	165.8	108.2	57.6	145	114.4	30.6
Дефицит внимания	118.8	147,9	29.1	109.6	154.8	44.8
Расторможенность (двигательная)	72.6	86	13.4	45.7	58.4	12.7
Расторможенность (речевая)	45.7	88	42.3	36.8	96.5	59.7
Непонимание словесных инструкций	65	146	81	56.9	89	32.1
Застреваемость	114	74	40	67.3	157.9	90.6
Работоспособность	35	49.5	14.5	25.5	56.6	31.1

вость», «тревожность», «избегание умственных усилий», «расторможенность (речевая)», «непонимание словесных инструкций», «застреваемость», что свидетельствует о нарушении единства требований в вопросах социально-нравственного воспитания ребёнка в семье и школе. Подобное может привести к формированию у ребенка противоречивых нравственных представлений, затрудняющих его социализацию.

С целью выявления стиля воспитания в семье родителям предлагалась анкета, содержащая 28 вопросов. В результате анализа полученных данных было выявлено: чаще всего воспитанием в семье занимается мама (в 75% случаев); физические наказания применяют 3,6% опрошенных; плохо знают интересы, друзей и потребности детей 56% родителей. На вопросы об употреблении детьми наркотиков и алкоголя все родители испытуемых групп ответили отрицательно. 54% родителей отметили необходимость получения знаний по проблемам воспитания.

Изучаемые семьи по типу внутрисемейных отношений и стилю воспитания были отнесены к 4 группам (выделенным Л. И. Аксёновой [5]).

К первой группе отнесли 17% семей. Для них характерен стиль воспитания – гиперопека. Ро-

дители зачастую неадекватно оценивают реальные возможности ребёнка; у матери, как правило, повышенное чувство тревожности. Они стараются во всём подменить ребёнка, проявляя сверхзаботу о нём. Родители до мелочей регламентируют его жизнь, ограничивают социальные контакты. В таких случаях дефект ребенка воспринимается родителями как личный позор. Они устраняются от помощи специалистов, стараются справиться с проблемами, возникающими в процессе обучения и воспитания ребенка, самостоятельно. При таком стиле социально-нравственное взросление ребёнка затруднено уже на мотивационно-побудительном уровне.

Ко второй группе отнесли 31% семей. Для них характерны холодность общения – гипопротекция, снижение эмоциональных контактов родителей с ребёнком. Родители больше уделяют внимание лечению ребёнка, нежели воспитанию. В подобных семьях часто встречаются случаи скрытого алкоголизма родителей. Как правило, у таких семей достаточно низкий социокультурный статус, материальный доход и т. д. Для родителей этой группы характерны неадекватные эмоциональные реакции: низкий уровень тревоги за будущее ребенка, равнодушное восприятие дей-

ствительности. Главное для них, чтобы окружающие не замечали особенностей ребенка. Родители пренебрегают рекомендациям специалистов, делегируя свои обязанности образовательному учреждению, бабушкам, дедушкам.

Данный стиль общения в семье затрудняет формирование чувственно-эмоционального уровня социально-нравственного взросления ребенка. Дети в таких семьях отличаются эмоциональной холодностью, они не умеют сопереживать, сочувствовать, сострадать.

К третьей группе отнесли 23% семей. Для них характерен стиль сотрудничества. Родители принимают ребенка таким, каков он есть. Они объективно, адекватно оценивают и воспринимают ребенка, не испытывают чувство вины по отношению к нему. Они обладают более высоким образовательным и культурным уровнем. Родители интересуются успехами ребенка, поощряют его самостоятельность. В большинстве случаев активно сотрудничают с педагогами. Такой стиль семейного воспитания способствует формированию у ребенка социально-нравственных качеств на всех уровнях.

К четвертой группе отнесли 29% семей. Для них характерен репрессивный стиль общения, родители ориентированы на авторитарную лидирующую позицию. В таких семьях от ребенка требуют неукоснительного выполнения всех заданий, упражнений, распоряжений, не учитывая его индивидуальные и типологические особенности. За отказ от выполнения прибегают к физическим наказаниям. При таком стиле воспитания социально-нравственное взросление ребенка с умственной отсталостью затруднено на всех описанных выше уровнях.

В соответствии с выявленными особенностями стиля семейного воспитания и особенностями социально-нравственного взросления умственно отсталого ребенка на разных уровнях были определены условия, обеспечивающие взаимодействие школы и семьи в социально-нравственном воспитании умственно отсталого ребенка.

Одним из важнейших условий выступает повышение грамотности педагогов по вопросам социально-нравственного воспитания в условиях взаимодействия школы и семьи. Для выполнения данного условия автором статьи был разработан и реализован курс в системе повышения квалификации на тему «Социально-нравственное воспитание умственно отсталых детей в условиях взаимодействия школы и семьи», освещающий следующие вопросы:

– «Психолого-педагогическое изучение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья»;

– «Педагогическая среда и ее роль в социально-нравственном взрослении учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида»;

– «Особенности социально-нравственного взросления умственно отсталого ребенка в семье»;

– «Личностно-нравственные качества педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья».

Следующее условие можно охарактеризовать как информирование родителей в вопросах социально-нравственного воспитания. Педагогами экспериментальных классов под руководством автора был проведен родительский всеобуч. Родителей обучили специфическим приемам работы с умственно отсталым ребенком, касающимся коррекции существующего стиля семейного воспитания. А также познакомили с требованиями к осуществлению социально-нравственного воспитания детей в школе с целью осуществления единства данных требований в семье и школе. Были использованы разные формы работы с семьей: семинары, консультации, педагогические лектории, родительские собрания, круглые столы, клуб общения, тренинги для родителей, демонстрация и обсуждение фильмов по вопросам воспитания.

Третье условие взаимодействия школы и семьи – это выстраивание партнерских отношений педагогов и родителей по организации досуговой деятельности детей. (Например, «ЕЕ Величество семья», организация детского труда на разных возрастных этапах, клубная и кружковая работа, коллективные творческие дела и т. д.). Школа должна стать центром досуга, привлекательным местом семейного отдыха.

Четвертым условием становится наличие в учреждении специалистов, способных дать консультацию родителям по особенностям развития детей с умственной отсталостью (индивидуальные консультации психолога, социального педагога, логопеда, дефектолога) с последующей организацией индивидуального психолого-педагогического сопровождения.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о необходимости учёта стиля воспитания в семье и особенностей социально-нравственного взросления умственно отсталого ребенка на каждом уровне при организации взаимодействия школы и семьи в вопросах социально-нравственного воспитания умственно отсталых младших школьников.

Примечания

1. *Ткачева В. В.* Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии: метод. пособие. М.: УМК «Психология», 2004. С. 18.

2. *Варюхина С. И.* Истоки доброты: беседы о нравственном воспитании детей в семье. Минск: Полымя, 1987. С. 38.

3. *Недвецкая М. Н.* Теория и технология повышения качества педагогического взаимодействия школы и семьи. М.: АПКППРО, 2006. С. 56.

4. Романов А. А. Расстройства поведения и эмоций у детей в целом. М.: Плэйт, 2003. С. 9.

5. Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании: учеб. пособие для студ. сред. пед.

учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001. С. 151; Левченко И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие. М.: Просвещение, 2008. С. 201.

МЕТОДИКА

УДК 811:378.147:371.302

В. А. Прокофьева

«АРТ-ОРИЕНТИРОВАННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ» В НАУКЕ ОБ ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ

Речь идет о разработке «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации» как инновационном направлении в обучении и воспитании, выявляются главные инновационные направления, составляющие основу «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации», уточняется ее сущность.

The article is devoted to developing the art-oriented conception of teaching foreign languages communication as an innovative means of upbringing and education. The author reveals the constituent points and the essence of the art-oriented conception of teaching foreign languages communication.

Ключевые слова: арттерапия, артпсихология, артпедагогика, искусство, иноязычная коммуникация, арт-ориентированная концепция обучения, музыкальная терапия, воспитание, обучение.

Keywords: arttherapy, artpsychology, artpedagogy, art, foreign languages communication, art-oriented conception of teaching foreign languages communication, musical therapy, upbringing, teaching.

Актуальность исследования «Арт-ориентированная концепция обучения иноязычной коммуникации» продиктована тем, что в последнее время всё большее распространение получает ориентация на такой тип обучения, который стимулирует интеллектуальное и нравственное развитие личности учащегося, активизирует его потенциальные возможности, формирует критическое мышление. Информационное обучение все активнее заменяется смысло-поисковым, творческим, нацеленным на гармоничное развитие личности, которое определяется, прежде всего, «достаточным запасом энергетических сил, позволяющих человеку поддерживать жизнеутверждающую, оптимистическую направленность жизнедеятельности, проявлять адаптивные возможности, эмоциональную удовлетворенность и способность конструктивно преодолевать внутренние и внешние помехи в решении жизненных задач» [1].

В рамках данного исследования речь идёт об обучении иноязычной коммуникации, именно поэтому, с нашей точки зрения, в центре внимания никак не может быть «информационное обучение», хотя оно, конечно, имеет своё определенное назначение. Обучение иноязычной коммуникации – это, конечно же, поиск смыслов, решение проблем, проектная деятельность, активизация потенциальных возможностей обучаемых и, несомненно, формирование критического мышления, которое «необходимо развивать, направляя учащихся на овладение творческими способами, решение жизненных проблем, на самообразование и самовоспитание» [2].

В этих условиях профессиональной деятельности от педагога требуется иная, нестандартная, психологическая готовность к работе с учащимися. Сегодня в системе образования нужен педагог, владеющий *культурно-исторической вариативной дидактикой* – системой продуктивно-рефлексивных технологий создания конструктивной среды развития субъектов образовательного процесса. На наш взгляд, разработка инновационной концепции обучения иноязычной коммуникации, ориентированной на комплексное использование ресурсов искусства, а именно: живописи, стихосложения, пения, драматизации, театра и кинематографа, художественной литературы, – предоставит учащемуся возможность проигрывать, переживать, осознавать какую-либо ситуацию или проблему наиболее удобным для него способом.

Целью данной статьи является уточнение сущности «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации», что предполагает изучение и анализ тех источников, которые привели к возникновению самой идеи «Арт-ориентированного обучения иноязычной коммуникации», а также выявление, осмысление и систематизацию основных направлений исследований, ведущих к пониманию её сущности, определению её развития и функционирования. В связи с этим встаёт вопрос о том, что является основанием «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации».

Вероятно, прежде всего, необходимо пояснить, почему в названии данной «Концепции» на первом месте стоит слово «арт». «Арт» (лат. *ars*, англ. и франц. *art*, итал. *arte*, рус. *арт*, искусство) уже прочно вошло в отечественный научный и

разговорный язык, тому примером являются такие новые направления, как «арттерапия», «артпсихология», «артпедагогика» и другие. В рамках «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации» подразумевается искусство в целом.

Воздействие искусства на человека интересовало ученых во все времена. Исследования ряда авторов (А. С. Брусиловского, М. Е. Бурно, И. С. Говорова, М. В. Киселевой, А. И. Копытина, Л. М. Крыжановской, Е. А. Медведевой, В. И. Петрушина, С. В. Шушарджана и др.) показывают, что искусство (изобразительное, музыкальное, вокальное, танцевальное, театральное) как средство *воспитания и врачевания* использовалось еще в Древней Греции (Пифагор – VI в. до н. э., Аристотель, Платон – IV в. до н. э., Демокрит – V в. до н. э.), Древней Индии (Хазрат Инайят Хан) и в Китае. Задумываясь над механизмом воздействия на человека живописи, театра, музыки, танца, древние ученые пытались определить их роль как в восстановлении функций организма, так и в формировании духовного мира личности. Конечно, «врачевание», «восстановление функций организма» очень важно для человека, но в рамках данного исследования нас более всего интересуют проблемы воспитания и обучения. Попробуем рассмотреть роль и место искусства под этим углом зрения.

В разные периоды времени колебалось соотношение врачевания и воспитания в зависимости от используемых видов искусства. Так, *вокальное* искусство еще до нашей эры применялось как средство *лечения и воспитания*, причем считалось, что свойство голоса – выражать чувства и эмоции, поэтому «слово» обращалось к сознанию человека, а музыкальное сопровождение – к чувствам. Танцевальное искусство – это, в основном, *врачевание* (В. И. Петрушин). Музыкальное искусство – это единство поэзии, танца и музыки, поэтому издавна считалось, что оно *искореняет нарушение гармонии в теле*, т. е. производит целительное воздействие на человека (Пифагор, Аристотель, Платон). Индийская философия утверждает, что ни одно искусство не способно так вдохновлять личность, как музыка. «Любой человек, общаясь с искусством, достигает в той или иной области высокой степени возвышения “поля мысли”» [3].

Что касается изобразительного искусства, то еще в Древней Греции считалось, что «созерцая прекрасные изваяния, картины великих мастеров, человек впитывает все лучшее, что они отражают». Это мнение сохранилось и до наших дней. Изобразительное творчество позволяет «ощутить и понять самого себя, выразить свободно свои мысли и чувства, быть самим собой, свободно выражать мечты и надежды, а также – освобо-

диться от негативных переживаний прошлого» [4], т. е. это и *воспитание, и психокоррекция* одновременно.

О театральном искусстве чаще пишут как о средстве *воспитания*, нежели лечения, так как «во все времена с помощью силы театрального искусства проповедовались определенные идеи, формировалось мировоззрение народа. Театр давал зрителям живые уроки героизма, воспитания верности своим идеалам» [5].

В Средние века изучалось *воздействие* различных ритмов, мелодий и гармоний на *эмоциональное состояние* человека. Применение музыки носило преимущественно эмпирический характер. Только во второй половине XX в. музыкальное искусство в медицине выделяется как самостоятельное направление, именуемое «*Музыка-терапия*». Первые попытки научного осмысления механизма воздействия музыки на организм человека относятся к XVIII в., но лишь во второй половине XX в. появляются первые профессиональные объединения арттерапевтов в Швеции, Австрии, Швейцарии, Германии, которые затем в 1970 гг. формируют новое направление в медицине – «*Арттерапию*» (США, Великобритания).

В России во второй половине XX в. «арттерапия» разрабатывается и используется в лечебных и коррекционных целях как в различных направлениях медицины, так и в психологии, а именно, в психологии искусством, или «*артпсихологии*» [6].

Если внимательно проанализировать вышесказанное, то можно сделать следующие выводы: все виды искусства использовались, используются и могут быть использованы как средство *врачевания и воспитания*. Если говорить о каждом из них в отдельности, то *театральное искусство* исторически использовалось больше всего в *воспитательных* целях; *вокальное, музыкальное, танцевальное и изобразительное искусство* – в *лечебных* целях, и, конечно же, все они, пробуждая резервные возможности человека, в той или иной степени использовались в *воспитательных* целях. Что касается «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации», то она предполагает использование *всех* вышеупомянутых видов искусства, включая кинематограф и художественную литературу, в совокупности, для обучения иноязычной коммуникации.

Таким образом, всё что касается *лечебного* использования искусства, со временем выделялось в направления «Арттерапия» и «Артпсихология», а *воспитание* с использованием ресурсов искусства – это уже область педагогики, в дальнейшем артпедагогике. Возникает вопрос, в чем сходство и различие понятий «арттерапия», «артпсихология», «артпедагогика», «арт-ориентированная концепция обучения иноязычной ком-

муникации». Сходство прослеживается только в первой части понятий – *арт* – «художественное», синоним – искусство. Вторая часть определяет различие: терапия – направление медицины, лечебное воздействие; психология (греч. *psyche* – душа, *logos* – учение, «учение о душе»), направление психологии, воздействие на психику человека, коррекция его психического состояния; педагогика – область научного знания, наука о воспитании и развитии, и, в определенной степени, об обучении; арт-ориентированная концепция обучения иноязычной коммуникации – область научного знания, об арт-ориентированном обучении вообще и обучении иноязычной коммуникации, в частности. Следовательно, во второй части понятий отражены разные направленности, цели, задачи, технология и содержание.

Проследим, как происходило «рождение», взаимопроникновение и взаимообогащение обозначенных нами направлений.

В настоящее время понятие «Арттерапия» имеет несколько значений: рассматривается как совокупность видов искусства, используемых в лечении и коррекции (М. Е. Бурно, И. С. Говоров, В. В. Мурашевский, В. И. Петрушин, С. В. Шущарджан и др.); как комплекс арттерапевтических методик (Е. А. Медведева); как направление психотерапевтической и психокоррекционной практики (А. Л. Гройсман, В. Райков); как метод, связанный с раскрытием творческого потенциала индивида (М. В. Киселева).

Арттерапия является *междисциплинарной* областью знания, соединяющей в себе различные дисциплины – психологию, медицину, педагогику, культурологию и другие. Арттерапия рассматривается как синтез искусства медицины, психологии, *в учебной практике* – как совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства.

Сущность арттерапии состоит в *терапевтическом и коррекционном* воздействии искусства на субъекта и проявляется в реконструировании психотравмирующей ситуации *с помощью художественно-творческой деятельности*.

Арттерапия в широком понимании включает в себя *изотерапию* (лечебное воздействие средствами изобразительного искусства: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством и т. д.); *библиотерапию* (лечебное воздействие чтением); *имаготерапию* (лечебное воздействие через образ, театрализацию); *музыкотерапию* (лечебное воздействие через восприятие музыки); *вокалотерапию* (лечение пением); *кинезитерапию* (танцотерапию, хореотерапию, коррекционную ритмику) – лечебное воздействие движениями).

Основными функциями арттерапии являются *катарсическая* (очищающая, освобождающая

от негативных состояний); *регулятивная* (снятие нервно-психического напряжения, регуляция психосоматических процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния); *коммуникативно-рефлексивная* (обеспечивающая коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, самооценки).

В рамках данной работы нас более всего интересуют основные функции арттерапии и воздействие разных средств искусства на субъекта. Исходя из этого попробуем истолковать понятие «арттерапия» в русле рассматриваемой нами проблемы.

Итак, *арттерапия* – это научное направление психотерапевтической и психокоррекционной практики, связанное с воздействием разных средств искусства на человека. Это синтез искусства, медицины, психологии. Основными функциями арттерапии являются катарсическая, регулятивная, коммуникативно-рефлексивная.

Далее, естественно, речь пойдет об «артпсихологии» как инновационном направлении психологической науки, которую Л. М. Крыжановская называет «метод психологии», при этом подчеркивая, что сегодня этот метод – настоятельная необходимость. Артпсихология – это *междисциплинарная* область знания, соединяющая в себе такие дисциплины, как психология, медицина, культурология, искусствознание, педагогика и др. Артпсихология – это *положительное* воздействие искусства на психику.

Мы придерживаемся точки зрения Л. М. Крыжановской и вслед за нею считаем, что сущность артпсихологии – это не только регулирование эмоционального состояния, активизация творческого потенциала личности, реабилитационные методы воспитания, но главное – это изменение личностной позиции учащегося, его переход с позиции пассивного объекта на позицию активного субъекта.

Психокоррекционная (преодоление тревожности, страхов, развитие уверенности в себе); *регулятивная* (*заимствована из арттерапии*: моделирование положительного самостоятельного состояния); *воспитательная* (осознание себя и чувства собственного достоинства, самовыражение и самореализация личности); *этическая* (развитие этических и эстетических чувств) функции являются основными функциями артпсихологии.

В последнее десятилетие наблюдается значительное увеличение числа авторов (О. С. Булатова, Ж. С. Валеева, М. В. Гузева, Н. Ю. Сергеева, Е. В. Таранова, Н. Ю. Шумакова и др.), которые теоретически обосновывают сущность арт-педагогика. С их точки зрения, артпедагогика носит *междисциплинарный, практико-ориентирован-*

ный характер. Это направление изучает природу, закономерности, принципы, механизмы привлечения средств искусства для решения профессиональных педагогических задач.

Суть артпедагогики проявляется в поиске оснований интеграции искусства, педагогики, психологии для «экологичного человекообразного решения задач воспитания, обучения, развития, поддержки растущей личности» (Н. Ю. Сергеева, к.п.н., докторант ЧГПУ, г. Чебоксары).

Основными функциями артпедагогики являются *воспитательная* (формирующая нравственно-эстетические основы личности средствами искусства); *культурологическая* (обусловленная развитием человека на основе освоения им художественной культуры, становление её творцом) и *образовательная* (направленная на развитие личности посредством искусства). Таким образом, в рамках исследуемой нами проблемы *артпедагогика* – это инновационное направление педагогической науки, базирующееся на трёх областях научного знания: искусство, педагогика, психология – и рассматривающее в рамках образования не только художественное воспитание, но и вопросы социальной адаптации личности средствами искусства. Основными функциями артпедагогики являются воспитательная, культурологическая, образовательная.

Проанализировав сказанное выше, делаем вывод: такие, казалось бы, разные направления, как «Арттерапия», «Артпсихология» и «Артпедагогика» едины в том, что в центре их поля зрения находится Человек, правда, первые две науки рассматривают человека с точки зрения его *лечения и коррекции* его психического состояния, а третья – с точки зрения его *воспитания*. Следовательно, именно эти направления можно считать *основанием* «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации». Четвертое направление, естественно, должно сосредоточить свое внимание на *обучении* Человека. Именно это является главной задачей «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации». В связи с этим уточним сущность разрабатываемой «Концепции», рассматривая основные положения направлений «Арттерапия», «Артпсихология», «Артпедагогика» в качестве основания «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации».

«Арт-ориентированная концепция обучения иноязычной коммуникации» – это *междисциплинарная* область знания, соединяющая в себе искусство, педагогику, психологию, искусствоведение, культурологию, общую и возрастную психологию, психологию художественного творчества и др.

Как указывалось выше, арттерапия включает в себя изотерапию, библиотерапию, имаготера-

пию и другие, которые, если заменить термин «терапия» словом «обучение», вполне могли бы быть включены в «Арт-ориентированную концепцию обучения, иноязычной коммуникации» как *изоориентированное обучение* (обучение через воздействие средствами изобразительного искусства); *кино-, видеообучение* (обучение с использованием специально созданных кино-, видеофильмов для формирования коммуникативной мотивации); *библиоориентированное обучение* (через воздействие чтением); *музыкаориентированное обучение* (воздействие через восприятие музыки); *имагоориентированное обучение* (воздействие через образ, театрализацию); *кинезиориентированное обучение* (воздействие через танцетерапию, хореотерапию, коррекционную ритмику) – лечебное воздействие движениями.

Анализ главных функций арттерапии, артпсихологии и артпедагогики позволил нам выделить следующие основные функции «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации»: *обучающая* (обеспечивающая приобретение знаний с помощью ресурсов искусства), *воспитательная* (заимствована из артпедагогики: формирующая нравственно-эстетические, коммуникативно-рефлексивные основы личности средствами искусства); *этическая* (заимствована из артпсихологии: развивающая этические и эстетические чувства); *коммуникативно-рефлексивная* (заимствована из арттерапии: формирующая адекватное межличностное поведение); *катарсическая* (частично заимствована из арттерапии: очищающая, дающая ощущение душевного покоя и просветления, вдохновляющая на творчество).

Таким образом, проанализировав направления исследования, уточним *сущность* «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации». Сущность инновационной концепции обучения иноязычной коммуникации, ориентированной на применение всех видов искусства, в совокупности, для обучения иноязычной коммуникации, – это постоянный поиск оснований интеграции искусства, методики, педагогики, психологии для решения задач обучения иноязычной коммуникации. Это активизация творческого потенциала личности средствами искусства, изменение личностной позиции учащегося: его переход с позиции пассивного объекта на позицию активного субъекта, развитие техники активного воображения. Кроме того, побочным продуктом арт-ориентированного обучения является *чувство удовлетворения*, которое возникает в результате выявления скрытых талантов и их развития.

Итак, «Арт-ориентированная концепция обучения иноязычной коммуникации» – это инновационная модель организации образовательно-

го процесса, содержания обучения. Это синтез арттерапии, артпсихологии и артпедагогика. Это инновационная концепция обучения иноязычной коммуникации, ориентированная на комплексное использование ресурсов искусства, основными функциями которой являются обучающая, воспитательная, коммуникативно-рефлексивная, катарсическая, этическая.

Таким образом, можно считать, что поставленная нами цель достигнута: уточнена сущность «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации», выявлены основные направления исследования «Арттерапия», «Артпсихология», «Артпедагогика», доказано, что основанием «Арт-ориентированной концепции обучения иноязычной коммуникации» являются эти направления.

Примечания

1. Анисимов В. П. Артпедагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса // Вестник ОГУ. 2003. №4. С. 146–148.

2. Андреева О. М. Психологические особенности развития критического мышления будущего специалиста-филолога // Мир образования – образование в мире. 2009. №2(34). С. 194–198.

3. Шушарджан С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. М., 1998. С. 10, 114, 131.

4. Киселева М. В. Арттерапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.: Речь, 2008. С. 7, 76–78.

5. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комисарова, Т. А. Добровольская. М.: Изд. центр «Академия», 2001. С. 6–14, 24–28.

6. Крыжановская Л. М. Артпсихология как направление психолого-педагогической реабилитации подростков: учеб. пособие. М.: Пед. о-во России, 2004. С. 6–14, 24–28.

УДК 373.5

А. В. Жарикова

МНОГОАСПЕКТНАЯ РАБОТА НАД СЛОВОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

В статье раскрывается проблема речевого развития учащихся старших классов, которая в настоящее время находится в центре внимания педагогической науки. Старшеклассники обладают высокими потенциальными речевыми возможностями, однако реальное состояние их речи не отвечает требованиям современного общества. Системное обогащение словаря старших школьников – одно из направлений работы по развитию речи. Новизна разработанной автором методики «От слова к тексту» заключается в том, что введению в активный лексикон учащихся старших классов способствует работа над словами нравственной тематики в словосочетании, предложении и тексте.

The article touches upon the problem of senior school students' speech habits. At present, pedagogical science pays much attention to this problem. It is known that senior students have good speech abilities but nevertheless their real speech doesn't meet the requirements of the modern society. Systematical expansion of senior students' vocabulary is one of the main directions of developing speech skills. The novelty of the author's technique «From Word to Text» is that the work on the word in word combinations, sentences and texts contributes to introducing a word into the students' active vocabulary.

Ключевые слова: лексика, обогащение словаря учащихся, методика работы над словом.

Keywords: vocabulary, expansion of students' vocabulary, methods of working on a word.

Важная роль русского языка в жизни общества не подлежит сомнению. Уверенное владение им в бытовом, деловом, научном общении должно стать нормой. Основной задачей, стоящей в настоящий момент перед учителем русского языка, является формирование правильной, выразительной речи учащихся [1].

В последнее время проводится большое количество исследований, посвященных изучению речевых возможностей старшеклассников современной школы. Ученые подчеркивают, что учащиеся 10–11-х классов обладают высокими потенциальными речевыми возможностями и низкими реальными, обнаруживают достаточную компетентность на строевом уровне речи и недостаточную – в области стилистической организации и выразительности речи. Высоко оценивая речевой потенциал старшеклассников, исследователи отмечают, что реальное состояние речи старших школьников не удовлетворяет полностью возрастающей потребности устного и пись-

© Жарикова А. В., 2010

менного общения [2, 3]. В такой ситуации необходимо уделять как можно больше внимания изучению такого раздела школьного курса, как «Лексика».

Во всех действующих школьных программах предусмотрено изучение раздела «Лексика и фразеология», а обогащение словарного запаса выделяется в качестве одного из направлений работы по развитию речи учащихся [4, 5]. Несомненно, знания, полученные в среднем звене, имеют большое значение, однако особого внимания требует данный раздел в старших классах. Необходимость в специальной работе по обогащению словарного запаса учащихся обуславливается, во-первых, исключительно важной ролью слова в языке; во-вторых, потребностью в постоянном пополнении запаса слов [6]. Чем большим количеством слов владеет человек, тем точнее он выражает свои мысли как в устной, так и в письменной форме. Методической основой этого направления в развитии речи можно считать теорию принципов усвоения родной речи, разработанную Л. П. Федоренко [7], и частнометодические принципы обогащения словаря учащихся, которые отражены в работах М. Т. Баранова [8].

Нами было проведено исследование, цель которого – установить, насколько учащиеся старших классов владеют теоретическим материалом по теме «Лексика», изученным в средней школе, и как эти знания помогают им в речевой практике. Для эксперимента учащимся 10-х классов (89 человек) было предложено выполнить следующие задания:

1. Прочитайте текст, определите его тему, выписав ключевые слова.

Любовь к Отечеству может быть физическая, нравственная и политическая. Человек любит место своего рождения и воспитания. Сия привязанность есть общая для всех людей и народов; есть дело природы, и должна быть названа физической. Родина мила сердцу не местными красотами, не ясным небом, не приятным климатом, пленительными воспоминаниями, окружающими, так сказать, утро и колыбель человечества. (Н. М. Карамзин «Письма русского путешественника»)

2. Сформулируйте значение(я) слова «родина».

3. Подберите к нему однокоренные слова.

4. Приведите к слову «родина» синонимы и антонимы, составьте по одному словосочетанию со словами-синонимами.

Проанализируем полученные результаты. Первое задание не вызвало больших затруднений у школьников, которые сталкиваются с подобными заданиями постоянно: большинство из них (77 учащихся – 68%) отметили, что тема данного текста – любовь к родине, они же правильно вы-

писали ключевые слова: «любовь» (89–100%), «отечество» (89–100%), «место рождения» (74–65%), «привязанность» (62–55%), «родина» (89–100%), «мила сердцу» (40–35,6%).

Второе задание выполнили не все: 5 учащихся (4,5%) не смогли сформулировать значение слова «родина», написав, что «это определенная страна»; 9 человек (8%) привели только словосочетания типа «моя родина», «родина Толстого», «родная страна»; 48 опрошенных (42%) отметили, что «родина – это место, где родился человек» (данный ответ не совсем верен, так как «это место рождения кого-либо или место возникновения чего-либо» [9]); 12 опрошенных (10%) подчеркнули, что это слово многозначное, и привели следующие значения: «1) страна, в которой человек родился; гражданином которой является; 2) место рождения кого-нибудь; 3) место возникновения чего-нибудь»; 4 ученика (3,5%) отметили, что родина – «это страна, гражданином которой является человек». Несомненно, такой низкий процент правильных ответов (10% и 3,5%) свидетельствует о том, что старшеклассники затрудняются в определении значений общеупотребительных слов.

При выполнении третьего задания учащимся необходимо было привести однокоренные слова. 70 человек (62%) подобрали следующие слова: «родить» (родиться), «рождение», «род», «родственник»; 5 человек (4,5%) написали «рождество», «новорожденный» и «плодородие»; «родич», «родовой» (строй), «самородок»; 5 человек (4,5%) написали не однокоренные слова, а формы слова «родина»: «родины», «родиной», «о родине»; 14 учащихся (13%), кроме глагола «родиться», не привели больше ни одного слова.

Затруднения вызвало четвертое задание. Так, 15 опрошенных (13,4%) вместо синонимов привели следующие слова и словосочетания: «страна», «моя страна», «любимая страна», и не написали ни одного антонима. 42 ученика (37,3%) правильно подобрали и синонимы («отечество, родная страна, отчизна») и антонимы («чужбина, неродная страна»). Остальные приводили меньшее количество слов, но их ответы были верными. Словосочетания с синонимами составили 56 учащихся (62%), при этом 37 опрошенных (42%) придумали словосочетания с разными видами связи: «служить отечеству» (отчизне), «защитник отечества», «приехать на родную сторону», «люблю (любить) отчизну», «верить в силу и мощь отечества» и др.

Важным моментом в работе над словом на уроках русского языка, несомненно, является продуманная система упражнений. В научной литературе представлено несколько методик работы над словом [10]. Нами разработана и апробирована в старших классах Смоленского общеобразовательного государственного образова-

тельного учреждения «Педагогический лицей-интернат имени Кирилла и Мефодия» методика «От слова к тексту» [11], предполагающая многоаспектную работу со словом на уроках русского языка. В ее основу была положена система упражнений, предложенная Е. В. Архиповой [12].

Анализируя предлагаемые тексты ЕГЭ последних лет, мы обнаружили, что ученикам постоянно предлагаются тексты на тему родины. Если определение темы, проблемы, типа речи и стиля исходного текста, использованных в нем выразительных средств не вызывает затруднений, то написание сочинения часто оказывается не под силу старшеклассникам. Письменные ответы однообразные, лексика скудная, предложения простые, редко осложненные. Складывается впечатление, что речь старших школьников ограничена сотней слов [13]. Рассмотрим систему упражнений разработанной нами методики «От слова к тексту» на примере слова «родина». Безусловно, учитель в зависимости от целей и задач урока сам выбирает дидактический материал и этап, на котором наиболее эффективно использовать предложенные упражнения.

1-й этап – «знакомство со словом». Он предполагает самостоятельную работу учащихся со словарями разных типов: толковыми, этимологическими, словарями синонимов и антонимов. На этом этапе происходит знакомство списанием, произношением, толкованием, происхождением и словообразованием изучаемого слова. Для закрепления умений можно предложить следующие задания:

Задание 1. Запишите следующие слова под диктовку: родители, рождение, родить, рождать, рождество, родительский, родословная, урод, родство, род, родина, родник, родня, народ, уродец, народишко, родовой. Составьте таблицу, которая схематически обозначает группу родственных слов.

Задание 2. Выразительно прочитайте текст, определите основную мысль. Объясните, с какой целью автор повторяет слово «родина» почти в каждом предложении. Как называется этот прием?

О нашей Родине

1) В большой стране у каждого человека есть свой маленький уголок – деревня, улица, дом, где он *родился*. 2) Это его маленькая *родина*. 3) А из множества таких маленьких *родных* уголков и состоит наша общая, великая *Родина*. 4) Родина начинается на пороге твоего дома. 5) Она огромна и прекрасна, Родина всегда с тобой, где бы ты ни жил. 6) И у каждого она одна, как мама. 7) Родина – мать своего народа. 8) Она гордится своими сыновьями и дочерьми, заботится о них; приходит на помощь, придаёт силы.

9) Мы любим Родину. 10) А любить Родину – значит жить с ней одной жизнью. (Ю. Яковлев)

Выпишите все однокоренные слова с корнем РОД, составьте словообразовательную цепочку для каждого слова.

Определите вид связи предложений в данном тексте. С помощью каких средств связаны предложения в тексте? В каждом предложении подчеркните грамматическую основу.

2-й этап – «работа со словом». На этом этапе уделяется внимание работе с синонимами и антонимами слова, совершенствуется умение выполнять все виды языкового разбора. Отметим, что выполнение этих заданий не занимает много времени, поэтому они могут выполняться на любом уроке или его этапе в форме словарной пятиминутки.

Задание 3. Запишите под диктовку текст К. Д. Ушинского, объясните орфограммы и пунктограммы, подберите к слову «родина» синонимы из текста.

Наше отечество, наша родина – матушка Россия. Отечеством зовем мы нашу страну потому, что в ней жили отцы и деды наши. Родиной мы зовем её потому, что в ней мы родились, в ней говорят родным нам языком, и всё в ней для нас родное; а матерью – потому, что она вскормила нас своим хлебом, вспоила своими водами, выучила своему языку, как мать она защищает и бережёт нас от всяких врагов... Много есть на свете и кроме России всяких хороших государств и земель, но одна у человека родная мать – одна у него и Родина. (К. Д. Ушинский)

Продолжите предложения «Отчизной зовём мы её потому, что...»; «Родной страной – потому, что...». Выполните полный синтаксический разбор полученных предложений.

Задание 4. Выпишите из словаря синонимы к слову «родина», определите их стилистическую принадлежность, приведите свои примеры.

Родина (нейтр.) – родная страна (нейтр.) – отчизна (книжн., высок.) – отечество (книжн., высок.) – отчий край (высок.) – край отцов (высок.) – родная сторона или сторонка (народн.-поэтич.) – родина-мать или матушка (поэтич.).

Задание 5. Подберите к слову «родина» слова-антонимы, определите их стилистическую принадлежность, в случае затруднения обращайтесь к словарю.

Антонимы: родина – чужбина (нейтр.) – чужая страна или земля (народн.-поэтич.) – чужие края – чуждающаяся сторонка.

Задание 6. Запишите под диктовку пословицы на тему «родина – чужбина» и объясните орфограммы, пунктограммы.

Родная сторона – мать, чужая – мачеха. Ищи добра на стороне, а дом любви по старине. На чужой стороне и весна не красна. Всякому мила

своя сторона. *На родной стороне* и камешек знаком. Родина – малина, чужбина – калина.

Объясните смысл пословиц. Вспомните и запишите другие пословицы на данную тему.

3-й этап – «слово и его окружение» – работа заключается в формировании умения употреблять изучаемое слово в конкретном контексте. На данном этапе важно показать учащимся возможности словоупотребления, предупредить ошибки, поэтому уместнее использовать в качестве дидактического материала тексты.

Задание 7. Работа с текстом (распечатанные тексты есть у каждого ученика).

Родина! Особе...о звучит для меня это слово полное глубокого смысла... Обширна и многообразна р...дившая нас страна. (Не)исс...каемы и полноводны реки пересекающие пр...странства её. Обширны, зелены л...са выс...ки горы бл...стающие вечными л...дниками. Широки знойные степи (не)проходима глухая сибирская тайга раскинувшаяся ок...аном. Многолюдны и многочислен...ы города разброса...ые в нашей стране. На многих языках говорят люди населившие эту величествен...ую страну. Просторны синие дали звонки и чудесны песни живущего в ней народа. (И. Соколов-Микитов)

1. Вставьте пропущенные буквы и расставьте знаки препинания.

2. Докажите, что данный отрывок – текст, озаглавьте его.

3. Определите тему текста, подчеркните ключевые слова.

4. Определите стиль текста и докажите свое мнение.

5. Определите тип текста и докажите свое мнение.

6. Определите способ связи между следующими предложениями текста:

1 и 2 – 4, 5, 6, 7 –

7. Найдите в тексте 2–4 средства художественной выразительности, определите их.

4-й этап, заключительный. Учащиеся самостоятельно употребляют слова семантического ряда «родина» при написании изложения с элементами сочинения. В качестве дидактического материала можно использовать как тексты, предлагаемые на ЕГЭ, так и отрывки из произведений, изучаемых на уроках литературы.

Итогом работы над словом «родина» является сочинение на тему «Моя малая родина», при написании которого ученик должен использовать не только слова данной тематической группы, но и высказывания выдающихся людей о Родине. Сочинения учеников экспериментального класса показали, насколько хорошо был усвоен материал. Так, в работах 26 учеников экспериментального класса (89%) встречаются синонимы слова

«родина», 9 учащихся (33%) использовали антонимы, 15 старшеклассников (56%) в качестве эпиграфов применяли пословицы, с которыми проводилась работа на уроках, 19 участников эксперимента (75%) приводили высказывания о родине выдающихся людей, соглашаясь или опровергая их точку зрения.

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующие выводы: во-первых, повторение раздела «Лексика» учащимися старших классов необходимо, так как основные понятия, изучаемые в среднем звене, не всегда хорошо усвоены, что приводит к речевым ошибкам; во-вторых, пополнение активного словарного запаса должно проходить постоянно, поэтому работа над словом – неотъемлемая часть уроков русского языка в старших классах; в-третьих, работа над словом может сопровождаться разными языковыми разборами, что позволит формировать или совершенствовать навыки лексического, словообразовательного, морфемного, этимологического и морфологического анализа, в-четвертых, использование текстов на всех этапах работы со словом учит старшеклассников правильно сочетать изучаемые слова, включая их в собственный текст.

Разработанная нами методика «От слова к тексту» может быть применена при работе со словами любой тематической группы.

Примечания

1. Программы общеобразовательных учреждений: русский язык: 5–9 классы / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский. М., 2002. С. 8.

2. Жафилова Т. Г. Теоретические основы формирования речевой способности старшеклассников: дис. ... д-ра пед. наук. Елец, 2001. С. 222–223.

3. Фросвиркина И. И. Обогащение речи учащихся средствами оценки: дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.

4. Баранов М. Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка. М., 1988.

5. Прудникова А. В. Лексика в школьном курсе русского языка. М., 1979.

6. Методика преподавания русского языка / под ред. М. Т. Баранова. М., 1990. С. 244–245.

7. Федоренко А. П. Закономерности усвоения родной речи. М., 1986. С. 35.

8. Методика преподавания русского языка / под ред. М. Т. Баранова. М., 1990.

9. Толковый словарь русского языка / под ред. С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой. М., 1996. С. 681.

10. Приступа Г. Н. О системе орфографических упражнений // Русский язык в школе. 1978. № 6. С. 3–8.

11. Анисимова А. В. От слова к тексту. Из опыта работы в школе // Культура и письменность славянского мира. Т. 5. Смоленск: СГПУ, 2005. С. 197–201.

12. Архитова Е. В. Основы методики развития речи учащихся. М., 2002. С. 191.

13. Михеенкова О. Г. Подготовка к творческому заданию на ЕГЭ с помощью семантических полей // Язык и культура. Смоленск, 2008. С. 85.

К. С. Фатхуллова

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются проблемы совершенствования системы контроля знаний на основе интерактивных тестов, которые позволяют выявить уровень сформированности лингвистической и коммуникативной компетенции у русскоязычных учащихся в татарском языке.

The author considers the issues of improving the knowledge control system based on interactive tests, which can be implemented to diagnose the level of Russian-speaking pupils' linguistic and communicative competence in the Tatar language.

Ключевые слова: педагогический мониторинг, тестовый контроль, традиционные формы, объективность, технологичность, адекватность, корректность.

Keywords: pedagogical monitoring, test check, traditional forms, objectivity, technological effectiveness, appropriateness

Татарский язык как государственный язык Республики Татарстан является общеобразовательным учебным предметом, обязательным для русскоязычных учащихся на протяжении всего курса школьного обучения. При изучении татарского языка учащиеся должны овладеть определенным уровнем лингвистических знаний, коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности, а также практическими навыками говорения на изучаемом языке, чтобы уметь осуществлять межличностное и межкультурное общение.

В соответствии с программой общеобразовательной школы [1] одним из важных этапов процесса обучения татарскому языку является контроль и оценивание знаний учащихся. В последнее время вместо традиционного понятия «контроль» все чаще используется понятие «мониторинг», которое понимается как совокупность контролирующих и диагностирующих мероприятий, обусловленных целями обучения и предусматривающих в динамике уровни усвоения учащимися учебного материала, а также его корректировку. Иначе говоря, мониторинг – это непрерывные контролирующие действия в системе «педагог – обучающийся», позволяющие наблюдать продвижение ученика от незнания к знанию и регулярно отслеживать качество усвоения знаний. Система педагогического мониторинга во многом зависит от специфики изучаемого материала, и именно содержание обучения определяет методику организации контроля в условиях

школьного языкового образования. В связи с этим использование инновационных методов оценки знаний учащихся по татарскому языку является одной из актуальных лингвометодических проблем. В последние годы в качестве наиболее действенной формы контроля знаний учащихся выступают компьютерные тесты, которые позволяют получить объективную информацию о подготовке учащихся. Говоря об актуальности мониторинга качества знаний учащихся с использованием инновационных технологий, мы принимаем во внимание и то обстоятельство, что создание тестовых заданий по татарскому языку и проведение на их основе систематического контроля дает возможность объективно оценивать соответствие уровня коммуникативной компетенции учащихся требованиям школьной программы. Опыт работы в данном направлении позволяет утверждать, что компьютерные тесты обеспечивают полноту, оперативность, достоверность, доступность и своевременность информации об уровне знаний учащихся по татарскому языку.

В методической литературе отмечается, что тест выступает «как инструмент, состоящий из квалиметрически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов, предназначенных для измерения качеств, свойств личности, изменение которых возможно в процессе систематического обучения» [2]. В отличие от традиционных методов контроля, которые не всегда позволяют адекватно оценить знания учащихся, интерактивное тестирование имеет ряд существенных преимуществ: 1) обеспечивает технологичность процедуры проведения проверки, правильность и быстрое восприятие содержания задания, объективность оценки результатов, максимальный охват учебного материала по предмету и однотипность заданий; 2) дает возможность сопоставить уровень знаний учащихся и уровень организации учебного процесса по данному предмету у разных учителей; 3) обеспечивает беспристрастность процедуры проведения педагогического контроля; 4) исключает субъективизм учителя, проводящего проверку; 5) избавляет учителя от необходимости распечатывать тесты и проверять их вручную. К числу достоинств тестового компьютерного контроля нужно отнести и то, что ученики, во-первых, имеют возможность сразу после испытания узнать свои оценки; во-вторых, эти показатели являются прозрачными для всех участников и, в-третьих, появляется оперативная информация об успеваемости каждого ученика. Компьютерное тестирование, как и традиционные формы педагогического контроля, выполняет ряд дидактических функций, среди которых наиболее важными являются обучающая функ-

ция (определяет уровень усвоения учащимися языкового и речевого материала); диагностическая функция (выявляет пробелы в знаниях учащихся и позволяет принимать решения по их ликвидации, а также по совершенствованию учебного процесса); воспитывающая функция (при правильной организации и систематическом использовании активизирует навыки самоконтроля и самооценки, формирует дополнительные стимулы к обучению); а также развивающая, обобщающая, прогностическая функции и т. д. [3].

Как показывает опыт работы, компьютерное тестирование дает дополнительную возможность диагностировать уровень знаний учащихся по татарскому языку, сравнивать и сопоставлять полученные результаты с показателями традиционных форм контроля. Конечно, можно согласиться с теми, кто считает, что проведение компьютерного тестирования создает для учителей определенные технические трудности. К тому же некоторые из них убеждены, что только с помощью тестовых технологий невозможно определить уровень знаний и умений учащихся, особенно по такому сложному предмету, как неродной язык. С другой стороны, тесты не являются каким-то совершенно новым средством контроля и используются в педагогической практике уже давно, так как основу технологии массового тестирования составляет единая технология разработки педагогических измерений, единая технология сбора и обработки результатов контроля. Важно и то, что компьютерное тестирование проводится в единое время для всех школ и по единым контрольно-измерительным материалам. Оно позволяет выявить уровень знаний учащихся по татарскому языку, а также дает возможность сравнить результаты обученности учащихся своей школы с результатами учащихся других общеобразовательных школ. Как результат мы получаем динамику формирования системы языковых знаний и речевых навыков учащихся по татарскому языку, а также наглядную картину эффективности применяемых учителем методов организации учебного процесса. Опыт проведения компьютерного тестирования учащихся по татарскому языку имеется и в нашей республике. Министерство образования и науки РТ проводит интерактивное тестирование учащихся 9–11-х классов общеобразовательных школ Республики Татарстан по различным предметам, в том числе и по татарскому языку. Цель тестирования заключается в выявлении уровня практического владения татарским языком. Тестовые контрольно-измерительные материалы разработаны нами в соответствии с программой общеобразовательной школы и действующими учебниками. При их создании мы придерживались таких критериев качества, как валидность (адекватность

теста поставленным на этапе контроля целям педагогического измерения); корректность (логическая корректность тестового задания, когда его формулировка не затрудняет выполнения теста), а также нами учитывалось соответствие тестовых заданий дидактическим принципам.

В качестве примеров можно привести следующие задания, предложенные русскоязычным учащимся 9-х классов, которые использовались при интерактивном тестировании:

1. Жәмләнең башын табыгыз.

..., ләкин туган яктаң да кадерлерәк жир юктыр.

- 1) Телләр өйрәнү авыр,
- 2) Урманнарда жиләк пешә,
- 3) Безнең авылыбыз урман янында урнашкан,
- 4) Дөньяда матур жирләр күп,

2. Жәмләнең дәрәс тәржемәсен табыгыз.

Кто-то взял мою тетрадь.

- 1) Ул минем дәфтәремне алган.
- 2) Беркем дә дәфтәрәң тапмаган.
- 3) Дәфтәрәңне кемдер алган.
- 4) Дәфтәрәңне кемгәдер биргәнмен.

3. Бу мәкаль нәрсә турында?

Жирең нинди булса, икмәгең шундый булыр.

- 1) сәламәтлек
- 2) дуслык
- 3) тырышлык
- 4) хайваннар дөньясы

4. Кайсы сорау жәмләнең эчтөлегенә туры килми?

Мәктәпләрдә тәҗрибәле укытучылар, үз эшләрен яратып башкаручылар эшли.

- 1) Һәр кеше үз эшен яратырга тиешме?
- 2) Алар кайсы милләт вәкилләре?
- 3) Мәктәптә кемнәр эшли?
- 4) Мәктәп укытучылары ниндиләр?

5. Кайсы раслау дәрәс түгел?

- 1) Атнаның өченче көне – чәршәмбе.
- 2) Татар теле төрки телләргә гаиләсенә керә.
- 3) Ел саен Татарстанда Сабан туге уза.
- 4) Көздән соң яз килә.

6. Артык җавапны табыгыз.

Татар халкының иң гүзәл сыйфатлары ниндиләр?

- 1) кунакчыллык
- 2) чисталык
- 3) эшсезлек
- 4) тырышлык

Наряду с речевыми заданиями учащимся были предложены тесты, направленные на проверку их фонетических, лексических, грамматических знаний, а также навыков правильного употребления значимых языковых единиц в татарской речи. К ним можно отнести задания следующего типа:

1. Хаталы сүзне табыгыз.
- 1) тимераяк

- 2) кәшәкә
 - 3) чангы
 - 4) көймә
2. Кайсы жәмләдә өтер (,) куела?
- 1) Иртәгә я мин сезгә барырмам () я үзегез безгә килерсез.
 - 2) Мин беләм () син моны башкарып чыга алырсың.
 - 3) Укытучы дәрестә такта янына дуслымны я () мине чыгарачак.
 - 4) Син безгә берәр шәһәрнең тарихын () сөйлә әле.
3. Кайсы жәмләдә күрүенкә сүзен кулланырга кирәк?
- 1) Мәктәпне тәмамласак та, ... сыйныфташлар белән очрашып торырга телибез.
 - 2) Шәһәрбездә ел саен зур биналар, ... корымалар төзелә.
 - 3) Бу китапны укырга миңа укытучыбыз киңәш итте, ләкин мин ... таба алмадым.
 - 4) Дуслым сынлы сәнгать белән кызыксына, шуңа күрә ... рәссамнарның күргәзмәләренә еш йөри.
4. Кайсы жәмләдә сызык (-) куела?
- 1) Мөгаен () иртәгә соңгы дәресебез булмас.
 - 2) Әтием () дөньякүләм танылган спорт оешмасының житәкчесе.
 - 3) «Сабантуй» газетасы () һәр укучыга кирәкле киңәш бирә ала.
 - 4) Дәрестә жавап бирмәвендә сәбәбе шул () кичә кич белән өй эшен әзерли алмадым.
- Итоги тестирования показали, что, в целом, учащиеся успешно справились с предложенными лексико-грамматическими и коммуникативными заданиями. Среди них наиболее легкими для учащихся оказались следующие тесты: по орфографии – *найдите предложение с орфографической ошибкой* (72,1%); по лексике – *найдите лишнее слово* (80,5%); по морфологии – *найдите слово, к которому присоединяется данный аффикс* (80,9%) и т. д. Во всех классах вызвала затруднение работа с микротестом (расположение данных предложений в логической последовательности для получения связного текста). Также сравнительно низкий процент был получен по таким заданиям, как *найдите слово, в котором ударение падает на первый слог* (40,13%); *найдите сложноподчиненное предложение* (49,23%) и т. д. Анализ наиболее часто допускаемых учащимися ошибок при выполнении тестовых заданий говорит о необходимости целенаправленной и последовательной работы по их прогнозированию, выявлению и искоренению, с тем чтобы довести до минимума интерферирующее влияние родного (русского) языка и научить школьников правильно использовать усвоенный лингвистический материал в речевой практике. При этом важно, чтобы ученики усвоили не только значение

отдельных слов или грамматических структур, но и получили навыки сочетания их с другими языковыми единицами при организации речевого высказывания.

Анализ содержательной стороны выполненных заданий позволил выявить, что очень часто учащиеся используют в качестве основы предложения на татарском языке синтаксическую структуру родного языка, что приводит к нарушению смысловой связи, так как тема-рема-ические отношения в двух языках имеют большие различия. При этом порядок слов в предложении не используется учащимися в коммуникативных целях. В ходе выбора правильного ответа они не обращают внимания на коммуникативное членение фразы. К примеру, подобные ошибки допускаются учащимися при нахождении правильного перевода предложения с русского на татарский язык. Эти недочеты повторяются из класса в класс, что указывает на недостаточную методическую разработанность вопроса практического овладения татарским языком как неродным.

Полученные результаты показывают, что необходимо вести целенаправленную работу по разработке и внедрению электронных тестовых заданий в учебный процесс для осуществления контроля знаний учащихся по татарскому языку, в дальнейшем расширить в них объем заданий, которые способствуют практическому овладению коммуникативными единицами татарского языка, систематизации и углублению их знаний. Перечень таких заданий может быть продолжен, их можно видоизменять с учетом реальных условий обучения, но самое важное заключается в том, чтобы их использование развивало в учащихся чувство коммуникативной целесообразности» [4].

Краткие выводы

1. Языковой контроль является важнейшим компонентом методической системы и частью учебного процесса. Успех в обучении татарскому языку во многом зависит от того, в какой степени качество знаний учащихся находится в поле зрения учителя.

2. Контроль знаний русскоязычных учащихся по татарскому языку должен осуществляться на основе инновационных технологий, позволяющих объективно оценить их уровень языковой и речевой подготовки. Именно педагогический субъективизм является главной причиной, по которой нынешние школьники отдают предпочтение компьютерным тестовым заданиям с минимальным участием учителей.

3. Учителя должны сознательно стремиться к объективной и реальной оценке уровня подготовленности учащихся по татарскому языку, а также к активному использованию тестовых методов при организации контроля и учета знаний,

умений обучаемых, приобретенных ими на всех этапах дидактического процесса.

4. Методически продуманная система компьютерного контроля знаний учащихся должна обеспечить развитие у школьников навыков работы с тестовыми заданиями разных типов; формирование языковой догадки; совершенствование навыков употребления лексико-грамматического материала в коммуникативно-ориентированном контексте.

5. Контроль уровня практического владения татарским языком и оценку результатов обучения целесообразно осуществлять с позиций коммуникативно-деятельностного подхода.

Примечания

1. Программа по татарскому языку для русскоязычных учащихся. 1–11-й классы / сост. Ф. С. Сафиуллина, К. С. Фатхуллова. Казань: Магариф, 2003.

2. Компьютерный контроль знаний (локально и дистанционно): учеб. пособие / И. Х. Галеев, В. Г. Иванов, Д. А. Храмов, О. В. Колосов. Казань: КГТУ, 2005.

3. Тестирование в обучении русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы / под общ. ред. Т. М. Балыхиной. М., 2003.

4. Речь. Речь. Речь...: кн. для учителей / под ред. Т. А. Ладыженской. М.: Педагогика, 1990.

УДК 796(077)

С. Н. Тимофеева, Н. И. Лебедев

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ТРУДНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОСВОЕНИИ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ, НА ОСНОВЕ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ

В предлагаемой статье рассматривается метод расчета индивидуальных трудностей (физические, технические и психологические) студентов, которые они испытывают на занятиях по физической культуре при освоении программного материала. Метод расчета КИТ – коэффициента индивидуальной трудности, поможет корректировать нагрузку у студентов с учетом данных самоконтроля, тем самым повысит интерес студентов к физической культуре и спорту.

The article deals with the method of calculating the ratio of individual difficulties (physical and psychological) of students at the lessons of physical culture while learning the syllabus. The method of calculating "IDQ" – the ratio of individual difficulties helps to correct the students' working load with an allowance for self-control data thereby stimulating students' interest to physical education and sport.

Ключевые слова: индивидуализация, дифференциация, индивидуально-дифференцированный подход, коэффициент индивидуальной трудности, физические, технические и психологические трудности.

Keywords: individualization, differentiation, individually-differentiated approach, individual difficulty quotient, physical, technical and psychological difficulties.

На современном этапе успехи высшей школы в области физической культуры зависят от уровня активности и сознательности студентов, их отношения к физическому воспитанию как к учебной дисциплине. Но вместе с тем существуют определенные издержки в организации учебного процесса, оказывающие негативное влияние на посещаемость студентами практических занятий, их активность и инициативность на них.

Становится очевидной актуальность рассматриваемой проблемы, эффективность решения которой, на наш взгляд, зависит от применения на практике комплекса психолого-педагогических воздействий [1].

Решению данной проблемы посвящено исследование, проведенное на кафедре физического воспитания Вятского государственного гуманитарного университета. В качестве исходного положения было принято, что несоответствие элементов субъективного образа необходимых условий для успешного освоения требований учебной программы и реально существующими является одной из основных причин, снижающих активность на занятиях.

Исследование проводилось в течение девяти месяцев на базе Вятского государственного гуманитарного университета. Всего были привлечены к работе 480 студентов, обучающихся на I курсе. Данный контингент был выбран не случайно. Результаты первокурсников принимаются как исходные данные к моменту поступления в вуз, а к концу первого года обучения студенты получают почти полную информацию об особенностях физического воспитания в вузе, а также о предстоящей трудовой деятельности по выбранной специальности.

Основные задачи исследовательской работы:

1. Определить состояние физического развития и физической подготовленности студентов основного отделения.

2. Выявить современные средства и методы физического воспитания, используемые на основе индивидуально-дифференцированного подхода к определению содержания и организации физического воспитания.

3. Установить величину и структуру индивидуальных трудностей у студентов при изучении программного материала по физическому воспитанию, с учетом данных самоконтроля и использования метода расчета коэффициента индивидуальных трудностей КИТ.

4. Разработать и экспериментально обосновать экспериментальную программу по предмету «Физическая культура» и методику индивидуально-дифференцированного подхода к подбору средств по физическому воспитанию, на основе учета индивидуальных трудностей у студентов при выполнении различных физических упражнений программного материала.

При сравнении результатов анкетирования первокурсников наблюдается тенденция изменения личностных ориентаций на занятиях физической культурой. Снижается процентное значение таких установок, как привычка к систематическим занятиям (с 37,2% до 21,4%), личная внешняя привлекательность (с 18,2% до 16,7%), развитие физических качеств (с 67,8% до 55,3%).

При сопоставлении результатов тестирования по основным физическим показателям с результатами проведенного анкетирования было выявлено, что у студентов с низкими показателями физической подготовленности среди мотивов отмечается возрастание роли такого фактора, как получение зачета с 2,8% до 23,5% анкетированных.

При выявлении причин, снижающих интерес и активность на занятиях по физической культуре, в основу были приняты результаты анкетирования студентов I курса. Причины, называемые студентами, по своему характеру можно разделить на три группы: группа причин организационного характера, группа причин методичес-

кого характера и группа причин личностного характера. Среди причин методического характера 41,3% опрошенных выделили несоответствие предлагаемых нагрузок физическим возможностям. Среди личностных причин 37,5% опрошенных называют низкий уровень собственной физической подготовленности. Одной из основных причин организационного характера называется отсутствие занятий по интересам – 41,6%.

Одной из задач нашего исследования было подобрать и экспериментально обосновать такой метод контроля, который можно было бы использовать преподавателю в форме контроля, а студенту – в форме самоконтроля. Метод, использование которого позволило бы быстро и «безнагрузочно» получить сведения о реальном ходе освоения программного материала, дать экспресс-оценку его готовности и вносить коррективы в объемы учебных нагрузок. Определить трудности освоения программы и выяснить отношение к ней самого студента, то есть установить обратную связь. Для этой цели была взята методика «Коэффициент индивидуальной трудности» (КИТ). Мы данную методику адаптировали применительно к использованию в учебных занятиях студентов и экспериментально проверили [2].

Видоизменив метод КИТ, мы ввели вместо 10-балльной 5-балльную систему оценки трудностей. Основанием для перехода с 10 баллов на 5 баллов послужили сопоставление результатов оценки трудностей студента при выполнении физических упражнений и оценка этого упражнения преподавателем. Для студента доступнее 5-балльная система оценки, так как это общепринятая оценка как в школе, так и в вузе. При 10-балльной системе были совпадения, трудности, указываемые студентами, на 95% практически совпадали с трудностями, которые фиксировали преподаватели. Были разработаны оценочные и поправочные шкалы оценки уровня подготовленности и переоценки индивидуальных объемов нагрузок в зависимости от величины индивидуальных трудностей, испытываемых студентами при их выполнении.

Коэффициент индивидуальной трудности, сокращенно **КИТ**, – это показатель объективных трудностей, возникающий у занимающегося при разучивании и выполнении им упражнений, выраженный в субъективных оценках. При определении трудностей нужно исходить из представления о затруднениях, испытываемых занимающимся при разучивании и выполнении физических упражнений на учебных занятиях.

Поэтому в метод КИТ были включены субъективные оценки следующих трудностей:

- физическая трудность (ФТ);
- техническая трудность (ТТ);
- психологическая трудность (ПТ);

– суммарная трудность, это «суммарное усредненное отношение» студентов ко всем трудностям при выполнении упражнений (СТ).

Физические трудности (ФТ) – трудности, которые испытывает студент при выполнении упражнений (программ), зависящие от индивидуального недостатка уровня развития отдельных физических качеств: силы (динамической, взрывной, скоростной и т. д.), выносливости (общей, силовой, скоростной и т. д.), быстроты, ловкости, гибкости (плечевой, позвоночной, тазобедренной).

Технические трудности (ТТ) – трудности, связанные с освоением или выполнением упражнений (программ) и зависящие от их технической сложности и координационных особенностей студента (непонимание техники, недостаточный двигательный опыт, непредрасположенность к данному виду упражнений или нагрузок и т. д.).

Психологические трудности (ПТ) – трудности, возникающие при выполнении упражнений (программ, видов), связанные с психологической напряженностью, элементы и упражнения, в выполнении которых студент не уверен, испытывает страх, боязнь, тревогу, нерешительность, переживание, волнение, излишнюю возбудимость, скованность, неуверенность в успехе.

Суммарные трудности (СТ) – характеризуются степенью субъективного отношения студента к упражнениям и видам учебной программы (нравится – не нравится, трудно – легко и т. д.).

Таким образом, в метод КИТ вошли как его составляющие субъективные оценки физической трудности (ФТ), технической трудности (ТТ), психологической трудности или напряженности (ПТ) и фактор-суммарные трудности (субъективного отношения) занимающегося к выполняемым упражнениям (СТ), выраженные в количественных единицах.

Студенты в процессе опроса определяют свое субъективное отношение к видам деятельности.

Оценка их словами *легко* (0), *почти легко* (1), *средне* (2), *выше среднего* (3), *тяжело* (4), *очень тяжело* (5), по физической, технической и психологической трудности и, *нравится, нечто среднее, не нравится по фактору субъективного отношения* переводится в количественные единицы, соответственно 0, 1, 2, 3, 4, 5 (табл. 1).

Таблица 1

Оценочная шкала «Коэффициента индивидуальной трудности» (пятибалльная)

Шкала оценок					
0	1	2	3	4	5
Очень легко	Легко	Средне	Выше среднего	Тяжело	Очень тяжело
Нравится		Больше нравится, чем не нравится		Не нравится	

Для оценки трудностей выполнения (освоения) упражнений использовалась пятибалльная шкала оценки. Для того чтобы помочь студенту определить и оценить степень трудности выполняемых упражнений, разработаны специальные вспомогательные таблицы, раскрывающие и уточняющие его представления об индивидуальных трудностях по всем названным выше четырем разделам КИТ (табл. 2, 3, 4, 5).

В табл. 2 (перевода словесной оценки трудностей в цифровую оценку) идет словесное суждение о величине испытываемых физических трудностей, которые испытывают студенты при освоении программного материала. Словесная оценка: *очень легко, легко, средне, выше среднего, тяжело и очень тяжело* переводится в цифровую оценку (в баллах). Так, если студент не устает, упражнение выполняет легко, без усталости, то он ставит себе 0 баллов. Если сильно устает, без остановок не может выполнить все упражнение, значит, ему очень тяжело – 5 баллов.

В табл. 3 (перевода словесной оценки трудностей в цифровую оценку) идет словесное сужде-

Таблица 2

Вспомогательная таблица перевода словесной оценки трудностей в цифровую оценку физических трудностей (в баллах)

Словесная оценка	Словесное суждение о величине трудностей	Цифровая оценка
Очень легко	Упражнение нравится, выполняю легко, без усталости	0
Легко	Могу повторить несколько раз подряд, практически не устаю. Выполняю почти легко и свободно	1
Средне	Устаю, но незначительно, при выполнении упражнения больше 1–2 раз подряд выполнить не могу. Не хватает выносливости, гибкости и т. д.	2
Выше среднего	Выполняю полностью, но к концу упражнения устаю. Не хватает силы	3
Тяжело	Не могу выполнить упражнение из-за недостатка силы, координации и т. д. Не могу выполнить даже отдельные элементы упражнения. Значительно устаю	4
Очень тяжело	Без остановок не могу выполнить все упражнения, сильно устаю. Не хватает физической подготовки	5

Вспомогательная таблица перевода словесной оценки трудностей в цифровую оценку технических трудностей (в баллах)

Словесная оценка	Словесное суждение о величине трудностей	Цифровая оценка
Очень легко	Техника упражнения понятна и выполняю его технически правильно, легко. Упражнения выполняю с удовольствием	0
Легко	Понимаю технику всех упражнений и выполняю их легко, свободно. Технической сложности упражнения не представляют	1
Средне	Техника понятна, и упражнение делаю, но не на высоком уровне. Упражнение получается, но технику не понимаю	2
Выше среднего	Выполняю на среднем уровне. Техника упражнений понятна, но «бьюсь» над ними подолгу, особенно когда связываю их в одно целое	3
Тяжело	Не понимаю технику упражнения. Упражнение выполнить не могу, не могу скоординировать действия	4
Очень тяжело	Не получают отдельные элементы, да и вся техника в целом непонятна. Если упражнение и получается, то на очень низком уровне	5

ние о величине испытываемых технических трудностей, которые испытывают студенты при освоении программного материала. Студент оценивает свое отношение к технике выполняемого упражнения. Если техника упражнения понятна – очень легко (0 баллов), но если техника выполнения упражнения непонятна и не получается выполнить упражнение правильно, тогда студенту очень тяжело (5 баллов), ему будет тяжелее осваивать программный материал.

Во вспомогательной таблице перевода словесной оценки трудностей в цифровую оценку идет словесное суждение о величине психологических трудностей, которые испытывают студенты при освоении программного материала (табл. 4). Студент оценивает, испытывает ли он страх, волнение, тревогу при выполнении упражнения, если нет ни страха, ни волнения – очень легко (0 баллов), Если студент боится выполнять упражнение, страшется и даже испытывает страх получить травму – очень тяжело (5 баллов).

Во вспомогательной табл. 5 студент оценивает свое отношение к данному упражнению или к изучаемому разделу учебной программы. Если выполнять упражнение легко (1 балл), то упражнение нравится и студент получает удовольствие от выполнения данного упражнения. И наоборот, если очень тяжело (5 баллов), то упражнение не нравится и хотелось бы его заменить другим. Перед опросом каждый студент знакомится с содержанием упражнений. Минимальный (идеальный) КИТ – все легко (нравится) и ни по одному из четырех разделов (составляющих) у студента нет затруднений, равен нулю (0 баллов). Другими словами, чем выше физическая, техническая, психологическая подготовленность, тем меньше трудностей испытывает студент.

Максимальное значение КИТ оценивается по 5-балльной шкале, когда студенту все трудно, тяжело и не нравится по каждому из видов труд-

ностей. По всей вероятности, если он овладевает новым упражнением или данный вид спорта плохо изучался в школе, КИТ по этому виду спорта или упражнению – 20 баллов (5 баллов x 4 вида трудностей).

Наиболее простым вариантом использования коэффициента индивидуальной трудности является определение по видам спорта, используемое в программе. Несколько больше времени требуется на подсчет баллов КИТ при опросе студента по основным элементам изучаемого вида спорта. Для этого каждый вид спорта делится на четыре основных элемента, оцениваемые отдельно. Результаты суммируются, и тем самым определяется отношение к данному виду учебной программы [3].

Так, например, определяется КИТ, свое упражнение занимающийся оценивает так: ФТ – легко (0); ТТ – тяжело (4); ПТ – средне (3); СТ – нравится (0). Тогда коэффициент индивидуальной трудности (КИТ) данного занимающегося будет составлять 7 (0+4+3+0) условных единиц.

На примере легкой атлетики:

$$1 \text{ КИТ бег на } 100 \text{ м} = 0 (\text{ФТ}) + 2 (\text{ТТ}) + 5 (\text{ПТ}) + 2 (\text{СТ}) = 9$$

$$2 \text{ КИТ прыжка в длину} = 3 (\text{ФТ}) + 0 (\text{ТТ}) + 4 (\text{ПТ}) + 5 (\text{СТ}) = 12$$

$$3 \text{ КИТ метания гранаты} = 5 (\text{ФТ}) + 5 (\text{ТТ}) + 5 (\text{ПТ}) + 5 (\text{СТ}) = 20$$

$$\text{КИТ по легкой атлетике} = \text{КИТ } 1 + \text{КИТ } 2 + \text{КИТ } 3 = 9 + 12 + 20 = 41.$$

Аналогичным путем определяется КИТ по остальным видам учебной программы.

Для оценки трудностей выполнения упражнений использовалась пятибалльная шкала оценки, которая используется в учебной программе по дисциплине «Физическая культура», эта шкала оценок более доступна для оценивания своих трудностей студентами.

Таблица 4

Вспомогательная таблица перевода словесной оценки трудностей в цифровую оценку психологических трудностей (в баллах)

Словесная оценка	Словесное суждение о величине трудностей	Цифровая оценка
Очень легко	Нет ни страха, ни волнения. Делаю упражнение всегда уверенно	0
Легко	Не испытываю никаких затруднений при выполнении упражнений, нет страха и волнений. Появляется желание сделать как можно лучше	1
Средне	Волнуюсь перед выполнением упражнения. Нет уверенности, что упражнение получится	2
Выше среднего	Нет страха, но есть тревога, волнение, неуверенность в том, что смогу выполнить упражнения. Стараюсь подавить в себе чувство неуверенности	3
Тяжело	Боюсь выполнять упражнение, долго готовлюсь, раздумываю и часто отказываюсь от выполнения. Чувствую, что не смогу выполнить, могу получить травму	4
Очень тяжело	Страхуюсь, делая более легкий вариант. Иногда боюсь выполнять упражнения, появляется нерешительность, тревога, скованность, даже страх. Думаю, что могу получить травму, так как испытываю страх	5

Таблица 5

Вспомогательная таблица перевода словесной оценки трудностей отношения к упражнениям в цифровую оценку суммарных трудностей (в баллах)

Словесная оценка	Словесное суждение о величине трудностей	Цифровая оценка
Очень легко	Упражнение очень нравится. Получаю удовольствие от выполнения этого упражнения	0
Легко	Упражнение нравится. Занимаюсь всегда с удовольствием	1
Средне	Выполняю упражнение, так как это упражнение входит в данный вид спорта	2
Выше среднего	Особого удовольствия не испытываю, но и не могу сказать, что нравится. Безразличное отношение, выполняю потому, что надо. Нельзя сказать, что очень нравится или очень не нравится	3
Тяжело	Упражнение не нравится, выполняю только потому, что нужно. Хотел бы заменить или убрать из программы	4
Очень тяжело	Несмотря на то что все упражнения выполняю, делаю это с неохотой и с трудом. Это упражнение не нравится, хотел бы заменить его другим	5

Выявив индивидуальные трудности, мы составляем индивидуальную нагрузку и подбираем специальные упражнения для их устранения. На каждом учебном занятии студент работает по 20 минут по специально разработанной программе над устранением физических, технических и психологических трудностей.

При подборе методов педагогического воздействия мы исходили из положения, что выделенная нами группа проблем может быть решена путем внедрения в практику индивидуально-дифференцированного подхода на основе либерализации учебного процесса.

Нами разработана система поэтапного осуществления индивидуально-дифференцированного подхода, основанная на учете показателей физической, технической, психологической подготовленности, а также интересов студентов к изучаемым разделам программы.

Реализация индивидуально-дифференцированного подхода в физическом воспитании является

актуальной проблемой, в которой заложены большие возможности для более эффективного развития физического развития и подготовленности студентов. Теоретический анализ проблемы и данные опытно-экспериментальной работы позволили определить педагогическую значимость индивидуально-дифференцированного подхода при организации физического воспитания студентов [4].

Вопросы самоконтроля индивидуальных трудностей, возникающих у студентов в процессе освоения программного материала по физической культуре, не получили до настоящего времени должного освещения. Необходимость разработки этой проблемы обусловлена запросами теории и практики для оптимизации и повышения эффективности учебного процесса.

Изучение особенностей процесса физического воспитания студентов с учетом данных самоконтроля позволило нам по-новому подойти к организации построения занятия, применив ин-

дивидуально-дифференцированный подход. В отличие от традиционного подхода, при котором решение основных задач связано с наращиванием объема и интенсивности физических нагрузок, адаптированный метод (КИТ) предлагает решение в каждом разделе обучения конкретных задач, направленных на целенаправленное устранение индивидуальных трудностей. При этом учитывается уровень физических возможностей студентов, соответствующих индивидуальным требованиям и их интересам.

Повышение эффективности физического воспитания студентов возможно при глубоком знании и изучении их индивидуальных трудностей (физическая, техническая, психологическая и субъективное отношение) направленность интересов, а также их динамики.

Поэтому в процессе экспериментальной программы с применением метода КИТ были решены следующие задачи:

– определен уровень физической, технической и психологической подготовленности по результатам контроля со стороны педагога и самоконтроля со стороны студентов, а также субъективного отношения к выполняемым заданиям;

– выявлено процентное соотношение объема физических упражнений, направленных на устранение трудностей, от общего учебного времени (которое в среднем составило 20–25%);

– использованы наиболее значимые физические упражнения для исправления индивидуальных трудностей у студентов при освоении учебной программы на занятиях по физической культуре;

– подобраны наиболее эффективные тесты для определения уровня физической, технической и психологической подготовленности студентов.

Проведенное исследование в основном подтвердило выдвинутую гипотезу. Можно считать доказанным, что процесс физического воспита-

ния студентов приобретает более целенаправленный и продуктивный характер, если он организован на основе реализации индивидуально-дифференцированного подхода. Индивидуально-дифференцированный подход при этом обусловлен рядом условий: учет уровня физической, технической, психологической подготовленности студентов, его субъективное отношение к предмету, взаимосвязь контроля и самоконтроля.

Положительные результаты, полученные в эксперименте, в большей мере обусловлены регулярным контролем со стороны преподавателя и самоконтролем студента с использованием метода КИТ, индивидуальной оценкой корректировки учебного процесса, более точной дозировкой и сложностью регулирования объема выполняемой работы каждым студентом.

Применение средств и методов индивидуально-дифференцированного подхода на занятиях со студентами позволяет сохранять оптимальный уровень соотношения объема и интенсивности между физической, технической и психологической подготовкой, а также повышает результаты контрольных нормативов.

Примечания

1. Ильинич В. И. Физическая культура студента и жизнь: учебник / под ред. В. И. Ильинича. М.: Гардарики, 2008.

2. Лебедев Н. И. Коэффициент индивидуальной трудности – метод самоконтроля гимнастов // Вестник (для служебного пользования). 1981. № 4. С. 24–31.

3. Лебедев П. Н. Методика управления процессом освоения программного материала в парной акробатике на основе контроля и самоконтроля индивидуальных трудностей спортсменов: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2009.

4. Алькова С. Ю. Педагогические условия реализации дифференцированного подхода в физическом воспитании на основе субъектного опыта студентов: дис. ... канд. пед. наук. Сургут, 2002.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 364-781:376.72-053.9

О. В. Архипова

РЕАЛИЗАЦИЯ ГЕРОНТООБРАЗОВАНИЯ В СТАЦИОНАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ

Статья посвящена работе психологов с пожилыми людьми, проживающими в стационарных учреждениях социального обслуживания г. Москвы в контексте общей задачи повышения потенциала старшего поколения. Описан опыт работы сотрудников психологической службы на базе пансионата для ветеранов труда № 31 департамента социальной защиты населения г. Москвы, предложена эффективная модель, которая была разработана в учреждении и апробирована в течение пяти лет. Автор считает, что для решения проблем реабилитации, психокоррекции и адаптации резидентов необходимо ресурсное психолого-педагогическое направление, в качестве которого предлагается геронтообразование.

The article is devoted to psychologists' work with elderly people living in stationary establishments of social service of Moscow. This activity is especially important for solving the general problem of increasing potential of the senior generation. The author describes the experience of psychological service specialists of boarding house for labour veterans № 31 in Moscow, presents the effective model which was developed in the establishment and approved within five years. The author keeps to the opinion that the problems of rehabilitation, psychocorrection and adaptation of boarding house residents need psychological and pedagogical support for which education of aged people is of necessity.

Ключевые слова: геронтообразование, резиденты, стационарные учреждения социального обслуживания, адаптация, реабилитация, психокоррекция.

Keywords: education of elderly people, residents, stationary establishments of social service, adaptation, rehabilitation, psychocorrection.

В последние годы в нашей стране улучшение качества жизни повлекло увеличение ее продолжительности. В Москве проживают более 24% пенсионеров. Это обусловлено как объективными процессами старения населения, так и особым статусом столицы. Данная тенденция определила актуальность создания и развития в стране специальных учреждений – домов-интернатов, предназначенных для жизни в них пожилых и нетрудоспособных людей. Свыше 16 тысяч москвичей, здоровье которых не позволяет обслужи-

вать себя, проживают в стационарных учреждениях департамента социальной защиты населения г. Москвы (пансионатах для ветеранов труда и войны, психоневрологических диспансерах), ориентированных в первую очередь на создание комфортабельных условий для проживания пожилых граждан и инвалидов, их комплексную реабилитацию.

При поступлении на проживание в пансионат пожилой человек оказывается в психологически тяжелом положении. Факт *институализации* (переход на постоянное жительство в какой-либо стационар, например в пансионат, и дальнейшее там проживание) изменяет привычную жизнедеятельность пенсионера, что является критическим моментом в его жизни [1]. Результаты проведенных психологических исследований свидетельствуют о том, что содержание и структура личности пожилого человека претерпевают значительные изменения под влиянием общества, социального окружения и процессов старения, способствующих появлению проблемных ситуаций и проблемного поведения в позднем периоде жизни, увеличению риска депрессии, одиночества, растерянности, хронических заболеваний, потерь разного рода, особенно когда ветераны попадают на проживание в пансионат [2].

В основе подхода к старости как к когнитивной проблеме лежит так называемая «модель дефицита» — процесс потери или снижения эмоциональных и интеллектуальных способностей [3]. Геронтолог Э. Я. Штернберг связывает основную характеристику процесса старения со снижением психической активности, проявляющейся в сужении объема восприятия, затруднении сосредоточения внимания, замедлении психомоторных реакций [4]. В то же время сами психические функции остаются качественно неизменным, а изменение силы и подвижности психических процессов в старости оказывается сугубо индивидуальным. В связи с этим П. Балтес разрабатывал идею о том, что интеллектуальная сфера пожилого человека поддерживается посредством механизма избирательной оптимизации и компенсации [5]. Избирательность проявляется в постепенном сокращении видов деятельности, когда отбираются только самые совершенные и на них сосредоточиваются все ресурсы. Некоторые утраченные качества, например физическая сила, компенсируются за счет новых стратегий выпол-

нения действий. Исследования влияния старения на функцию памяти выявили, что наряду с признанием того, что память действительно ухудшается с возрастом, это далеко не однозначный процесс. Разные виды памяти — сенсорная, кратковременная, долговременная — страдают в разной степени. «Основной» объем долговременной памяти сохраняется. В период после 70 лет в основном страдает механическое запоминание, а лучше всего работает логическая память. Большой интерес представляют исследования автобиографической памяти. Сделан вывод о том, что у пожилых людей, по-видимому, ниже эффективность организации, повторения и кодирования запоминаемого материала [6]. В связи с этим необходимость сохранения активной жизни пожилых людей посредством их обучения — одна из актуальных тем современных научных исследований в области геронтологии и педагогической психологии.

Поэтому мы считаем, что важным фактором, предотвращающим или смягчающим социальную деградацию и облегчающим адаптацию пенсионеров к новым условиям проживания в стационарном учреждении, может служить геронтообразование. Обучение пожилых в современном мире воспринимается как необходимая часть системы образования, сопровождающая человека непрерывно на протяжении всей жизни [7]. Оно выступает как многофункциональное формирование, основной целью которого является формирование комфортной среды обучения для проявления и развития личностного ресурса пожилого человека в разных сферах жизнедеятельности [8]. Немецкий исследователь Ф. Боллнов, позже и другие, обосновали необходимость образовательной работы с пожилыми людьми и подчеркнули важность выделения их в особую целевую группу для обучения и воспитания с целью превентивно-профилактических, интервенционно-терапевтических и реабилитационных мер [9]. А для пожилых людей, проживающих в стационарных учреждениях социального обслуживания, *геронтообразование* — сервисная услуга, являющаяся важной составляющей комплексной реабилитации. По сути, геронтообразование — это активная деятельность субъектов образовательного пространства, в которой и психолог, и обучаемые выступают равноправными участниками процесса обучения [10]. *Основная цель* образования для пожилых — вывести людей старшего поколения из общественной изоляции и побудить их к активной жизни [11]. *Задача* психолога — поддерживать активность в обучающихся как субъектах геронтообразования. Наиболее эффективными для этого являются *активные методы обучения*. Опытные специалисты в области геронтообразования О. В. Агапова и Т. М. Коно-

ныгина отмечают: «С помощью активных методов можно мотивировать и активизировать участников; лучше узнать жизненные проблемы и ожидания слушателей; активизировать процессы самоорганизации в группе; создать тёплые дружеские отношения между участниками, уютную атмосферу на занятиях» [12].

Основой активных методов обучения пожилых является групповая работа. Группа должна включать от пяти до девяти человек. Связано это с тем, что именно столько единиц информации может удерживать в своём внимании обычный психически нормальный человек. Обучение в малых группах позволяет вовлечь в активную деятельность всех её членов. Известно, что степень усвоения знаний, умений и навыков напрямую зависит от степени участия человека в процессе обучения. Психологи выяснили, что взрослый человек, пассивно слушая лекцию, может усвоить лишь 5% информации, в то время как обсуждение и дискуссия в группе на определённую учебную тему способны привести к 50%-му усвоению обсуждаемого материала. «Решение становится для человека “своим”, осмысленным тогда, когда он может высказать собственное мнение, активно участвует в обсуждении, предлагает свои варианты решения, идеи, вместе с другими участниками предлагает пути решения проблем» [13].

В области групповой психологической работы в пансионате созданы и функционируют клубы по интересам («музыкальное кафе», «релакс-кафе», студия ручного творчества, клуб здоровья, игровой и литературно-творческий клуб, пресс-клуб, театр моды, театральный кружок и пр.), программно-ориентированные, тренинговые группы (тренинги когнитивных функций, личностного роста, «Мастерская моего “Я”», «Возрасты жизни» и пр.), дискуссионные, группы общения, «круглые столы».

Содержание занятий с группой пожилых людей должно быть обусловлено конкретной образовательной ситуацией; непосредственно (например, социальные права граждан пожилого возраста) или косвенно (например, дискуссия межпоколенческих отношений может возникнуть сама собой) отвечать задачам образования пожилых людей. Зачастую психолог выступает организатором общения, подбирая актуальные темы и вопросы. Он направляет ход группового занятия, оказывая психолого-педагогическую поддержку всем её участникам.

Важно только, чтобы включение в любую деятельность человека позднего возраста было проведено не просто с его согласия, но и по его инициативе. Только в этом случае возможен какой-то положительный эффект. «Суть метода вовлечения состоит в том, чтобы, деликатно воздей-

ствуя на потребностно-мотивационную сферу обучаемых и выявляя индивидуально-значимые мотивы, побудить их к проявлению активности к самовыражению через творческую деятельность, дискуссию или диалог, т. е. ненавязчиво вовлечь обучаемых в образовательный процесс» [14].

Мотивы могут быть разными (приобретение новых знаний, в том числе в области своих социальных прав, знакомство с молодёжной культурой, расширение круга общения, уважение, признание, любовь, самореализация), но все они при умелом их направлении могут выступать в качестве позитивного стимула к обучению. Для их распознавания психолог должен проявлять к пожилым людям внимание и наблюдательность [15].

Активные методы обучения позволяют выявить все потенциальные возможности и субъектные составляющие обучаемого, стимулируют субъектогенез каждого члена группы, поскольку они ориентированы на то, чтобы «вырабатывать и развивать навыки, способности, необходимые пожилым людям для успешного разрешения проблем (например, посредством изучения конкретных случаев, критических ситуаций и т. п.); навыки планирования, необходимые ветеранам для решения определённых проблем или использования возможностей (стратегическое планирование);

предоставить резидентам возможность попрактиковаться в использовании новой техники или приёма (в парах, тройках, четвёрках и пр.); наблюдать поведение друг друга, высказать советы, пожелания; предоставить пожилым людям и инвалидам возможность обмена опытом как по поводу проблем, так и по поводу возможных решений» [16]. «Методы, на которых базируется обучение пожилых, основаны не на прямом, а на косвенном, корректном воздействии» [17].

В геронтообразовании процесс обучения – это процесс сотрудничества и взаимодействия. О. В. Агапова и Т. М. Кононыгина под организацией общения понимают активизацию слушателей и самоорганизацию процесса обучения, которые возможны в том случае, если процесс обучения будет организован таким образом, чтобы «слушателям хотелось самим начать учиться» [18].

Также в рамках программы геронтообразования сотрудники психологической службы пансионата активно используют направления и методы, которые уже доказали на практике свою эффективность: ароматерапию, игровую терапию, арттерапию, кинотерапию, мемуаротерапию, библиотерапию, сказкотерапию, видео- и фототерапию, цветотерапию, оригами, биографический метод, танцевально-двигательную терапию, музыкотерапию и ее отдельный вид – караоке-терапию, анималотерапию, смехотерапию, горденотерапию.

Принцип активности, лежащий в основе современных методов обучения пожилых людей,

позволяет психологу проявлять свою активность при помощи исключительно корректного воздействия на обучаемых людей. При этом активность профессионала незаметно стимулирует субъектов образования к действиям, в ходе которых они реализовывают и одновременно развивают свою субъектность. Успех обучения пожилых людей напрямую зависит от педагогического мастерства специалиста, его умения использовать современные активные методы обучения, такие, как работа в малых группах, дискуссия, активное слушание. Результатом общей активности всех субъектов в педагогике является образовательное пространство – образовательно-личностный онтогенез обучаемых пожилых людей. При образовательной работе с пожилыми людьми актуальна техника активного слушания, постоянно используемая в психологической практике. Она включает нерефлексивное слушание, углоподдакивание, рефлексивное слушание, эмпатическое слушание [19].

Очевидно, что социальное самочувствие человека определяется его материальным положением, социальным статусом, а также имеющимися возможностями самореализации как в трудовой, общественно-полезной, так и в досуговой сферах [20]. Наличие свободного времени позволяет пожилым людям, проживающим в стационарных учреждениях социального обслуживания г. Москвы, активнее включаться в общественную жизнь, предъявлять спрос на активный досуг. Образование в «третьем» и «четвертом» возрасте может также выполнять функции культурно-развлекательную (структурирование свободного времени) и коммуникативную (установление контактов). Для многих людей образование выступает как самоценность, поэтому геронтообразование является фактором, обеспечивающим возможность самореализации пожилого человека [21].

В Пансионате для ветеранов труда № 31 разработана технологическая модель организации досуга проживающих, модульное структурирование досуговых технологий по соответствующим направлениям. Базовый модуль разработанной программы обуславливает необходимость использования традиционных досуговых форм, методов, технологий, услуг; в содержание вариативного модуля мы включили дополнительный блок мероприятий и технологий, которые ставят социально-культурную деятельность в пансионате на более высокую ступень организации, а также усиливают терапевтический, интеллектуальный, социальный эффект проводимой работы. Организация досуга обеспечиваемых в ПВТ № 31 входит в комплексный процесс гериатрической реабилитации, направленной на сохранение, поддержание, восстановление физического и психического здоровья резидентов и ориентированной на

достижение их независимости, улучшение качества жизни и эмоционального состояния. Именно социально-культурные технологии, внедренные в практику стационара, позволяют пенсионерам надолго закрепить навыки сохранения приятельских, дружеских отношений со своим ближайшим окружением [22].

В мае 2009 г. среди резидентов пансионата был проведен опрос о необходимости и особенностях обучения в «третьем» и «четвертом» возрасте, в котором участвовали 210 человек. Для оценки результатов выделялась экспериментальная группа из числа пожилых людей, не участвующих в образовательных программах. Проводилось сравнение с группой респондентов, которые обучаются. При этом при сравнении образовательная деятельность была единственной отличительной характеристикой двух групп.

Были получены следующие результаты. Большинство респондентов (74%) положительно ответили на вопрос о том, «возможно ли чему-либо научиться в пожилом возрасте?». Отмечают положительное воздействие образовательного процесса 78% респондентов, участвующих в опросе. Исследования показали, что они более открыты для диалога, компетентны, меньше проявляют агрессии, более активны, уверены в себе.

Самооценка влияния обучения выявила следующие показатели:

улучшение взаимоотношений с окружающими (в т. ч. и с родственниками) – 16% респондентов; развитие уверенности в себе – 14%; коммуникабельности – 18%; помощь в адаптации при переезде на проживание в пансионат – 56%; возможность для самовыражения – 62%; получение новой информации – 88%; поддержание физической активности – 83%; поддержание психической активности – 72%; удовлетворение естественных культурных потребностей – 74%; улучшение настроения – 81%; улучшение самочувствия – 58%; структурирование свободного времени – 92%; занятость – 97%. Большинство респондентов выделяли одновременно несколько критериев.

Медико-физиологическое обследование показало, что у 37,7% обучающихся улучшился сон, снизилась тревога, депрессия.

Сдерживающими факторами геронтообразования респонденты считают плохое здоровье – 21%; личностные особенности – 11%; настроение – 7%; возраст – 7%; отсутствие возможностей – 4%; нежелание – 4%; отсутствие времени – 4%; условия проживания – 4%.

Обобщая вышеизложенный материал, можно отметить, что реализация геронтообразования в стационарных учреждениях социального обслуживания (в виде применения активных методов,

технологической модели организации досуговой активности и других направлений) формирует у резидентов позитивное отношение к старости; более высокий уровень адаптации; ориентированность на (само-) развитие, самообразование, самосовершенствование; способствует продлению творческой жизни пожилого человека; предоставляет широкие возможности для самовыражения, максимального использования жизненного и профессионального опыта, сохранения энергии и оптимизма, а соответственно, активного долголетия; а также позволяет сотрудникам повышать качество предоставляемых услуг.

Примечания

1. Краснова О. В., Лидерс А. Г. Социальная психология старости. М., 2002.
2. Краснова О. В. Руководство по оказанию социально-психологической помощи старым людям. М., 2002.
3. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология): учебник. М., 2005. С. 332.
4. Там же.
5. Балтес П. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1.
6. Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. СПб., 2002.
7. Елютина М. Э., Чеканова Э. Е. Пожилой человек в образовательном пространстве современного общества // Социологические исследования. 2003. № 7.
8. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М., 2007.
9. Кононыгина Т. М. Герагогика (пособие для тех, кто занимается образованием пожилых людей). Орел, 2006.
10. Диалог культур и партнерство цивилизаций: VIII Международ. Лихачевские науч. чтения, 22–23 мая 2008 г. СПб., 2008.
11. Парахонская Г. А. Адаптация пожилых людей в современных условиях и социальная политика (на материалах тверского региона). Тверь, 2003.
12. Агапова О. В., Кононыгина Т. М. Образование пожилых: руководство для практич. работы. Орел, 2001. С. 16.
13. Методические материалы в помощь мультипликатору / сост. Г. А. Дубинин. Северодвинск: Северодвин. орг. о-ва «Знание России», 2004. С. 5.
14. Диалог культур и партнерство цивилизаций... С. 460.
15. Там же.
16. Методические материалы в помощь мультипликатору... С. 30.
17. Там же.
18. Агапова О. В., Кононыгина Т. М. Указ. соч. С. 7.
19. Диалог культур и партнерство цивилизаций...
20. Либерман Я. Л., Либерман М. Я. Прогрессивные методы мотивирования жизненной активности в период поздней зрелости. Екатеринбург, 2001.
21. Парахонская Г. А. Указ. соч.
22. Глуханюк Н. С., Гершкович Т. Б. Поздний возраст и стратегии его освоения. М., 2003.

УДК 159.944

Ю. А. Скорнякова

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ

В статье описаны основные подходы к трактовке ментальности, выделяются структурные компоненты профессиональной ментальности, которые объединяются в психологическую систему, дается авторское определение профессиональной ментальности.

The author describes basic approaches to understanding mentality and singles out the structural components of professional mentality which are united in the psychological system; the author's own definition of professional mentality is given.

Ключевые слова: профессиональная ментальность, психологическая система, отношения, профессиональное развитие.

Keywords: professional mentality, psychological system, relations, professional development.

Структура профессиональной ментальности является актуальной проблемой психологии труда. Необходимость исследования данной проблемы определяется причинами как теоретического, так и практического характера.

В научном плане необходимость обращения к структуре профессиональной ментальности обусловлена потребностью в обобщении и систематизации многочисленных взглядов на данный вопрос.

С практической точки зрения разработка данной темы имеет важное значение для профессионального самоопределения и развития будущих специалистов, поскольку выбрать профессию означает не просто получить необходимые профессиональные знания и умения, но и войти в определенную общность людей с их субкультурой, принять их образ мыслей и образ жизни. Необходимость исследования профессиональной ментальности связана с подготовкой специалиста в высшей школе, ориентированной на профессиональное саморазвитие личности. Решение данных проблем невозможно без обращения к категории профессиональной ментальности.

Задачами данной статьи являются описание основных подходов к трактовке ментальности, определение понятия профессиональной ментальности, обоснование структуры профессиональной ментальности.

На основе анализа философской и психологической литературы по проблеме ментальности мы выделили три основных подхода к решению данной проблемы. В настоящее время менталь-

ность рассматривается, во-первых, с позиции интеллектуального развития человека, во-вторых, как проявление общественного сознания, в-третьих, как особенности отражения внешнего мира, проявляющиеся в силу принадлежности человека к определенным большим социальным группам. В зависимости от того, каких взглядов придерживаются авторы, они выделяют различные компоненты ментальности, в частности профессиональной ментальности.

Ряд исследователей (М. А. Холодная, В. Д. Шадриков и др.) относят ментальность к интеллекту. При данном подходе ментальность рассматривается как психическая реальность, связанная с развитием и реализацией индивидуального интеллекта человека в деятельности.

Этой точки зрения придерживается И. Ю. Пospelova, изучающая профессиональную ментальность будущего психолога. Автор определяет профессиональную ментальность психолога как «интегративное личностное образование, в которое проецируется менталитет и репрезентируется индивидуальный интеллект психолога в профессиональной деятельности в соответствии с реализацией когнитивного, метакогнитивного и интенционального опыта. Эти проекции задают структуру профессиональной ментальности психолога как совокупности перцептивно-мыслительного, регулятивного и аксиологического компонентов» [1]. Перцептивно-мыслительный компонент раскрывается через параметры психологического пространства восприятия профессиональных ситуаций. Регулятивный компонент представлен типом субъективного контроля событий профессиональной деятельности. Аксиологический компонент отражает ценностные приоритеты нравственного и морального порядка, реализуемые в профессиональной деятельности [2].

Однако не все исследователи ментальности согласны с этим мнением (см. И. Г. Дубов, М. И. Махмутов, Д. В. Оборина), считая, что ментальность относится не только к интеллектуальной сфере, но и к мотивационной, эмоциональной и поведенческой.

Следующий подход к рассмотрению проблемы ментальности определяет ее как проявление общественного сознания во времени и пространстве (Г. В. Акопов, Т. В. Иванова, А. Я. Гуревич). Исследователи, придерживающиеся данной точки зрения, в качестве компонентов профессиональной ментальности выделяют особенности восприятия, мышления, памяти, которые, как указывает Г. В. Акопов, являются выражением тех или иных явлений сознания [3]. Однако ряд ученых, например Б. С. Гершунский, считают, что пока не будет создана теория ментальности, однозначно разрешить проблему взаимоотношений между сознанием и ментальностью нельзя.

Согласно третьему подходу (И. Г. Дубов, В. Е. Клочко и др.) ментальность рассматривается как специфика отражения внешнего мира, проявляющаяся в силу принадлежности человека к определенным большим социальным группам (например, профессиональным).

К данному подходу можно отнести концепцию профессиональной ментальности Д. В. Обориной. Автор под профессиональной ментальностью понимает «комплекс глубинных, часто неосознанных и неотрефлексированных личностных особенностей, отражающих отношение человека к миру и определяющих выбор того или иного способа поведения в повседневных жизненных ситуациях. Профессиональная ментальность – это то общее, что характеризует профессионалов той или иной области: профессиональные социальные установки, ценностные ориентации, особенности восприятия профессионально значимых объектов и поведение по отношению к ним» [4].

Таким образом, в зависимости от подхода к пониманию сущности ментальности, учеными выделяются различные структурные компоненты ментальности. Нам ближе третий подход, рассматривающий ментальность как специфику отражения внешнего мира, формирующуюся у человека в связи с принадлежностью к тем или иным группам, поскольку большинство исследователей ментальности согласны с тем, что ментальность – это те общие психологические особенности людей, которые делают возможным схожие способы интерпретации и осмысления окружающей реальности представителей одной социальной группы.

Проведенный теоретический анализ позволяет нам определить профессиональную ментальность как психологическую систему, состоящую из отношений человека к миру, комплекса свойств (черт) личности, ценностных ориентаций, мотивов, эмоциональной направленности, установок, сформированных у человека под влиянием профессионального обучения и профессиональной деятельности.

Согласно основным положениям системного подхода (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн и др.) системные образования, к которым мы относим профессиональную ментальность, в силу своей сложности являются недоступными для прямого наблюдения. Возможность их изучить появляется через вычленение структурных компонентов и анализ взаимосвязей между элементами структуры.

Для того чтобы наиболее полно исследовать профессиональную ментальность, мы, проанализировав работы по этой теме, выделили наиболее существенные категории, характеризующие изучаемое явление с разных сторон.

Данные, представленные в работах К. А. Абульхановой, С. В. Вальцева, А. Я. Гуревича, И. Г. Дубо-

ва, И. Г. Картушиной, Ф. М. Кремень, М. И. Махмутова, Д. В. Обориной, А. И. Пальцева, Л. Н. Пушкирева, Н. П. Сазонова, В. А. Сонины, Б. П. Шульдина и др., позволяют вычленить следующие структурные компоненты профессиональной ментальности: отношения личности к окружающему миру, черты (свойства) личности, мотивы, ценностные ориентации, эмоциональная направленность, установки.

Поскольку психологическая сущность ментальности заключается в своеобразии способа восприятия и поведения в окружающей реальности, приобретенного в результате принадлежности к определенным социальным группам, в качестве ядра профессиональной ментальности мы предлагаем рассматривать отношения личности к окружающему миру.

В процессе профессионального обучения происходит формирование представлений об особенностях избранной профессии, о личностных качествах, мотивах и способностях, необходимых для успешного выполнения будущей профессиональной деятельности. Формирование профессиональной мотивации, профессионально важных качеств приводит к тому, что представители профессий приобретают особое отношение к ряду объектов. Система этих отношений определяет характер переживаний личности, особенности восприятия действительности, характер поведенческих реакций на внешние воздействия. Отношения личности характеризуют значимость для человека наиболее важных составляющих окружающей его реальности. То есть профессионализация находит свое отражение не только в сфере профессиональной деятельности, но и во всех других областях жизнедеятельности человека.

Следующим компонентом профессиональной ментальности являются черты (свойства) личности. С точки зрения Ф. М. Кремень, сущность профессиональной ментальности раскрывается через рассмотрение личностных свойств, наиболее характерных для представителей определенной профессии, поскольку ментальность проявляется в поведении и мышлении [5].

Черта личности рассматривается в психологии как устойчивое свойство личности, определяющее характерное для нее поведение и мышление, как предрасположенность вести себя сходным образом в широком диапазоне ситуаций (Г. Олпорт, Р. Кеттелл и др.). Согласно теории черт поведение человека относительно стабильно с течением времени и в различных ситуациях. Формирование черт личности происходит на основе осознания человеком сходства различных ситуаций, что дает толчок к развитию определенной черты, которая, в свою очередь, сама выстраивает разнообразные виды поведения, эквивалентные в своих проявлениях данной черте. Черты личности являются от-

носителем устойчивым образованием и, тем самым, придают значительное постоянство поведению. Более того, люди активно выискивают социальные ситуации, способствующие проявлению их личностных черт [6].

Включение черт (свойств) личности в структуру профессиональной ментальности позволяет изучить характерное для человека поведение и мышление, что является, как уже было отмечено, важным аспектом ментальности.

Мотивы в структуре профессиональной ментальности также играют важную роль, поскольку они побуждают, направляют и регулируют деятельность и поведение человека. И. Г. Дубов указывает на то, что мотивационная сфера профессиональной ментальности представлена системой доминирующих в профессиональной группе мотивов [7].

Изучить мотивы в их наиболее отрефлексированной форме позволяют ценностные ориентации. Личностные ценности представляют собой зафиксированные отношения с миром, обобщенные и переработанные опытом социальной группы. Ю. Н. Кулюткин и В. П. Бездухов отмечают, что ценностные ориентации выполняют следующие функции: определяют категориальный аппарат сознания профессионала и создают критерии для оценки явлений окружающей действительности. Ценности как компонент профессиональной ментальности заключают в себе представление субъекта труда о целях своей жизни и работы и о средствах достижения этих целей [8].

Эмоциональная направленность, напротив, позволяет выявить неосознанные мотивы. Эмоции в форме непосредственного переживания отражают значимость (смысл) явления и ситуаций и служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения [9], что, безусловно, очень важно для понимания профессиональной ментальности.

Изучение социально-психологических установок личности, обеспечивающих устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности и служащих основой целесообразной избирательной активности человека, позволяет выявить предрасположенность представителей тех или иных специальностей к определенному способу реагирования.

На наш взгляд, лишь совокупность компонентов в структуре профессиональной ментальности может выполнять необходимые функции, а именно:

- регуляция поведения [10];
- обеспечение структурной целостности и качественной определенности профессиональной общности;
- сохранение в процессе развития оправдавших себя способов оценивания и взаимодействия

с природой, другими социальными общностями в виде готовностей, предрасположенностей и установок к различного рода действиям, мыслям, чувствам и восприятию мира;

- обеспечение раскодирования поступающей информации по определенным схемам;
- образование социальных групп;
- обеспечение устойчивости различного рода социальных структур [11].

Описанные выше структурные компоненты в совокупности позволяют выполнять все функции профессиональной ментальности.

Таким образом, нами были рассмотрены основные подходы к трактовке понятия ментальности, было дано определение профессиональной ментальности и выделены ее структурные компоненты, которые складываются в психологическую систему.

Рассмотрение компонентов профессиональной ментальности как психологической системы говорит о том, что она сформирована для того, чтобы наилучшим образом решить задачу, стоящую перед человеком на определенном этапе профессионального развития. При организации и проведении эмпирического исследования по изучению профессиональной ментальности студентов такое понимание ментальности дает нам возможность изучить, какие компоненты ментальности в их взаимосвязях оказывают самое значимое влияние на успешное решение такой задачи, в данном случае на успешность обучения.

Выявление закономерностей изменения профессиональной ментальности на разных этапах профессионального становления позволит в дальнейшем разработать практические рекомендации для психологического сопровождения профессиональной деятельности личности.

Примечания

1. *Поспелова И. Ю.* Развитие профессиональной ментальности психолога в условиях вузовского обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новгород: Ин-т психологии Нижегород. гос. пед. у-та, 2007. С. 6–7.

2. Там же.

3. *Акопов Г. В.* Сознание, ментальность, ментальности // Современные проблемы российской ментальности: м-лы Всерос. науч.-практ. конф. СПб.: Астерисон, 2005. С. 11–13.

4. *Оборина Д. В.* Об особенностях ментальности будущих педагогов и психологов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1994. № 2. С. 42.

5. *Кремень Ф. М.* Динамика системообразующих свойств профессиональной ментальности педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ин-т дошк. образования и семейного воспитания Рос. акад. образования. Смоленск, 2002. С. 20.

6. *Allport G. W.* Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.; *Cattell R. B.* Scientific analysis of personality. Chicago: Aldine, 1966.

7. Дубов И. Г. Феномен менталитета: психологический анализ // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 20–29.
8. Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентации и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: Изд-во СамГПУ, 2002.
9. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971.
10. Акопов Г. В. Указ. соч.
11. Пальцев А. И. Менталитет и ценностные ориентации этнических общностей (на примере субэтнуса сибиряков). Новосибирск: Сибир. таможенное упр., 2001.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АВАНЕСОВА Татьяна Панаиотовна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре иностранных языков Государственной морской академии им. Адмирала Ф. Ф. Ушакова. 353918 Краснодарский край, г. Новороссийск, просп. Ленина, д. 93

E-mail: avanesova1@mail.ru

АРХИПОВА Оксана Васильевна – соискатель НОУ ВПО Московского психолого-социального института на ученую степень кандидата психологических наук, медицинский психолог Пансионата для ветеранов труда № 31 департамента социальной защиты населения г. Москвы. 117321 г. Москва, ул. Островитянова, д. 16, корп. 5

E-mail: arhikseniya@mail.ru

БЕЛЬТЮКОВА Оксана Витальевна – соискатель кафедры педагогики Вятского социально-экономического института. 610002 г. Киров, ул. Большевиков, д. 91

E-mail: oksana-vit@mail.ru

БЕЛЯКОВА Лолита Георгиевна – художник-педагог, соискатель кафедры живописи Московского педагогического государственного университета. 119435 г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1

E-mail: belyakova.lolita.@yandex.ru

БОГОМОЛОВА Оксана Валерьевна – ассистент кафедры методики преподавания технологии Курского государственного университета. 305000 г. Курск, ул. Радищева, д. 33

E-mail: bogomoloffa@yandex.ru

ДАНИЮШЕНКОВ Владимир Степанович – доктор педагогических наук, зав. кафедрой дидактики физики и математики Вятского государственного гуманитарного университета. 610002 г. Киров, ул. Красноармейская, 26

E-mail: kaf_dfm_metodkab@vshu.kirov.ru

ВСЕЕВА Людмила Валерьевна – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры культурологии Морской государственной академии им. Адмирала Ф. Ф. Ушакова. 353918 Краснодарский край, г. Новороссийск, просп. Ленина, д. 93

E-mail: diada65@mail.ru

ЕФИМОВА Елена Васильевна – аспирант кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета. 610002 г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26

E-mail: evas78@bk.ru

ЖАРИКОВА Анна Владимировна – учитель русского языка и литературы Смоленского общеобразовательного государственного образовательного учреждения «Педагогический лицей-интернат имени Кирилла и Мефодия», ассистент кафедры современного русского языка и методики его преподавания Смоленского государственного университета. 214000 г. Смоленск, ул. Пржевальского, д. 4

E-mail: zharikovaav@gmail.ru

ИСАЙКОВ Олег Игоревич – аспирант кафедры физической географии и геоэкологического образования Нижегородского государственного педагогического университета. 603950 г. Н. Новгород, ул. Ульянова, д. 1

E-mail: fizgeograf@nnspu.ru

КОРА Наталия Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент по кафедре психологии и педагогике Амурского государственного университета. 675027 Амурская обл., г. Благовещенск, ул. Игнатьевское шоссе, д. 21

E-mail: Nkora1@yandex.ru

ЛЕБЕДЕВ Николай Иванович – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре спортивных дисциплин и методики обучения Вятского государственного гуманитарного университета. 610002 г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26
E-mail: kaf_fv@vshu.kirov.ru

ЛЕЙФА Андрей Васильевич – доктор педагогических наук, профессор по кафедре психологии и педагогике Амурского государственного университета. 675027 Амурская обл., г. Благовещенск, ул. Игнатъевское шоссе, 21
E-mail: Aleifa@mail.ru

МАКОВЕЙ Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент Амурского государственного университета. 675027 Амурская обл., г. Благовещенск, ул. Игнатъевское шоссе, д. 21
E-mail: Aleifa@mail.ru

МАТЮШЕНКО Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Омской академии МВД России. 644092 г. Омск, просп. Комарова, д. 7
E-mail: md.sinichka@mail.ru.

МЕЛЬНИКОВА Анастасия Геннадьевна – аспирант кафедры эстетического воспитания детей дошкольного возраста Московского педагогического государственного университета». 119992 г. Москва, пр-т Вернадского, д. 88
E-mail: melnichka_n@mail.ru

НАЗАРЕНКО Елена Борисовна – аспирант кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Белгородского государственного университета. 308015 Белгородская обл., г. Белгород, ул. Победы, д. 85
E-mail: nazarenkoe@mail.ru, Nazarenko_e@bsu.edu.ru.

ПАЛКИНА Марина Алексеевна – директор Коми республиканского лицея-интерната для одарённых детей из сельской местности. 167982 г. Сыктывкар, ул. Коммунистическая, д. 25
E-mail: m_palkina@mail.ru

ПЕРЕВОЗЧИКОВА Марина Сергеевна – аспирант кафедры информатики и методики обучения информатике Вятского государственного гуманитарного университета. 610002 г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26
E-mail: mperevozchikova@rambler.ru

ПОЛЕВАЯ Наталия Михайловна – ассистент кафедры медико-социальной работы Амурского государственного университета. 675027 Амурская обл., г. Благовещенск, ул. Игнатъевское шоссе, д. 21
E-mail: nsol20@rambler.ru

ПРОКОФЬЕВА Валерия Леонидовна – кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков Липецкого эколого-гуманитарного института. 398600 г. Липецк, ул. Нижняя логовая, д. 2
E-mail: legi@lipetsk.ru

СКОРНЯКОВА Юлия Леонидовна – аспирант кафедры практической психологии Вятского государственного гуманитарного университета. 610002 г. Киров, ул. Ленина, д. 111
E-mail: yulua05@mail.ru

СМИРНОВ Евгений Александрович – аспирант кафедры физической географии и геоэкологического образования Нижегородского государственного педагогического университета. 603950 г. Н. Новгород, ул. Ульянова, д. 1
E-mail: fizgeograf@nnspru.ru

СОЗОНТОВА Мария Викторовна – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования (КИПК и ПРО). 610046 г. Киров, ул. Р. Ердякова, д. 23/2
E-mail: kirovipk@kirovipk.ru

СОЛОДОВИЧЕНКО Любовь Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор по кафедре изобразительного искусства и дизайна Карагандинского государственного университета им. академика Е. А. Букетова, 100028 Республика Казахстан, г. Караганда, ул. Университетская, д. 28
E-mail: lsolo@mail.ru

СОТНИКОВА Елена Борисовна – соискатель кафедры педагогики Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина. 399784 Липецкая обл., г. Елец, ул. Королёва, д. 17, кв. 14
E-mail: sotnikovlv@rambler.ru

ТЕНИЩЕВА Вера Федоровна – доктор педагогических наук, профессор, начальник кафедры иностранных языков Государственной морской академии им. Адмирала Ф. Ф. Ушакова. 353918 Краснодарский край, г. Новороссийск, просп. Ленина, д. 93
E-mail: vic-ver@mail.ru

ТИМОФЕЕВА Светлана Николаевна – старший преподаватель кафедры физического воспитания Вятского государственного гуманитарного университета. 610002 г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26
E-mail: t-s-n@bk.ru

УТЁМОВ Вячеслав Викторович – аспирант кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета. 610002 г. Киров, ул. Свободы, д. 133, к. 103
E-mail: I@covenok.ru

ФАТХУЛЛОВА Кадрия Сунгатовна – кафедра прикладной лингвистики и переводоведения факультета татарской филологии и истории Казанского государственного университета. 420008 г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18
E-mail: kadria.kgu@mail.ru

ХОДЫРЕВА Елена Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Вятского государственного гуманитарного университета. 610002 г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26
E-mail: hum@vshu.kirov.ru

ХОРОШИЛОВА Наталья Васильевна – старший преподаватель по кафедре иностранных языков Нижегородской государственной консерватории (академии) им. М. И. Глинки. 603005 г. Н. Новгород, ул. Пискунова, д. 40
E-mail: giosconda@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.

Ср.: 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. *Кутепов 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.phtml?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 «Философия и социология; культурология».

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

Научный журнал № 2(3)

Подписано в печать 25.05.2010 г.
Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Мусл.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 17,25. Тираж 1000. Заказ № 1443.

Издательский центр ВятГУ
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111
(8332) 673-674