

Вятский государственный гуманитарный университет

**ВЕСТИК
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Педагогика и психология

Научный журнал

№ 3(3)

**Киров
2012**

ББК 74.58я5
В38

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

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

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

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

Редактор: О. Редькина
Компьютерная верстка: К. Ашихмина

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

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

© Вятский государственный гуманитарный университет (ВятГГУ), 2012

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ, ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

<i>Митягина Е. В.</i> Компетентности будущего специалиста: требования общества, вуза, работодателей	6
<i>Коваленко М. В., Бажин К. С.</i> Компетентностный подход в преподавании иностранного языка в общеобразовательной школе	10
<i>Князькова Л. Н.</i> Проектирование индивидуальной образовательной деятельности студента	13
<i>Тутицына Н. А.</i> Интерактивные гуманитарные технологии как ресурс формирования личностных и профессиональных компетентностей сообщества педагогов, детей и родителей в гимназии	16
<i>Утёмов В. В.</i> Тренинг критического мышления как технология формирования исследовательской компетенции школьников в обучении математике	18

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

<i>Ходырева Е. А.</i> Современные модели формирования кадрового потенциала в гуманитарном вузе	23
<i>Букина О. В.</i> Развитие исследовательской активности студентов в системе уровневого психолого-педагогического образования	29
<i>Михайлова Т. В.</i> К вопросу о формировании профессиональных ценностных ориентаций преподавателей	32
<i>Алыпов И. А.</i> Взаимосвязь лидерского потенциала и самоактуализации взрослых людей	35
<i>Ворончихина Т. В., Ивонин А. О.</i> Развитие познавательной активности студентов в процессе обучения в современном вузе	39

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

<i>Лучинина А. О., Осипова Т. В.</i> Профессиональный выбор современного школьника: опыт экспериментального исследования	42
<i>Злобина Е. А.</i> Профессиональное самоопределение студентов в процессе подготовки в вузе	45
<i>Снигирева Е. А.</i> Взаимосвязь профессионального самоопределения и формирования конкурентоспособности будущих экономистов	49
<i>Шигарева Е. Н.</i> Перспективные направления профессиональной ориентации школьников в системе дополнительного технологического образования	51
<i>Ичетовкина К. А., Ивутина Е. П.</i> Особенности внутриличностных конфликтов в процессе профессионального самоопределения у старшеклассников	55

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Симонова Г. И.</i> Деятельностный подход к педагогическому сопровождению социальной адаптации школьников	59
<i>Ненашев М. И., Окулов С. М., Юлов В. Ф.</i> О развитии интеллекта школьника в процессе изучения информатики	64

<i>Сауров Ю. А., Коханов К. А.</i> Проблема воспроизведения опыта коллективной познавательной деятельности	68
<i>Збаразский И. П.</i> Социальное партнерство общеобразовательных учреждений и вузов внутренних войск МВД России как объект педагогического исследования	75
<i>Шафауллина Ж. В., Уланова С. А.</i> Средовой подход к здоровьесбережению школьников: проблемы и перспективы	79
<i>Ширяева Н. С.</i> Этнолингвистический подход к изучению народного художественного творчества (на примере жанра частушек)	83
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	
<i>Малых Н. В.</i> Проблема интеграции графических дисциплин в процессе подготовки инженерных кадров	87
<i>Титова О. А.</i> Инновационное обучение игре на фортепиано студентов-немузыкантов вузов культуры и искусств: методологический аспект	92
<i>Типлинская А. В.</i> Формирование представлений о числовых характеристиках рядов данных в ходе проектной деятельности учеников основной школы	96
<i>Ашихмина Т. Я., Баскин З. Л., Жаворонков В. И., Шигарева Е. Н.</i> Изучение нанотехнологий и экологии производства в рамках дополнительного технологического образования школьников ...	99
<i>Богатырев А. Н., Некрасова Г. Н., Александрова Н. С.</i> Междисциплинарные задания как средство интеграции в системе подготовки учителей технологии	103
<i>Васенина Е. А.</i> Взаимодействие между участниками образовательного процесса по информатике в условиях применения средств информационных технологий	106
<i>Тарбееева О. В.</i> Информационно-коммуникационная компетентность как основа профессиональной деятельности будущих менеджеров	110
ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	
<i>Землянский В. В., Петров Ю. Н.</i> Многоуровневая подготовка кадров с учетом требований регионального рынка труда	113
<i>Воронина Н. К.</i> Теоретико-методологические подходы к воспитанию лидерских качеств подростков в условиях современной гимназии	116
<i>Каткова Е. А.</i> Педагогические идеи А. А. Ухтомского как ресурс становления профессиональной культуры педагога	122
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Помелов В. Б.</i> Вятское губернское земское училище «для распространения сельскохозяйственных и технических знаний и подготовления учителей»	128
<i>Горбушкина Е. И.</i> Исторический опыт подготовки национальных педагогических кадров в Волго-Вятском регионе (1920–1930-е гг.)	135
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
<i>Ковров В. В.</i> Духовно-нравственное воспитание как фактор обеспечения психологического здоровья личности современного школьника в безопасной образовательной среде	139
<i>Банников Г. С., Коньков С. А.</i> Индуцированные тревожно-депрессивные реакции в системе детско-родительских отношений (Опыт совместного консультирования психолога и психиатра в условиях детской поликлиники)	142
<i>Мириманова М. С.</i> Модель экспертизы психологической безопасности образовательной среды дошкольного образовательного учреждения	145
<i>Вихристюк О. В.</i> Основные направления программы профилактики суицидального поведения в системе образования	150
Сведения об авторах	154

CONTENTS

- Mityagina E. V.* Competence of the future of the expert: demands of society, universities, employers
- Kovalenko M. V., Bazbin K. S.* A competence approach to the teaching of a foreign language at a comprehensive secondary school
- Kniazhkova L. N.* Design of individual educational activity of the student
- Tupitsina N. A.* Interactive humanitarian technologies as a resource for shaping personal and professional competences of the community if teachers, students and parents of gymnasias
- Utemov V. V.* Formations of research competence by methods of scientific creativity in training to mathematics
- Khodyreva E. A.* Current models of formation of human resources in the human institution
- Bukina O. V.* The development of the research activity of students in Psychology and Education of level of education
- Mikhailova T. V.* To the question of the formation of teachers' professional value orientations
- Alupova I. V.* Correlation of leader potential and self-actualization of adults
- Voronchikhina T. V., Ivonin A. O.* Development of the cognitive activity of students in the process of instruction in contemporary VUZ
- Luchinina A. O., Osipova T. V.* Professional choice of the modern school student: experience of a pilot study
- Zlobina E. A.* Professional self-determination of students during the process of training in the university
- Snigireva E. A.* The interrelation of professional self-determination and forming the competitiveness of future economists
- Shigareva E. H.* Perspective directions of professional orientation of schoolchildren in the system of additional technological education
- Ichetovkina K. A., Ivutina E. P.* Features of the intrapersonal conflicts of senior in the process of the professional self-determination
- Simonova G. I.* Active approach to teacher support social adaptation of pupils
- Nenashov M. I., Okulov S. M., Yulov V. F.* About children intellectual development in the process of studying informatics
- Saurov Y. A., Kokhanov K. A.* The problem of reproducing the experience of collective cognitive activities
- Zbarazsky I. P.* Social partnership of educational institutions and higher education institutions of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia as object of pedagogical research
- Sharafullina J. V., Ulanova S. A.* The environment conception and school student health saving: problems and prospects
- Shiryayev N. S.* Ethnolinguistic approach to studying of national art creativity (on the example of the genre of chastooshkas)
- Malikh N. V.* The problem of integration of graphic disciplines in preparation engineering staff
- Titova O. A.* Innovative teaching of piano non-musician students of Universities of Culture and the arts: methodological aspects
- Teplynskaya A.* The study of numerical characteristics of the data series in the course of project activities of basic school students
- Ashibmina T. J., Baskin Z. L., Lark V. I., Shigareva E. N.* Studying of nanotechnologies and production ecology within additional technological education of school students
- Bogatyrev. A. N., Nekrasova G. N., Alexandrova N.* Interdisciplinary jobs as a means of integration in the training of teachers of technology
- Vasenina E. A.* Interaction between partners of education process on informatics in the conditions of application of means of information technologies
- Tarbeeva O. V.* Information and communication competence as the basis for future professional managers
- Zemlyansky V. V., Petrov Y. N.* Multilevel training of shots taking into account requirements of the regional labour market
- Voronina N. K.* Theoretical-methodological approaches to leadership qualities development of teenagers in conditions of modern gymnasias
- Katkova E. A.* Pedagogical ideas A. A. Ukhtomskogo as a resource teacher, becoming a professional culture
- Pomelov V. B.* The Vyatka Gubernian Zemstvo Agricultural, Technical and Teachers' School (To the 140-th anniversary of the opening)
- Gorbushina E. I.* The historical experience of the national pedagogical personnel training in the Volga-Vyatka region (1920–1930)
- Kovrov V. V.* PhD in Psychology, Head of the research laboratory "Psychological safety in education" at the Moscow Urgent Psychological Aid Center at the Moscow State University of Psychology and Education
- Bannikov G. S., Konkov S. A.* Induced anxiety and depressive reactions in the system parent-child relationship (Experience of co-counseling psychologist and psychiatrist in a pediatric clinic)
- Mirimanova M. S.* Model examination of psychological safety of the educational environment of preschool educational institutions
- Vibristuk O. V.* Main Trends of Program of Suicidal Behavior Prevention in the Educational System

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ, ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

В рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы» в ВятГУ 14–15 сентября 2012 года прошла Всероссийская молодежная конференция «Психолого-педагогические механизмы и средства формирования общекультурных, профессиональных и личностных компетентностей в условиях современных социокультурных изменений: теоретико-методологический и практико-ориентированный аспекты».*

По результатам работы конференции были отобраны лучшие статьи молодых ученых, которые представлены в данной рубрике.

УДК 316

E. V. Митягина

КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА: ТРЕБОВАНИЯ ОБЩЕСТВА, ВУЗА, РАБОТОДАТЕЛЕЙ

В статье обсуждаются изменения проблемы профессионального самоопределения и трудоустройства выпускников в условиях изменившегося рынка труда, с точки зрения компетентностного подхода.

The article discusses the changes and challenges of professional self-employment of graduates.

Ключевые слова: компетентностный подход, работодатели, выпускники вузов, профессиональное самоопределение, трудоустройство.

Keywords: competence approach, employers, graduates, professional self-employment.

Развитие современной системы подготовки кадров высшей профессиональной квалификации напрямую связано с вхождением Российской Федерации в Болонский процесс, образовательные программы в котором характеризуются тремя важнейшими признаками: «компетентностным подходом (ориентация на результаты обучения, выраженные в форме компетенций); модульным пост-

роением, трудоемкостью учебной нагрузки, исчисляемой в кредитах» [1]. Рассмотрим первую из этих характеристик, связанную с требованиями общества, вуза и работодателей к компетентности будущих специалистов. Под компетенциями, которые принято разделять на два основных вида (универсальные (ключевые) и профессиональные), понимается «мера соответствия знаний и умений конкретного человека уровню сложности выполняемых им задач и проблем» [2].

В основу работы положены результаты исследований, проведенных научной социологической лабораторией Вятского государственного гуманитарного университета [3]: «Портрет выпускника ВятГУ: профессия и трудоустройство» (мониторинг с 2006 г.), «Требования работодателей к выпускнику вуза» (с 2010 г.) и «Уровень воспитанности студентов» (с 2009 г.). В стратегическом контексте мониторинги призваны комплексно изучить возможности взаимодействия образовательных учреждений и бизнес-структур в области построения компетентностной модели выпускника высшего учебного заведения, анализа политики на рынке труда, выявления методов решения проблем занятости, в первую очередь выпускников и молодых специалистов.

Результаты исследований позволили сформулировать следующие выводы.

Не секрет, что современный рынок труда претерпел существенные изменения. Если еще в 2006–2008 гг. в нашей стране преобладал так называемый рынок «соискателя», когда сотрудники имели гораздо больше возможностей диктовать свои условия организациям, а количество вакансий во много-

* № 12.741.11.0169 от 31 мая 2012 г.

гих сферах превышало количество специалистов, то в 2009–2010 гг. ситуация значительно изменилась. Под влиянием экономического кризиса фокус сменился на рынок «работодателя», количество рабочих мест сократилось, и уже организации оказались в более выгодном положении относительно работников. Все это не могло не отразиться на рынке труда молодых специалистов, которые стали сталкиваться с все большими сложностями при трудоустройстве.

Как следствие, большое количество выпускников хочет покинуть Кировскую область в поисках трудоустройства, наблюдается устойчивый поток миграции наиболее трудоспособных и перспективных. На сегодняшний день, по результатам опросов выпускников вузов, в городе Кирове хотели бы трудоустроиться около 53,5% (процент достаточно устойчив на протяжении всех лет мониторинга), около 7,9% хотели бы трудоустроиться в Кировской области. Традиционными для области миграционными потоками становятся потоки в столичные города, за пределы области, не в столичные городах (Казань, Нижний Новгород, Пермь, Екатеринбург), страны зарубежья. Можно сделать вывод, что проблема оттока молодых, перспективных специалистов с высшим образованием за пределы области остается на сегодняшний день достаточно актуальной (табл. 1).

Закономерно возникает вопрос о намерениях выпускников трудоустраиваться по получаемым специальностям. Данные мониторинга на протяжении пяти лет фиксируют достаточно стабильную картину желания дипломированных специалистов трудоустраиваться именно по той профессии, которую они получили. Выпускники этого года в 69,1% случаев отвечают, что в той или иной степени намерены трудоустраиваться по специальности, примерно в 31% случаев отмечается их нежелание. Наблюдается статистически значимая зависимость между формой обучения и намерением трудоустраиваться по получаемой специальности. Студенты внебюджетной формы обучения в большей степени склонны к трудоустройству по специальности, чем студенты бюджетной формы обучения (72%

внебюджетной формы обучения отвечают «Да» и «Скорее да» против 63% бюджетной формы).

Основная часть студентов, как и несколько лет назад, полагает, что будет испытывать трудности при трудоустройстве (45,1%). Считают, что не будут испытывать трудности при трудоустройстве, 27,0% выпускников. Около 27,2% затрудняются с ответом. Процент «затруднившихся ответить» с каждым годом увеличивается. Мы считаем, это вполне закономерный процесс, так как в условиях постоянно трансформирующегося информационного общества абитуриенту все труднее определиться с выбором специальности. Ни у него, ни у вузов, ни, тем более, у работодателей нет понимания того, что будет с рынком труда, экономикой региона через 4–5 лет. Поэтому задача современного вуза – детальнее работать с абитуриентами уже на стадии довузовской подготовки.

Поскольку вуз является основным посредником между бизнес-сообществом и молодежной аудиторией, то одним из ключевых факторов, обуславливающих эффективность управления взаимодействием, является содержательный анализ требований работодателей к выпускникам и соответствия искомых профессиональных компетенций актуальным потребностям регионального рынка труда.

Современные работодатели рассматривают ситуацию на рынке труда с достаточной долей скептицизма. Особенно четко неблагополучная ситуация прослеживалась в 2009 г., который характеризовался наиболее кризисными тенденциями, когда не только работодатели, но и вузы стали бить явную тревогу по поводу вакансий молодым специалистам.

Около 60% работодателей в 2009 г. заявляли, что «выпускники трудоустраиваются значительно меньше». В 2010 г. можно было увидеть несколько иную картину, когда 43% работодателей заявили, что «потребность в молодых специалистах средняя». Однако в прошлом году мы констатировали, что рано было строить оптимистичные прогнозы, так как работодатели оценивали свои возможности по отношению к 2009 г., когда наблюдалось

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос: «Где Вы планируете свое трудоустройство?», (%)

Варианты ответа	2006–2007	2007–2008	2008–2009	2009–2010	2010–2011	2011–2012
В г. Кирове	59,8	58,6	59,6	56,9	60,9	53,5
В Кировской области	10,6	10	8	11,1	11,8	7,9
За пределами Кировской области	29,6	31,4	32,4	32	27	13,9
За пределами Кировской области, не в столичных городах						11,2
Столичные города (Москва, Санкт-Петербург)						3,2
Страны зарубежья						

явное уменьшение вакансий, поэтому данный ответ является вполне закономерным. И, действительно, наши опасения отчасти подтвердились в 2011 г., когда данный показатель сократился до 39%, а доля работодателей, заявляющих, что потребность в молодых специалистах минимальна, повысилась до 53%.

Ответы на вопрос, насколько велика потребность работодателей в молодых специалистах, еще раз доказывают, что 2009 г. стал для молодых специалистов достаточно критическим. Организации почти не испытывали настоятельной потребности в выпускниках, и 60% работодателей говорили о том, что выпускники сейчас им практически не нужны. Но, несмотря на текущую нестабильность ситуации, с 2010 года компании-работодатели стали показывать немного большую заинтересованность в молодых специалистах (сегодня о минимальной потребности заявляют 48% работодателей 2010 г. и 45% работодателей 2011 г.).

Очень любопытная картина складывается при анализе структуры спроса на выпускников и молодых специалистов среди различных по типу организаций на российском рынке труда. Как показывают данные статистических центров РФ и опросы работодателей, кризис на рынке труда существенно поменял и структуру востребованности выпускников среди различных работодателей. Если в 2007 г. большую долю объема рынка по «потреблению» выпускников занимали крупные организации (как российские, так и иностранные), то после 2009 г. многие из них свернули программы по взаимодействию с молодыми специалистами. Зато «навстречу» выпускникам вышли организации, представляющие малый бизнес и государственную сферу. Именно они стали и являются на сегодняшний день основными «потребителями» данной категории специалистов. В целом можно говорить о том, что в ближайший год данная ситуация вряд ли претерпит значительные изменения, и ставку на

трудоустройство как вузам, так и молодым специалистам стоит делать именно на небольшие предприятия и организации, а также структуры государственного сектора.

Следующим блоком наших исследований становится вопрос о востребованности тех или иных позиций на рынке труда молодых специалистов. По мнению работодателей, большинство из востребованных позиций находится в области продаж и работы с клиентами (более 50%), специалисты и рабочие, связанные со сферой инженерии и производства, идут на втором месте. Достаточной популярностью продолжают пользоваться IT-специалисты. Среди наименее востребованных позиций по-прежнему фигурируют специалисты из области творческих и гуманитарных профессий, а также юристы и экономисты.

Мнение заканчивающих высшее учебное заведение по многим позициям совпадает с мнением работодателей. Более высокие позиции, чем работодатели, выпускники вузов дают представителям рабочих специальностей и специалистам в сфере экономики. Хотя, если соотнести проценты, несколько завышают значимость тех или иных позиций. Так, специалисты по продажам и торговле набирают у выпускников вузов 71% против 52% у работодателей. IT-специалисты набирают у выпускников 56%, против 27% – у работодателей (табл. 2).

Несмотря на значительные перемены по многим аспектам молодежного рынка труда, ключевые критерии работодателей по отношению к молодым специалистам остаются прежними. По-прежнему наиважнейшим критерием отбора служит оценка личностных характеристик и потенциала молодого сотрудника. Это в очередной раз указывает на необходимость формировать при обучении не только базу профессиональных знаний, но и базу актуальных личностных компетенций, востребованных на рынке труда. Следующим требовани-

Таблица 2

Наиболее востребованные на рынке труда позиции. Точка зрения работодателей и выпускников

Выпускники вузов	%	Работодатели	%
Специалисты по продажам, торговля	71	Специалисты по продажам, торговля	52
Представители рабочих профессий	61	IT-специалисты	27
IT-специалисты	56	Производственно-инженерные специалисты	22
Производственно-инженерные специалисты	47	Специалисты в области бухгалтерии, аудита	21
Специалисты в сфере экономики	28	PR, маркетинг, реклама	20
PR, маркетинг, реклама	26	Управленческие кадры, проектные менеджеры	19
Специалисты в области бухгалтерии, аудита	24	Представители рабочих профессий	18
Back-office, администраторские позиции	17	Back-office, администраторские позиции	18
Управленческие кадры, проектные менеджеры	17	Специалисты в сфере экономики	15
HR-специалисты	17	HR-специалисты	9
Специалисты гуманитарных профессий	13	Специалисты творческих профессий	9
Специалисты творческих профессий	12	Специалисты в области юриспруденции	7
Специалисты в области юриспруденции	8	Специалисты гуманитарных профессий	6

ем является профессиональная подготовка выпускников – организации готовы «покупать» хорошие знания по специфике образования. Немаловажным фактором становится готовность работать вне зависимости от уровня оплаты труда – уже почти 70% работодателей посчитали его приоритетным при отборе молодых специалистов. Растет требование готовности специалиста переквалифицироваться под другую должность (43%). Этот процент явно говорит о том, что более трети выпускников могут столкнуться с необходимостью перевыквалифицироваться при трудоустройстве. Большинство организаций спокойно относятся к отсутствию опыта работы у молодых специалистов – уже менее 30% отмечают этот критерий. Тем не менее, в этих же 30% случаев трудоустройства опыт все-таки лучше иметь. Наконец, престиж образования практически не играет роли при трудоустройстве (9%). Поэтому стоит рас прощаться с общепринятым стереотипом, что если ты закончил, скажем, Кембридж, ты обязательно выгодно трудоустроишься.

Если говорить непосредственно о необходимых деловых чертах молодых специалистов, то работодатели отметили ряд важных для них характеристик. Приоритетными личными качествами и компетенциями, которые, с точки зрения работодателей, помогут выпускнику в трудоустройстве и последующем профессиональном росте, становятся ответственность, инициативность, активность, целеустремленность, работоспособность, трудолюбие, желание развиваться, обучаемость и т. д.

Как мы видим, список важных качеств отражает достаточно стандартный набор компетенций для современного рынка труда. По нашему мнению, данный список отражает те компетенции, на формирование которых может быть отведена и определенная зона работы еще на этапе обучения, что значительно повысит привлекательность выпускника для рынка труда.

Список нежелательных качеств возглавляют лень, повышенная агрессивность и конфликтность, пассивность, вредные привычки, чрезмерная амбициозность, безынициативность и т. д. Нежелательные качества отражают обратную сторону выпускника, с которой могут сталкиваться работодатели: неготовность работать, неуживчивость в коллективе, завышенные требования, аморальность и т. п. Соответственно, проработке данных качеств (во многом противоположных важным компетенциям) также необходимо уделять внимание еще на этапе обучения.

Полученные нами данные за последние несколько лет позволяют продемонстрировать, что рынки труда и образования являются живыми системами,

быстро реагирующими на текущие экономические изменения в стране. Это означает, что и вузы сами по себе должны быть столь же быстро адаптирующимися организациями, умеющими адекватно отвечать изменениям на рынке труда. Актуальность исследований рынка труда, тем более прогнозирование динамики изменений могут стать ключевыми факторами эффективности вуза при трудоустройстве выпускников. Ведь понимание того, что происходит и что произойдет на рынке, позволяет реализовывать адекватные меры по трудоустройству, повышающие эффективный процент трудоустройства выпускников.

Безусловно, государственная поддержка в чем-то помогает смягчить напряженность с трудоустройством. Многие государственные компании стали непосредственными работодателями для выпускников, ряд реальных программ в поддержку молодых специалистов был все-таки осуществлен при содействии государства.

Экономические сложности существенно изменили объем и структуру спроса на выпускников на рынке труда. Количество вакансий под них резко сократилось, многие крупные предприятия ушли с этого рынка. Зато молодые специалисты стали чаще находить себя в небольших организациях, в государственном секторе. Повысилась потребность в рабочих специальностях, определенная часть выпускников могла столкнуться с тем, что их профессия не востребована на рынке труда.

В качестве положительных тенденций можно отметить постепенное увеличение согласованности во взглядах на ситуацию с трудоустройством выпускников между вузами и работодателями, что в целом может приводить к улучшению взаимодействия между этими двумя ключевыми игроками рынка труда молодых специалистов. Подчеркнем, что работа по детальному анализу соответствия этих взглядов еще не завершена, и с нашей стороны требуется целый комплекс исследований, чтобы разобраться в ситуации и предложить возможные рекомендации.

Примечания

1. Ходырева Е. А. Инновационные технологии профессионального образования: компетентность, самостоятельность, творчество. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2011. С. 4.

2. Там же. С. 10.

3. Эмпирические социологические исследования, построенные на репрезентативных выборках, выполнялись совместно с управлением по делам молодежи Кировской области, центром практики и содействия трудоустройству выпускников ВятГГУ, отделом воспитательной и социальной работы студентов ВятГГУ.

УДК 37.016:811

M. В. Коваленко, К. С. Бажин

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье обсуждаются ключевые образовательные компетенции, основные пути их достижения.

In article are discussed the key educational competences and the main ways of their achievement.

Ключевые слова: компетентностный подход, ключевые образовательные компетенции.

Keywords: a competence approach, the key educational competences.

Концепция модернизации российского образования предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. В эпоху быстрой смены технологий необходимо формирование принципиально новой системы образования, предполагающей постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения. Согласно Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» [1], ключевой характеристикой такого образования становится не только передача знаний и технологий, но и формирование компетентностей, готовности к переобучению.

Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков (ЗУН), а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования.

Одной из задач модернизации образования является обеспечение вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире. Это, в свою очередь, требует полного, личностного и социально-интегрированного результата. По мнению А. Г. Штарины, в качестве такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена, как результат образования [2], выступает понятие «компетенция» или «компетентность».

В переводе с латинского языка слово *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлён, обладает познаниями и опытом. С. И. Ожегов под компетенцией понимает «круг вопросов, в которых человек хорошо

осведомлён» [3], а под «компетентностью» – знание, осведомление и авторитет человека в какой-либо области. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования [4] сформулировано следующее определение понятия «компетенция»: готовность ученика использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач. Таким образом, можно сделать вывод, что компетентный человек – это тот, кто обладает определённой компетенцией, то есть соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно в ней действовать.

Формирование компетенций происходит средствами содержания образования. В этом случае существует необходимость ввести понятие образовательных компетенций. Под образовательной компетенцией понимают совокупность смысловых ориентаций, ЗУН, опыта деятельности ученика по отношению к определённому кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности [5].

По мнению А. В. Хуторского, образовательные компетенции имеют трёхуровневую иерархию [6]:

- 1) ключевые компетенции – относятся к общему;
- 2) общепредметные компетенции – относятся к определённому кругу учебных предметов и образовательных областей;
- 3) предметные компетенции – относятся к частным учебным предметам.

Так как ключевые компетентности относятся к общему (метапредметному, или надпредметному), то следует сделать вывод, что ключевые образовательные компетенции конкретизируются на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения. Именно ключевые компетенции дают возможность для формирования учащегося как субъекта учебной деятельности и воспитания его личности.

На основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика определяется перечень ключевых образовательных компетенций и основных путей их достижения.

Для эффективного внедрения ключевых образовательных компетенций необходимо разработать образовательный минимум на основе целей общего образования, чтобы он смог охватить четыре элемента содержания образования: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов; опыта осуществления известных способов деятельности; опыта творческой деятельности и опыта осуществления эмоционально-ценостных отношений в форме личностных ориентаций. Ос-

вование этих четырех типов опыта позволяет сформировать у учащихся способности осуществлять сложные культуросообразные виды действий.

В рамках преподавания иностранного языка в общеобразовательной школе выделяется ряд ключевых образовательных компетенций.

1. Ценностно-смысловая компетенция – это мировоззрение, ценностные ориентиры, способность видеть и понимать окружающий мир, выражать свою точку зрения.

На уроках иностранного языка учащиеся овладевают ценностно-смысловой компетенцией, участвуя в нравственных беседах, в ситуациях морального выбора поступков.

Вот несколько примеров подобных заданий:

– «Представь, что ты – родитель. Как бы ты стал прививать своим детям такие качества, как послушание, вежливость, уважение к старшим?» (10-й класс, тема «Семья»);

– «Представь, что ты – директор Центра занятости населения. Как бы ты решил проблему безработицы в своем городе?» (9-й класс, тема «Выбор профессии»).

Известно, что один и тот же учебный материал усваивается детьми по-разному. Некоторые ученики проявляют отличные способности к изучению английского языка, поэтому для таких учащихся разрабатываются индивидуальные образовательные траектории обучения или вводятся дифференцированные задания.

2. Общекультурная компетенция – это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни, роль науки и религии в жизни человека, его быт и досуг.

Уроки иностранного языка наилучшим образом способствуют формированию общекультурной компетенции при проведении бесед, диспутов и дебатов.

Вот несколько примеров подобных бесед (диспутов, дебатов):

– «Мои любимые/нелюбимые предметы» (4-й класс, тема «Школьная жизнь»);

– «Семья – самое ценное в моей жизни» (5-й класс, тема «Я и моя семья»);

– «Я бы хотел/не хотел остаться в России» (7-й класс, тема «Моя страна»);

– «Веришь ли ты в предрассудки? Почему?» (10-й класс, тема «Во что мы верим»).

Кроме того, необходимо приобщать учащихся к диалогу культур, что можно осуществить путём просмотра видеофильмов как на английском, так и на русском (страноведение) языке.

Возможно применение творческих заданий: подбор русских эквивалентов к английским пословицам, объяснение значения английских идиом, перевод английских стихотворений на русский язык.

Большая роль в формировании общекультурной компетенции отводится страноведческим за-

нятиям, факультативам и элективным курсам, посещая которые учащиеся приобретают детальные знания об англоговорящей стране, учатся анализировать и сопоставлять исторические факты, у них формируются навыки межкультурного общения.

3. Учебно-познавательная компетенция – это знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. Реализация данной компетенции тесно связана с развивающим обучением, формированием навыков общеучебной деятельности.

В рамках современного подхода в образовании совместное целеполагание должно присутствовать на каждом уроке. Кроме того, необходимо уделять большое внимание развитию самооценки, так как это очень важно для правильного определения своего уровня развития каждым учеником и составления плана дальнейших действий. Работая над развитием самооценки в начальной школе, возможно применение следующих заданий: «Прежде чем выполнять задание, подумай, как хорошо ты с ним справишься, и нарисуй цветным карандашом соответствующий кружок на полях тетради: красный (отлично), зелёный (хорошо), синий (плохо)». В старших классах ученикам предлагается оценить свой уровень владения языком по таблице самооценки, разработанной специалистами Московского государственного лингвистического университета [7].

На каждом этапе работы ученики анализируют свои достижения, вырабатывая тем самым навык рефлексии. Кроме того, эффективным является применение разноуровневых заданий, способствующих развитию самооценки учащихся на уроках иностранного языка.

4. Информационная компетенция – это умение самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать её.

Использование информационных компьютерных технологий предполагает индивидуализацию обучения и интенсификацию самостоятельной работы учащихся, повышая тем самым их познавательную активность и мотивацию.

На уроках иностранного языка возможно применение интерактивных обучающих компьютерных программ, включающих формирование лексико-грамматических навыков и развитие умений по всем видам речевой деятельности.

5. Коммуникативная компетенция – это знание необходимых языков, взаимодействие с людьми, работа в группе, коллективе.

Данная компетенция на уроках иностранного языка формируется в монологической речи, что способствует формированию компенсаторной компетенции – умения выходить из ситуации, когда ученику не хватает языковых средств при получении и передаче информации.

Возможно использование следующих заданий:

- Ученик 1: «Представь, что ты покупатель в отделе одежды. Попроси необходимый размер, цвет и модель одежды».
- Ученик 2: «Представь себя продавцом одежды в магазине. Предложи свои услуги покупателю, подбери необходимый цвет и размер» (3-й класс).

В письменной речи формирование коммуникативной компетенции осуществляется, когда учащиеся пишут письма, открытки, резюме, заполняют анкеты:

- Составь свою личную карточку в спортивный клуб. Укажи свою фамилию и имя, адрес, телефон, часы посещения (5-й класс).

6. Социально-трудовая компетенция – это владение знаниями и опытом в вопросах экономики и права, в сфере семейных отношений, в социально-трудовой сфере, в сфере общественной деятельности, т. е. овладевая социально-трудовой компетенцией, учащиеся учатся жить в современном обществе.

На уроках иностранного языка и во внеурочное время социально-трудовая компетенция более успешно формируется в ролевой игре, позволяющей направить коммуникативные умения в сферу гражданско-общественной и социально-трудовой деятельности:

- «Поинтересуйся у прохожего, который час» (5-й класс);
- «Узнай у полисмена, каким видом транспорта лучше всего добраться до Гайд-парка, узнай стоимость и направление» (8-й класс).

7. Компетенция личностного самосовершенствования – это физическое, духовное и интеллектуальное развитие. Готовясь к урокам, педагог старается подбирать для учащихся задания и ситуации, которые давали бы им возможность развивать внутреннюю культуру, правильное мировоззрение.

Возможность развития данной компетенции существует при работе над любой темой. К примеру, работая над темой «Здоровый образ жизни» в 5-м классе, учитель предлагает ответить на следующие вопросы: «Что надо делать, чтобы быть в форме? Что ты делаешь, чтобы быть здоровым? Чего не следует делать, чтобы не навредить своему здоровью? Что ты делаешь, чтобы быть здоровым?» или «Посмотри на серию картинок За обедом и оцени поведение их героев. С кем ты согласен/не согласен, почему?»

Для учителя очень важно, чтобы учащиеся с удовольствием учили язык, поэтому необходимо выстраивать учебный процесс так, чтобы дети могли реализовать себя, проявив свои таланты и склонности, потребности общаться, изучать окружающий мир.

Таким образом, для эффективного формирования и развития ключевых образовательных компетенций необходимо разработать образовательный минимум на основе целей общего образования, охватывающий четыре элемента содержания образования: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов; опыта осуществления известных способов деятельности; опыта творческой деятельности и опыта осуществления эмоционально-ценостных отношений в форме личностных ориентаций. Освоение этих четырех типов опыта позволяет сформировать у учащихся способности осуществлять сложные культурообразные виды действий, которые носят название компетентностей. Реализация ключевых образовательных компетенций позволяет выпускнику стать не просто учеником «знающим», а учеником «умеющим», что и призван обеспечить компетентностный подход.

Примечания

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утверждена указом Президента РФ от 04 февраля 2010 г. Пр-271).
2. Штарина А. Г. Компетентностный подход в преподавании: технологии, разработки уроков / авт.-сост. А. Г. Штарина. Волгоград: Учитель, 2008.
3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. Л. И. Скворцова. М.: ООО «Издательство Оникс», 2010.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897).
5. Штарина А. Г. Указ. соч.
6. Хутормский А. В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003.
7. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург, русская версия. М.: МГЛУ, 2003.

УДК 378.147.88

Л. Н. Князькова

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

В статье рассматривается проблема проектирования индивидуальной образовательной деятельности студента, подробно рассматриваются этапы разработки проектов индивидуальной образовательной деятельности студента при изучении педагогических дисциплин.

The problem of individual educational activity of students and the stages development of projects at studying pedagogical disciplines are considered in this article.

Ключевые слова: студент, педагогическое проектирование, этапы проектирования, индивидуальная образовательная деятельность, программа деятельности.

Keywords: the student, pedagogical modeling, stages of design, individual educational activity, the program of activity.

Переход системы высшего образования на новые стандарты третьего поколения требует пересмотра подходов в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности. Главными отличительными особенностями новой формы организации образовательной деятельности студента являются: ориентированность на индивидуальные особенности студента; формирование субъектной позиции студента; выделение большего времени для практической самостоятельной деятельности; вариативность заданий; использование современных педагогических технологий и новых форм оценивания результатов деятельности студента. Особый акцент делается на формировании субъектности студента. Целью профессиональной подготовки становится способность молодых людей самостоятельно решать встающие перед ними задачи. В этом отношении педагогическое проектирование является эффективным средством, способствующим приобретению и развитию профессиональных компетенций. Педагогическое проектирование мы рассматриваем как деятельность, направленную на осмысливание и преобразование педагогической действительности, предвидение последствий реализации тех или иных замыслов [1].

Педагогическое проектирование – одна из важных сторон педагогической деятельности и особенностей педагогической профессии. Проектирование в образовании является мощным механизмом создания разнообразных эффективных педа-

гических средств, процессов и систем, который позволяет организовывать обучение в процессе деятельности, развивать способности применять знания, умения и навыки для решения практических профессиональных и жизненных задач.

ФГОС ВПО в качестве одного из требований к выпускнику педагогического вуза называет овладение проектировочной компетенцией, которая заключается в построении индивидуальных маршрутов воспитания, обучения, развития обучающихся на основе изучения их возможностей, потребностей, достижений, создания условий для активизации их самостоятельной познавательной деятельности; осуществление самообразования, личностного роста, построение дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры. Умение проектировать образовательный процесс является показателем профессионализма педагога, способности применять современные педагогические технологии при решении практических задач.

Педагогический вуз призван подготовить своих выпускников в обновленной системе образования, построенной на основе индивидуализации процесса обучения и воспитания подрастающего поколения – поэтому важно, чтобы система работы преподавателей моделировала индивидуализированную образовательную среду и студенты чувствовали себя полноценными субъектами процесса своего личностного и профессионального развития, а затем могли бы использовать этот опыт в решении проблемы индивидуализации образовательного процесса в школе [2]. Педагогические дисциплины сегодня рассматриваются как важнейшее средство развития субъектности студента, его индивидуальности, творческих способностей, самореализации, овладения навыками самоорганизации, самоанализа, проектирования профессиональной и собственной жизнедеятельности.

Одной из эффективных технологий становления субъектности будущего педагога и формирования проектировочной компетенции мы считаем технологию проектирования индивидуальной образовательной деятельности (ИОД) студента в процессе изучения педагогических дисциплин, которая может быть представлена последовательностью следующих этапов совместной деятельности преподавателя и студента.

1. Подготовительный этап основывается на совместной практической деятельности всех преподавателей педагогических курсов, подготовке к реализации технологии проектирования ИОД студента через различные формы: методологические семинары, совместные заседания кафедр, заседания проблемных групп, индивидуальные встречи-беседы, позволяющие обсудить, проанализировать опыт применения данной технологии и выделить основные, общие идеи, подходы к организации процесса.

2. Мотивационный этап. Целью данного этапа является осознание значимости дисциплины для будущей профессиональной деятельности через формирование личностного отношения к изучаемой предметной области, определение проблем, которые могут возникнуть при ее изучении, рефлексию имеющихся знаний и опыта. Для того чтобы стимулировать мотивационную сферу студента, можно использовать различные методики и приемы:

– методика «Кластер», которая направлена на выявление и оформление личностных смыслов студента, развитие способности устанавливать всесторонние связи и отношения изучаемого понятия, явления, помогает студенту выйти на собственное целеполагание; создание ситуаций учебного, познавательного спора на различные темы;

– методика «Размышление», где студенты выдвигают предположения в ответ на вопросы: а) Что может изучать педагогика? б) Для чего нужна педагогика?;

– прием «Решение педагогических ситуаций» – преподаватель демонстрирует видеоролики с проблемными педагогическими ситуациями, а студенты предлагают варианты их решения;

– создание «модели» современного педагога. Целесообразно перед началом изучения дисциплин педагогического блока обсудить вопросы социального назначения профессии «педагог», особенности педагогической деятельности, личностных и профессионально значимых качеств учителя. В процессе групповой работы студенты могут «нарисовать» портрет, создать «модель современного педагога». Созданная «модель» педагога может стать основой для обсуждения и сравнения требований, которые сегодня предъявляются к педагогу.

Мотивационный этап проектирования ИОД может содержать знакомство студентов со стандартами, с учебными разделами и темами, которые входят в дисциплину. Проявление мотивационной установки характеризует активность, направленность на поиск и достижение цели, помогает пониманию своих эмоций и формированию образа «Я».

3. Диагностический этап заключается в изучении и оценке студентом индивидуально-психологических особенностей личности и уровня сформированности профессиональных качеств с целью отслеживания динамики их развития. Мы предлагаем каждому студенту изучить особенности формирования сущностных сфер индивидуальности, мотивации профессиональной деятельности, самооценки, определить тип профессиональной направленности, уровень развития рефлексивности. Сам процесс диагностики проходит на первом занятии со студентами и тесно взаимосвязан с мотивационным этапом. Результаты стартовой диагностики предлагаются занести в «Диагностическую карту». Совместно с преподавателем происходит обсуждение полученных результатов, что позволяет сту-

дентам получить информацию об их индивидуальных особенностях и возможностях, склонностях и способностях, жизненных замыслах и ориентациях, обеспечивает субъектную позицию студента, формирует аналитическое мышление, развивает навыки рефлексии. Студенты разрабатывают рекомендации по развитию индивидуальных особенностей, проектируют пути, средства совершенствования профессионально важных качеств личности через организацию образовательной деятельности.

Основываясь на идее формирования и развития необходимых педагогу компетенций, на этапе диагностики студентам предлагается «Карта профессионального роста», с помощью которой происходит диагностика самооценки и взаимооценки сформированности компетенций, демонстрирующая его индивидуальное развитие в процессе изучения всего курса «Педагогика», а также прохождения педагогической практики.

Работа с «картой» заключается в оценивании студентами степени сформированности у них компетенций, которые должен формировать блок дисциплин, оценивание производится через шкалирование предложенных компетенций. Особенности введения «Карты профессионального роста» заключаются в мониторинге и самонаблюдении индивидуальных изменений студента на протяжении всего обучения в вузе.

4. Этап целеполагания предполагает осознание и постановку цели образовательной деятельности студента, которая оказывает решающее воздействие на содержание, средства обучения, представляет собой обобщенный идеальный результат, к которому стремится студент совместно с преподавателем. Для более успешного процесса целеполагания преподаватель совместно со студентами обсуждает содержание дисциплин, определяя общую цель изучения предметной области. На этапе целеполагания продолжается работа с «Картой профессионального роста». На основе результатов диагностики, самодиагностики, взаимооценок, содержания дисциплины студент формулирует перспективную личностно-профессиональную цель на период изучения дисциплины, курса, темы и делает предложения о возможных средствах достижения поставленной цели, что обеспечивает возможность включения студента, в определение смысла и отношения к изучаемым курсам и дисциплинам.

5. Этап планирования ИОД осуществляется на основе результатов диагностики, поставленных целей, представлений студента о дальнейшей профессиональной деятельности. При изучении каждой темы дисциплины студентам предлагаются вариативные задания различного характера. Например, вариативные задания могут быть предложены в зависимости от дальнейших планов студента: задания исследовательского характера рекомендуются

студентам, планирующим продолжать обучение в магистратуре, задания практического характера – студентам, желающим работать в избранной профессиональной сфере, задания базового уровня направлены на формирование базового уровня компетенций.

Возможно применение уровневых заданий:

– **репродуктивный уровень**, задания предназначены для формирования умений выполнять задания по определенному алгоритму действий – задания по образцу: конспектирование, заполнение таблиц, схем и т. п.;

– **конструктивный уровень**, задания позволяют сформировать умения воспроизведения усвоенной информации и решения на ее основе типовых учебных задач – составление плана, тезирование, аннотирование, создание тематического портфолио и т. п.;

– **творческий (эвристический) уровень** заданий предполагает решение нестандартных учебных задач на основе имеющихся знаний и опыта. Такие задания требуют выделения проблемы, поиска способов ее решения и их реализации – написание эссе, моделирование и решение педагогических ситуаций, постановка и решение педагогических задач, создание творческого проекта, творческой работы и т. п.;

– **исследовательский уровень** заданий ориентирован на творческую поисковую работу, деятельность исследовательского характера, направленную на формирование способности устанавливать новые факты, выделять и обосновывать причинно-следственные связи – проведение микроисследования, создание исследовательских, поисковых, прикладных проектов, создание «проблемно-исследовательского портфолио» и т. п.

При обсуждении содержания дисциплины, темы каждый студент может определить уровень ее освоения (базовый, повышенный, научно-практический), оценить их значимость в достижении поставленной цели.

6. Содержательно-технологический этап предполагает активную деятельность по выполнению индивидуальной программы и индивидуальных планов студентов. При изучении дисциплины студенты выполняют вариативные задания, большинство которых является примером, схемой выполнения деятельности в период прохождения педагогической практики. При выполнении заданий целесообразно создать портфолио изучения дисциплины, которое будет являться, с одной стороны, основой для отслеживания динамики развития студента, с другой – накопителем выполненных практических заданий к педагогической практике и результатом ИОД.

Важно выстроить систему контроля и оценивания деятельности студента на занятиях, при выполнении заданий и самостоятельной деятельности вне

аудитории. Внедряемая сегодня балльно-рейтинговая система оценки результатов обучения и достижений обеспечивает формирование у студентов мотивации к систематической работе, развитие у студентов способностей к самооценке, реализацию индивидуального подхода в образовательном процессе, дифференциацию в оценивании, стимулирование студентов к освоению образовательных программ, повышение объективности оценки достижений студентов, активизацию студентов при организации деятельности на занятиях.

7. Итогово-аналитический этап предусматривает повторную диагностику, изучение и анализ динамики формирования компетенций, анализ результативности и эффективности проектирования ИОД, постановку целей на педагогическую практику, перспективных целей, самоанализ профessionальных достижений.

Результатом проектирования индивидуальной образовательной деятельности могут быть следующие проекты:

– индивидуальная образовательная программа; программа самообразования; программа развития качеств, необходимых для владения компетентностями, в которых отражаются основные образовательные, профессиональные замыслы студента илагаются пути реализации этих замыслов;

– индивидуальный образовательный план; индивидуальный план педагогической практики; индивидуальный план подготовки к экзамену по конкретной дисциплине, где отражены действия по достижению целей, а также порядок, формы и время выполнения;

– индивидуальный маршрут освоения программы, построения деятельности, развития профессионально важных качеств, раскрывающий программу относительно индивидуальных замыслов каждого студента и условий ее оптимальной реализации.

Следует отметить, что проектирование индивидуальной образовательной деятельности студента должно строиться на добровольном решении самого студента, необходимо мотивировать студентов на проектирование и организацию собственной деятельности, так как процесс проектирования помогает осмыслить будущее, сделать осознанный выбор и принять правильное решение.

Таким образом, наше исследование показало, что вышеописанная организация образовательной деятельности студента дает позитивные результаты с точки зрения освоения учебного материала и развития индивидуальных и профессиональных качеств студента.

Проектирование индивидуальной образовательной деятельности студента при изучении педагогических дисциплин является основой для дальнейшего проектирования различных видов деятельности на занятиях, видов самостоятельной ра-

боты, педагогических задач, исследовательской работы.

Примечания

1. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: учебное пособие. М.: Академия, 2005.
2. Индивидуализация образовательного процесса в педагогическом вузе: монография / под ред. Л. В. Байбординой, И. Г. Харисовой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2011.

УДК 37.018.26

Н. А. Тупицына

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СООБЩЕСТВА ПЕДАГОГОВ, ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В ГИМНАЗИИ

Статья посвящена проблеме использования современных интерактивных гуманитарных технологий с целью формирования личностных и профессиональных компетентностей сообщества педагогов, детей и родителей в гимназии. В ней раскрываются особенности реализации данных технологий в образовательной среде гимназии.

The article is devoted to the problem of using modern interactive humanitarian technologies aiming at shaping personal and professional competences of the community of teachers, students and parents of gymnasium. It reveals peculiarities of realization of such technologies in the educational environment of gymnasium.

Ключевые слова: современные интерактивные гуманитарные технологии, личностные и профессиональные компетентности, педагогические идеи С. Л. Соловейчика, сообщество педагогов, детей и родителей.

Keywords: modern interactive humanitarian technologies, personal and professional competences, the system of pedagogical ideas of S.L. Soloveichik, the community of teachers, students and parents.

Согласно Концепции модернизации российского образования воспитание должно стать «органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития» [1]. Важнейшие задачи воспитания – формирование у школьников гражданской ответственности и правового сознания, духовности и культуры, инициативности и самостоятельности,

толерантности, способности к успешной социализации и активной адаптации на рынке труда.

Компетентностный подход в воспитании акцентирует внимание на формировании у учащихся компетенций, обеспечивающих им возможность успешной социализации, проявляющейся в способности личности выполнять многообразные виды социально-профессиональной деятельности. Компетенции – это интегративная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, это способность человека реализовывать на практике свою компетентность. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций, помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков, входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач. Формирование совместного опыта интеллектуально-творческой деятельности сообщества педагогов, детей и родителей – одна из задач реализации авторской воспитательной программы «Семья + школа + педагогические идеи С. Л. Соловейчика = сотрудничество» в образовательной среде КОГОКУ «Вятская гуманитарная гимназия с углублённым изучением английского языка». Программа включает методические рекомендации по изучению педагогического наследия С. Л. Соловейчика и разработки различных воспитательных и образовательных событий, реализующие идеи педагогической системы С. Л. Соловейчика. Результаты мониторинга свидетельствуют, что в условиях совместной интеллектуально-творческой, учебно-воспитательной и проектно-организационной деятельности происходит становление и развитие единства мотивационно-смысловой, духовно-нравственной и интеллектуально-коммуникативной сфер личности всех участников детско-взрослого сообщества: учащихся, педагогов и родителей.

Применение в учебно-воспитательном процессе гимназии гуманитарных интерактивных технологий, включающих педагогов, детей и родителей в совместную интеллектуально-творческую деятельность по формированию отношений сотрудничества, является одним из главных педагогических условий, способствующих формированию личностных, профессиональных и общекультурных компетентностей. Мы понимаем *современные гуманитарные интерактивные технологии* как «разновидности социальных технологий» [2], основанные на практическом использовании знаний о человеке в целях создания условий для свободного и всестороннего развития личности в интерактивном взаимодействии с другими представителями социума. К таким технологиям мы относим:

- педагогические чтения;
- мастер-классы;
- педагогические мастерские;
- систему часов общения (классный час – исследование, классный час – дискуссия);
- систему родительских собраний (лекторий, круглый стол, мониторинг, презентация);
- конференции;
- педагогические советы, лектории, семинарии.

Интерактивный характер используемых технологий выражен в *диалоговой* позиции участников (сообщества педагогов, детей и родителей), позволяющей проявить различные компетенции (коммуникативную, учебно-познавательную, социокультурную, ценностно-смысловую). Характеристика «*гуманитарные*» отражает «человекоориентированную направленность технологий» [3].

Обратимся к характеристике данных технологий и специфике их реализации в образовательной среде гимназии.

Мастер-класс – это гуманитарная педагогическая практика, ориентированная на презентацию креативного, поискового, деятельностного характера преподавания мастером-профессионалом своего дела. Мы относим мастер-класс к современным образовательным технологиям профессионально-личностного становления специалиста и раскрываем его в следующей логике [4]:

1. Постановка преподавателем проблемы профессионального мастерства, компетентности.

2. Презентация личности мастера и его стиля преподавания (описание достижений в опыте работы, источников, откуда педагог черпал свои идеи).

3. Интерактивное включение всех участников мастер-класса в процесс формирования нового опыта творческой деятельности (работа в группах, социализация, выстраивание «живого знания», эксперимент, поиск, диалог).

4. Обогащение квазипрофессионального опыта, формирование компетенции путём интерактивного взаимодействия, выполнения заданий, решение профессиональных задач, основанных на эффективных приёмах профессионального творчества преподавателя.

5. Работа с методическими и дидактическими материалами преподавателя (пособиями, книгами, статьями, открытиями).

6. Рефлексивный этап мастер-класса, самоанализ каждого участника.

Этот этап связан с поиском личностно-значимых ответов на вопросы:

- Какому профессиональному приёму научился?
- Какой мыслью, идеей обогатился?
- С какой перспективой развития (чтения, познания, деятельности) уходишь?
- Какой вопрос перед собой ставишь?
- Какие ресурсы своего развития видишь?

- Как расширил свой кругозор общения, понимания, культуры?

Мы считаем, что владение технологией мастер-класса – это показатель профессиональной компетентности преподавателя, отражение его профессионального опыта в открытом режиме взаимодействия.

Проблемы формирования профессиональной компетенции специалиста исследуются многими педагогами и психологами с позиций деятельностного подхода – единства личности, сознания и деятельности, взаимосвязи процессов деятельности и общения (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, В. В. Давыдов, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Образовательная практика подтверждает, что процесс формирования профессиональной педагогической компетентности продолжается в течение всего профессионального пути, в соответствии с этим постоянный динамизм, незавершенность, интегративность – ведущие характеристики профессиональной компетентности педагога. Кроме того, профессиональная компетентность имеет конкретно-исторический характер, динамична и может служить показателем уровня квалификации. Сочетание таких характеристик специалиста, как его квалификация и компетентность, позволяет определить динамику траектории его личностно-профессионального развития. В соответствии с этим мы полагаем, что формировать и развивать данную компетентность можно только при наличии соответствующих знаний, умений, навыков, сформированности внутреннего мира личности – установок, мотивов деятельности, ценностных представлений о самом себе, своих профессиональных качествах, результатах собственной деятельности. Технология мастер-класса обладает ресурсом для развития профессиональных, личностных компетентностей в современных социокультурных условиях.

Педагогическая мастерская понимается нами как интегративная образовательная технология профессионально-личностного становления и духовно-нравственного развития её участников, которая создаёт условия для поэтапного построения личностно значимых знаний, смыслов и самостоятельного опыта творческой деятельности каждого участника. В рамках опытно-экспериментальной работы, направленной на апробацию модели реализации педагогических идей С. Л. Соловейчика в условиях современной школы, мы выделили следующие разновидности педагогических мастерских, отвечающие требованиям гуманизации и демократизации современного образовательного процесса:

- мастерские конструирования, или построения знаний: создают условия для усвоения способов обмена информацией, построения новых зна-

ний, их углубления и преобразования участниками мастерской;

– *мастерские профессионально-личностного становления педагогов*: ориентированы на создание условий для профессионально-личностного становления педагогов, осознающих педагогическое творчество учителя как свой профессиональный выбор;

– *мастерские ценностных ориентаций (ценостного самоопределения)*: создают условия для развития общекультурных и личностных компетентностей сообщества педагогов, детей и родителей; формирования опыта соз创чества, в котором «переживаются» духовно-нравственные, эстетические, социальные ценности, происходит принятие их человеком в свой духовный мир, формируется отношение к «человеческому в человеке»;

– *мастерские творческого письма*: обеспечивают решение задач интеллектуального и творческого развития обучающихся, создают условия для самопроявления и самореализации ребенка в процессе индивидуальной, парной и групповой работы, формирования у него системы новых знаний, умений, навыков за счет самостоятельной исследовательской и познавательной деятельности.

Таким образом, реализация рассмотренных выше современных интегративных гуманитарных технологий в образовательной среде гимназии не только создаёт условия для понимания содержания, но и формирует умение пользоваться методами познания, приёмами построения нового знания; способствует усвоению способов обмена информацией, построения новых знаний, их углубления и преобразования; стимулирует развитие общекультурных и личностных компетентностей сообщества педагогов, детей и родителей в процессе диалогового взаимодействия на принципах сотрудничества.

Примечания

1. Вербицкий А. Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции // Вестник высшей школы. 2006. № 5. С. 19.

2. Акулова О. В., Ахаян А. А., Глубокова Е. Н. и др. Гуманитарные образовательные технологии в вузе: метод. пособие / под ред. С. А. Гончарова. СПб., 2007. С. 159.

3. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учеб.-метод. пособие. М., 2004. С. 17.

4. Галицких Е. О. Педагогические ресурсы профессионального гуманитарного образования // Педагогика XXI: материалы междунар. науч.-теор. конф. Караганда, 2011. С. 56–58.

УДК 371.388:51

B. B. Утёмов

ТРЕНИНГ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

В статье рассматривается тренинг креативного мышления в обучении математике. Автором описываются адаптированные методы научного творчества, рассматривается теория решения изобретательских задач, приводится блочное описание одного из занятий тренинга.

In article training of creative thinking when training to mathematics is considered. The author describes the adapted methods of scientific creativity. The theory of the solution of inventive tasks is considered. To be brought the block description of class of training.

Ключевые слова: задачи открытого типа, творческие задачи, развитие креативности, творческий потенциал.

Keywords: problems of open type, creative problems, creativity development, creative possibility.

Необходимость развития личности с широким интеллектуальным потенциалом, способствующим развитию креативности как основы инновационной деятельности, отражена в федеральных и региональных документах, например в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, утверждённом приказом № 1897 Министерства образования и науки Российской Федерации 17 декабря 2010 г. [1], указах, постановлениях, распоряжениях и иных нормативно-правовых актах по школьному образованию. Достичь поставленных целей можно только системно и комплексно, т. е. интегративно. Одним из путей реализации интегративного подхода в школьном образовании является использование методов научного творчества в процессе обучения школьников различным предметам, что позволяет не учить предмету, а учить предметом. Анализ опыта интеграции теорий научного творчества в традиционные школьные предметы (В. А. Бухвалов, С. Ю. Модестов – биология и экология [2], А. А. Гин, А. Л. Камин – физика [3], А. А. Нестеренко – информатика [4], Ю. С. Мурашковский, Р. С. Флореску – изобразительное искусство [5]) показывает эффективность использования методов научного творчества.

В статье описан пример использования методов теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) Г. С. Альтшулером в обучении учащихся основной школы математике. Тренинг как интенсивное обу-

чение с практической направленностью был выбран в качестве технологии проведения занятия. Структура тренинга отличается от традиционного урока и включает в себя блоки, реализующие цели занятия, адекватные целям креативного образования в целом.

1. Блок мотивации. Решать задачи – занятие не из легких: много нужно сил, чтобы решить сложную, хорошую задачу. И особенно надо постараться, чтобы найти творческое решение. Сильные «решатели» находят решения отдельных сложных задач, сверхсильные – выходят на универсальные принципы решения, из которых в дальнейшем складываются теории. Каждый день мы слышим либо по телевизору, либо в школе, либо на улице слово «креативность». Нам говорят: вот это – креативно, а вот это – нет. Вот это – креативный подход, а вот это – обычный. Так что же такое креативность? Как вы считаете, что скрывается под словами «тренинг креативного мышления»? Думаем, каждый из вас будет в чем-то прав. Под креативностью мы будем понимать способность человека к творчеству, способность создавать что-то оригинальное в, казалось бы, стандартной ситуации.

Нам приходится ежедневно решать очень много разнообразных проблем. Задачи бывают не только математические, как вы, наверное, считаете, но и жизненные (бытовые, семейные, политические).

Каждый день современному человеку приходится преодолевать всевозможные трудности и при этом искать наиболее эффективный путь. А знать решение всех проблем, которые перед нами могут возникнуть, невозможно.

Давайте попробуем посчитать только математические задачи, которые вы решаете во время обучения в школе. Допустим, что на уроке вы решаете 5 задач, а дома еще 3. На каждом году обучения в школе вы посещаете около 200 уроков математики. Тогда получаем, что в год вы решаете около 1 600 задач. За первые 8 лет обучения в школе вы решите 12 800 задач. Отбросим 800, имея в виду праздники или случаи, когда вам не удалось решить задачи, получим 12 000. Можно даже вычесть еще 2 000, которые решили не самостоятельно. Итак, получаем, что вы решили 10 000 задач, т. е. вы умеете решать около 10 000 задач.

Казалось бы, вон как много! Зачем нам уметь решать какие-то другие задачи? И этого хватит! Ан нет! Ученые подсчитали, что за свою жизнь человек решает порядка миллиона проблемных ситуаций. Так что, скажете вы, теперь, чтобы комфортно жить в будущем, нам в школе придется научиться все их решать? Так на это уйдет как раз вся жизнь, даже больше.

На самом деле, как хорошо было бы уметь их решать с помощью одного алгоритма или универсального механизма! Загрузил все данные проблемы, и он сразу выдает нам решение. Такого алго-

ритма, конечно же, нет. А вот приемы и методы, которые нам помогают прийти к решению какой-либо проблемы, есть. Наша задача в рамках тренинга – научиться ими пользоваться.

2. Блок творческого разогрева. Оказывается, вокруг нас ежедневно встречается «математика». Давайте посмотрим на изображения и, начиная с первой группы, попробуем придумать им названия, как можно точнее отражающие сюжет картинки. Потом мы выясним, у какой группы наиболее оригинально получится.

Часто, когда мы решаем какую-либо задачу, мы выбираем самый легкий способ решения, просто перебирая все возможные варианты. Из всех вариантов оставляем только те, которые нам подходят. Такой метод решения задач, когда происходит перебор всех вариантов решения, носит название «метод проб и ошибок». От начальных условий задачи мы движемся во «всевозможные» стороны, своеобразно пытаясь найти решение, и лишь некоторые из направлений поиска оказываются успешными.

3. Теоретический блок 1.

Ученые все больше и чаще говорят о неэффективных моделях поведения, понимая под этим шаблоны, стереотипы, привычки. Проблема состоит в том, что человек зачастую находится в плену этих стереотипов, он бесконечно повторяет эти неэффективные модели поведения, получая все те же отрицательные результаты. К неэффективной модели поведения можно отнести действия, совершаемые вследствие так называемой инерции. Под инерцией понимают предрасположенность к какому-либо конкретному методу и образу мышления при решении задачи, игнорирование всех возможностей, кроме единственной, встретившейся в самом начале.

4. Блок примеров 1. Внешними формами проявления инерции могут быть: барьер неприятия нового, т. е. полное отрицание и неприятие новой идеи (7 мая 1895 г. петербургский физик А. Попов сделал в Физико-химическом обществе доклад с демонстрацией созданного им радиоприбора для фиксации атмосферных колебаний; мировое сообщество довольно равнодушно встретило известие о новом способе передачи радиоволн; незадолго до того лондонская почта отвергла идею телефона на том основании, что не перевелись пока еще рассыльные; а вот теперь никто не мог понять, зачем нужен беспроволочный телеграф, когда замечательно работает проволочный); инерция авторитета (Аристотель написал в одном из своих трактатов, что у муhi восемь ног, и это не ставилось под сомнение почти два тысячелетия, пока кому-то не пришло в голову пересчитать ноги у муhi. Их оказалось шесть. Вот что значит авторитет ученого); инерция привычной формы (первый автомобиль был выполнен в форме кареты, у первого парохода была

кирпичная труба, а по бокам торчали весла, загравшие воду); инерция типовых условий применения (в книге М. Борисова «Кратеры Бабакина» есть эпизод с проектированием станции «Луна-16». Нужно было снабдить станцию сильной и компактной электрической лампой для освещения лунной поверхности «под ногами» станции. Лампочке предстояло выдержать большие перегрузки. Но она не выдерживала. Сотрудники Бабакина сбились с ног, чтобы найти более прочные лампы. Что же было предложено?.. В чем состоит суть баллона? Очевидно, чтобы удерживать вакуум внутри лампы. Но вакуум на Луне существует и без этого, значит, никакой баллон вообще не нужен); неумение увидеть возможность использования имеющихся или полученных решений в областях, отличных от решения задачи (О. Лодж, физик из Ливерпуля, мог изобрести радио до Попова или Маркони. Точнее сказать, он открыл физический принцип радиосвязи. Опираясь на труды Максвелла, Томпсона и Герца, летом 1894 г. он продемонстрировал публике эксперимент по трансляции сигнала на расстояние 150 ярдов без проволоки. Когда ему предложили изготовить аппарат для передачи сообщений, он презрительно ответил, что ученый – это вам не почтмейстер какой-нибудь).

5. Блок экспериментов 1.

Эксперимент 1. Кроме перечисленных еще существует инерция специальных терминов. Например, в 1969 г. на одном из семинаров по теории изобретательства слушателям была предложена такая задача: «300 электронов должны были несколькими группами перейти с одного энергетического уровня на другой. Но квантовый переход совершился числом групп на две меньше, поэтому в каждую группу вошло на 5 электронов больше. Каково число электронных групп? Эта сложная проблема до сих пор не решена». Слушатели – высококвалифицированные инженеры – заявляли, что они не берутся решать эту задачу: «Тут квантовая физика, а мы – производственники. Раз другим не удалось, нам подавно не удастся...»

Кто желает решить данную задачу у доски? Предложите свой текстовый аналог данной задачи из алгебры? Например: «Для отправки 300 пионеров в лагерь было заказано несколько автобусов, но так как к назначенному сроку два автобуса не прибыли, то в каждый автобус посадили на 5 пионеров больше, чем предполагалось. Сколько автобусов было заказано?»

Эксперимент 2. А теперь мы попробуем определить, существует ли у нас еще один вид инерции. Возьмите заготовленную головоломку «Квадраты». Перед вами четыре элемента, требуется собрать квадрат. Попробуйте в группах выполнить задание.

А теперь к уже собранному квадрату добавьте маленький квадрат и соберите новый. Вы пытаетесь решить эту проблему методом проб и ошиб-

бок, давайте попробуем рассуждать: «Мы знаем, что перед нами был квадрат, добавили еще квадрат и получиться должен опять квадрат. Какие параметры надо знать, чтобы получился квадрат: его сторону! Если мы знали, какие фигуры были расположены вдоль стороны старого квадрата, и они окажутся такими, что при добавлении к ним другой фигуры они сильно увеличиваются, то в новом квадрате они будут внутри, а не на сторонах; отсекаем эти фигуры, а из оставшихся пытаемся собрать новый квадрат».

Итак, перед нами была проблема, мы инстинктивно, по пути, который мы трактуем как инерцию мышления, пытались разместить детали так, как они не должны были располагаться. Оказалось трудно. Но если мы проанализируем проблему и найдем параметры в ней (здесь это сторона квадрата), то область поиска решения сужится.

6. Теоретический блок 2. Долгое время единственным инструментом решения творческих задач – задач, не имеющих четких механизмов решения, – был «метод проб и ошибок». В XX веке резко возросла потребность в решении творческих задач. Это привело к появлению различных модификаций «метода проб и ошибок». Наиболее известны из них «мозговой штурм», «синектика», «морфологический анализ», «метод контрольных вопросов». Суть методов – повысить интенсивность генерации идей и перебора вариантов. Главная проблема при их использовании: можно сэкономить время на генерации идей, но это приводит к большим затратам времени на их анализ и выбор наилучшего варианта.

Г. С. Альтшуллер поставил задачу иначе: «Как без сплошного перебора вариантов выходить сразу на сильные решения проблемы?» Ответом на этот вопрос занялась созданная им теория решения изобретательских задач (ТРИЗ). ТРИЗ включает в себя механизмы преобразования проблемы в образ будущего решения; механизмы подавления психологической инерции, препятствующей поиску решений (неординарные решения трудно находить без преодоления наших устойчивых представлений и стереотипов); обширный информационный фонд – концентрированный опыт решения проблем.

Рассмотрим понятие «информационный фонд», используемое в ТРИЗ.

Информационный фонд состоит из системы стандартов на решение изобретательских задач (типовые решения определенного класса задач); технологических эффектов (физических, химических, биологических, математических, в частности наиболее разработанных из них в настоящее время – геометрических) и таблиц их использования; приемов устранения противоречий и таблиц их применения; ресурсов природы и техники и способов их использования.

7. Блок примеров 2. Среди математических наиболее разработаны геометрические эффекты. Геометрические эффекты – это использование геометрических форм для различных технологических преобразований.

Например, давайте рассмотрим геометрический эффект, который называется «Круглый треугольник Рело». Бывают ли кривые, отличные от окружности, имеющие постоянную ширину? Франц Рело – немецкий учёный; он впервые чётко сформулировал и изложил основные вопросы структуры механизмов. Рассмотрим правильный треугольник. На каждой стороне построим дугу окружности, радиусом, равным длине стороны. Эта кривая и носит имя «треугольник Рело». Оказывается, она тоже является кривой постоянной ширины. Как и в случае окружности, проведём две касательные, зафиксируем расстояние между ними и начнём их вращать. Треугольник Рело постоянно касается обеих прямых. Действительно, одна точка касания всегда расположена в одном из «углов» треугольника Рело, а другая – на противоположной дуге окружности. Значит, ширина всегда равна радиусу окружности, т. е. длине стороны изначального правильного треугольника. В житейском смысле постоянная ширина кривой означает, что если сделать тележку с таким профилем, то стакан с водой будет катиться на нем не шелохнувшись.

8. Блок экспериментов 2. А теперь проверим работу информационного фонда при решении задач.

Эксперимент 3. Как вычислить площадь квадрата, вы знаете. Площади неправильных фигур умели находить ещё учёные Древней Греции и Рима. Предложите метод вычисления и приведите несколько примеров.

В таблице геометрических эффектов находим строку № 18 «Площадь неподвижного объекта». Тогда отрицательные стороны для решения проблемы – точность изготовления и точность измерения.

Точность изготовления и надежность работы для нас сейчас ключевой фактор. А вот точность измерения – это то, чем мы попробуем пожертвовать. Итак, нам предлагается вычислить площадь неправильной фигуры приближенно.

Теперь сможете предложить такой метод?

Если сейчас посмотреть на таблицу, используемую в ТРИЗ для решения этой проблемы, то найдем ячейку на пересечении строки «Площадь неподвижного объекта» и столбца «Точность измерения» и увидим приемы ТРИЗ: 19 – переход в другое измерение, 34 – матрешка, 02 – предварительное действие.

Попробуем описать, как их можно использовать для решения задачи: 19 – при переходе в подсистему можно вписывать прямоугольники, а в надсистему – описывать прямоугольники. Принцип матрешки и предварительного действия как

раз говорят, что надо предварительно обработать объект (сеткой).

Эксперимент 4. А теперь давайте рассмотрим здание лицея. Его фундамент тоже фигура неправильной формы. Попробуем найти ее площадь. Вернемся к таблице: в ней после потери точности, идет потеря показателей «Производительность» «Универсальность, адаптация», «Длина» и «Время». Таким образом, надо придумать методы, которые позволяют измерить площадь; для этого придётся использовать методы, которые требуют временных затрат, если выбрать «Время» и «Производительность». Если выбрать «Длина», то мы вернемся к точности измерения площади, так как площадь искомой фигуры состоит из площадей прямоугольников. Точность нахождения их площади зависит от точности измерения длины.

Посмотрим, какие приёмы предлагаются в таблице ТРИЗ для строки ««Площадь неподвижного объекта» и столбца «Производительность»: 19 – переход в другое измерение, 18 – посредник.

Попробуем интерпретировать. Переходим в надсистему, т. е. поднимемся над лицей и через посредник посмотрим на него. Что нам может помочь посмотреть таким образом на лицей? Спутник! А раз есть спутник, то мы можем узнать координаты вершин фигуры. Но так как спутник выдает широту и долготу точки, то для того, чтобы определить длину искомых сторон, воспользуемся формулой для вычисления расстояния между точками.

Как можно определить координаты точки через спутник?

– Через интернет-карты определить координаты вершин фигуры.

– Через GPS-навигаторы найти координаты вершин фигуры.

Сейчас мы попробуем по группам измерить площадь фигуры (группы разбегаются и измеряют координаты вершин и высчитывают площадь фигуры).

9. Блок резюме. На этом наш тренинг завершается. Известна история о том, как к мудрому человеку подошли двое с просьбой рассудить. Мудрец выслушал одного и сказал: «Ты прав». Выслушал другого, который привел аргументы в защиту противоположной точки зрения, и опять сказал: «Ты прав». Присутствующий при этом третий возмутился: «Это неправильно – не могут быть правы двое, утверждающие противоположное». «И ты прав», – сказал мудрец. Когда нам приходится решать какие-либо задачи, мы обязательно сможем их решить: достаточно посмотреть вокруг.

Таким образом, научно-исследовательские компетенции подростков формируются в процессе учебно-исследовательской деятельности. Исследовательская деятельность – это базирующаяся на научной технологии деятельность субъекта образова-

тельного процесса по получению нового, научно обоснованного знания. Научной технологией здесь выступает аппарат научного творчества, который может рассматриваться при преподавании учебных дисциплин. В ходе проведенной нами опытно-экспериментальной работы выявлено положительное влияние предложенных адаптированных методов научного творчества на научно-исследовательские компетенции учащихся, в частности на развитие их креативности [6]. Это позволяет говорить о необходимости дальнейшей работы по адаптации методов научного творчества для преподавания учебных предметов.

Отметим еще один важный аспект. Анализ использования методов научного творчества позволяет достоверно говорить о том, что организационные формы, методы, образовательные технологии, направленные на формирование научно-исследовательской компетенции, должны быть проблемными и исследовательскими, такими, как учебный эксперимент, практические работы исследовательского характера, выполнение домашних заданий, направленных на поисковую деятельность. Формами исследовательской деятельности во внеурочное время являются практика и учебно-исследовательские экспедиции, работа над учебными проектами, олимпиады и конкурсы, работа в научном обществе и участие в днях науки.

Примечания

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: Федер. закон Рос. Федерации от 17 декабря 2010 г. №1897-ФЗ.

2. Бухвалов В. А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества. М.: Педагогический поиск, 2000; Бухвалов В. А. Алгоритмы активизации творческого мышления // Школьный психолог. 2004. № 4. С. 27; Модестов С. Ю. Сборник творческих задач по биологии, экологии и ОБЖ. СПб.: Акцидент, 1998.

3. Камин А. Л. Тропою следопыта: Заметки о школьном курсе естествознания // Педагогика + ТРИЗ: сб. ст. для учителей, воспитателей и менеджеров образования. № 6. М.: Вита-Пресс, 2001. С. 29–42.

4. Нестеренко А. А. Дидактические модели реализации проблемно-ориентированного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М: АПКиППРО, 2006.

5. Бухвалов В. А., Мурашковский Ю. С. Изобретаем черепаху: как применять ТРИЗ в школьном курсе биологии. Рига, 1993.

6. Утёсов В. В. Учебные задачи открытого типа // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». Май 2012, ART 1257. Киров, 2012 г. URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/1257.htm>; Утёсов В. В. Задачи открытого типа как средство развития креативности учащихся средней школы // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». Декабрь 2011, ART 1102. Киров, 2011. URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2011/1102.htm>.

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы» в ВятГУ 17–18 сентября 2012 года прошла Всероссийская молодежная конференция «Кадровые ресурсы высшей школы: современные модели подготовки научных и научно-педагогических кадров». По результатам работы конференции были отобраны лучшие статьи молодых ученых, которые представлены в данной рубрике.*

УДК 378.1

E. A. Ходырева

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются задачи и инновационные модели подготовки кадров для высшей школы в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов.

The article deals with the problems and innovative training model for higher education in the implementation of federal state educational standards.

Ключевые слова: кадровый потенциал, инновационные модели, подготовка кадров в гуманитарном вузе, федеральные государственные образовательные стандарты.

Keywords: human resources, innovative models, training in humanitarian university, federal state educational standards.

Новые задачи, стоящие перед высшим профессиональным образованием, обусловливают необходимость целенаправленного преобразования состава, структуры и качества профессорско-преподавательского персонала, обеспечивающего достижение не только тактических, но и стратегических целей подготовки специалистов для инновационной экономики и социальной сферы. Покажем, как формирование кадрового потенциала высшей школы представлено на институциональном и локальном уровнях.

На институциональном уровне устойчивое долгосрочное развитие высшего профессионального образования в части кадрового потенциала ограничивают следующие риски:

- недостаточная производительность труда научных и научно-педагогических работников;
- неэффективные стимулы для закрепления молодежи в науке и высшем образовании на фоне роста конкуренции за наиболее ценные кадры со стороны других секторов экономики России, а также зарубежных научно-образовательных систем;
- неэффективная структура кадровой внутрироссийской и международной мобильности;
- недостаточность инновационного потенциала ученых и преподавателей [1].

Возрастная характеристика российских исследователей в целом соответствует распределению возрастов в других научных странах, однако в Российской Федерации наблюдается более резкий дисбаланс возрастных характеристик. В мировой практике наиболее эффективными считаются научные коллективы, где рационально представлены все возрастные группы исследователей, важной характеристикой их устойчивости является наличие эволюционного замещения возрастов. К сожалению, в российском секторе исследований и разработок данная устойчивость отсутствует: образуется засадная зона пожилых возрастов (59–69 лет), что связано в том числе с недостатками пенсионного обеспечения пожилых работников, при высокой динамике подмножества молодых возрастов (25–35 лет). Данный контингент лишь отчасти замещает выбывающих из науки работников, в основном же происходит либо переход молодых ученых в другие сферы экономики, либо отъезд специалистов с высокой квалификацией на постоянную работу в зарубежные научные или образовательные организации. Это связано с недостаточно конку-

* № 14.741.11.0389 от 31 августа 2012 г.

рентной по сравнению с другими секторами экономики заработной платой; недостатком современных рабочих мест и доступного первоклассного оборудования; карьерными неопределенностями, неуверенностью в будущем, отсутствием условий для внутрироссийской и международной мобильности.

Дисбаланс в составе научных и научно-педагогических кадров является главной причиной недостаточной эффективности труда российских ученых. Различные наукометрические показатели Российской Федерации, такие, как количество публикаций в реферируемых журналах, индексы цитирования научных статей, снижаются, в отличие от роста данных показателей в таких развивающихся странах, как Китай, Индия и другие. По оценкам экспертов, не более 20% российских государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования от их общего числа ведут самостоятельные научные исследования. Примерно такое же количество вузов ведет образовательную деятельность по современным методикам, которые соответствуют текущим научным, технологическим и производственным мировым практикам. Дополнительные сложности в рассматриваемую проблемную область вносит негативный демографический тренд, согласно которому общая численность населения Российской Федерации, по расчетам Росстата, снизится к 2020 г. до 138–139 млн чел., при этом наиболее интенсивно будет происходить уменьшение численности населения трудоспособного возраста (с 89,8 млн чел. до 77,2 млн чел.). Соответственно, к 2020 г. значительно увеличится демографическая нагрузка на трудоспособное население. Данная тенденция означает, что в ближайшие годы резко возрастет внутренний и внешний спрос на высококвалифицированные кадры во всех секторах народного хозяйства. Уже сегодня отмечается чрезвычайно высокая потребность организаций в работниках для замещения вакантных мест по профессиональным группам специалистов высшего уровня квалификации во всех сегментах экономики, связанных с предоставлением услуг в публичном секторе (социальных услуг), включая науку и образование. В данных условиях рост кадровой конкуренции между секторами экономики неизбежен, и это вносит дополнительные ограничения при решении проблемы развития расширенного кадрового воспроизводства в национальном секторе исследований и разработок и высшего профессионального образования. Для решения данных проблем в течение последних лет был реализован ряд крупных целевых программ и проектов, ориентированных на стабилизацию кадровой ситуации в науке и высшем образовании, особенно по приоритетным направлениям развития науки, техники и производства, которые обеспечивают развитие инновационной экономики. Необходимость принятия дополнитель-

ных стратегических решений в государственной системе подготовки научных и научно-педагогических кадров обусловлена необходимостью решения следующих задач:

- создание устойчивых механизмов, позволяющих производить селекцию и отбор талантливой молодежи для закрепления и дальнейшей работы в научных организациях, университетах и на промышленных предприятиях в качестве преподавателей и исследователей;

- создание опорных «центров превосходства» в организации исследований и разработок, профессиональной подготовке научно-педагогических кадров, связывающих науку и образование, науку и производство, а также различные сегменты науки и национальной инновационной системы;

- создание условий, позволяющих научным и научно-педагогическим работникам реализовывать карьерные траектории в российских учреждениях науки и образования, удовлетворять научные амбиции за счет внутрироссийской и внешней мобильности.

На локальном уровне формирование кадрового потенциала вуза в современных условиях рассматривается в неразрывной связи с разработкой стратегии вуза в целом. Анализ программ развития более 20 ведущих вузов Российской Федерации показал их ориентацию на приоритетность инвестиций не в материальную базу, а в человеческий капитал. Особенно актуальна эта установка по отношению к гуманитарным вузам, где максимально должен реализовываться воспитательный потенциал, должны эффективно решаться задачи гуманизации общественно-экономических отношений и формирования жизненных установок и где требования к личностным и профессиональным качествам педагога особенно высоки. Кадровый потенциал гуманитарного вуза необходимо рассматривать как способность обеспечить кадрами достижение поставленных целей, текущих и перспективных задач; а также как соответствие профессионально-квалификационных характеристик персонала целям и задачам учреждения высшего профессионального образования. При этом формирование кадрового потенциала является целенаправленным процессом преобразования состава, структуры и качества профессорско-преподавательского персонала, приводящим к новому состоянию вуза как системы.

Можно выделить две основных модели формирования кадрового потенциала вуза – традиционную и инновационную.

Традиционная модель ориентирована на обеспечение стабильного функционирования вуза: поддержание на должном уровне состава, структуры и качества профессорско-преподавательского персонала, необходимого эффективного осуществления образовательной и научной деятельности. К

сожалению, при реализации этой модели недостаточно внимания уделяется анализу кадрового потенциала вуза, в должной мере не прогнозируется (особенно в долгосрочной перспективе) потребность в профессорско-преподавательских кадрах; оценка кандидатов на вакантную должность, как и текущая периодическая оценка кадров, проводится достаточно формально; функции стимулирования и мотивации сотрудников до некоторой степени учтены в подсистемах аттестации и расстановки персонала, но на практике используется либо материальное поощрение (премии), либо моральное поощрение (чаще всего в виде устной благодарности), что в отсутствие продуманной системы мотивации практически не является серьезным стимулом; в подсистемах управления слабо проявляется функция профессиональной и социально-психологической адаптации молодых преподавателей. Как показали результаты исследования, данная модель формирования кадрового потенциала практически не используется разработчиками программ стратегического развития.

Новые задачи, стоящие перед вузами сегодня, требуют реализации инновационной модели формирования их кадрового потенциала, ориентированной на обеспечение модернизации высшего профессионального образования.

В качестве основных задач формирования кадрового потенциала гуманитарного вуза в инновационной модели необходимо рассматривать следующие:

- **обеспечение подбора персонала:** анализ информации о рынке рабочей силы, расчет потребности в кадрах, определение квалификационных характеристик должностей, конкурсный отбор персонала;
- **осуществление оценки профессорско-преподавательского состава,** трудового потенциала работников, аттестация кадров;
- **создание условий для адаптации научных и научно-педагогических кадров:** адаптация молодых специалистов, наставничество и консультирование, развитие человеческих ресурсов;
- **обучение персонала:** планирование развития персонала, профессиональная подготовка, повышение квалификации, переподготовка;
- **анализ качества трудовой жизни,** степени удовлетворения важнейших личных потребностей через деятельность в организации, совершенствование условий труда, определение и корректирование морально-психологического климата в коллективе, изучение причин социальной напряженности, разработка и координация социальных программ;
- **мотивация и стимулирование деятельности персонала.**

Решение этих задач создаст условия для опережающей подготовки преподавателя по отношению к подготовке обучаемых им будущих специалистов.

В качестве основных принципов кадровой политики в гуманитарном вузе следует рассматривать:

– преемственность в передаче педагогической культуры, научно-методического опыта и профессиональной компетентности российского академического сообщества от старшего поколения преподавателей новому поколению;

– опережающий и упреждающий характер кадровой политики, построенной на реальной комплексной оценке и системном прогнозировании потребности образовательных учреждений в профессиональных кадрах преподавателей и менеджеров;

– непреложное соблюдение академических свобод преподавателей и прав автономии высших учебных заведений в решении кадровых вопросов;

– прозрачность прав и обязанностей всех субъектов кадровых отношений, методов организации и контроля их деятельности, четко встроенных в общий цикл управления системой образования на каждом ее уровне;

– доминирование государственно-общественных, коллегиальных процедур оценки качества деятельности преподавателей и администраторов системы высшего образования на основе строгих количественных показателей их работы;

– создание в вузах условий труда, обеспечивающих возможность выполнения преподавателями своих профессиональных задач и в максимальной степени содействующих их эффективной деятельности;

– правовая и социальная защита персонала высшего учебного заведения, обеспечение законности и социальной справедливости в решении кадровых вопросов.

Реализация этих принципов обеспечит решение задачи создания системы условий для научного роста и продвижения научных идей потенциально талантливых ученых, развития научных школ и инновационной инфраструктуры вуза, что, в свою очередь, даст возможность активной интеграции российских университетов в мировое научно-образовательное пространство.

Внедрению инновационных моделей формирования кадрового потенциала вуза способствует и начавшаяся реализация ФГОС. Изменение методологии образования, несомненно, оказывает влияние на требования к профессорско-преподавательскому составу, который должен быть способен осуществлять проектирование образовательного процесса, ориентированного на формирование компетенций, заложенных в модели личности выпускника по отдельной образовательной программе; реализовывать образовательный процесс с использованием таких активных и интерактивных форм обучения, которые обеспечивали бы достижение заданных результатов образования.

ФГОС (п. 7.16, 7.17) [2] также предъявляет ряд требований к кадровой обеспеченности образовательного процесса как по программам подготовки бакалавров, специалистов и магистров в ча-

сти соответствия требованиям ФГОС ВПО доли преподавателей, имеющих базовое образование, соответствующее профилю преподаваемых дисциплин по ООП; соответствия требованиям ФГОС ВПО доли преподавателей, имеющих ученую степень и/или ученое звание, обеспечивающих образовательный процесс по ООП; доли преподавателей, имеющих ученую степень доктора наук; требований к квалификации преподавателей профессионального цикла; доли ППС из числа действующих руководителей; требований к руководителю магистерской программы/специализации и требования к руководителю магистра; требования 100%-ного участия штатных преподавателей по каждой образовательной программе в научной и/или научно-методической, творческой деятельности (см. таблицу).

В заключение следует отметить, что формирование кадрового потенциала вуза в современных условиях рассматривается в неразрывной связи с разработкой стратегии вуза в целом. Так, в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет» на период 2012–2016 гг. [3] проблему совершенствования системы управления интеллектуальными ресурсами вуза, создания условий для личностного и профессионального саморазвития преподавателей и сотрудников предполагается решить в ходе мероприятия «Создание индивидуальных профессиональных маршрутов сотрудников», включающего три проекта: «Формирование кадрового резерва и системы опережающего обучения и переподготовки кадров с учеными степенями и званиями»; «Разработка системы мотивации и стимулирования кадров»; «Научно-инновационное обеспечение личностного и профессионального саморазвития работников высшей школы». Их реализация позволит сформировать кадровый резерв вуза, стимулировать профессиональный рост, что обеспечит повышение эффективности образовательной, научно-исследовательской, инновационной, проектной деятельности в гуманитарном вузе, повысит мотивацию к профессиональной деятельности.

В качестве основных результатов реализации данных проектов должны выступить:

- создание электронной базы данных кадрового резерва ППС;
- введение практики ротации ППС в соответствии с задачами создания кадрового резерва;

- увеличение числа преподавателей, прошедших повышение квалификации по новым направлениям подготовки; в вопросах образовательной, проектной, инновационной деятельности (до 10 и 25% от общего числа преподавателей);
- увеличение числа преподавателей российского и международного уровня (до 2,5% от общего количества ППС);
- увеличение остеопеничности ППС по новым и перспективным направлениям подготовки (до 70% от общей численности ППС);
- увеличение числа преподавателей, задействованных в работе МИП, НИЛ и других инновационных структурных подразделений вуза (до 20% от общей численности ППС);
- увеличение числа защит докторских диссертаций (до 5 чел. в год);
- увеличение числа защит кандидатских и докторских диссертаций, увеличение процента остеопеничности ППС до 75%;
- омоложение состава ППС (до 60% преподавателей от общего числа ППС в возрасте до 40 лет) и уменьшение среднего возраста остеопеничных ППС;
- увеличение числа ППС, повысивших квалификацию в вопросах образовательной, проектной, инновационной деятельности (до 25% в год от общей численности преподавателей);
- создание возможностей для вертикальной и горизонтальной карьеры сотрудников;
- увеличение числа преподавателей, прошедших диспансеризацию и вакцинацию (ежегодно до 30% от общей численности ППС);
- введение мер морального и материального поощрения с учетом индивидуальных особенностей личности сотрудника, индивидуального рейтинга ППС;
- обеспечение возможности диагностики особенностей личностного и профессионального развития для всех сотрудников вуза.

Примечание

1. Постановление Правительства РФ от 28 июля 2008 г. № 568 «О федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы».

2. URL: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/>

3. Программа стратегического развития федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Вятский государственный гуманитарный университет» на период 2012–2016 гг.

Требования к условиям реализации основных образовательных программ на основе ФГОС в части кадровой обеспеченности

Требования к условиям реализации основных образовательных программ на основе ФГОС в части кадровой обеспеченности	Бакалавриат	Специалитет	Магистратура
Наличие базового образования	Реализация основной образовательной программы бакалавриата должна обеспечиваться научно-педагогическими кадрами, имеющими, как правило, базовое образование, соответствующее профилю преподаваемой дисциплины, и систематически занимающимися научной и (или) научно-методической деятельностью	Реализация ООП подготовки специалиста должна обеспечиваться научно-педагогическими кадрами, имеющими, как правило, базовое образование, соответствующее профилю преподаваемой дисциплины, и систематически занимающимися научной и (или) научно-методической деятельностью	Реализация основной образовательной программы магистратуры должна обеспечиваться научно-педагогическими кадрами, имеющими базовое образование, соответствующее профилю преподаваемой дисциплины, и ученым степенью или опытом деятельности в соответствующей профессиональной сфере и систематически занимающимися научной и (или) науческой деятельностью
Доля преподавателей, имеющих ученую степень и (или) учченое звание	Доля преподавателей, имеющих ученую степень и (или) учченое звание, в общем числе преподавателей, обеспечивающих образовательный процесс по данной основной образовательной программе, должна составлять не менее 60 процентов (большинство ФГОС)	Доля преподавателей, имеющих ученую степень и (или) учченое звание, в общем числе преподавателей, обеспечивающих образовательный процесс по данной основной образовательной программе, должна быть не менее 65 процентов	При реализации ООП магистратуры, ориентированых на подготовку научных и научно-педагогических кадров, не менее 75 процентов (большинство ФГОС) – не менее 80 процентов (химия, математика и компьютерные науки) преподавателей, обеспечивающих учебный процесс, должны иметь ученыe степени кандидата, доктора наук (в том числе степень, присваиваемую за рубежом, документы о присвоении которой прошли установленную процедуру признания и установления эквивалентности) и учченые звания
Доля преподавателей, имеющих ученую степень и (или) учченое звание	Ученую степень доктора наук (в том числе степень, присваиваемую за рубежом, документы о присвоении которой прошли установленную процедуру признания и установления эквивалентности) и (или) учченое звание профессора должны иметь не менее 8 процентов преподавателей	Ученую степень доктора наук (в том числе степень, присваиваемую за рубежом, документы о присвоении которой прошли установленную процедуру признания и установления эквивалентности) и (или) учченое звание профессора должны иметь не менее 10 процентов преподавателей	Ученые степени доктора наук и (или) учченое звание профессора должны иметь не менее 12 процентов (большинство ФГОС) преподавателей

Продолжение табл.

<p>Требования к квалификации преподавателей профессионального цикла</p> <p>Преподаватели профессионального цикла должны иметь базовое образование и (или) ученую степень, соответствующие профилью преподаваемой дисциплины.</p> <p>Не менее 60 процентов (большинство ФГОС) преподавателей (приведенных к целочисленным значениям ставок), обеспечивающих учебный процесс по профессиональному циклу, должны иметь ученые степени или ученыe звания.</p>	<p>Преподаватели профессионального цикла должны иметь базовое образование и (или) ученую степень, соответствующие профилью преподаваемой дисциплины.</p> <p>Не менее 75 процентов преподавателей (приведенных к целочисленным значениям ставок), обеспечивающих учебный процесс по профессиональному циклу, должны иметь ученые степени или ученыe звания, при этом ученые степени доктора наук или ученое звание профессора должны иметь не менее 11 процентов преподавателей.</p>	<p>Не менее 80 процентов (большинство ФГОС) преподавателю (в приведенных к целочисленным значениям ставок), обеспечивающих учебный процесс по профессии, должны иметь российские или зарубежные степени и ученыe звания (документы о присвоении которых прошли установленную процедуру признания и установления эквивалентности)</p> <p>К образовательному процессу должно быть привлечено не менее 5 процентов преподавателей из числа действующих руководителей и ведущих работников профильных организаций, предприятий и учреждений.</p> <p>До 10 процентов от общего числа общего числа преподавателей, имеющих ученую степень и (или) ученое звание, может быть заменено преподавателями, имеющими стаж практической работы по данному направлению более 10 последних лет на должностях руководителей или ведущих специалистов более 10 последних лет</p> <p>Общее руководство содержанием и образовательной теоретической и практической подготовки по специализации должно осуществляться штатным научно-педагогическим работником вуза, имеющим ученую степень доктора наук и (или) кандидата наук и (или) ученое звание профессора или доцента, стаж работы в образовательных учреждениях высшего профессионального образования не менее трех лет.</p> <p>Для штатного научно-педагогического работника вуза, работающего на полную ставку, допускается одновременное руководство научно-педагогическим работником вуза, имеющим ученую степень доктора наук и (или) ученое звание профессора или доцента, стаж работы в образовательных учреждениях высшего профессионального образования не более чем двумя ООП магистратуры.</p> <p>Руководители магистерских программ должны регулярно вести самостоятельные исследовательские (творческие) проекты или участвовать в исследовательском (творческом) проектах, имея публикации в отечественных научных журналах или зарубежных реферируемых журналах, трудах национальных и международных конференций, симпозиумов по профилю, не менее одного раза в пять лет проходить повышение квалификации</p> <p>Непосредственное руководство магистрами осуществляется руководителями, имеющими ученую степень и ученое звание. Допускается одновременное руководство не более чем тремя магистрами</p>
<p>Требования к руководителю магистерской программы/специализации</p>		
<p>Требования к руководителю магистра</p>		

УДК 378.147

O. V. Букина

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ УРОВНЕВОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен анализ проблемы развития исследовательской активности студентов в условиях освоения ФГОС и перехода на уровневую систему образования. На примере направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» показаны возможности последовательного по годам и ступеням обучения развития исследовательской активности студентов.

The paper analyzes the problem of the research activity of students in the development of the GEF and the transition to tiered system of education. On the example of the direction of training «Psychological and Pedagogical Education» shows a possible sequence of steps over the years and the development of research training activities of students.

Ключевые слова: исследовательская активность, психолого-педагогическое образование, уровни образования, научно-исследовательская деятельность.

Keywords: research activity, psycho-pedagogical education, levels of education, research and development activities.

Современный этап развития системы высшего профессионального образования России характеризуется интеграцией в мировое образовательное пространство, повлекшей смену образовательной парадигмы, переход на уровневую систему образования. Научно-исследовательская деятельность студентов приобретает все большее значение и превращается в один из основных компонентов профессиональной подготовки.

Концепция развития научно-исследовательской и инновационной деятельности в учреждениях высшего профессионального образования Российской Федерации на период до 2015 года, разработанная Министерством образования и науки Российской Федерации в соответствии с пунктом 1 Положения о Министерстве образования и науки Российской Федерации, утвержденного Постановлением Правительства Российской Федерации от 15 мая 2010 г. № 337, определяет основные направления формирования единой государственной политики в области развития научно-исследовательской и инновационной деятельности в учреждениях высшего профессионального образования Российской Федерации. В Концепции сформулированы цели,

задачи, направления и основные механизмы повышения вклада вузов в технологическую модернизацию реального сектора экономики Российской Федерации через развитие их научно-исследовательской и инновационной деятельности. Предлагается введение системных изменений в деятельность вузов. Серьезные научные исследования должны стать реальной частью работы большинства студентов [1].

Анализ научной литературы показал, что различные аспекты проблемы формирования готовности студентов к научно-исследовательской деятельности исследованы рядом педагогов и психологов. Так, основам организации научно-исследовательской деятельности посвящены работы Ю. А. Саурова, В. В. Краевского, И. Я. Лernerа, С. А. Рубинштейна, Л. С. Выготского, В. А. Крутецкого, В. А. Сластенина. Процесс формирования исследовательских умений студентов анализировался в трудах О. А. Абдуллиной, С. И. Архангельского, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина и др. Проблема активизации исследовательской деятельности студентов решалась Д. В. Вилькеевым, М. А. Даниловым, И. Я. Лernerом, Р. И. Малафеевым, А. М. Матюшкиным, М. И. Махмутовым, П. И. Пидкастистым.

В последние годы появился ряд диссертационных работ, посвященных вопросам формирования научно-исследовательской деятельности студентов (Ф. Ш. Галлиулина, Е. Ю. Грибанова, Р. А. Сельдимирова, Е. Н. Куклина, Е. С. Казанцева, Т. Е. Климова, Р. Х. Гильмеева, В. С. Кузнецова, В. М. Обухов, А. А. Солдатова, М. И. Стариков).

Анализ теоретических и прикладных исследований показал, что в педагогической науке проблема готовности студентов к научно-исследовательской деятельности рассматривалась весьма активно [2], однако на современном этапе развития общества необходимо переосмыслить имеющийся педагогический опыт с целью выявления новых, оптимальных путей развития исследовательской активности будущих специалистов в системе перехода на уровневую систему высшего образования. Проанализируем это на примере организации научно-исследовательской деятельности студентов с учетом особенностей последовательного освоения ступеней бакалавриата и магистратуры будущими педагогами-психологами.

Федеральным государственным образовательным стандартом по направлению «Психолого-педагогическое образование» предусматривается формирование у бакалавра общекультурных компетенций, таких, как владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; приобретение навыков работы с компьютером как средством управления информацией; осознание сущности и значения информации в развитии современного общества, способно-

сти работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-7), способности понимать принципы организации научного исследования, способы достижения и построения научного знания (ОК-9). У магистра спектр формируемых общекультурных компетенций гораздо шире и предполагает, что магистр способен изучать объекты и процессы с точки зрения анализа социоэкономических и культурно-исторических условий их происхождения (ОК-1); владеет методологией культурно-исторического и деятельностного подходов (ОК-2); владеет практическими способами поиска научной и профессиональной информации с использованием современных компьютерных средств, сетевых технологий, баз данных и знаний (ОК-3); способен принимать участие в профессиональных дискуссиях и обсуждениях, логически аргументируя свою точку зрения, создавать научные тексты по заданной логической структуре (ОК-4). В части формирования профессиональных компетенций бакалавр должен быть готов применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях (ОПК-2); использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов (ОПК-3). Магистр должен обладать профессиональными компетенциями, такими, как использование научно обоснованных методов и технологий в психолого-педагогической деятельности; владение современными технологиями организации сбора, обработки данных и их интерпретации (ОПК-2); владение современными технологиями проектирования и организации научного исследования в своей профессиональной деятельности на основе комплексного подхода к решению проблем профессиональной деятельности (ОПК-6); способностью анализировать и прогнозировать риски образовательной среды, планировать комплексные мероприятия по их предупреждению и преодолению (ОПК-7); быть готовым применять активные методы обучения в психолого-педагогической деятельности (ОПК-9) [3].

В соответствии с профильной направленностью магистерской программы в области научно-исследовательской деятельности магистр по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование должен быть подготовлен к решению следующих профессиональных задач: изучение, анализ и обобщение результатов отечественных и зарубежных научных исследований в области педагогики и психологии образования с целью определения проблем исследования; разработка и использование современных, в том числе информационных и компьютерных методов психолого-педагогического исследования, с использованием современных средств обработки результатов, баз данных и знаний (сетевых, интернет-технологий); проектирование и реализация научно-исследовательских и опытно-конструкторских

работ, исследовательских и социальных проектов в сфере образования, культуры, социальной защиты, здравоохранения; анализ и обобщение результатов исследовательских, развивающих, педагогических и иных социальных проектов в психолого-педагогической области; экспертиза образовательных программ, проектов, психолого-педагогических технологий с точки зрения их соответствия возрастным возможностям обучающихся и соответствия современным научным психологическим подходам в возрастной, педагогической и социальной психологии; создание методов и средств психологической диагностики нарушений развития; разработка и реализация коррекционно-образовательных программ психолого-педагогического направления, повышение психологической компетентности участников образовательного процесса; изучение закономерностей и особенностей психического развития детей и взрослых с различными психическими и физическими недостатками в разных условиях, прежде всего, в условиях коррекционного обучения [4].

Формирование перечисленных компетенций предполагает развитие исследовательской активности на разных ступенях образования, чему способствует внедрение и активное использование в учебном процессе инновационных технологий (технологии решения исследовательских задач (ТРИЗ)), исследовательских и проектных методов, технологии модульного и блочно-модульного обучения, технологии «Дебаты», информационно-коммуникационных технологий, технологии «Портфолио», технологии развития критического мышления, технологии использования в обучении игровых методов (ролевых, деловых и других видов обучающих игр).

Научно-исследовательская деятельность студентов (НИДС) в современном вузе достаточно разнообразна по своему содержанию и направлениям, формам и методам. НИДС включает два элемента: учебно-исследовательскую работу студентов (УИРС) в рамках учебного времени и научно-исследовательскую работу (НИРС) в рамках внеучебного времени [5].

Общепринятыми считаются следующие формы исследовательской работы:

- выполнение лабораторных работ;
- написание рефератов;
- участие в предметных олимпиадах;
- подготовка докладов;
- выполнение заданий, содержащих элементы научных исследований;
- выполнение конкретных нетиповых заданий научно-исследовательского характера в период учебных и производственных практик;
- изучение теоретических основ методики, постановки, организации выполнения научных исследований по курсам специальных дисциплин и дисциплин специализации;

- написание курсовых, выпускных квалификационных работ [6].

Основной образовательной программой подготовки по направлению «Психолого-педагогическое образование» предусматривается применение активных и интерактивных форм проведения занятий, таких, как деловая, ролевая игра, дискуссия, мозговой штурм, тренинг, анализ ситуации профессиональной деятельности, метод проектов, компьютерная симуляция, мастер-класс. Увеличивается доля занятий, проводимых в интерактивной форме, для образовательной программы бакалавров психолого-педагогического образования эта доля составляет более 25%, для магистров – около 45%. Меняется подход к руководству написанием курсовых и выпускных квалификационных работ.

Таким образом, эффективность формирования компетенций в системе уровневого психолого-педагогического образования предполагает модернизацию подхода к организации образовательного процесса, научно-исследовательской деятельности с позиции увеличения доли самостоятельной работы и развития исследовательской активности студентов.

В то же время результаты опросов первокурсников свидетельствуют, что у абсолютного большинства (порядка 75%) студентов уровень исследовательской активности низкий: они имеют разрозненные представления о научно-исследовательской деятельности, ее роли в профессиональной деятельности бакалавра психолого-педагогического образования. Для них характерна слабая мотивация освоения профессии, отсутствие опыта и интереса к исследовательской деятельности. Данная категория студентов имеет неадекватную самооценку личностных и профессиональных качеств, перспектив собственного развития и участия в исследовательской деятельности.

Около 20% студентов имеют адаптивный уровень исследовательской активности, т. е. несистемные представления о научно-исследовательской деятельности; относительную заинтересованность данным видом деятельности как обязательным для освоения профессиональной деятельности, проявление готовности к участию в научно-исследовательских проектах при внешней поддержке и стимулировании; некоторую дифференциацию самооценки важных для участия в исследовательских проектах качеств и способностей. Можно отнести к категории «активный» уровень исследовательской деятельности всего 5% первокурсников.

С целью повышения уровня исследовательской активности бакалавры привлекаются к проектной деятельности, когда в реальном процессе взаимодействия с различными категориями детей под руководством преподавателей они начинают изучать, исследовать их особенности, анализируют свой опыт и представляют его на конференциях. Также сту-

денты младших курсов помогают старшекурсникам в организации работы секций во время конференций, готовят свои выступлениями под руководством старшекурсников и преподавателей. Бакалавры-первокурсники участвуют в профориентационной работе кафедр факультета и вуза в целом: разрабатывают анкеты и осуществляют диагностику, выступают экспертами (как вчерашние старшеклассники) в анализе и отборе вопросов, утверждений, учатся аргументировать свои суждения и т. д.

На старших курсах под руководством преподавателей студенты проводят профориентационные мероприятия для старшеклассников; планируют и организуют работу секций, творческих мастерских в ходе факультетских Дней науки и вузовских научно-исследовательских конференций, самостоятельно готовят и оказывают помощь студентам младших курсов в подготовке тезисов и выступлений, участвуют в конкурсах научно-исследовательских работ студентов, выезжают на конференции и олимпиады в другие вузы.

Все это постепенно формирует умения и навыки исследовательской деятельности, а успехи, их поддержка и признание стимулируют развитие исследовательской активности, способствуя ее переходу из учебной (студенты, как правило, отражают свой интерес или проблему) в профессиональную (магистры выполняют курсовые и выпускные квалификационные работы под заказ учреждений) с последующим продолжением обучения в аспирантуре (или соискательством) и подготовкой кандидатской диссертации, с одновременной работой на факультете.

Анализ массового опыта организации НИРС в процессе профессиональной подготовки свидетельствует о том, что наиболее заинтересованные студенты, как правило, самостоятельно и весьма активно участвуют в научно-исследовательской работе. К моменту окончания вуза в их багаже участие в олимпиадах и конкурсах НИРС, конференциях, опубликованные тезисы, статьи, опыт взаимодействия со студентами младших курсов, старшеклассниками по подготовке совместных выступлений, тезисов и др.

В условиях реализации Государственных образовательных стандартов второго поколения такая ситуация была вполне допустима, ибо количественно таких студентов на курсе могло быть немного. Основная масса выпускников поступала на работу, интересующиеся наукой студенты продолжали обучение в аспирантуре, количество мест в которой ограничено.

Специфика Федерального государственного образовательного стандарта состоит в том, что по завершении магистратуры выпускники должны представить и защитить магистерскую диссертацию, которая, как показывает анализ Положений

о данного вида работе в различных вузах, предусматривает более высокие требования к систематизации, анализу научной информации и представлению полученных результатов исследования. В частности, это означает, что каждый магистрант к окончанию данной ступени образования должен иметь как минимум одну-две научные публикации по теме исследования.

В связи с этим отметим, что на современном этапе освоения уровневого образования и магистратуры непосредственно обучающимися на данной ступени в большинстве являются выпускники с дипломами специалиста, нередко со стажем работы по специальности и опытом отражения результатов осмыслиения профессиональной деятельности. В условиях практически полного перехода магистратуры на работу с выпускниками бакалавриата от преподавателей потребуются серьезные дополнительные усилия по организации научно-исследовательской деятельности студентов с момента поступления в вуз.

Для оптимизации данной работы важным представляется исследование, целью которого является разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка модели развития исследовательской активности студентов в системе уровневого психолого-педагогического образования, а также определение условий ее эффективной реализации в учебно-воспитательном процессе вуза.

Примечания

1. Концепция развития научно-исследовательской и инновационной деятельности в учреждениях высшего профессионального образования Российской Федерации на период до 2015 года. URL: <http://www.docme.ru/doc/13939>

2. Бордовский Г. А. Научно-исследовательская деятельность – решающее условие повышения качества подготовки специалиста // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки. СПб., 1999. Вып.VII. С. 3–7; Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика инновационной деятельности. М.: Магистр, 1997; Сластенин В. А. О моделировании образовательных технологий // Наука и школа. 2000. № 4. С. 50–56; Петрова С. Н. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор повышения качества подготовки специалистов // Молодой ученый. 2011. № 10. Т. 2. С. 173–175.

3. Федеральный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). URL: http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spe_new_list.plx?substr

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образо-

вания по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»). URL: http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spe_new_list.plx?substr

5. Концепция развития научно-исследовательской и инновационной деятельности...

6. Бережнова Е. В. Краевский В. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. М.: Издательский центр «Академия», 2005.

УДК 378.126

T. B. Михайлова

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ*

В статье автор определяет ключевое понятие «профессиональные ценностные ориентации» рассматриваются различные аспекты процесса их формирования. Раскрывается механизм интериоризации как перехода общественно выработанных значений (педагогических ценностей) в сознание личности (преподавателя).

In the article the author, using a definition of the key concept «professional value orientations», examines various aspects of the process of their formation. Reveals the mechanism of internalization as the transition of the social values?? (pedagogical values) ??to the consciousness of the personality (the teacher).

Ключевые слова: профессиональные ценностные ориентации, формирование, особенности, этапы, инструменты, факторы, интериоризация, педагогические ценности.

Keywords: professional value orientations, formation, features, stages, tools, factors, internalization, pedagogical values.

Профессиональные ценностные ориентации являются личностным образованием, находят отражение в профессиональном сознании специалиста, отражают систему установок, характеризующих отношение личности к профессии, определяют содержательную сторону направленности личности на профессиональные ценности, выступают побудителем поведения личности как субъекта профессиональной деятельности.

Наличие у личности профессиональных ценностных ориентаций обеспечивает добросовестное отношение к делу, побуждает ее к поиску, творчеству, совершенствованию и, в какой-то мере,

* Статья выполнена в рамках гранта Президента РФ, проект № МК-3790.2012.6

компенсирует недостаточно развитые умения и навыки; отсутствие же положительной ориентации может стать причиной профессионального краха, потери уже имеющегося мастерства.

Профессиональные ценностные ориентации выступают фактором профессионального становления преподавателя, поскольку:

- служат связующим звеном между личностью (преподавателем) и средой (профессиональной деятельности), активизируя внутренние механизмы личности (потребности, интересы, мотивы, установки, отношения);

- стимулируют профессионально-личностное развитие преподавателя, так как, играя стратегическую роль в поведении и деятельности, определяют их тактику – профессиональные мотивы;

- определяют деятельность преподавателя с помощью оценок, ориентаций и установок, обеспечивая взаимосвязь и взаимопереход личностной и предметной сторон деятельности на основе личностной ориентации и ценностной значимости;

- нацеливают на профессиональное познание с учетом практических задач;

- способствуют ценностному отбору объектов познания (педагогических ценностей), выявлению способов их освоения и использования при решении конкретных педагогических задач [1].

Формирование профессиональных ценностных ориентаций как основы мотивационно-ценостного отношения к профессии, по мнению исследователей (В. И. Сластенин, В. Д. Шадриков, Е. Н. Шиянов), предопределяет формирование исполнительского (процессуального) компонента профессиональной готовности, выступающего производным от уровня их развития.

Процесс формирования профессиональных ценностных ориентаций имеет свои специфические особенности:

- двусторонность (в результате смысловой переработки воспринимаемых ценностей происходит изменение ценностных ориентаций личности через переосмысление личностью своего отношения к действительности, проявляющегося во внешних действиях и поступках);

- длительность и непрерывность (временные рамки процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций менее всего определены и регламентированы);

- концентризм (концентрическое раскрытие конкретизированных общих задач и усложненных видов деятельности для их осуществления);

- ненавязчивость (ценности обладают непринудительным и ненасильственным характером, их нельзя навязывать приказом, указом или силой, их нельзя и отобрать).

Формирование ценностных ориентаций, в том числе профессиональных, – процесс достаточно сложный, имеющий определенную временную протяженность. В психолого-педагогической науке

данний процесс раскрывается через определение этапов усвоения и принятия ценностей.

Л. В. Разживина определяет процесс формирования ценностных ориентаций как ряд взаимоподоблающихся действий: сопоставление представлений; определение меры значимости для себя; планирование следования выбранной ориентации; действия, поступки, поведение; сверка результатов с представлениями о ценностных ориентациях [2].

По мнению Я. Гудечека, процесс принятия и освоения ценностей включает следующие этапы: информация (о существовании ценности и условиях ее реализации); трансформация («перевод» информации на собственный индивидуальный язык); активная деятельность (познанная ценность принимается или отвергается); инклузия (включение в лично признанную систему ценностей); динамизм (изменения личности, вытекающие из принятия или отрицания ценности) [3].

Н. А. Асташова, определяя полный цикл формирования ценностных ориентаций, выделяет ступени: предъявление ценностей; осознание ценностных ориентаций личностью; принятие ценностных ориентаций; реализация ценностных ориентаций в деятельности и поведении; закрепление ценностных ориентаций в направленности личности и перевод ее в статус качества личности, т. е. в своего рода потенциальное состояние; актуализация потенциальных ценностных ориентаций [4].

Анализ работ отечественных ученых (С. Ф. Анисимов, Т. К. Ахаян, Б. С. Братусь, М. С. Каган, М. Г. Казакина, В. Н. Мясищев и др.) позволил выделить такие инструменты (средства и методы) формирования профессиональных ценностных ориентаций, как:

- оценка (соотнесение оцениваемого объекта с другими, сравнение его с однопорядковыми явлениями или с нормой, идеалом);

- рефлексия (осознание собственной системы ценностей, оценка имеющегося и вновь усваиваемого ценностного содержания);

- деятельность (процесс, в результате которого происходит переход или «перевод» личностью отражаемого в субъективный образ);

- общение (основной способ формирования и развития мировоззрения личности, ее системы ценностей; способ приобщения к ценностям другого);

- коллектив (ценности становятся не только достоянием личности, но и регулятором ее деятельности и отношений, если они выступают необходимой стороной функционирования коллектива, членом которого личность является).

В процессе формирования профессиональных ценностных ориентаций исследователи выделяют:

- с одной стороны, индивидуально-психологические факторы, характеризующиеся всеми личностными особенностями человека;

— с другой стороны, социальные психолого-педагогические факторы, включающие окружение человека и ту ситуацию, в которую он вовлечен. Под ситуацией здесь понимается естественный сегмент социальной жизни, определяющийся вовлечеными в него людьми, местом действия и сущностью деятельности [5].

Важным моментом формирования профессионала выступает его внутренняя направленность, ориентация на определенную деятельность, связанную как с действием внешних факторов, так и личностным стремлением реализовать себя в определенной сфере профессиональной деятельности [6].

Взаимодействие личностных и объективных факторов социальности сложно и противоречиво и носит опосредованный характер. Ученые (М. С. Каган, А. Н. Леонтьев, В. Франкл и др.) утверждают, что сама природа феномена «ценность» предопределяет невозможность прямого заимствования, присоединения значимых ценностей к ценностно-смысловым образованиям субъектов. В одночасье человеку невозможно поменять систему ценностей, сбросить с себя все прежние жизненные сценарии, жизненные стратегии их осуществления как мертвый, ненужный груз. «Построение новой системы ценностей, дающей человеку жизненные ориентиры, соответствующие его индивидуальности, гарантирующие ему и адаптацию к меняющимся условиям, и духовную независимость, — сложная работа личности. Гораздо более сложная, чем представляется, поскольку вновь формирующаяся система ценностей может стать жизнеспособной только в том случае, если новые ее элементы являются более обобщенными, чем замещенные ими» [7].

А. Н. Леонтьев утверждает, что «существует не простое “вхождение”, переливание общественно выработанных значений, ценностей в сознание субъекта, а диалектический их переход» [8]. Механизмом такого перехода является процесс интериоризации. По мнению Б. С. Круглова, интериоризация ценностей окружающей среды представляет собой осознанный процесс, который предполагает наличие у человека способности выделить из множества явлений те, которые имеют для него некоторую ценность, а затем превратить их в определенную внутреннюю структуру в зависимости от условий существования, близких и дальних целей своей жизни, возможностей их реализации и т. п. М. Г. Казакина рассматривает процесс интериоризации как трансформацию широкого спектра объективных ценностей мира в предмет осознания и переживания как особых субъективных потребностей [9]. Формирование и развитие профессиональных навыков и умений в ходе профессиональной социализации тесно связано с интериоризацией индивидом социальных и групповых норм.

Профессиональные ценностные ориентации, являясь одной из характеристик индивидуального сознания личности преподавателя, формируются на основе присвоения (интериоризации) педагогических ценностей.

Исследованию проблемы педагогических ценностей и их классификации посвящены работы Н. П. Аникеевой, А. М. Булынина, С. Г. Вершловского, Дж. Хазард, И. Ф. Исаева, Е. И. Казаковой, Л. Х. Магамадовой, В. А. Сластенина, В. Э. Тамарина, Е. Н. Шиянова и др.

Так, И. Ф. Исаев выстраивает следующую иерархию ценностей: социально-педагогические, профессионально-групповые, личностно-педагогические [10].

Социально-педагогические ценности отражают характер и содержание тех ценностей, которые функционируют в обществе и проявляются в общественном сознании. Они представляют собой совокупность идей, представлений, норм, правил, традиций, регламентирующих педагогическую деятельность в рамках общества.

Профессионально-групповые ценности представляют собой совокупность идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих педагогическую деятельность в рамках определенных образовательных институтов. Совокупность таких ценностей имеет целостный характер, обладает относительной стабильностью и повторяемостью. Эти ценности выступают ориентирами педагогической деятельности в определенных профессионально-педагогических группах (школа, техникум, вуз).

Личностно-педагогические ценности — это аксиологическое «Я» педагога, которое отражает цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности, составляющие в своей совокупности систему ее профессиональных ценностных ориентаций.

Данная классификация, описывая порождение, существование и движение педагогических ценностей по вертикали (от общества к социальной группе и дальше к личности), достаточно полно воспроизводит их многомерность — уровни существования.

Таким образом, при изучении проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций преподавателей выделяются следующие аспекты данного процесса: содержательный (особенности освоения знаний о педагогических ценностях), процессуальный (этапы освоения педагогических ценностей), инструментальный (средства и методы освоения педагогических ценностей). В основе формирования профессиональных ценностных ориентаций находится механизм интериоризации (субъективации), реализующийся посредством индивидуального «распределения» содержащихся в системе педагогических ценностей «кодов» профессиональной деятельности.

Примечания

1. Слободнюк Е. Г. Профессионально-ценостные ориентации как фактор становления личности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2000. С. 46.

2. Разживина Л. В. Развитие и формирование ценностных ориентаций у студентов педвуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1990.

3. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности / Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. М.: Наука, 1989. С. 105.

4. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. С. 11.

5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. С. 124.

6. Ювшаев М. С. Профессионально-ценостные ориентации в трансформациях стратегий социокультурного воспроизведения российской молодежи: дис. канд. филос. наук. Новочеркасск, 2009. С. 23.

7. Наумова Н. Ф. Человек и модернизация России. М., 2006. С. 497.

8. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. С. 207.

9. Казакина М. Г. Формирование ценностных ориентаций в коллективе старшеклассников // Советская педагогика. 1983. № 3. С. 70.

10. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект. Москва; Белгород: Везелица, 1992.

УДК 316.612

И. А. Алыпова

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ**

В исследовании рассматривается взаимосвязь между лидерским потенциалом и самоактуализацией личности. Результаты эмпирического исследования, полученные на выборке педагогов ($N = 72$), показали, что существует взаимосвязь между лидерским потенциалом и самоактуализацией взрослых людей.

Correlation of leader potential and self-actuliazation of adults. A correlation between a leader potential and self-actuliazation of adults is being investigated in the research. Empirical study data drawn from teachers' sample group ($N = 72$) show that a correlation between a leader potential and self-actuliazation of adults does exist.

Ключевые слова: лидерство, лидерский потенциал, самоактуализация.

Keywords: Leadership, leader potential, self-actuliazation.

В современном обществе актуальным становится вопрос о развитии лидерского потенциала работающих специалистов, поскольку лидерские качества влияют на эффективность работы и качество жизни как самого человека, так и других людей. Лидеры – это, как правило, личности яркие, неординарные, обладающие притягательной силой. Их деятельность и поведение привлекают внимание других людей, становятся примером для подражания. Проблема развития лидерского потенциала представляет интерес не только для исследований в области психологии управления, психологии личности, но и для многих других отраслей психологии. В педагогической психологии данная проблема стоит особенно остро. Так, обладание лидерскими качествами необходимо для преподавателя, призванного оказывать влияние на обучающихся, увлекать их, убеждать, буквально «вести за собой».

Термин лидер происходит от английского слова «leader», что означает «ведущий» [1]. В педагогической литературе проблема лидерства чаще всего анализировалась через исследование принадлежности к «активу» [2]. В настоящее время значимым становится вопрос о возможностях развития лидерского потенциала каждого преподавателя. Проблемы лидерства являются ключевыми для достижения организационной эффективности. С одной стороны, лидерство рассматривается как наличие определенного набора качеств, приписывае-

мых тем, кто успешно оказывает влияние или воздействует на других, с другой – лидерство трактуется как процесс преимущественно несилового воздействия в направлении достижения группой или организацией своих целей. Лидерство предполагает наличие ясной, достижимой цели и авторитета, который может координировать деятельность других для достижения этой цели [3].

Существуют различные подходы к определению понятия «лидерство». Приведем некоторые примеры. В трактовке Б. Д. Парыгина, лидерство – это «один из процессов организации и управления малой социальной группой, способствующий достижению групповых целей в оптимальные сроки и с оптимальным эффектом, детерминированный господствующими в обществе социальными отношениями» [4]. По мнению С. Д. Резника, лидерство – это «феномен, порожденный системой неформальных отношений» [5]. Р. Холл утверждает, что лидерство – это особая форма власти, тесно связанная с формой влияния, а также способность, основанная на личных качествах лидера, вызывать добровольное согласие последователей по широкому кругу вопросов [6]. С точки зрения Ж. Блонделя, лидерство – это «указание направления, которое, в конечном счете, нацелено на действие» [7].

О. В. Евтихов [8], анализируя классификации концепций лидерства, предложенные Р. Стогдиллом и Е. В. Кудряшовой как наиболее значимые в контексте организационного лидерства, выделил следующие: лидерство как проявление личностных черт; искусство достижения согласия; возможность индивида влиять на последователей и достигать повиновения, лояльности, уважения и сотрудничества с их стороны; инструмент достижения цели и результата; результат группового взаимодействия; умение убеждать; осуществление влияния; видение перспективы; следование особым ценностям. Приведенная классификация, даже в неполном виде, показывает, насколько широки представления исследователей о сущности и природе лидерства.

С целью формирования интегрального представления о лидерстве О. В. Евтихов обратился к наиболее сущностным характеристикам этого феномена, которые, по его мнению, позволяют определять в каждом конкретном случае, идет речь о лидерстве или нет. В качестве основных характеристик феномена лидерства данный автор выделяет следующие положения: лидером является тот, кто имеет последователей; лидерство формируется и проявляется в сфере взаимодействия; лидерство основано на авторитете и неформальном влиянии; складывается из дискретных событий – актов лидерства; лидерство – это когнитивный конструкт восприятия последователей [9]. Выделенные О. В. Евтиховым общие характеристики ли-

дерства в значительной степени проясняют социально-психологическую сущность данного феномена. Эти характеристики, на наш взгляд, необходимо учитывать не только при рассмотрении лидерства руководителей, как отмечает О. В. Евтихов, но и при рассмотрении вопросов лидерского потенциала специалистов разных сфер, в частности сферы высшего и дополнительного образования. Так же, как и руководителю организации, преподавателю важно уметь ставить «правильные вопросы» (W. Blank) для развития своего лидерского потенциала, в частности это вопросы «Каковы нужды и интересы других?» и «Как заинтересовать других следовать за мной?»

Поскольку лидерский потенциал членов групп, в частности педагогических коллективов, является значимым фактором успешности их функционирования, для учреждений и организаций становится необходимостью развитие лидерских характеристик не только руководителей, но и подчиненных. Такая работа в психологической практике осуществляется через специальные занятия, а также через создание в производственном процессе ситуаций, требующих лидерства. Лидерству можно и нужно обучаться. Лидерами не становятся вдруг. Лидерство развивается в результате накопления опыта, причем процесс изучения лидерства и обучения ему непрекращающийся. Никто не может достичь совершенства и сказать: «Я – идеальный лидер». Наиболее эффективный путь освоения лидерства – через деятельность и практику взаимодействия индивидов друг с другом. Но для этого межличностные взаимоотношения должны быть достаточно развиты, а организационное окружение – быть открытым и допускать возможность для личности (не только руководителя, но и его сотрудников) социально расти и развивать в себе лидерские качества [10]. Один из возможных путей развития «лидерского потенциала» – это широко рекламируемый в настоящее время путь самоактуализации личности.

Термин «самоактуализация» (Self-actualisation) происходит от слова «актуализация», которое трактуется как «переход от состояния возможностей в состояние действительности», и понятия «Self», которое определяет личность, одновременно совершающую действие и претерпевающую его, и означает сущность, подлинность, истинность, осознанное ощущения себя [11]. Самоактуализация – это своевременный, осознанный выбор в пользу своей сущности и поэтапное воплощение себя в жизни. Понятие «самоактуализация» тесно связано с понятием жизненного пути, поэтому «выбор», в данном случае, по мысли К. А. Абульхановой-Славской, означает сознательное предпочтение такой стратегии разрешения жизненных ситуаций, которая развивает способности человека, дает ему необходимый опыт совладания с проблемами и,

несмотря ни на что, сохраняет его интерес к миру [12].

Основоположником концепции самоактуализации личности является А. Маслоу, на формирование идей которого повлияли работы К. Гольдштейна, впервые употребившего термин «самоактуализация» [13], [14]. Стремление к самоактуализации, по мнению А. Маслоу, имеет большинство людей, если не все. Однако, несмотря на то, что у всех есть такой потенциал, лишь малый процент реализует его. Частично это объясняется слепотой людей в отношении своего потенциала: они не знают ни своих возможностей, ни того, как самоактуализация вознаграждает человека [15]. Самоактуализация – дело не одного момента, она достигается длительно, на протяжении жизни человека, путем небольших, последовательно накапливаемых достижений [16]. К. Роджерс рассматривал самоактуализацию как способность человека к раскрытию своих возможностей, также полагая, что человек от природы наделен для этого всем необходимым [17].

В отечественной психологии понятие самоактуализации соотносится с идеями личностного саморазвития и динамическими концепциями личности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев и др.). Отечественные авторы разделяют основную идею А. Маслоу о стремлении человека к реализации всех своих потенциальных возможностей и способностей. Вместе с тем, по мнению Д. А. Леонтьева, одним из существенных недостатков теории А. Маслоу является теоретическая аморфность понятия «самоактуализация», поскольку данное понятие, включая в себя процессы самореализации, самовыражения, самоутверждения и саморазвития, игнорирует существенные различия между ними, что затрудняет возможность его операционализации [18].

Исследований по проблеме лидерского потенциала в ее взаимосвязи с самоактуализацией, саморазвитием, самосовершенствованием человека пока не так много. Трудность заключается в том, что и лидерский потенциал, и процессы самоактуализации представляют собой сложные комплексные образования.

Изучение связи лидерского потенциала и самоактуализации у взрослых людей стало целью нашего исследования. Мы исходили из предположения о том, что чем выше уровень лидерского потенциала взрослого человека, тем более выражены у него являются показатели самоактуализации, и наоборот, чем в большей степени выражены отдельные показатели самоактуализации, тем выше уровень лидерского потенциала.

В исследовании принимали участие 72 человека в возрасте от 24 до 53 лет, из которых 57 женщин и 15 мужчин. Все респонденты на момент проведения исследования имели высшее образование и

работали в одном из учреждений дополнительного образования г. Кирова.

Для решения задач исследования и проверки гипотезы были применены следующие методы: тест-опросник «Лидерский потенциал» Е. Жарикова, Е. Крушељницкого и «Самоактуализационный тест» Э. Шострома (CAT).

В результате исследования было выявлено, что высокий уровень лидерского потенциала имеют 36,1% респондентов, средний уровень – 27,8%, низкий – 36,1% респондентов. Высокий уровень лидерского потенциала, в соответствии с заложенным в опроснике Е. Жарикова и Е. Крушељницкого содержанием, означает развитость у респондентов волевых качеств, их способность преодолевать препятствия на пути к цели, настойчивость, инициативность, умение разумно рисковать; а также четкость постановки целей деятельности, ее тщательное планирование и, как следствие, высокий уровень организованности собственной трудовой деятельности.

Обработка данных, полученных с помощью методики «Самоактуализационного теста», выявила, что у респондентов наиболее высокими являются показатели по шкалам «Познавательные потребности», «Представления о природе человека», «Креативность», «Синергия».

В результате корреляционного анализа матрицы данных, полученных по двум методикам (высчитывался коэффициент ранговой корреляции Спирмена), было выявлено, что имеются связи между лидерским потенциалом и качествами самоактуализирующейся личности.

Так, существует умеренная прямая взаимосвязь между лидерским потенциалом и самоуважением ($r = 0,379$; $p \leq 0,01$). Полученный результат свидетельствует о том, что чем более выражены лидерские качества человека, тем выше его способность ценить свои достоинства, положительные качества, свойства характера, уважать себя за них, и наоборот, чем выше самоуважение, тем выше и уровень лидерского потенциала. Это может быть связано с тем, что активный, целеустремленный человек с положительным настроем на достижение желаемого результата более позитивно, независимо от возможных неудач, ценит себя, свое достоинство, формирует мнение и отношение к себе по итогам полученных положительных результатов деятельности. Положительное самоотношение, в свою очередь, способствует проявлениям качеств лидера в коллективе.

Слабые прямые взаимосвязи были выявлены между лидерским потенциалом и контактностью ($r = 0,241$; $p \leq 0,01$), а также между лидерским потенциалом и принятием агрессии ($r = 0,215$; $p \leq 0,05$).

Данные результаты позволяют судить о том, что чем выше уровень лидерского потенциала, тем

выше способность человека к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов, и наоборот, чем выше способность человека к установлению контактов с другими людьми, тем в большей степени он обладает лидерским потенциалом. Это не противоречит здравому смыслу. Если ты хочешь лидировать, нужно учиться общаться с другими людьми, проявлять к ним интерес. Также полученные результаты свидетельствуют, что чем выше уровень лидерского потенциала, тем выше способность индивида принимать раздражение, гнев, агрессивность как естественные проявления человеческой природы. И наоборот, чем в большей степени человек способен принимать свою агрессию, тем более выраженным у него является и лидерский потенциал.

Таким образом, исследование показало, что способность человека быть лидером во многом зависит от самоуважения, развитости коммуникативных качеств, а также от готовности «принимать» свою агрессивность. Принятие агрессии и контактность составляют область межличностной чувствительности, поэтому их взаимосвязь определяет отношение человека как к себе, так и к окружающим людям. Это отношение может быть как положительным, при этом выражена направленность на общение, сотрудничество, открытое проявление своих чувств по отношению к другим, так и отрицательным, при котором человек не нацелен на создание дружеских, крепких отношений, а все взаимодействие сводится к официальному, безэмоциональному общению. И только в первом случае человек имеет шанс стать лидером.

Для более глубокого и детального анализа взаимосвязи лидерского потенциала и качеств самоактуализирующейся личности был применен факторный анализ данных, полученных по шкалам опросника САТ. Далее вновь проводился корреляционный анализ данных о лидерском потенциале респондентов с данными по трем выделенным факторам, получившим следующие названия: «Личностная компетентность», «Креативность и Познание», «Контактность».

Выяснилось, что лидерский потенциал респондентов более всего связан с фактором «Контактность» ($r = 0,509$; $p < 0,01$). На основе данной взаимосвязи можно сделать вывод о том, что лидерский потенциал определяется в наибольшей степени способностью человека к неагрессивному, адекватному общению, его умением проявлять уважение к личности другого человека и чувством собственного достоинства.

Корреляция лидерского потенциала с фактором «Креативность и Познание» ($r=0,253$; $p < 0,05$) позволяет судить о том, что необходимыми условиями для лидерской деятельности являются интеллектуальные навыки, знание психологии людей, умение нестандартно мыслить,

стремление к постоянному расширению своего кругозора.

Основной вывод, который можно сделать, подводя итоги исследования, состоит в том, что существует взаимосвязь между лидерским потенциалом и показателями самоактуализации у взрослых людей. Высокий уровень лидерского потенциала коррелирует с выраженностью таких показателей самоактуализирующейся личности, как контактность, креативность, принятие себя, отношение к агрессии как к «естественному» проявлению человеческой природы.

Примечания

1. Кудряшова Е. В. Лидер и лидерство. Архангельск: Изд-во Помор. междунар. пед. ун-та им. М. В. Ломоносова, 1996. С. 24.
2. Биркенбиль В. Ф. Как добиться успеха в жизни / пер. с нем. М.: СП «Интерэксперт», 1992. С. 189.
3. Гапонюк З. Г. Типология лидерства // Вестн. Воен. ун-та. 2008. № 2. С. 12–27.
4. Парыгин Д. Б. Лидерство как инструмент интеграции общности / сост. А. Л. Свенцицкий // Социальная психология в трудах отечественных психологов. Хрестоматия. СПб.: «Питер», 2000. С. 221–234.
5. См. Гапонюк З. Г. Типология лидерства...
6. См. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1999. С. 21.
7. Блондель Ж. Политическое лидерство: путь к всеобъемлющему анализу. М.: Российская академия управления, 1992. С. 28.
8. Евтихов О. В. Лидерский потенциал руководителя: специфика, содержание и возможности развития : монография. Красноярск : СибЮИ МВД России, 2011. URL: http://lib100.com/book/success/potential_leader
9. Там же. С. 15–19.
10. Там же. С. 70.
11. Вахромов Е. Е. Самоактуализация и жизненный путь человека / под ред. А. А. Бондырева, В. Э. Чудновского // Современные проблемы смысла жизни и акме: материалы VI–VII симпозиумов ПИРАО. 2005. № 2. С. 16–21.
12. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
13. Маслоу А. Дальние пределы...
14. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999.
15. Гобл Ф. Третья сила: психология Абрахама Маслоу – новый взгляд на человека // Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. С. 380.
16. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. С. 57.
17. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. М.: Изд. группа «Прогресс–Универс», 1994.

18. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 171.

УДК 378.147.8

T. B. Ворончихина, A. O. Ивонин

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается проблема развития познавательной активности студента, предлагаются для реализации формы работы, повышающие уровень активности обучения.

In the article the problem of the development of the cognitive activity of student is examined, the forms of work are proposed for the realizations, which increase activity level of instruction.

Ключевые слова: активные методы обучения, активизация мышления, познавательная активность, инновационное обучение.

Keywords: active methods of instruction, the making more active of thinking, cognitive activity, the innovation instruction.

Современная эпоха, время стремительных и порой резких перемен в окружающем нас мире, характеризуется мощным развитием рыночных экономических отношений во всех странах, усложнением, углублением социальных процессов, обострением проблем в нравственной и культурной жизни, повышением роли личностных устремлений человека, наконец, появлением и мощным развитием новых направлений в науке и социальной практике. В связи с этим в последние годы резко повысились роль образования в жизни каждого отдельного человека и всего человечества в целом. Учение на протяжении всей жизни как единственно возможный в современных условиях способ жизнедеятельности человека – главное условие эффективной деятельности во всех сферах жизнедеятельности. Становится очевидным тот факт, что прежние формы, методы и средства обучения нуждаются в корректировке и модернизации. Ушел в прошлое миф о достаточности образования, полученного в юности, о непрерывном и краткосрочном периоде обучения в учреждениях образования. Идея о непрерывном образовании и развитии специалиста сегодня ни у кого не вызывает

сомнений, поскольку быстрое изменение в сфере науки и техники требует от специалистов не стационарных, а мобильных, постоянно обновляющихся знаний. Специалист (педагог) сегодня должен обладать стратегическим мышлением, предприимчивостью, широкой эрудицией, высокой культурой. Все это выдвигает на первый план требование непрерывного развития (личностного и профессионального) педагогов, т. е. проведения мероприятий, способствующих полному раскрытию потенциальных возможностей каждого учителя. Решающую роль в процессе профессионального обучения и развития имеет личная мотивация сотрудников, которые должны быть заинтересованы в необходимости процесса обучения.

В настоящее время учебный процесс требует постоянного совершенствования, так как происходит смена приоритетов и социальных ценностей: научно-технический прогресс все больше осознается как средство достижения такого уровня производства, который в наибольшей мере отвечает удовлетворению постоянно повышающихся потребностей человека, развитию духовного богатства личности. Поэтому современная ситуация в подготовке кадров требует коренного изменения стратегии и тактики обучения в вузе. Главными характеристиками выпускника любого образовательного учреждения являются его компетентность и мобильность. В связи с этим акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных методов обучения.

Современная установка на преобразование системы высшего профессионального образования требует целенаправленного поиска перспективных путей развития педагогической системы. Наиболее разумным в этом плане является обращение к передовому опыту как источнику нового, прогрессивного. Вместе с тем при попытках проанализировать и обобщить его возникает вопрос, что надо считать новым и как это новое распространить на всю высшую школу. Ответ на этот вопрос может дать современная педагогическая теория, призванная выполнять прогностическую функцию по отношению к практике обучения.

В то же время широкая вузовская практика во многом основывается на устаревших теоретических представлениях об объяснительно-иллюстративном обучении. Традиционные организационные формы обучения – лекция и практическое занятие – предусматривают освоение студентами теоретических зна-

ний, но, к сожалению, не обеспечивают совершенствования профессиональных умений и навыков.

В настоящее время появилась настоятельная необходимость в широком использовании новых, активных методов обучения в вузе, позволяющих сократить путь от приобретения знаний к их применению на практике.

Проблема активности личности в обучении как ведущий фактор достижения целей обучения, общего развития личности, профессиональной ее подготовки требует принципиального осмысливания важнейших элементов обучения (содержания, форм, методов) и утверждает в мысли, что стратегическим направлением активизации обучения является не увеличение объема передаваемой информации, не усиление и увеличение числа контрольных мероприятий, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него учащегося на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности.

Выделяют 3 уровня активности:

- активность воспроизведения – характеризуется стремлением обучаемого понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами применения по образцу;
- активность интерпретации – связана со стремлением обучаемого постичь смысл изучаемого, установить связи, овладеть способами применения знаний в измененных условиях;
- творческая активность – предполагает устремленность обучаемого к теоретическому осмысливанию знаний, самостоятельный поиск решения проблем, интенсивное проявление познавательных интересов.

Активные методы обучения – это методы, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

Особенности активных методов обучения состоят в том, что в их основе заложено побуждение к практической и мыслительной деятельности, без которой нет движения вперед в овладении знаниями.

Формы работы, повышающие уровень активности обучения:

- применение нетрадиционных форм проведения уроков (урок – деловая игра, урок-соревнование, урок-семинар, урок-экскурсия, интегрированный урок и др.);
- использование нетрадиционных форм учебных занятий (интегрированные занятия, связанные единой темой, проблемой; комбинированные, проектные занятия, творческие мастерские и др.);

- использование игровых форм;
- диалогическое взаимодействие;
- проблемно-поисковый подход (проблемные вопросы, проблемные ситуации и др.);
- использование различных форм работы (групповые, бригадные, парные, индивидуальные, фронтальные и др.);
- интерактивные методы обучения (репродуктивный, частично-поисковый, творческий и др.);
- использование дидактических средств (тесты, терминологические кроссворды и др.);
- внедрение развивающих дидактических приемов (речевых оборотов типа “Хочу спросить...”, “Для меня сегодняшний урок...”, “Я бы сделал так...” и т. д.; художественное ИЗО с помощью схем, символов, рисунков и др.);
- использование всех методов мотивации (эмоциональных, познавательных, социальных и др.);
- различные виды домашней работы (групповые, творческие, дифференцированные, для соседа и др.);
- деятельностный подход в обучении.

Появление методов активного обучения связано со стремлением преподавателей активизировать познавательную деятельность учащихся или способствовать её повышению. В образовательном процессе в явном виде проявляется три вида активности: мышление, действие и речь. Ещё один в неявном – эмоционально-личностное восприятие информации. В зависимости от типа используемых методов активного обучения на занятии может реализовываться либо один из видов, либо их сочетание. Степень активизации учащихся рассматривается в зависимости от того, какие и сколько из четырёх видов активности обучающихся на занятии проявляется. Например, на лекции используется мышление (в первую очередь память), на практическом занятии – мышление и действие, в дискуссии – мышление, речь и иногда эмоционально-личностное восприятие, в деловой игре – все виды активности, на экскурсии – только эмоционально-личностное восприятие. Этот подход согласуется с экспериментальными данными, которые свидетельствуют, что при лекционной подаче материала усваивается не более 20–30% информации, при самостоятельной работе с литературой – до 50%, при проговаривании – до 70%, а при личном участии в изучаемой деятельности (например, в деловой игре) – до 90%. Методы могут использоваться и как самостоятельные педагогические разработки, и в сочетании с традиционными. Существуют также принципы активизации традиционных форм обучения.

М. Новик выделяет следующие отличительные особенности активного обучения [1]:

- принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания;
- достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, поскольку их ак-

тивность должна быть не кратковременной и эпизодической, а в значительной мере устойчивой и длительной (т. е. в течение всего занятия);

– самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых.

М. Новик указывает на высокий эффект использования активных методов при усвоении материала, поскольку достигается существенное приближение учебного материала к конкретной практической или профессиональной деятельности. При этом значительно усиливаются мотивация и активность обучения [2].

Человек соотносится с окружающим миром через знаковые системы, составляющие в обучении живую речь преподавателя, тексты учебников и учебных пособий, графики, таблицы и т. п. Однако если ориентироваться только лишь на усвоение этих текстов путем заучивания, студент получит формальные, схоластические знания, которые не могут быть применены на практике, что довольно часто наблюдается у молодых специалистов.

Отсюда возникает проблема адаптации выпускников вузов, занимающей достаточно продолжительный период, что порой приводит к разочарованию в профессии, смене профессиональной ориентации.

Выпускник вуза, став молодым специалистом, превращается из потребителя информации в её пользователя и переходит на более высокий уровень социальной активности. А это значит, что чем «академичнее» процесс обучения, тем больше разрыв между учением и реальной практической деятельностью. То есть в процессе обучения студент является в большей степени объектом воздействия преподавателя, потребителем знаний, а профессиональная деятельность требует от него быть субъектом обучения, уметь ставить и решать производственные вопросы, выдвигать и достигать цели совершенствования своей деятельности. Процесс обучения должен носить субъектно-субъектный характер.

Решение этой проблемы кроется в сближении аудиторного обучения с практикой профессиональной деятельности, что позволит сформировать не только познавательные, но и профессиональные потребности, воспитать активную жизненную позицию будущего специалиста.

Для обеспечения постепенного перехода от абстрактных моделей, реализуемых в рамках фундаментальных учебных дисциплин, к более конкретным межпредметным моделям профессиональной деятельности необходимо, чтобы в процессе обучения в вузе студент постоянно ощущал связь приобретаемых научных знаний с будущей профессией. В связи с этим содержание вузовской профессиональной подготовки кадров можно представить в виде логической последовательной связи четырех направлений, каждое из которых является базой для последующего: 1) информационная основа

профессиональной деятельности; 2) развивающее профессиональное мышление; 3) предметные и социальные отношения профессионального труда; 4) получение студентом реального опыта профессиональной деятельности.

При реализации первого направления раскрывается сущность и специфика профессиональной деятельности. Во втором моделируются условия теоретической и экспериментально-практической работы. В третьем более полно представлены предметный и социальный контексты. В четвертом производственная практика и научно-исследовательская работа студентов тесно связаны с профессиональной деятельностью.

В данном случае довольно четко обозначаются уровни активности студента и содержание направленности профессионально ориентированного обучения, обусловленные теми или иными методами. Так, на первом уровне научно-учебный материал можно усвоить посредством восприятия, внимания, памяти. На следующем требуется воображение и творческое мышление. В дальнейшем активность студентов повышается на уровне совместной деятельности и диалогического общения.

Сегодня много говорят об инновационном обучении – в отличие от традиционного (хотя, по нашему мнению, это разделение весьма условно и далеко не всегда отражает суть – ведь инновации вырастают из традиций и в значительной мере «вбирают» их в себя). Сами термины «инновационное» и «традиционное», «нормативное» обучение и идея их альтернативности были предложены в 1978 г. группой ученых в докладе Римскому клубу, обратившему внимание мировой научной общественности на факт неадекватности принципов традиционного обучения требованиям современного общества к личности и к развитию ее познавательных возможностей.

Инновационное обучение в этом докладе трактовалось как ориентированное на создание готовности к быстрому наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми. Обобщая специфику инновационного обучения, следует выделить его черты: открытость обучения будущему, способность к предвосхищению на основе постоянной переоценки ценностей, способность к совместным действиям в новых ситуациях.

Таким образом, современная методология профессиональной подготовки специалиста в процессе обучения в вузе должна опираться на широкий диапазон активности студента – от простого восприятия до социальной активности.

Примечания

1. Новик М. М. Современные технологии в образовании // Новые знания. 2000. № 2–3. С. 8.
2. Там же.

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы» в ВятГУ 25–26 сентября 2012 года прошла

Всероссийская молодежная конференция «Развитие системы профессиональной ориентации старших школьников и студентов для обеспечения регионального социально-экономического развития».*

По результатам работы конференции были отобраны лучшие статьи молодых ученых, которые представлены в данной рубрике.

УДК 37.047

А. О. Лучинина, Т. В. Осипова

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВЫБОР СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА: ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье раскрывается содержание методов профессионального самоопределения школьников, анализируется профессиональный выбор современных подростков.

In article the maintenance of methods of professional self-determination of school students reveals, the professional choice of modern teenagers is analyzed.

Ключевые слова: профориентация, информационная работа, выбор профессии, выбор профессионального учебного заведения.

Keywords: vocational guidance, information work, choice of profession, choice of professional educational institution.

При выборе жизненного пути важную роль играет профессиональный выбор. Учеными было замечено, что чем раньше молодой человек обоснованно подходит к выбору профессии, тем реже допускает ошибки в профессиональном самоопределении.

* № 114.741.11.0417

Определиться с выбором профессии на основе учета особенностей личностного развития школьникам помогает Межшкольный учебный комбинат (МУК), в котором они параллельно с обучением в школе получают начальную профессиональную подготовку по определенной профессии, а также участвуют в профориентации.

Для учащихся, занимающихся в комбинате, ведущим видом деятельности является познавательно-профессиональная деятельность с ориентацией на производительный труд, на выбор профессии. Именно в период обучения в комбинате наиболее четко проявляются профессиональные интересы и склонности старшеклассников, особенно остро воспринимаются и переживаются противоречия между стремлением овладеть тем или иным видом деятельности и реальными возможностями самой личности, а также теми возможностями, которыми располагает комбинат. При этом важно, что учащимся недостаточно участвовать в том или ином виде производительного труда, для них становится важным рассматривать деятельность, которой они занимаются, через призму своих жизненных планов.

Межшкольный учебный комбинат является площадкой для осуществления профессиональных проб учащихся. Через профессиональные пробы происходит ознакомление учащихся с группой родственных или смежных профессий, с содержанием, характером и условиями труда работников различных отраслей хозяйства; формирование профессиональных знаний, умений, навыков, опыта практической работы в профессиональной деятельности; развитие интереса к конкретной профессиональной сфере.

В МУК № 3 г. Кирова реализуются следующие программы профессиональных проб: «Основы про-

граммирования», «Овощное эльдорадо», «Методы воздействия на кровообращение», «Электричество и магнетизм», «Творческая мастерская художественной резьбы по дереву», «Игровая деятельность дошкольника», «Способы повышения долговечности работы автомобиля», «Шью сама: от простого к сложному», «Где взять деньги и что это такое?», «Художественная роспись по ткани» и другие.

Программа проб рассчитана на учащихся 8-9-х классов и ставит своей целью формирование опыта практической деятельности подростков в различных сферах профессиональной деятельности. По окончании профессиональных проб выпускники 9-го класса должны осознанно выбрать направление дальнейшего профессионального обучения в старших классах либо определить тип профессионального училища, гимназии и др. для продолжения образования.

Организация профессиональных проб с учащимися сопровождается активной профориентационной и информационной работой, участвуя в которой школьники в ходе активного познания себя с точки зрения профессиональной перспективы постепенно подходят к принятию важного решения о выборе будущей профессии, а затем осуществляют выбор образовательного пути.

В МУК № 3 г. Кирова в 9-х классах реализуются разработанные нами профориентационный курс «Я и профессия» и информационный курс «Твой выбор».

Программа курса «Я и профессия» ориентирована на освоение учащимися знаний о самих себе и о мире профессионального труда. Исходя из этого на занятиях используются два основных метода: развивающая психолого-педагогическая диагностика и социально-психологический тренинг.

На тренинге применяются такие методы групповой работы, как:

- психотехнические (психогимнастические) упражнения: по созданию атмосферы доверия и открытости в группе (организации процедуры знакомства); по снятию напряженности и зажимов; формирующие обратную личностную связь; направленные на развитие креативности и другие;
- групповые дискуссии;
- игровые методы (деловая и ролевая игра).

Курс «Я и профессия» состоит из двух разделов: «Образ «Я» и «Мир профессионального труда».

Первый раздел «Образ «Я» способствует самоизвестию и всесторонней, объективной оценке особенностей личности, а также определению недостающих качеств, которые предстоит сформировать для успешного построения профессиональных планов.

Данный раздел содержит темы: Профессиональные интересы и склонности; Какой Я, или Что Я думаю о себе (в форме тренинга); Темперамент и характер; Я уникальная и неповторимая личность

(тренинг); Способности и их роль в выборе профессии; Прояснение жизненных ценностей (тренинг).

Второй раздел «Мир профессионального труда» посвящен изучению ситуации на современном рынке труда и построению личностных и профессиональных целей. В этом разделе школьники узнают об огромном разнообразии мира профессий, особенностях профессионального труда, позволяющего проникнуть в сущность профессиональной деятельности.

Он содержит следующие темы: Разнообразие профессиональной деятельности; Что Я думаю о профессиях (тренинг); На пути к профессиональной цели (тренинг); Взгляд из будущего (тренинг).

Информационный (ориентационный) курс «Твой выбор» является путем реализации важной цели определения образовательного маршрута.

Для реализации данной цели в процессе преподавания курса используются разнообразные методы обучения:

- информационное воздействие;
- информационные (профориентационные) игры и упражнения;
- специально организованные дискуссии;
- активизирующие опросники (со специальными вопросами, провоцирующими размышления о сложных ценностно-смысовых аспектах самоопределения);
- индивидуальные беседы-консультации (с применением активизирующих вопросов, технологий по анализу ситуаций самоопределения и т. п.);
- совместное с классом рассмотрение задач-ситуаций личностного и профессионального самоопределения;
- приглашение на занятия других (авторитетных и интересных для данной аудитории) специалистов.

Теоретическая часть курса включает изучение мира профессий, особенностей образовательной среды, рынка труда, основ технологии поиска работы и построения профессиональной карьеры.

Практические занятия предполагают изучение профессиограмм, оценку и самооценку качеств личности и составление образовательной программы на основе полученных знаний, описание профессий по схеме.

Программой курса предусмотрены экскурсии в профессиональные учебные заведения и на предприятия. Во время экскурсий особое внимание обращается на знакомство со спецификой организации работы, особенностями профессий. При составлении плана экскурсий мы опираемся на запросы учащихся.

Исходя из данных направлений обучения курс содержит следующие темы: Молодёжь и рынок труда. Слагаемые успеха; Анализ профессий; Пути получения профессии; Мотивы выбора профессии;

Ошибки выбора профессии; Факторы выбора профессии; Планирование профессиональной карьеры; Технология поиска работы; Построение образовательной программы.

Результатом проведения данного курса должно быть построение индивидуальной образовательной программы.

Для фиксации результатов психологической диагностики и продвижения в решении задач самоопределения каждый учащийся имеет рабочую тетрадь к изучению каждого курса. Основная цель подобной фиксации – накопление материала для анализа.

В работе МУК № 3 информационный курс «Твой выбор» реализуется с 2005 г., курс «Я и профессия» – последние три года (ранее был диагностический курс «Профессиональное самоопределение»).

Ниже приведены сравнительные результаты проведения данных курсов за последние два года.

В 2010–2011 учебном году проходили обучение 300 девятиклассников из школ № 7, 22, 27, 39, 57, 59, 70, 71, инт. № 6, лицея № 21.

В 2011–2012 учебном году проходили обучение 167 учащихся из школ № 7, 30, 39, 74, инт. № 6, лицея № 21.

Проанализируем профессиональный выбор школьников по двум направлениям:

- 1) выбор профессии,
- 2) выбор профессионального учебного заведения.

Выбор профессии. Определившихся с выбором профессии – большинство девятиклассников: в 2010–2011 гг. – 91%, в 2011–2012 гг. – 83%.

Большинство учащихся 9-х классов по итогам курсов выбрали профессии медсестры и машиниста (11 и 10% соответственно). Отметим, что рейтинг профессии медсестры в 2011–2012 гг. особенно увеличился (в прошлом году он составлял 7%), профессия же машиниста в последнее время была в тройке самых популярных.

На третьей позиции – профессия повара, её выбрало вдвое больше учащихся по сравнению с прошлым годом (9% – в этом году и 4% – в прошлом, когда она была на 5-м месте).

Четвертое место заняли профессии врача и юриста (по 7%), причем профессия врача стала чуть более популярной, с профессией юриста ситуация не изменилась.

На пятом месте оказалась профессия экономиста (6%), на шестом – следующие профессии: дизайнер, менеджер, программист, билетный кассир, бухгалтер, фармацевт, автослесарь/автомеханик (по 4%). Причем профессия дизайнера стала менее популярной. Профессия же менеджера – более популярной.

В 2011–2012 гг. отсутствуют выборы профессий парикмахера, сотрудников правоохранительных органов.

Выбор профессионального учебного заведения. В результате проведённой работы поставленная цель – создание условий для осуществления осознанного выбора своего образовательного пути – успешно реализуется: большинство учащихся готовы к построению образовательной перспективы.

Если сравнивать результаты 2011–2012 учебного года с прошлым 2010–2011 учебным годом, определившихся с выбором учебного заведения немного больше: процент основного выбора увеличился с 71 до 77%, процент выбора запасного учебного заведения – с 27 до 33%.

Низкий процент выбора запасного учебного заведения можно объяснить излишней самоуверенностью школьников в вопросе поступления в желаемое учебное заведение, а также социальной не зрелостью и нежеланием знакомиться с различными образовательными возможностями, что в свою очередь можно объяснить превалированием ведущего вида деятельности в этом возрасте – общения со сверстниками.

Большинство девятиклассников (47%) выбрали учебные заведения среднего профессионального образования (в 2010–2011 гг. – 52%). Ситуация с лидерством этого направления обучения не меняется последние пять лет.

На 2-м месте – высшие профессиональные учебные заведения, которые составляют 28% выборов, и на 3-м месте – учреждения начального профессионального образования, которые выбрали 25% учащихся.

Надо отметить, что за последние пять лет ситуация с выбором уровней профессионального обучения остается прежней.

Только в 2006–2007 учебном году ситуация была отличной от сегодняшней. Самое большое количество выборов приходилось на учреждения начального профессионального образования, что свидетельствует о снижении популярности профессий начального профессионального образования и не престижности, с точки зрения современных подростков, обучения в данных учреждениях.

Следует отметить, что большинство выборов учащихся являются обоснованными и, что особенно важно, ориентированными на ситуацию на современном рынке труда: самые встречаемые выборы профессий девятиклассников являются наиболее востребованными.

Анализ результатов, полученных по итогам курсов, позволяет сделать вывод о том, что современные девятиклассники при выборе будущей профессии стараются учитывать требования рынка труда, возможности трудоустройства, а также собственные интересы и способности, что и является целью профориентации.

УДК 378.14

E. A. Злобина

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Статья посвящена проблеме профессионального самоопределения студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе. Приведены данные анализа анкетирования и концепций воспитания студентов разных вузов РФ.

The article is devoted to the problem of professional self-determination of students during the process of training in the university. Data analysis of students' inquiries and concepts of educational work in different universities of Russia are shown.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, процесс профессиональной подготовки будущих учителей в вузе.

Keywords: professional self-determination, the process of future teachers' training in the university.

Необходимость изучения самоопределения обусловлена современным положением вещей: развитием демократического государства, гражданского образования, патриотического воспитания. В последние годы заметно вырос интерес педагогов-исследователей к проблемам личностного и профессионального самоопределения. Важнейшим аспектом личностного развития и полноценной жизнедеятельности человека выступает его профессиональное самоопределение в современном изменяющемся мире. Определение сущности профессионального самоопределения является до сих пор во многом нерешенной задачей, характеризуется необычайно широким диапазоном точек зрения, и поэтому обращение к данной проблеме занимает важное место в научном поиске философов, педагогов, психологов, социологов.

В последние годы заметно вырос интерес педагогов-исследователей к проблемам личностного и профессионального самоопределения. Происходящие в нашем обществе процессы реформирования образования в новых исторических условиях актуализируют проблему изучения развития личности под влиянием социального заказа общества на активного гражданина, который является патриотом, знает свои права и обязанности, умеет применять их на практике.

В современных условиях профессиональное самоопределение личности во многом отражает содержание духовных и нравственных ценностей, являющихся продуктом развития личности и предпосылкой ее дальнейшей деятельности, и находит-

ся в неразрывной связи с самореализацией человека в других важных сферах жизни, поэтому процесс профессионального самоопределения студентов продолжается в вузе.

В рамках реализованного нами исследования была проанализирована деятельность ряда вузов и организовано анкетирование студентов.

Для развития интереса студентов к педагогической профессии кафедрой педагогики и педагогических технологий РГУ им. С. А. Есенина организуется ежегодный конкурс педагогического мастерства и педагогическая олимпиада для студентов педагогических специальностей. «Факультет дополнительных профессий (ФДП) является организационной формой дополнительной профессиональной и общекультурной подготовки будущих учителей к работе в школе. Отделения факультета формируются по четырем направлениям: общепедагогическое, профильное, художественно-эстетическое и спортивное. Обучение студентов всех факультетов обязательно как минимум на одном отделении ФДП. С учетом общественных потребностей в последние годы введено обучение по новым специальностям: менеджер образования, учитель глобально-ориентированной школы, учитель православной школы, учитель основ экономических знаний, организатор летнего отдыха детей, культурно-массовой работы, музеиного дела, консультант по профориентации» [1].

Для повышения интереса и осознания важности педагогической профессии в ноябре 2005 года был образован Рязанский региональный клуб «Учитель года», к основным целям которого относятся: «пропаганда педагогического опыта, выявление творчески работающих педагогов, расширение диапазона педагогического общения, повышение престижа учительской профессии, формирование позитивного общественного мнения об учителе, поддержка талантливых работников образования» [2]. На базе Рязанского информационно-диагностического (методического) центра была создана «Современная школа молодого специалиста», целью которой является обеспечение необходимой поддержки молодых учителей.

«В апреле 2009 года комитетом по делам молодежи Рязанской области совместно с региональным министерством образования и управлением образования, науки и молодежной политики г. Рязани создан Совет молодых педагогов Рязанской области. Основные задачи Совета: поднять престиж педагогической профессии и привлечь молодых специалистов в сферу образования, а также обмен профессиональной информацией, опытом работы и сотрудничество с органами студенческого самоуправления, общественными молодежными организациями. За это время были организованы практикум для молодых специалистов “Использо-

вание информационно-коммуникационных технологий в образовании”, региональный конкурс “Мое педагогическое лето”, мастер-классы для молодых педагогов, муниципальный конкурс “Педагогический дебют”. Члены Совета активно участвовали в подготовке и проведении фестиваля молодых семей ЦФО “Мама, папа, я!”, лагеря студенческого актива “РОСА”» [3].

На протяжении нескольких лет кафедра педагогических технологий РГУ им. С. А. Есенина активно сотрудничает с Рязанским областным театром, «решая общие задачи воспитания и развития личности будущего педагога» [4]. Подобная работа способствует появлению новых необычных форм работы со студентами, которые они смогут апробировать в период педагогической практики и далее в своей профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется деятельности Народного студенческого театра РГУ «Переход». Деятельность данного театра носит социально-культурный характер, что, безусловно, оказывает положительное влияние на формирование и развитие духовно-нравственной сферы будущих учителей. Театр «Переход» – это «единая семья, коллектив, где молодые артисты не только ответственно играют свои роли, но и выполняют обязанности реквизитора, костюмера, бутафора, осветителя, звукооператора и т. д.» [5]. Процесс формирования чувства милосердия и гуманности у будущих учителей происходит также благодаря тому, что студенческий театр занимается благотворительной деятельностью.

Сегодня будущий учитель должен быть не только профессионалом в своем деле, но и быть компетентным в правовых вопросах, касающихся своего правового статуса как гражданина и участника образовательного процесса. Именно ознакомление с нормативно-правовыми документами различных уровней (федеральный, региональный, университетский) способствует обозначению правового поля учебно-воспитательной деятельности педагога. К нормативным документам об образовании федерального уровня относятся Закон Российской Федерации «Об образовании», Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы» и др. На региональном уровне студенты изучают извлечения из законов Рязанской области «Об образовании» и «О молодежи», Устав РГУ им. С. А. Есенина, положения о газете «Рязанский университет», о музее истории РГУ им. С. А. Есенина, о культурно-образовательном и научно-просветительском центре по изучению наследия академика И. И. Срезневского, о студенческом народном театре «Переход» и др.

Студенты РГУ им. С. А. Есенина проявляют интерес к проблеме формирования гражданской

компетентности и осознают важность формирования гражданской компетентности молодого поколения. 74,2% студентов РГУ им. С. А. Есенина проявляют устойчивый интерес к проблеме формирования гражданской компетентности подрастающего поколения. 18,2% считают, что СМИ оказывают положительное влияние на формирование гражданственности молодежи, 36,4% студентов – отрицательное, 19,6% студентов – и положительное и отрицательное. Отрицательное влияние СМИ является причиной усвоения неправильных образцов мыслей и поведения. Студенты полагают, что сегодня происходит деградация поколения из-за наличия пошлости, падения нравственности, следования искаженным идеалам современности или вообще отсутствия таковых. Современные художественные фильмы показывают отрицательные стороны жизни, не имея никакого воспитательного потенциала по сравнению с советскими картинами, в которых раскрывалось ценностное значение любви, дружбы, долга и других нравственных категорий. Учитель, компетентный в политических, правовых, патриотических и нравственных вопросах, сможет в процессе совместной работы школы и семьи способствовать формированию правильного мировоззрения у учащихся и уменьшить отрицательное влияние СМИ.

Среди опрошенных студентов ВятГГУ был выявлен неустойчивый интерес к педагогической профессии. В ходе анкетирования, проводимого на I курсе, мы выявили, что 75% студентов намерены работать по избранной педагогической специальности, объясняя свой выбор «любовью к детям» (30%), «желанием передать полученные знания» (30%), «продолжением педагогической династии» (9%).

Приведем некоторые отзывы студентов: «Очень бы хотелось работать учителем, так как чувствую, что это мое призвание, но меня абсолютно не устраивает зарплата. Профессия учителя по стрессо-генному фактору приравнивается к профессии летчика-испытателя. Никого не волнует, как и кем будут воспитываться их дети. Это страшно, так как ведет к полной деградации и отступению общества»; «Мне нравится профессия “учитель”. Думаю, что государство должно обратить внимание на учителей, сделать их профессию престижной, высокооплачиваемой. Я не представляю себя в другой деятельности, люблю детей».

Анализ результатов анкетирования студентов IV и V курсов показал, что 73% студента после окончания университета не собираются работать по специальности. Среди наиболее распространенных причин они называют низкий уровень заработной платы (80%); отсутствие интереса и призыва к этой профессии (16%); непрестижность профессии (14%); неперспективность профессии (6%); социальную незащищенность профессии (5%).

Мы понимаем нежелание студентов работать по избранной специальности ввиду низкого уровня заработной платы, однако считаем: чтобы вызвать интерес к педагогической профессии, необходимо организовать проведение таких воспитательных мероприятий, как конкурсы «Я и профессия моя», «Профессия “учитель” – это звучит гордо», педагогические олимпиады и т. д.

Проведение предметных вузовских и региональных олимпиад, научных конференций, конкурсов научных работ, привлечение студентов к научно-исследовательской работе способствуют повышению мотивации студентов к самообразованию. Так, 23% студентов, решивших после окончания вуза работать по специальности, занимаются самообразованием. Ссылаясь на экономические и социальные проблемы, связанные с профессией «учитель», 56% студентов не собираются работать по специальности, однако, считая педагогическую профессию интересной, расширяющей кругозор и способствующей повышению общего уровня образованности, занимаются самообразованием.

К наиболее распространенным видам самообразования студентов можно отнести: чтение дополнительной литературы (46% студентов), поиск необходимой информации в Интернете (12%), занятия на курсах (3%), получение второго высшего профессионального образования (2%). Не имея желания в дальнейшем работать учителем и не рассматривая педагогическую профессию как полезную для повышения образовательного уровня в области воспитания, 21% студентов не занимаются самообразованием.

Следует также отметить, что на факультетах ведется активная работа по формированию и развитию патриотизма у будущих учителей через развитие и приумножение традиций факультета и вуза. Концепцией воспитания студентов предусматривается проведение следующих мероприятий для формирования патриотизма будущих учителей: лекция «История и традиции факультета», поздравление ветеранов (в том числе ветеранов факультета) с праздниками, ежегодное торжественное возложение цветов 9 мая, встреча выпускников юбилейных лет, издание студенческой факультетской газеты, сбор материалов по истории факультета, создание электронного архива.

Показателем патриотизма является продолжение педагогических династий. 27% студентов после окончания университета намерены работать по специальности, объясняя свой выбор тем, что их родители также являются учителями. Кроме того, выбор будущей педагогической профессии обусловлен также уважением к профессии «учитель», осознанием ее важности и значимости, желанием воспитать учеников с высоким уровнем нравственности.

В учебно-воспитательном процессе ЧГПУ им. И. Я. Яковleva большое внимание уделяется патриотическому воспитанию будущих учителей, что способствует осознанию студентами важности педагогической профессии, так как именно учителя продолжают заложенное в семье формирование любви к большой и малой Родине. Для формирования патриотического сознания организуется посещение музеев педагогического университета: истории ЧГПУ им. И. Я. Яковleva, матери И. Я. Яковleva, археологического музея им. В. Ф. Кауховского и музеев г. Чебоксары: Национального, Литературного музеев, музея В. И. Чапаева; проводятся фестиваль патриотической песни, конкурс на знание символики государства и ЧГПУ. Преподавание национального (чувашского) языка также способствует формированию любви к своей малой Родине. Наблюдается стремление сохранить свою национальную самобытность, проявляющееся в заботе о сохранении традиций и обычаев своего народа, приверженности идеалам своей культуры, уважении к родному языку. Национальная самобытность представляет собой неотъемлемую часть содержания патриотического воспитания будущих учителей, так как она играет огромную роль в процессе нравственного и эстетического воспитания молодежи, являясь выражением национального характера народа.

Сохранение и развитие исторической памяти как один из способов формирования патриотизма. Согласно народной чувашской пословице, нет будущего у народа, который забыл свое прошлое. В качестве подтверждения важности сохранения и развития исторической памяти можно привести высказывание академика РАО и АПСН Г. Н. Волкова: «Без исторической памяти – нет традиции, без традиции – нет культуры, без культуры – нет воспитания, без воспитания – нет духовности, без духовности – нет личности, без личности – нет нации, народа (как исторической личности)» [6].

Кроме того, с процессом сохранения и развития исторической памяти связан и процесс формирования патриотизма подрастающего поколения. В данном процессе необходимо, прежде всего, увеличить значение регионального компонента патриотизма, потому что именно региональный компонент позволяет выявить специфику патриотического воспитания личности в образовательных и общественных организациях в конкретном субъекте Российской Федерации, а также в семье.

Патриотическое воспитание будущих учителей осуществляется в рамках учебно-воспитательного процесса. В университете преподается предмет «Культура родного края», так как изучение культуры чувашского народа является основой патриотического отношения к малой Родине. Любовь к своей «малой родине» проявляется у чувашей также и в особой связи с природой. В чувашском

фольклоре можно найти много примеров отношения человека к флоре и фауне. Чуваши придают огромное значение воспитанию любви к своей «малой родине», которая не мыслится «без осознания глубины природных, социальных и духовных связей» [7]. Изучение этнопедагогических традиций чувашского народа осуществляется в процессе преподавания «Истории педагогики».

Политическое воспитание как одно из важных направлений профессиональной подготовки будущих учителей. 95% студентов считают, что современный учитель должен разбираться в политических событиях, потому что, работая с подрастающим поколением, он имеет возможность сформировать правильное политическое мировоззрение учащихся. Для формирования гражданского поведения студентов в университете проводятся на уровнях курса и факультета круглые столы по актуальным вопросам политики и общественной жизни, парламентские дебаты, деловая игра «Выборы», интеллектуальная игра «Политринг», организуются встречи с общественными и политическими деятелями; для формирования опыта организации широкого обсуждения актуальных проблем текущей политики осуществляется участие в гражданском форуме; для формирования опыта воздействия на общественное мнение предлагается участие в конкурсах политической рекламы и ораторского искусства «Гайд-парк» [8].

Профессиональное становление личности будущего учителя сегодня включает в себя основы правовой культуры, владение необходимыми знаниями в сфере гражданских прав и обязанностей. Для формирования опыта социальной практики студенты принимают участие в конкурсе социальных проектов «Я – гражданин!»; для формирования правовой культуры организуются конкурсы учебных судов.

Однако, несмотря на проводимую работу в рамках учебно-воспитательного процесса, у студентов присутствует низкий интерес к педагогической профессии. В соответствии с данными об устройстве выпускников 2008 года, 34,5% работают в образовательных учреждениях. 80% студентов (выпускники 2009 года) после окончания университета не собираются работать по выбранной специальности из-за низкой заработной платы (70%) и отсутствия

способностей к педагогической деятельности (30%). Таким образом, тенденции к повышению интереса к педагогической профессии не наблюдается.

Учитывая современные социально-экономические условия в стране и в обществе, мы полагаем, что необходимо искать новые формы работы для более успешного профессионального самоопределения студентов.

Примечания

1. Рязанский государственный педагогический университет: Педагогические вузы России. URL: <http://www.usvpu.ru/vuzes/grpu/>. Загл. с экрана.

2. Гребенкина, Л. К., Кувшинкова А. Д. Приоритетные направления и формы повышения педагогического мастерства учителей в Рязанской области // Роль и место краеведения в гражданско-патриотическом воспитании учащихся в образовательных учреждениях: материалы междунар. науч.-практ. конф., 24–26 марта 2010 г. Рязань, 2010. С. 20.

3. Замятина Н. Учитель, науки ученика: Молодежная среда (Рязань). URL: <http://www.openclass.ru/node/113926>. – Загл. с экрана.

4. Ганина Т. В. Внеаудиторная работа со студентами во взаимодействии с культурно-просветительными учреждениями // Воспитательная работа в вузе: сб. науч.-метод. ст. / отв. ред. А. Н. Козлов, Л. К. Гребенкина; Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина. Рязань, 2003. С. 93.

5. Кириллов Г. Д. Воспитание личности студента средствами театра // Воспитательная работа в вузе: сборник научно-методических статей / отв. ред. А. Н. Козлов, Л. К. Гребенкина; Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина. Рязань, 2003. С. 101.

6. Павлов И. В. Какой патриотизм нужно воспитывать / И. В. Павлов, В. И. Павлов, И. И. Павлова: сб. науч. ст. Чебоксары: Изд-во ЧГПУ, 2008. С. 195.

7. Выфициков А. Н., Бузский М. П. Патриотическое воспитание: Методологический аспект. Волгоград: ГУ «Издатель», 2001.

8. Концепция и программа воспитания и само-воспитания студентов – будущих педагогов «Учитель, патриот, гражданин» на 2007–2010 гг. / Г. Н. Григорьев и др. Чебоксары: Чебоксар. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2007.

E. A. Снигирева

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

В статье рассматривается проблема формирования профессионального самоопределения будущих экономистов. Особую значимость эта проблема приобретает в свете модернизации современной системы образования, нацеленной на обеспечение конкурентоспособности выпускников вузов. Дается авторское определение конкурентоспособности будущих экономистов. Описываются примеры формирования профессионального самоопределения студентов в процессе подготовки в вузе.

In the article the problem of forming the professional self-determination of students of economics is discussed. This problem acquired the prime importance due to modernization of the modern system of education, which is aimed at providing the competitiveness of graduates. The author's definition of the notion "competitiveness" is presented. The author describes examples of forming the professional self-determination of students during academic training.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, конкурентоспособность будущих экономистов, технология проектной деятельности, портфолио.

Keywords: professional self-determination, competitiveness of future economists, the technology of project activity, portfolio.

Современное интенсивное развитие экономики обуславливает необходимость профессиональной мобильности и конкурентоспособности работников. Рынок труда требует новых широких и гибких знаний, умений и навыков, облегчающих ориентацию молодого специалиста в постоянно меняющемся мире, поэтому проблема профориентации и профессионального самоопределения является чрезвычайно актуальной в современных условиях.

Актуальность проблемы профессионального самоопределения студентов обусловлена тем, что в период обучения в вузе закладываются основы профессионализма, система основных ценностных представлений, характеризующих определенную профессиональную общность, формируется потребность и готовность к непрерывному самообразованию в изменяющихся условиях. Профессиональная деятельность является важнейшей стороной жизнедеятельности человека, которая обеспечивает полную самореализацию личности, актуализацию всех её возможностей. В связи с этим особенно важно, чтобы студенты активно включались в процесс овладения профессиональными знаниями и способами их освоения начиная с начальных этапов обучения. По-

этому высшие учебные заведения как социальные институты должны выступать в качестве структур, организующих специфическую среду профессионального самоопределения своих учащихся.

Понятие «профессиональное самоопределение» выступало первоначально как выбор профессии, а затем как длительный процесс освоения профессии и самореализации в ней, охватывающий большую часть жизни человека. Профессиональное самоопределение является ведущей формой активности субъекта на всех этапах его профессионального становления и развития.

В педагогике существует большое количество определений термина «профессиональное самоопределение». Нам кажется наиболее актуальным подход Н. В. Андреевой. Профессиональное самоопределение представляет собой личностную характеристику, включающую осознанную и осмысленную субъективную позицию по отношению к будущей профессиональной деятельности, структуру которой составляет профессиональное самосознание, профессиональная направленность, профессиональная компетентность [1].

Профессиональное самоопределение личности – важнейшая предпосылка становления профессионального самосознания и конкурентоспособности будущего экономиста в целом, так как конкурентоспособный специалист должен быть, прежде всего, профессионалом своего дела и должен обладать системой сформированных качеств, необходимых для осуществления экономической деятельности на должном уровне.

Конкурентоспособность будущего экономиста рассматривается нами как готовность и способность выпускника вуза к экономической деятельности, включающая направленность на профессиональную самореализацию, а также ценностные ориентации и качества, способствующие реализации конкурентного поведения и достижению вершин профессионализма, которые формируются на основе общекультурных и профессиональных компетенций.

Важным критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности выступает ее способность находить личностный смысл в профессиональном труде, самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы [2].

Мы считаем, что сформировать мотивационную основу профессионального самоопределения – значит развить интересы, склонности, способности обучающегося, помочь осознать их значение для успешного профессионального труда, а также разить стремление к самоутверждению через трудовые усилия, трудовой вклад, взаимодействие с товарищами по работе, осознание ценности созидательной деятельности как для общества, так и для развития своей личности.

Для формирования профессионального самоопределения студентов-экономистов Вятской государственной сельскохозяйственной академии в процессе изучения иностранного языка нами используются игровые технологии, проектные технологии, групповая работа.

Технология проектной деятельности является базовой образовательной технологией, поддерживающей компетентностно-ориентированный подход в современном образовании и способствующей формированию конкурентоспособности и профессионального самоопределения будущих экономистов. Проектность выступает определяющей стileвой чертой современного мышления, одним из важнейших типологических признаков современной культуры.

Существуют различные типы проектов. В соответствии с классификацией Е. Ю. Гирба [3], наиболее целесообразно на занятиях по иностранному языку использовать ролевой проект, способствующий профессиональному самоопределению студентов.

Студентам предлагается побывать в роли экономиста и разработать портфолио. «Портфолио будущего экономиста» состоит из следующих частей:

– Информация о студенте

В данном разделе студенты в свободной форме рассказывают о себе, о своих жизненных и профессиональных планах, обосновывают выбор профессии, излагают свои представления о качествах, необходимых для успешной деятельности в выбранной ими профессии.

– Выполнение теста «Я – экономист?», который показывает, насколько студенты готовы к выбранной профессии и что еще им необходимо сделать, чему научиться.

– Творческие работы студентов

В этот раздел включаются эссе по темам «Каким экономистом я хочу стать?», «Почему важно изучать экономику в наши дни?», «Мои личные и профессиональные планы», «Выход из кризиса и развитие российской экономики».

– Индивидуальные задания, включающие интересные задания не только по иностранному языку, но и по другим, в том числе и специальным, предметам.

– Высказывания по интересующей проблеме экономики

Раздел содержит цитаты, мысли, размышления известных специалистов, экономистов, журнальные статьи или материалы из Интернета по актуальным вопросам экономики, а также их анализ и описание собственной точки зрения по затрагивающей проблеме.

– Работы студентов свободного характера, в которых они высказывают свое мнение о состоянии экономики в наше время и предложения по ее улучшению; творческие перспективы развития эко-

номики России; предложения по улучшению экономического состояния нашего города; роль экономики в развитии глобализации и т. д.

– Групповой проект, в разработке которого принимали участие студенты. На занятиях по иностранному языку студенты-экономисты разрабатывают следующие проекты: «Сравнительный анализ экономических систем России, Великобритании и США», «Сравнительный анализ сельского хозяйства в Великобритании и России», «Идеальный тип экономики, как я его понимаю» и т. д.).

– Анализ личностных изменений в процессе изучения специальных предметов

В данном разделе студенты делятся своим мнением о полученных ими новых знаниях, о своем профессиональном росте и личностных изменениях в процессе изучения специальных предметов, а также о роли иностранного языка для получения новых знаний в области экономики и об уровне их профессиональных знаний.

Перед работой над каждым разделом студентам предлагалось заполнить страницу с предполагаемыми ожиданиями (будет ли интересно изучать раздел, тему; с какими трудностями встретятся и др.). На заключительном занятии студенты оценивают, насколько совпали их ожидания с реальными результатами.

Портфолио студентов представляются группе в конце обучения иностранному языку и оцениваются преподавателем.

Кроме того, важную роль в формировании профессионального самоопределения будущих экономистов играет студенческий научный «Бизнес-клуб», созданный на кафедре экономики Вятской ГСХА.

Студенческий «Бизнес-клуб» является основным центром развития творчества, предпринимательских идей, формирования деловых навыков и гражданской активности студенческой молодежи академии.

Участники данного клуба вовлечены в проектную деятельность, они составляют бизнес-проекты по заказу предприятий, проводят исследования, общаются, общаются со специалистами и экспертами и принимают активное участие в различных проектах, организации и проведении конференций на кафедре, круглых столов.

Миссия клуба – это получение профессиональных знаний и опыта студентами с активной жизненной позицией, интересующимися бизнесом и экономикой, а также их интеллектуальное развитие и содействие построению успешной карьеры.

Клуб реализует проекты как в реальном, так и в виртуальном пространстве. Проекты имеют следующие составляющие:

• получение знаний (самостоятельно, в результате обмена опытом с коллегами или от приглашенных экспертов);

• применение знаний (проведение исследования или других аналитических работ);

- презентация результатов и их оценка экспертами;
- реализация на практике.

Клуб также организует для студентов консультации по бизнес-планированию с предпринимателями из крупных фирм нашего города; консультации участников инновационных конкурсов, проводимых правительством Кировской области; сотрудничает с фондом поддержки малого и среднего предпринимательства в Кировской области.

Ежегодно в стенах академии проводится ставший уже межвузовским конкурс «Бизнес-идея», где студенты представляют свои разработанные бизнес-планы, собственные предпринимательские инициативы. Цель конкурса – выявление и продвижение эффективных бизнес-идей, имеющих перспективу внедрения на территории Кировской области; повышение экономической и предпринимательской активности молодежи.

На «Бизнес-идее–2012» студенты представили проекты: «Детский центр “Сказочный мир”», «Клуб молодых политиков 2.0», «Бизнес-план по созданию рекрутингового агентства на базе вуза», «Бизнес-план открытия кафе здорового питания», «Бизнес-план организации прудного хозяйства», «Открытие фабрики по выращиванию клубники в защищенном грунте», «Бизнес-план развития фермерского хозяйства ИП Глушков» и др.

Требования к профессиональной компетентности и конкурентоспособности будущих экономистов отражены в структуре разрабатываемых проектов (резюме проекта; описание предприятия; описание продукта; анализ рыночной ситуации и план маркетинга; организационный план; производственный план; инвестиционный план; финансовый план).

Комиссия конкурса, в состав которой входили известные предприниматели из ведущих фирм Кирова, специалисты фонда поддержки малого и среднего предпринимательства Кировской области, преподаватели кафедры экономики и студент выпускного курса, высоко оценила уровень подготовки студенческих бизнес-проектов, отметив их реалистичность и востребованность внедрения на территории Кировской области.

Участники клуба принимают активное участие в городских и всероссийских конкурсах и конференциях. Например, участие двух команд в студенческом конкурсе «Лучший бизнес-план инновационного проекта», проводимым инновационным бюро «Эксперт» (г. Москва).

Таким образом, процесс профессиональной подготовки в вузе способствует формированию профессионального самоопределения будущих экономистов, их потребности в самореализации, что дает возможность будущим экономистам быть востребованными и конкурентоспособными на рынке труда и успешно реализовывать себя в профессиональной деятельности.

Примечания

1. Андреева Н. В. Практико-ориентированное обучение в процессе профессионального самоопределения студентов // Педагогическое образование и наука. 2009. № 12. С. 85

2. Федорова Ю. А. Профессиональное самоопределение студентов высшей школы. URL: http://journals.uspu.ru/i/inst/ped/ped12/ped12_39.pdf.

3. Гирба Е. Ю. Мониторинг качества процесса педагогической деятельности; учеб.-метод. пособие. М.: УЦ «Перспектива», 2010. С. 80.

УДК 37.048.45

Е. Н. Шигарева

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализированы этапы развития профильного и профессионального обучения школьников в рамках трудовой/технологической подготовки. Рассмотрен вопрос о возможности пропедевтической профессиональной ориентации учащихся младшего школьного возраста в условиях развития современного производства, основанного на достижениях в области нанотехнологий.

The article analyses the stages of development of specialized and professional education of schoolchildren in the framework of the technological preparation. The question about possibility of professional orientation of pupils of primary school age in the conditions of modern production, based on the achievements in the field of nanotechnologies.

Ключевые слова: технологическое образование, нанотехнологии, профессиональная ориентация.

Keywords: technological education, nanotechnology, professional orientation.

Изменение социально-экономической ситуации в России требует пересмотра содержания и методов работы общеобразовательной и профессиональной школы [1]. На международном нанофоруме в 2009 году президентом России было определено пять приоритетов технологического развития страны, в основу которых положены достижения в области нанотехнологий: энергетика, ядерные технологии, информационные технологии, космические технологии, медицина [2]. В связи с этим журнал «Популярная механика» представил перспективные профессии ближайшего и далекого буду-

щего: нанохирург, специалист по управлению погодой, программист транспортных потоков, генетический терапевт, специалист по терраморфингу, анабиозолог, космический архитектор [3].

Очевидно, что начинать подготовку специалистов в обозначенных сферах деятельности нужно еще со школьной скамьи. Образовательная область «Технология» является той дисциплиной, включающей в себя знания междисциплинарного характера, которая позволяет решить научно-практические задачи, сформировать у школьников техноло-

гическую грамотность, компетентность, а также создать условия для профессионального самоопределения в условиях современного рынка труда. Если обратиться к истории становления технологической подготовки школьников, то можно отметить, что система трудового обучения в России была направлена на освоение учащимися приемов обработки наиболее распространенных материалов, подготовку учащихся к будущей трудовой деятельности и на формирование у них профессиональных умений и навыков. В табл. 1 представлены

Таблица 1

**Этапы развития профильного и профессионального обучения школьников
в рамках трудовой/технологической подготовки XIX–XX вв.**

Год	Состояние профильного и профессионального обучения школьников в России	Направления трудовой/технологической подготовки
1884	В школах России вводится ручной труд, в рамках которого школьники обучаются ремеслам: столярному, слесарному, портняжному, ткацкому. Цель обучения: подготовка учащихся к будущей трудовой деятельности, формирование у них профессиональных умений и навыков [4]	Ведется обучение различным ремеслам: слесарному, ткацкому, сапожному, столярному и др. [5]
1937	Трудовое обучение отменено как самостоятельный предмет из-за недостатка квалифицированных учителей и слабой учебно-материальной базы [6]	До 1937 года шла подготовка по следующим профессиям: переплетчик, столяр, электрик (в программе школьного обучения большое внимание уделяется элементам электротехники) [7]
1954–1955	Трудовое обучение вводится в начальной школе	В содержание технологической подготовки входит обработка бумаги, картона, тканей, первоначальные работы с древесиной и др. [8]
1955–1956	Трудовое обучение вводится во всех классах средней школы. В 8–10-х классах вводится курс основ производства и производственная практика	Осуществляется подготовка учащихся к квалифицированному труду по одной из массовых профессий народного хозяйства или культуры [9]
1958	Вводится в действие закон «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» [10]	Наряду с аттестатом зрелости выпускники школ получали свидетельства о присвоении им рабочего разряда по той или иной массовой профессии
1964, 1966	Изменены сроки обучения в общеобразовательной школе до 10 лет. Производственное обучение признано необязательным и заменено трудовыми политехническими практикумами по различным видам труда и отраслям техники [11]	Трудовые политехнические практикумы по металлообработке, обработке тканей, автомобилю, по электротехнике и др.
1984	В 8–9-х классах трудовая подготовка школьников организуется в виде профильного обучения и изучения курса «Основы производства. Выбор профессии» [12]	Знакомство школьников с техникой, технологией и экономикой производства, с содержанием труда рабочих различных профессий
1988	Признано необязательным проведение профессионального обучения в 10–11-х классах. Как следствие, отпала необходимость в профильном обучении учащихся в 8–9-х классах [13]	–
1992	Разработан государственный базисный учебный план общеобразовательных учебных заведений РФ. В инвариантной части плана учебные предметы «Трудовое и профессиональное обучение», «Техника, как средство жизнедеятельности человека» и др. трансформированы в образовательную область «Технология» [14]	Школьники изучают следующие направления: технология обработки конструкционных материалов и машиноведение, элементы электротехники и радиоэлектроники, автоматизация производства и робототехника, информационные технологии, основы общественного производства и др. [15]

этапы развития профильного и профессионального обучения школьников.

Как видно из табл. 1, технологическое образование XIX–XX вв. было направлено на приобретение навыков по обработке наиболее используемых материалов (древесина, металл, текстильные материалы и др.), а также на овладение учащимися одной из массовых профессий, направление подготовки по которой зависело от развития производственной сферы жизни людей.

Программой основного общего образования по образовательной области «Технология» (2004 год) предусматривается изучение раздела «Современное производство и профессиональное образование»: 8-й класс – 2 часа, 9-й класс – 2 часа. В рамках изучения данного раздела рассматриваются следующие темы: 8-й класс – Сфера и отрасли современного производства; Основные структурные подразделения производственного предприятия: Разделение труда; Приоритетные направления развития техники и технологий в легкой и пищевой промышленности; Влияние техники и технологий на виды и содержание труда; Понятие о профессии, специальности и квалификации работника; Факторы, влияющие на оплату труда. 9-й класс – Роль профессии в жизни человека; Виды массовых профессий производства и сервиса; Региональный рынок труда и его конъюнктура; Профессиональные качества личности и их диагностика; Источники получения информации о профессиях и путях профессионального образования; Возможности построения карьеры в профессиональной деятельности [16].

Но развитие информационных технологий, наукоемких технологий и появление новых технологий обработки материалов, а также государственные задачи, обусловленные подготовкой современного общества к жизни в высокотехнологичном мире, потребность в специалистах приоритетных отраслей для инновационного развития страны требуют повышения образовательного уровня профессиональной, технологической подготовки школьников на всем протяжении процесса обучения, а не только в старших классах.

В конце прошлого века сформировалась особая категория технологий, отраслей и изделий, которые получили название «high technology» – «высоких», или, что то же самое, «наукоемких», или «высокотехнологичных». Условно к высоким технологиям относят те технологии, производства и продукты, в которых интеллектуальные компоненты составляют более половины стоимости [17].

В условиях развивающихся современных инновационных технологий школьникам необходимо получать представления о мире техники и техносфере, о сферах деятельности людей и их профессиях, о влиянии технологий на окружающую среду. Данные знания, как уже было отмечено, школьникам целесообразно получать при изуче-

нии образовательной области «Технология», но так как в учебниках по технологии информация о современных технологиях отсутствует, существует огромный разрыв между изучаемыми технологиями в школе и технологиями современного производства, с которыми столкнутся учащиеся (выпускники) после окончания школы. В одной из своих статей д-ра физ.-мат. наук, профессор МПГУ Ю. А. Хотунцев предлагает информацию о современных развивающихся технологиях довести до сведения учащихся с помощью экскурсий, видео- и DVD-фильмов, но также отмечает, что, к сожалению, данные фильмы в настоящее время не производятся [18].

Для совершенствования технологической подготовки, более ранней профильной подготовки школьников, а также повышения интереса учащихся к изучению таких предметов, как биология, физика, информатика, химия, автором статьи разработана дополнительная образовательная программа для учащихся 3–4-х классов «Удивительный мир нано», рассчитанная на 36 часов. Занятия проводятся в Центре детского творчества с изучением прикладной экономики города Кирова. Программа реализуется в рамках научно-исследовательского проекта, разработанного педагогическим коллективом Центра детского творчества, по теме «Сетевые технологии в развитии информационной образовательной среды дополнительного образования детей». Цель программы: пропедевтическое знакомство школьников с наукоемким, технологичным производством на основе информационно-коммуникационных технологий и нанотехнологий.

В ходе реализации программы, при изучении таких тем, как «Путешествие в наномир», «Что открыла нам природа», «Увидеть невидимое», «Нанотехнологии вокруг нас», «Загадки наномира», «Работы: от истоков до наших дней», «Мир профессий: прошлое, настоящее, будущее» и др., школьники знакомятся с основами нанотехнологий, их использованием в различных отраслях промышленности и в окружающем нас мире (в повседневной жизни). Разработанная методика проведения занятий направлена на привлечение школьников к активному и грамотному использованию информационных технологий, в том числе интернет-ресурсов. На данных занятиях у воспитанников объединения формируются навыки работы с поисковыми системами, такими, как Google, Yandex.

В качестве примера пропедевтической профессиональной ориентации воспитанников младшего школьного возраста Центра детского творчества с изучением прикладной экономики, опишем последовательность проведения занятия по теме «Мир профессий: прошлое, настоящее, будущее». На изучение данной темы отводится 4 часа (2 занятия по 2 часа). На первом занятии в ходе постановки целей и задач учителем сообщает

о том, что в зависимости от развития современного производства, развития технологий обработки материалов изменяется востребованность той или иной профессии и появляются совершенно новые профессии. Например, в прошлое ушли такие профессии, как писец, ямщик, зажигатель фонарей и т. д.

В ходе занятия по обозначенной теме учащимся предлагается выполнить несколько заданий, варианты которых представлены ниже.

Задание 1. Учащимся в течение 5–10 мин предлагаются в пустые строки таблицы вписать названия профессий, которые, по их мнению, скоро уйдут в прошлое, будут востребованы всегда, будут востребованы в будущем. Вариант выполненного задания представлен в табл. 2.

Таблица 2

Задание: заполните пустые строки таблицы

Укажите профессии, которые, по Вашему мнению, скоро уйдут в прошлое
<ul style="list-style-type: none">■ Машинист■ Электрик■ Пианист, музыкант■ Учитель■ Техслужащая
Укажите профессии, которые, по Вашему мнению, будут востребованы всегда
<ul style="list-style-type: none">■ Ученый■ Инженер■ Пожарный■ Специалист по компьютерам
Укажите профессии, которые, по Вашему мнению, будут востребованы в будущем
<ul style="list-style-type: none">■ Антитехнолог■ Конструктор роботов

Проверка выполнения задания осуществляется в ходе беседы учителя с учащимися с использованием презентации.

Задание 2. Составить презентацию, состоящую из 4–5 слайдов, об одной из профессий будущего по следующему плану: название профессии; область деятельности; список предметов школьной программы, знания по которым необходимы для освоения профессии; привести иллюстрации, характеризующие будущую профессию; подготовить выступление на 1–2 минуты по «защите» обозначенной профессии.

При выполнении данного задания школьники пользуются поисковыми системами сети Интернет, а также программой PowerPoint.

Задание 3. Учащиеся делятся на 2–3 команды, каждая из которых составляет список наиболее востребованных, по их мнению профессий в течение 10–15 мин. Задача команд – по очереди называть профессию и аргументированно объяснять ее необходимость и значимость. Задача противоположных команд – привести как можно больше контраргументов по названной профессии.

При выполнении данного задания учащиеся могут использовать поисковые системы сети Интернет.

В зависимости от материально-технического обеспечения (наличие компьютеров, подключение к сети Интернет), при проведении занятий по теме «Мир профессий: прошлое, настоящее, будущее» варианты выполнения представленных заданий могут быть изменены.

В ходе реализации дополнительной образовательной программы «Удивительный мирnano» Центр детского творчества сотрудничает с Вятским государственным гуманитарным университетом, что позволяет проводить экскурсии и часть практических занятий в лаборатории нанохимии и нанотехнологии ВятГГУ. Воспитанникам объединения демонстрируется оборудование, используемое для проведения исследований на наноуровне, литературные источники по нанотехнологиям. При проведении практических занятий воспитанники изучают принципы работы сканирующих зондовых микроскопов и проводят небольшие исследования под руководством заведующего лабораторией Д. Н. Данилова и студентов химического факультета. Результатом практических работ, является исследование на наноуровне поверхности объектов, используемых в повседневной жизни (CD-диски, человеческий волос, волокна текстильных материалов).

Воспитанники объединения активно вовлекаются в исследовательскую деятельность, которая осуществляется в рамках подготовки к конкурсам различного уровня, таким, как региональный этап конкурса исследовательских работ школьников имени В. И. Вернадского; международный детский фестиваль творческих открытий и инициатив «Леонардо», г. Москва; фестиваль юных исследователей «Успешность. Творчество. Личность»; муниципальная сессия российской межрегиональной конференции исследовательских и проектных работ учащихся «КИПР-Вятка-2011» и др.

Следует отметить ряд трудностей, с которыми мы столкнулись в процессе реализации программы «Удивительный мир nano»: настороженное отношение к образовательной области нанотехнологий со стороны учителей; низкий уровень материально-технической базы, обусловленный высокой стоимостью оборудования для проведения исследований на наноуровне; отсутствие методических разработок по изучению вопросов нанотехнологий.

Несмотря на обозначенные трудности, реализация дополнительной образовательной программы «Удивительный мир nano» дает возможность сформировать у школьников представление о современных перспективных технологиях; о профессиях и специалистах, которые будут востребованы в ближайшем будущем; создать предпосылки для формирования мотивации учащихся к изучению об-

щеобразовательных предметов естественнонаучного цикла и повысить престиж образовательной области «Технология».

Примечания

1. Котряхов Н. В. Деятельностный подход к педагогическому процессу. Киров, 2005. С. 5.
2. Международный форум по нанотехнологиям. URL: http://rusnanotech09.rusnanoforum.ru/Section.aspx>Show/19698#sect_edu
3. Профессии будущего // Популярная механика. 2010. № 10. С. 58–68
4. Муравьев Е. М. Общие основы методики преподавания технологии в общеобразовательных учреждениях. Шuya: Изд-во Шуйского пединститута, 1996. С. 33.
5. Там же.
6. Там же. С. 36.
7. Там же. С. 35.
8. Там же. С. 36.
9. Там же. С. 37.
10. Там же. С. 36.
11. Там же. С. 38.
12. Там же. С. 39.
13. Там же. С. 40.
14. Там же. С. 41.
15. Там же. С. 41–42.
16. Сборник нормативных документов. Технология / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. М.: Арофа, 2004. С. 144, 119.
17. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. М.: «Эгвес», 2008. С. 125.
18. Хотунцев Ю. А. Технологическое образование в регионе: опыт, достижения, перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (1–3 апреля 2010 г.) / ред. кол. А. Н. Ильин, Е. А. Гилева; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь: Изд-во «ОТ и ДО», 2010. С. 11.

УДК 159.922.736.4

К. А. Ичетовкина, Е. П. Ивутина

**ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ
КОНФЛИКТОВ В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
У СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

В статье обсуждаются особенности внутриличностных конфликтов у старшеклассников в процессе профессионального самоопределения. Выявлены статистически значимые различия внутриличностных конфликтов в процессе профессионального самоопределения у школьников десятого и одиннадцатого классов.

The article deals with the problem of features of the intrapersonal conflicts of senior in the process of the professional self-determination. There are statistically significant differences of the intrapersonal conflicts of seniors of the 10th and 11th forms in the process of the professional self-determination.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, внутриличностный конфликт, профессиональное развитие.

Keywords: professional self-determination, intrapersonal conflict, professional development.

Выбор профессии – первая и основополагающая ступень глобального процесса профессионального самоопределения личности. Профессиональное самоопределение является центром личностного и социального самоопределения. Можно сказать, что выбор профессии закладывает базу для всего дальнейшего развития личности.

Статистические данные показывают, что число безработных, неконкурентоспособных молодых людей с каждым годом растет. Большое количество личностных деструкций, связанных с неудовлетворенностью выбранной профессией, еще раз подтверждает необходимость проведения исследований, направленных на помочь в профессиональном самоопределении школьников старших классов. Проблема также состоит в том, что в настоящее время профориентационная работа основывается на диагностике способностей и склонностей школьников, но методы выявления и прогнозирования внутриличностных конфликтов, также необходимые для помощи в комфортном прохождении стадии выбора профессии, недостаточно разработаны. Правильный выбор профессии – залог самореализации личности, формирования ее социальной идентичности, легкого прохождения всех кризисов профессионального развития, именно поэтому так важно диагностировать личностный конфликт и облегчить его разрешение.

Проблемами профессионального самоопределения школьников занимались такие ученые, как Н. Н. Гордеева, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова, Н. А. Коновалова, В. М. Даниук, А. К. Маркова, А. Маслоу, Дж. Сьюпер, Э. Ф. Зеер, Н. Б. Стамбулова, Ю. П. Поваренков и другие.

Н. Н. Гордеева считает, что проблема профессионального самоопределения становится особенно важной в школьные годы. Выбор профессии – это процесс принятия молодым человеком решения относительно получения социально значимого результата: вступления во взрослую жизнь в качестве работника, участника общественного труда. Профессиональное самоопределение может совпадать с выбором профессии, если молодой человек выбирает профессию в соответствии со своими интересами, склонностями, устремлениями и способностями. Выбор профессии не совпадает с процессом профессионального самоопределения в тех случаях, если молодой человек выбирает профессию случайно, например по фактору близости места работы к месту жительства, общественной моды на данную профессию, по знакомству и прочее [1].

Проблема внутриличностного конфликта в психологии имеет особый статус и может быть отнесена к числу тех фундаментальных проблем, которые, несмотря на неугасающий интерес к ним учеников, по-прежнему далеки от своего разрешения. В многочисленных исследованиях показано его патогенное влияние, но с другой стороны, в психологической науке внутриличностный конфликт рассматривается и как мощный внутренний двигатель, заставляющий человека идти по пути самосовершенствования и самоактуализации.

Одним из наиболее важных аспектов как профессионального самоопределения в целом, так и его первого этапа – выбора профессии, является мотивация. Каждый субъект выстраивает собственную иерархию мотивов и, в зависимости от этого, делает выбор в пользу той или иной профессии. Однако когда два или больше мотивов сталкиваются и не могут быть удовлетворены одновременно, может возникнуть внутриличностный конфликт. Поэтому для нас важно знать, какими мотивами руководствуется оптант, чтобы прогнозировать и диагностировать конфликтную ситуацию.

По результатам теоретического исследования мы можем сделать вывод, что факторами возникновения конфликта могут быть рассогласование позиций значимых близких и самого субъекта (проблема уровня «хочу» – «надо» по Е. А. Климову); давление социума. В отдельную группу попадают конфликты самооценки и адаптации, нам кажется, что отсутствие веры в собственные силы близко с дезадаптацией к социальной ситуации [2].

Не менее важной проблемой, чем факторы возникновения конфликтов, является проблема их раз-

решения. Б. С. Волков и Н. Д. Волкова предлагают следующие способы разрешения внутриличностных конфликтов.

1. Адекватно оценить ситуацию, в которой оказался субъект (с помощью рефлексии осознать самого себя в ситуации, создать правильный образ собственного «Я», реагировать на факты, а не на представления о них, научиться контролировать собственные эмоции).

2. Эмоциональный груз переходит в ресурс для решения проблем.

3. С помощью этого ресурса точно описать сложившуюся ситуацию и создать алгоритм решения [3].

Авторы подчеркивают, что единого способа разрешения внутриличностного конфликта не существует, остаются лишь необходимые константы: отношение к проблеме, сила воли, рефлексия, управление эмоциями.

В данном исследовании мы предполагаем, что существуют статистически значимые различия в проявлении внутриличностных конфликтов в процессе профессионального самоопределения у школьников десятого и одиннадцатого классов.

Методы исследования: анкетирование, тестирование (дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова (модификация А. А. Азбель, для определения профессиональной направленности школьников), наблюдение, нестандартизированное интервью, методы количественного и качественного анализа результатов исследования (методы математической статистики – критерий U Манна – Уитни).

Цель эмпирического исследования – выявление особенностей формирования, протекания и разрешения внутриличностных конфликтов в процессе профессионального самоопределения учащихся старших классов.

Для изучения особенностей формирования, протекания и разрешения внутриличностных конфликтов в процессе профессионального самоопределения было организовано эмпирическое исследование, которое проводилось в МОУ СОШ г. Кирова. В качестве испытуемых выступили школьники 10-го и 11-го классов (средний возраст 16 лет) общей численностью 54 человека. В 10-м классе приняли участие 28 человек, а в 11-м классе – 26 человек. В выборку для исследования вошли испытуемые, которые не определились с будущей профессией и испытывают по данному поводу внутриличностный конфликт.

Первый этап нашего исследования состоял в определении профессиональной направленности школьников (дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова, модификация А. А. Азбель). Данный опросник был использован в 11-м и 10-м классах для оценки профессиональной направленности на основе предпочтений человеком различных по характеру видов деятельности.

Были получены следующие результаты: большинство испытуемых в 11-м классе выбирают профессии по типу «человек – знак» (84% испытуемых), «человек – художественный образ» (89% испытуемых), «человек – я сам» (89% испытуемых). В 10-м классе большинство школьников также отдают предпочтение профессиям типа «человек – человек» (85% испытуемых), «человек – художественный образ» (79% испытуемых), «человек – я сам» (84% испытуемых).

Для диагностики внутриличностных конфликтов в профессиональном самоопределении необходимо было разделить испытуемых на две группы в зависимости от ответа на вопрос «Вы уже определились со своей будущей профессией?» Первая группа состояла из школьников, которые определились с будущей профессией. Вторая группа – из школьников, которые еще не до конца уверены и сомневаются в выборе профессии и, возможно, имеют внутриличностные конфликты.

Далее был проведен анализ анкет респондентов второй группы, не определившихся до конца с выбором профессии. Было выявлено, что большинство школьников 11-го класса (73% респондентов) и 10-го класса (63% респондента) впервые серьезно задумывались о той сфере, в которой хотели бы работать, 1–2 года назад. Кроме того, присутствуют учащиеся 10-го класса (37% школьников), которые пока еще не задумывались о своей будущей профессии. В 11-м классе 68% школьников ответили, что их мнение о подходящей для них профессиональной сфере несколько раз менялось, 32% школьника уже твердо уверены в своем выборе. В 10-м классе у 63% школьников мнение несколько раз менялось в пользу какой-либо профессии, 21% школьников уверены в своем выборе, 16% школьников ответили, что у них нет четких представлений о профессиональной сфере, которую хотят выбрать.

Большинство учащихся 11-го класса (53% испытуемых) не могут определиться между 2–3 вариантами привлекательной для них профессии. Число испытуемых, выбравших ту сферу, которая, по их мнению, является привлекательной, составило 47%. В 10-м классе 26% испытуемых не могут определиться между 2–3 профессиями. 42% испытуемых выбрали понравившуюся профессию. Не могут выбрать понравившуюся профессию 32% испытуемых.

В 11-м и 10-м классах одинаковое число испытуемых (52%) ответили, что сами беспокоятся о предстоящем выборе профессии, но в 10-м классе ответили, что еще беспокоятся родители и близкие люди (42% испытуемых). Большинство учеников 11-го класса (47% испытуемых) испытывают наибольший дискомфорт относительно ситуации выбора профессии, так как сомневаются, подойдет ли им эта профессия, а в 10-м классе 47% испытуемых затрудняются с выбором сферы деятельности.

Анкеты содержали вторую часть, которая состояла из трех блоков («Хочу я», «Хотят родители» и «Хотят близкие люди»). В каждом блоке были представлены факторы привлекательности профессии (Методика изучения факторов привлекательности профессии, В. А. Ядов, модификация И. Кузьминой, А. Реана). Проанализировав ответы испытуемых, можно сделать вывод, что среднее значение рассогласования школьников с родителями в 11-м классе 53%, в 10-м классе – 46%. Среднее значение рассогласования школьников со знакомыми, друзьями в 11-м классе равно 42%, а в 10-м классе – 64%. Наиболее привлекательными и значимыми факторами в выборе профессии, по мнению школьников 11-го класса, являются такие, как «работа должна соответствовать моим способностям», а также «большая зарплата». Для учащихся 10-го класса наиболее значимыми и приоритетными оказались такие факторы, как «работа не должна вызывать переутомления» и «большая зарплата».

Третий этап состоял в проведении нестандартизированного интервью, состоящего из 3 вопросов. Первый блок вопросов направлен на выявление вида конфликта «Как ты думаешь, что именно мешает тебе принять решение о выборе профессии?» Большинство современных школьников во время выбора профессии испытывают внутриличностные конфликты, связанные с их самооценкой. Среди ответов респондентов встречаются такие формулировки: «подойдет ли мне будущая профессия, кем я буду в обществе, буду ли я в чем-нибудь нуждаться», «сомнение», «не уверена, подойдет ли мне выбранная профессия, не знаю воспребованность этой профессии», «подходит ли мне эта профессия», «сомнение в правильном выборе», «отсутствие интереса, близкие люди вводят в замешательство, нет тяги к чему-либо», «не могу точно определиться, что больше нравится, к чему больше тянет; сдача экзаменов, не все могу сдать», «кармия», «большое разнообразие различных профессий», «профессия может стать невостребованной, малооплачиваемой», «постоянная смена необходимых, значимых, нужных профессий для государства», «отсутствие способностей к чему-либо», «мои умственные способности», «плохие оценки», «не могу выбрать понравившуюся профессию», «родители мешают выбирать будущую профессию», «рассторянность в выборе профессии» и другие. Наиболее часто встречаемое беспокойство касается изменения интересов в будущем, открытие интересной профессии с новой стороны, разнообразие профессий.

Второй блок вопросов: «Как ты себя чувствуешь в сложившейся ситуации? Среди ответов респондентов можно выделить такие часто встречающиеся формулировки: «комфортно, с профессией я определяюсь и скоро определьюсь», «беспокой-

ство, затруднение», «беспокойство», «дискомфорт», «запутанно, стараюсь найти решение», «неуютно, неуверенно», «плохо», «не могу понять, что именно мне надо» и другие. Все ответы демонстрируют трудность принятия решения, что подтверждается психоэмоциональным напряжением.

Третья часть анализа интервью – способы разрешения внутриличностных конфликтов. Ответы респондентов: «родители, друзья», «сама», «родители, учителя, близкие люди, я», «телевидение, схожие программы с профессией», «беседа с людьми, работающими в этой сфере», «родители, консультации в вузах, я», «педагоги, родители, родственники, я», «люди из той профессии, которая меня привлекает», «примерный расчет, кто из специалистов будет востребован в будущем», «родители, близкие люди», «родители, учителя, я» и другие. Высказывания респондентов можно разделить на три группы: «самодетерминация и помочь значимых людей» («только я сама могу», «мои одноклассники», «родители, учителя, близкие люди, я»), «помочь квалифицированных специалистов» («люди из той профессии, которая меня привлекает»), средства массовой информации («телевидение, схожие программы с профессией»), отдельно стоит выделить «уход от ответа» («не знаю»).

Четвертый этап нашего исследования посвящен проведению сравнительного анализа результатов испытуемых десятого и одиннадцатого классов по типу внутриличностного конфликта в процессе са-

моопределения и по типу профессий. Для выявления различий по шкале «тип профессии» и по шкале «конфликт» использовался непараметрический критерий U Манна – Уитни (табл. 1, 2). Анализ показал следующие результаты: значимые различия в 10-м и 11-м классах имеют такие типы профессий, как «человек – знак» и «человек – художественный образ».

По видам внутриличностных конфликтов значимые различия присутствуют среди мотивационного конфликта, нереализованного желания и конфликта самооценки.

Таким образом, благодаря данному исследованию, можно углубить знания, касающиеся внутриличностных конфликтов в процессе выбора профессии. На практике, опираясь на внутреннее сознание клиента, помочь ему сделать адекватный выбор. А соответственно, предотвратить будущее разочарование в себе и в собственной профессии.

Примечания

1. Гордеева Н. Н. Теория и технология индивидуально-педагогического развития личности будущего учителя в процессе педагогической подготовки. Челябинск, 2002.

2. Климов Е. А. Как выбирать профессию: книга для учащихся ст. классов сред. шк. 2-е изд., доп. и дораб. М., 1990.

3. Волков Б. С., Волкова Н. Д. Конфликтология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2007.

Таблица 1

Различия по типам профессий по критерию Манна – Уитни

Профессия	Природа	Техника	Человек	Знак	Художественный образ	Сам человек
U эмп.	147	162	108	289	273	124
Уровень значимости	0,689	0,531	0,429	0,211	0,236	0,724

Таблица 2

Значения шкалы конфликтов по критерию Манна – Уитни

Конфликт	Мотивационный	Нравственный	Нереализованное желание	Конфликт самооценки	Адаптационный конфликт
U эмп.	232	115	307	363	102
Уровень значимости	0,183	0,781	0,241	0,108	0,637

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 316.614

Г. И. Симонова

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье анализируются возможности деятельностного подхода к педагогическому сопровождению социальной адаптации школьников.

The paper analyzes the possibilities of the activity approach to pedagogical support social adaptation of students.

Ключевые слова: социальная адаптация, педагогическое сопровождение, деятельность, деятельностный подход.

Keywords: social adaptation, educational support, activities, activity approach.

Процесс социальной адаптации личности – это сложнейшее общественное явление, которое подразумевает разнообразные аспекты жизнедеятельности человека. Кризисные и критические ситуации, возникающие в различных сферах жизни общества, требуют от человека физического, психического, социального здоровья для эффективной жизнедеятельности; определенных знаний, способов деятельности, общения, позволяющих ему адаптироваться в данном обществе в данный период истории. Кризис российского общества связан, в том числе, с недостаточным вниманием общества и государства к проблеме социальной адаптации его членов. Недостаточное количество, а нередко и вовсе отсутствие государственных программ помощи в социальной адаптации различным возрастным и социальным группам населения приводят к дезадаптации, аномии, маргинализации, девиантному поведению граждан. Особенно нуждается в целенаправленном, педагогически целесообразном сопровождении социальной адаптации подрастающее поколение. Как отмечалось выше, педагогическое сопровождение мы рассматриваем как взаимосвязанную деятельность

всех субъектов образовательного процесса. В связи с этим педагогическая деятельность любого образовательного учреждения должна быть организована таким образом, чтобы действительно была реализована ее сущность. Более того, целенаправленная взаимосвязанная, совместная деятельность субъектов образовательного процесса выступает в качестве системообразующего основания, обеспечивающего приобщение человека к миру культуры и его саморазвитие. Развитие и функционирование личности в деятельности является исходным пунктом её анализа в русле конкретно-научной методологии деятельностного подхода.

На наш взгляд, в исследовании педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся наряду с парадигмой личностного подхода необходимо исходить из концептуальных основ деятельностного подхода (Л. П. Буева, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн).

Понятие «деятельностный подход» употребляется в двух значениях. В широком смысле под деятельностным подходом понимается методологическое направление исследований, в основу которого положена категория предметной деятельности (Б. Г. Ананьев, А. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лuria, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин). В более узком смысле «деятельностный подход» есть теория, рассматривающая психологию как науку о порождении, функционировании и структуре психического отражения в процессах деятельности индивидов (А. Н. Леонтьев). С этих позиций деятельность представляет собой динамическую, саморазвивающуюся иерархическую систему взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит порождение психического образа, воплощение его в объекте, осуществление и преобразование опосредованных психическим образом отношений субъекта в предметной действительности.

Следует признать, что философский принцип деятельности, в основе которого лежит признание деятельности сущностью способа бытия человека, является принципиально важным для нашего исследования. Данный принцип вытекает из принципа отражения, когда сознание выступает как высшая форма отражения, предлагающая активность личности.

Содержание принципа деятельности раскрывается через следующие положения:

- деятельность – это совместное социальное взаимодействие людей в конкретной сфере приложения их духовных и материальных сил, в ходе которого возникают совершенно особые связи, например коммуникативные;
- субъект деятельности – это не только индивид, но и группа, общество, т. е. совокупный субъект;
- деятельность – основное средство групповой динамики;
- при условии признания группы как совокупного субъекта деятельности открывается возможность изучить все атрибуты субъекта деятельности (потребности, мотивы, цели индивидуальной и групповой деятельности).

Проецируя эти положения на проблему нашего исследования, можно говорить о том, что деятельностный подход и принцип деятельности соотносятся с сущностью социальной адаптации учащихся и являются методологическим основанием её педагогического сопровождения.

В психологии деятельность рассматривается как специфический вид человеческой активности; некоторое субъектно-субъектное отношение, в котором человек – субъект определенным образом относится к объекту, овладевает им.

В рамках деятельностного подхода выделены критерии возникновения психики в филогенезе, разработаны представления о ведущей деятельности как основе и движущей силе развития, о структуре деятельности, о личностном смысле, об иерархии мотивов и личностных смыслов как единицах строения личности.

К основным принципам деятельностного подхода, которые определяют методологическую канву анализа процесса социальной адаптации личности, относятся: принцип развития и историзма; предметности; активности; интериоризации – экстериоризации как механизмов усвоения общественно-исторического опыта; единства строения внешней и внутренней деятельности; системного анализа психики.

В основе данного подхода лежит категория «деятельность», которая в самом широком смысле понимается как целенаправленное воздействие субъекта на объект. Вне отношений субъекта и объекта деятельность не существует, она всегда связана с активностью субъекта, направленной на объект. Субъектом деятельности может выступать человек или группа людей, объектом же может быть и человек, и животное, и неодушевленная вещь. Если объект деятельности – человек, то это может быть как конкретная личность, так и малая группа, большая группа или даже этническая общность. В основе процесса педагогического сопровождения также лежит профессиональная деятель-

ность субъектов, которые обеспечивают благоприятное протекание социальной адаптации учащихся. Эта деятельность должна носить четко выраженный субъект – субъектный характер, поскольку социальная адаптация характеризуется активностью личности.

Основными характеристиками деятельности являются предметность и субъектность. Специфика предметной детерминации деятельности состоит в том, что объекты внешнего мира не непосредственно воздействуют на субъект, а лишь будучи преобразованы в процессе деятельности, благодаря чему достигается большая адекватность их отражения в сознании. В своей развитой форме предметность свойственна исключительно человеческой деятельности. Она проявляется в социальной обусловленности деятельности человека, её связи со значениями, фиксированными в закрепленных в орудиях схемах действия, в понятиях языка, социальных ролях, в ценностях, социальных нормах.

Итак, предметность – один из важнейших признаков деятельности. Дело в том, что в ходе истории непрерывно расширяется сфера предметов, вовлекаемых в человеческую деятельность. Включение в деятельность предполагает и расширение потребностей. Вследствие этого деятельность усложняется, обуславливая собой дальнейшее развитие и совершенствование психических функций. Деятельность человека – это всегда разрешение проблем, которые ставит перед ним жизнь, причем проблема может быть определена как разрыв между требующейся человеку ситуацией и его реальной жизненной ситуацией. Процесс социальной адаптации также предполагает вхождение человека в новую для него социальную среду, которое отнюдь не всегда характеризуется готовностью его к конструктивному взаимодействию со средой. Перед личностью встает проблема – как успешно адаптироваться к новым условиям. Прежде всего, на наш взгляд, это возможно через включение человека в деятельность и общение. Участие человека в деятельности может выливаться в освоение природных или социальных сил или же в систематизацию фактов действительности для нахождения связей между ними. По этому признаку выделяют деятельность практическую (предметную) и духовную (познавательную, оценочную, нормативную). Эти два вида деятельности тесно связаны друг с другом и взаимопроникают. Перед каждым вступающим в жизнь индивидом простирается мир вещей и социальных образований, в которых воплощена, опредмечена деятельность предшествующих поколений. Включаясь в процесс адаптации, человек вовлекается и в процесс деятельности, что позволяет ему постигать смысл предметов, их социальные функции, навыки, ценности, нормы. Таким образом, сущностные силы индивида являются результатом освоения им в процессе распредел-

мечивания результатов исторического развития предшествующих поколений. Процесс распределения, следовательно, выступает как процесс формирования и развития обществом человеческих качеств.

Г. С. Батищев отмечает, что человека нельзя «сделать», «произвести», «вылепить» как вещь, как продукт, как пассивный результат воздействия извне. Ему нельзя навязать сумму определенных качеств. Необходимо, включив его в деятельность, вызвать его собственную активность, и исключительно через механизм этой его собственной, совместной с другими деятельности он сформируется в то, чем сделает его эта общественная по своей сущности коллективная деятельность (труд и т. д.). Только так человеческие качества станут частью сущности индивида, а их конкретная совокупность – индивидуальностью [1].

Таким образом, для успешной адаптации личности необходимо овладеть знаниями, умениями, личностными качествами и системой ценностей, наличие и реализация которых способствуют наиболее благоприятному протеканию процесса взаимодействия личности со средой.

Субъектность деятельности находит свое выражение в следующих аспектах активности субъекта: в обусловленности психического образа прошлым опытом, потребностями, установками, эмоциями, целями и мотивами, определяющими направленность и избирательность деятельности; в личностном смысле («значение для меня»), придаваемом мотивами различным событиям, действиям и действиям.

При анализе деятельности выделяются три плана её рассмотрения: генетический, структурно-функциональный, динамический. В генетическом плане исходной формой любой человеческой деятельности является социальная совместная деятельность, а механизмом развития психики человека выступает интериоризация, обеспечивающая усвоение общественно-исторического опыта путем преобразования социальной совместной деятельности в индивидуальную. В ходе интериоризации происходит также переход внешней по форме протекания деятельности во внутреннюю.

В основе структурно-функционального рассмотрения строения деятельности лежит принцип анализа «по единицам» (Л. С. Выготский), при котором та или иная реальность разлагается на «единицы», содержащие в себе основные свойства, присущие этой реальности как целому. Иерархические связи между единицами деятельности подвижны.

При рассмотрении деятельности в динамическом плане изучаются механизмы, обеспечивающие движение самой деятельности: надситуативная активность, определяющая саморазвитие деятельности и возникновение её новых форм, и установка, обуславливающая устойчивый характер целенап-

равленной деятельности в постоянно изменяющейся действительности [2].

Категория «деятельность» связана с понятиями «действие» и «поступок».

Действие – это относительно законченный элемент деятельности, направленный на выполнение одной ограниченной текущей задачи. Деятельность состоит из действий, под которыми понимаются некоторые совокупности процессов познания и исполнения, направленных на достижение ближайшей осознанной цели. В процессе деятельности в зависимости от конкретной цели выделяют следующие виды действий:

– двигательные действия, совершаемые с целью удержать или переместить какой-либо внешний объект или свое тело в пространстве;

– гностические действия, совершаемые с целью получения знания о факте действительности и удержания этого знания в сознании; гностические действия подразделяются на перцептивные, мнемические, логические. С помощью перцептивных действий воспринимаются факты действительности; мнемические и логические действия, или интеллектуальные, составляют сущность мыслительной деятельности. Совокупным итогом предыдущих и необходимым компонентом последующих гностических действий является опыт, посредством которого обеспечивается связь системы знания с познаваемым объектом;

– социально-коммуникативные действия, направленные на установление, поддержание или прекращение взаимоотношений между людьми или взаимодействия между ними. В пределах социально-коммуникативных действий различают собственно коммуникативные действия, совершаемые с целью получения или передачи сообщений, установления или поддержания контактов и т. д.; организующие действия, направленные на побуждение других к действиям или к оценке их действия; обслуживающие действия, направленные на удовлетворение потребностей других людей. Некоторая часть социально-коммуникативных действий, выражаящих субъективное состояние человека или его отношение к другим людям, к принятым ими нормам или к их целям и ценностям, составляют поступки, совокупность которых образует поведение (Е. М. Климов).

Для успешной социальной адаптации личности необходимо овладеть в единстве двигательными, гностическими и социально-коммуникативными действиями и реализовать их. Задача педагогического сопровождения соответственно будет состоять во включении учащихся в такие виды деятельности, которые предполагают совершение тех или иных действий.

Процесс развития личности как субъекта деятельности, изучение её социальной адаптации предполагает изучение механизмов овладения собствен-

ным поведением, превращение психики личности в особый «орган», орудие преобразования человеческого мира.

В связи с этим остановимся специально на интериоризации – экстериоризации как механизме присвоения и воспроизведения общественно-исторического опыта, что принципиально в контексте анализа проблемы социальной адаптации личности. А. С. Выготский интериоризацию и экстериоризацию рассматривал как переход от интерпсихического социального к интрапсихическому индивидуальному способу жизни [3]. Общая схема процесса присвоения и воспроизведения общественно-исторического опыта выглядит следующим образом: социальная конкретно-историческая система общества, образ жизни в данной системе (в том числе в культуре) – процесс совместной деятельности членов общества (детей, взрослых) в социальной группе как основа социализации и социальной адаптации личности (механизм интериоризации) – формирование личности – проявление личности как субъекта деятельности (механизм экстериоризации) – преобразование совместной деятельности социальной группы – преобразование образа жизни в данной социальной системе.

Таким образом, деятельностный подход определяет, в целом, исследовательскую стратегию личности в ходе адаптации.

Рассматривая педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся, важно акцентировать внимание на педагогической деятельности, в контексте изложенных выше методологических положений. Это связано с тем, что социальную адаптацию учащихся мы рассматриваем как педагогически целесообразно организованный процесс, который сопровождается специалистами системы образования. Соответственно приоритетно речь идет о компетентной профессиональной педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность – это самостоятельный вид человеческой деятельности, в которой реализуются передача социального опыта и культуры от поколения к поколению. Предмет и продукт человеческой деятельности – личность ребенка и ее гармоничное развитие [4]. Основными компонентами педагогической деятельности являются цель, средства, технология, объект и субъект труда педагога. Она направлена на изменение сознания, деятельности и поведения детей. Педагогическая деятельность, являясь по своей сути духовно-практической, предусматривает социализацию личности ребенка, включение его в общественные, межличностные отношения, в овладение общественным опытом.

В. А. Сластенин более точно, хотя в то же время и достаточно широко, на наш взгляд, определяет педагогическую деятельность как особый вид социальной деятельности, направленной на

передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе [5]. Такой подход, с нашей точки зрения, очень гармонирует с пониманием сущности категории «социальная адаптация». Поскольку последняя возможна только в том случае, если индивид осваивает именно те знания и опыт, которые необходимы ему для успешного вхождения в жизнь данного общества, причем при этом обязательно происходит его социальное становление и адаптация, которую мы рассматриваем в контексте нашего исследования через самоопределение, самоутверждение, самоактуализацию и саморазвитие.

И хотя в целом подходы к рассмотрению сущности педагогической деятельности принципиально не отличаются, но необходимо отметить ряд особенностей ее. Во-первых, педагогическая деятельность выступает как общепедагогическая, которая осуществляется в семье, средствами массовой коммуникации, организациями, учреждениями и пр., а также как профессиональная, которая реализуется в специально организованных обществом образовательных учреждениях (дошкольных, общеобразовательных, профессиональных, учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки).

Во-вторых, системообразующей характеристикой деятельности является цель, рассматриваемая как историческое и динамическое явление. То есть цель как историческое явление разрабатывается и формируется как отражение тенденций социального развития, предъявляя совокупность требований социума к человеку, с одной стороны, и опираясь на потребности и возможности конкретной личности.

С другой стороны, возникшая как отражение объективных тенденций общественного развития, цели приводят содержание, формы и методы педагогической деятельности в соответствие с потребностями общества.

В-третьих, педагогическая деятельность является «метадеятельностью», то есть деятельность по организации другой деятельности. Деятельность педагога надстраивается над деятельностью учащегося: цели, которые ставит перед собой педагог, формируются как потенциальные эффекты продвижения ученика; процесс продвижения этих целей также реализуется через организацию деятельности ученика; оценка успешности действий педагога производится на основе того, насколько успешным оказывается запланированное продвижение ученика.

В-четвертых, сущность педагогической деятельности заключается в объектно-субъектном преобразовании личности, то есть человек, потенциаль-

но являясь объектом воспитания, в процессе его должен стать полноценным субъектом.

Таким образом, в современных исследованиях педагогическую деятельность принято рассматривать в социокультурном контексте.

В этом же ряду рассматривается и понятие «социально-педагогическая деятельность», которое активно разрабатывается в рамках социальной педагогики. «Социально-педагогическая деятельность – это разновидность профессиональной деятельности, направленная на оказание помощи ребенку в процессе его социализации, освоения им социокультурного опыта и на создание условий для его самореализации в обществе» [6].

Социально-педагогическая деятельность включает также две составляющие: непосредственную работу с ребенком; посредническую деятельность во взаимоотношениях ребенка со средой, способствующую их социально-культурному развитию и становлению.

Большинство ученых считает, что понятия «педагогическая деятельность» и «социально-педагогическая деятельность» связаны родо-видовыми отношениями, тождеством основной функции, которую они выполняют в обществе – социального наследования, социокультурного воспроизведения и развития человека.

Однако есть целый ряд специфических моментов, присущих социально-педагогической деятельности, которые М. А. Галагузова выделяет на основе сравнительного анализа рассматриваемых выше понятий.

Во-первых, социально-педагогическая деятельность носит не нормативно-программный, а скорее «адресный» характер, поскольку направлена на то, чтобы решить индивидуальные проблемы конкретного ребенка посредством изучения его личности и окружающего социума, найти адекватные способы общения с ним, выявить средства, помогающие ребенку самостоятельно решить свои проблемы.

Во-вторых, социально-педагогическая деятельность ограничена тем временным промежутком, в течение которого решается проблема.

В-третьих, социально-педагогическая деятельность имеет более широкую сферу применимости [7].

Обозначенный подход к категории «социально-педагогическая деятельность» нам представляется значительно ограничивающим сферу социально-педагогической деятельности. Более соответствует нашей позиции определение данного понятия, предложенное Л. А. и М. А. Беляевыми. Они рассматривают социально-педагогическую деятельность как «способ гармонизации отношений человека, группы и среды на основе удовлетворения потребности в социокультурной адаптации и самореализации, осуществляемой на основе развития личности, с одной стороны, и педагогической среды – с другой» [8].

Таким образом, данными авторами социальная адаптация непосредственно рассматривается в контексте социально-педагогической деятельности. Обосновывая такой подход, авторы отмечают, что «в современных условиях человеку на протяжении своей жизни неоднократно приходится сталкиваться с изменениями социальной среды. Это приводит к тому, что прошлый опыт субъекта становится недостаточным и непригодным для жизни в новых условиях, и человек оказывается в ситуации, выражающей необходимость изменять себя, либо среду, либо то и другое вместе» [9].

Следовательно, педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся является важнейшей социально-педагогической категорией и подлежит анализу с точки зрения рассмотрения ее социально-педагогической сущности на основе методологических положений деятельностного подхода.

Выводы

1. Философский принцип деятельности, означающий признание деятельности сущностью способа бытия человека, позволяет нам рассматривать деятельность как важнейший способ бытия учащихся, который обеспечивает социальную адаптацию во всех выделенных нами сферах: общество, семья, образовательное учреждение, группа неформального общения, личностная адаптация [10].

2. Под деятельностным подходом понимается методологическое направление исследований, в основу которого положена категория предметной деятельности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн). Перед каждым вступающим в жизнь индивидом простирается мир вещей и социальных образований, в которых воплощена, опредечена деятельность предшествующих поколений. Включаясь в процесс адаптации, человек вовлекается в процесс деятельности, что позволяет ему постигать смысл предметов, их социальные функции, навыки, ценности, нормы. Задачей педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся соответственно является создание условий для овладения в процессе деятельности социально ценностями, социально значимыми, социально полезными навыками, ценностями, нормами, которые благоприятствуют входению человека в новую социальную среду. Все вышеназванное подтверждает необходимость включения в содержание педагогического сопровождения деятельностного компонента.

3. Человек не является в процессе социальной адаптации пассивным результатом воздействий извне. Ему нельзя навязать сумму определенных качеств. Необходимо, включив его в деятельность, вызвать его собственную активность, и исключительно через механизм этой его собственной, совместной с другими деятельности он сформирует-

ся в то, чем сделает его эта общественная по своей сущности коллективная деятельность (учебная, трудовая и т. д.). Только так человеческие качества станут частью сущности индивида, а их конкретная совокупность – индивидуальностью (С. Г. Батищев). Следовательно, педагогическое сопровождение призвано стимулировать включение учащихся в самостоятельную деятельность, которая может носить коллективный, совместный с другими людьми (родителями, педагогами, другими специалистами, одноклассниками, друзьями и т. д.) характер. В деятельности закладываются и формируются социально значимые качества личности. Эти выводы также позволяют нам сделать вывод о правомерности выделения личностного компонента в содержании педагогического сопровождения социальной адаптации личности.

4. Через призму деятельностного подхода необходимо рассматривать и социально-педагогическую деятельность как «способ гармонизации отношений человека, группы и среды на основе удовлетворения потребности в социокультурной адаптации и самореализации, осуществляющей на основе развития личности, с одной стороны, и педагогической среды – с другой» (А. А. Беляева, М. А. Беляева, 1998). В основе процесса педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся лежит именно социально-педагогическая деятельность, что позволяет говорить о социальной составляющей в содержании сопровождения.

Таким образом, обращение к методологии деятельностного подхода и рассмотрение специфики социально-педагогической деятельности позволяют сформулировать позиции, определяющие теоретико-методологическую основу разработки концептуальных положений педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся.

Примечания

1. Батищев С. Г. Деятельная сущность человека как философский принцип // Человек в социалистическом и буржуазном обществе. Симпозиум (Доклады и сообщения). М., 1966. С. 254.

2. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1989.

3. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М., 1984.

4. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы. М.: SVR – Аргус, 1994. С. 6.

5. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1997. С. 24.

6. Галагузова М. А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр./ отв. ред. М. А. Галагузова. Вып. 3. Екатеринбург, 1998. С. 105.

7. Там же. С. 183.

8. Беляева Л. А., Беляева М. А. Категории «социальная работа» и «социально-педагогическая деятельность» в их взаимосвязи // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. М. А. Галагузова. Вып. 3. Екатеринбург, 1998. С. 185–197.

9. Там же. С. 193–194.

10. Симонова Г. И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005.

УДК 159.922.72:37.016

М. И. Ненашев, С. М. Окулов, В. Ф. Юлов

О РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТА ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКИ

Предпринята попытка философского осмысливания курса информатики, направленного на развитие интеллекта школьника.

Philosophical understanding of Informatics course aimed to children intellectual development is discussed in the article.

Ключевые слова: информатика, интеллектуальное развитие школьника.

Keywords: Informatics, children intellectual development.

Интеллект (*intellectus* – лат.) – ум, рассудок, разум; мыслительная способность человека [1]. Э. В. Ильенков пишет: «Ум – умение соотносить некоторые общие, усвоенные в ходе образования, пусть самого элементарного, пусть самого высшего, “истины”, с фактически складывающимися в жизни и поэтому каждый раз неповторимыми, каждый раз непредусмотренными, каждый раз неожиданными и индивидуальными стечениями обстоятельств» [2]. Говоря философским языком, умение «опосредовать общее с единичным, с индивидуальным, с особыенным». При этом понимании мышление – это интеллект в действии. Данное понимание не выводит понятие «интеллекта» за пределы психической данности. Сделаем один шаг. «Выведем» интеллект за пределы психики и будем считать, что он есть некая сложная ментальная реальность, функционирующая по нелинейным законам и обладающая как нечто цельное определенными связями, структурой, которые не определяются отдельными свойствами. Данный «вывод» не является принципиально новым в ис-

тории развития научной мысли. М. К. Мамардашвили, исследуя феномен сознания, в нашем понимании интеллекта, придерживался монистической точки зрения на его природу. Его ключевая идея состоит в том, что проблему интеллекта следует рассматривать за рамками традиционной классической субъект-объектной парадигмы, он выводит его в другое пространство (не субъект-объектное). «Интеллект – это не психический процесс в классическом психофизиологическом смысле слова» [3]. «Мы вводим “сферу интеллекта” как понятие, разрешающее как раз те противоречия, к которым приводит применение понятий “субъект” и “объект”. Противоречия, к которым приводит само различение объектной сферы как сферы натурально существующей – с одной стороны, и субъектной сферы как тоже натурально существующей, но имеющей какие-то психологические или псевдо-психологические качества и характеристики» [4]. По М. К. Мамардашвили, интеллект – нечто кардинально отличное от психики. «Человек ... обладает интеллектом. А это значит, что он имеет возможность переживать, испытывать как раз те вещи и состояния, которые естественным образом, в качестве продукта, скажем, какого-либо физиологического механизма, получить нельзя» [5]. Итак, интеллект – это особого рода состояние, не выводимые из данных природой человеку психофизиологических свойств и качеств и не сводимые к ним.

Разъясним несколько иначе это положение, ибо оно ключевое в нашем понимании. Допустим, исходя из определенных посылок, перечислены интеллектуальные качества школьника: «любознательность, эрудированность, вдумчивость, сообразительность, логичность, “коэффициент интеллекта”, осмысленность, обоснованность, способности к анализу и синтезу, способность находить аналогии, использовать различные формы доказательств, пытливость, проницательность, поиск проблем, склонность к эксперименту, умение задавать вопросы, видеть противоречия, формулировать проблемы и гипотезы, выполнять теоретические и экспериментальные исследования, владеть способами решения различных задач, делать выводы и обобщения» [6]. Это не что иное, как функциональная модель интеллекта. Затем, следя логике, требуется говорить в педагогике о том, как развивать эти качества, например пытливость, проницательность и т. д. Безусловно, данные построения целесообразны, имеют под собой вполне определенный базис, ибо являются обобщением обширнейшего эмпирического материала, и построены по индуктивной методологии. В данном случае, выражаясь математическим языком, решается обратная задача (дедуктивная схема построения). Говорится о том, что интеллект есть реальная цельность, эта цельность развивается так-то, и для её развития требуется поместить эту реаль-

ность (как эмбрион) в определенную среду. Естественно, что эта цельность обязана развивать перечисленные качества, ибо среда этого требует, иначе нет простого выживания.

Таким образом, говоря об интеллекте как реальности, функционирующей и развивающейся по определенным законам, мы определяем некую аксиоматику по конструированию той среды, в которой он (интеллект) должен действовать. Эта среда должна соответствовать интеллекту. Выражаясь математическим языком, между законами развития (жизни) интеллекта и законами, по которым работает среда (процесс обучения), должно быть взаимнооднозначное соответствие. В педагогике обычно не говорят о среде, а используют понятие методической системы обучения. Во всяком случае, использовали, пока в моду не вошли различного рода модели (компетентностная и т. д.). Понятие среды несколько шире, оно включает и различного рода внеклассные мероприятия. Достаточно полно её описание дано в работе одного из авторов [7]. В данной работе мы ограничимся, если так можно выразиться, классно-урочной составляющей процесса обучения.

В классическом варианте методическую систему обучения раскрывают через описание целей, содержания, методов и форм обучения. С целью мы определились – развитие интеллекта школьника (неточность формулировки заключается в том, что цели не сводятся только к развитию интеллекта и понятие «интеллект» скорее не цель, а синтезирующий элемент всего построения). Фактически последние три позиции следует синтезировать в единое целое при создании той среды, о которой идет речь. Содержание, а речь идет о преподавании информатики, достаточно проработано [8] и оно должно:

- отражать фундаментальные основы предметной области;
- содержать элементы самоорганизации, понимаемые как возможность создания проблемного материала любого уровня сложности в зависимости от потребностей реального учебного процесса;
- обеспечивать «впитывание» достижений реальной информатики на уровне фундаментальных положений;
- обеспечивать синтез с остальными элементами методической системы обучения под требования решаемой задачи.

Однако все сказанное останется чисто теоретическими рассуждениями, если не будет достигнута «субъект-субъектная» схема взаимодействия участников образовательного процесса в рамках классно-урочной формы проведения занятий. Только ее реализация обеспечивает тот синтез, дающий взаимную однозначность. «Субъект-субъектная» схема взаимодействия участников образовательного процесса была, вероятно, первой в истории обуче-

ния – это индивидуальное обучение, и ничего лучшего, чем оно, человечество не придумало и вряд ли придумает.

Традиционная схема – «субъект (учитель) – объектная (ученик)». Поясним это ключевое положение, воспользовавшись классической метафорой британского философа К. Поппера. Он использовал понятия «бадейная теория науки», или «бадейная теория сознания», для характеристики доктрины, в которой для того, «чтобы прежде чем иметь возможность знать или говорить что-либо о мире, мы должны иметь восприятия – чувственный опыт. Наше знание, наш опыт состоят либо из накопленных восприятий, либо из восприятия усвоенных, отсортированных и расклассифицированных фактов. Наше сознание, наш разум напоминает контейнер – что-то вроде бадьи, в которой собираются восприятия и знания» [9]. «Восприятия – это как бы сырой материал, втекающий снаружи в бадью, где он подвергается некоторой (автоматической) переработке – чему-то вроде переваривания, усвоения или, возможно, систематической классификации – чтобы, в конце концов, превратиться в нечто не столь уж отличное от бэконовского «чистого вина опыта», скажем – в крепленое вино» [10]. И традиционное обучение с соответствующими методиками, ориентированное на знания, умения, навыки, есть не что иное, как «вливание в сосуд», «бадейный процесс обучения». Причем, если рассматривать процесс вливания в целом, то он построен на индуктивной методологии – идет постепенное накопление фактографического материала.

Объективное препятствие на пути реализации «субъект-субъектной» схемы взаимодействия участников образовательного процесса заложено в кибернетическом принципе – «сложная система с регулированием вариаций имеет стабильно высокий выход тогда и только тогда, когда разнообразие управляющей системы не ниже разнообразия управляемого объекта» (У. Эшби). Учитель в силу простых ограничений на его возможности как человека не может обеспечить при любом его профессионализме индивидуальное взаимодействие с каждым учеником в процессе урока. И здесь «на сцену» выходит компьютер как инструмент преодоления этого препятствия, но в этом случае и содержание, образно выражаясь, должно быть не о компьютере, а с компьютером. Только в этом случае достигается синтез в единое целое всех составляющих процесса обучения информатике.

За счет компьютера мы, с одной стороны, снижаем требования к «разнообразию» учителя, с другой стороны, повышаем требования к качеству общения учителя с каждым учеником. Принципиальным моментом является возможность в рамках классно-урочной формы распараллелить урок, достигаемая опять же за счет подбора соответствую-

щего содержания. Другими словами, содержание должно позволять распараллелить урок [11]. Общая структура урока выглядит примерно так: настройка урока, заключающаяся в запуске соответствующего количества параллельных процессов (по числу учеников или групп учеников), а затем индивидуальное общение учителя с учениками. Оно становится возможным в силу того, что техническая составляющая общения на уроке возложена на компьютер. При этом классно-урочная форма организации занятий не препятствует, а скорее способствует процессу обучения, ибо создаются неоднородности (каждый ученик находится на своем уровне развития), способствующие переводу ученика в неравновесное состояние, при котором и возможно неаддитивное развитие его интеллекта и, в частности, формирование знаний, умений, навыков, ибо интеллект без знаний – вырожденный случай.

Следует оговорить один ключевой момент «субъект-субъектной» схемы взаимодействия. М. К. Мамардашили писал о том, что человека можно заставить делать все что угодно, единственное, что его нельзя заставить – это хотеть делать [12]. Это хотение (в педагогике называется познавательной активностью и т. д.) нечто внутреннее в человеке. И мы не говорим о том, чтобы заставить хотеть, мы говорим о том, чтобы создать условия для возникновения хотения, или, как говорил И. А. Бунин, «желания желать». Мы создаем среду постоянного хотения творить [13], предполагая, что это является необходимым условием развития интеллекта, но само развитие (развивать себя или не развивать) является прерогативой ученика. Мы не можем взять на себя смелость утверждения о том, что это мы развиваем, ибо данное утверждение ведет нас, если раскрыть его логику, к «бадейной теории обучения». И в этой деятельности компьютер, точнее, среда программирования, является незаменимым инструментом, так как при этом процесс решения задач во многом созвучен и с научным творчеством. Другими словами, это инструмент по постоянному разрушению «систем ожидания» и созиданию новых систем, с последующим их разрушением через более полное тестирование программ и проведение экспериментов.

Для наглядности изложения «очертим» образы участников образовательного процесса.

Образ компьютера. Компьютер – инструмент. Это пианино, и в то же время больше, чем пианино. Представим себе ситуацию, когда пианино в процессе исполнения музыкального произведения подсказывает, как и что лучше сделать, а после завершения совместно с учителем устраивает «разбор полетов». Вот таким пианино и является компьютер. Взаимодействие «ученик – компьютер» объемное. Экран один, клавиатура одна, а точек соприкосновения, обмена информацией много

(объемные связи), особенно в режиме тестирования решений. Простая рекурсивная логика решения задачи о ханойских башнях, помещающаяся на экране, вызывает огромные «пласты» рассуждений, ассоциаций и т. д. Учитель «вкладывает» в компьютер через задачи различное содержание, различные реакции компьютера на воздействия учеников. Учитель своей деятельностью определяет и поддерживает ситуации «разрастания малого», он как бы запускает ученика «в разнос», поддерживая эффект «напряженной потребности» (создает объемную положительную обратную связь). Ученика не удовлетворяет достигнутое, устойчивости нет, он постоянно входит в режим очередного обострения при решении очередной задачи. Достигается индивидуальное резонансное воздействие [14] на каждого ученика, выбирается тот камень, который вызывает лавину. «По всей видимости, режимы с обострениями играют не последнюю роль в функционировании мозга, в разрушении и образовании структур на различных его участках... А, следовательно, здесь, на наш взгляд, необходимо искать объяснение механизмов ускорения в процессе повышения эффективности обучения» [15].

Образ учителя. Учитель является «кормчим» (по образному выражению Н. Н. Моисеева), ибо он действует по «принципу кормчего» [16]. Изложение нового материала не главная составляющая его деятельности. Учитель выступает и как эксперт, и как помощник, и как воспитатель (ученик не справляется с проблемой, ему требуется помочь, его нужно просто или поддержать, или «побить»). Его роль в этой среде многогранна; если коротко формулировать суть, то он должен обеспечивать направленное развитие каждого интеллекта. Основной идеей, как было сказано, является перенос технической части урока на связку «ученик – компьютер». При этом за счет закладываемого в компьютер содержания следует сделать его (общение) максимально эффективным, с максимальным количеством вопросов, которые компьютер «задает» ученику, другими словами, с максимальным количеством обратных связей. Учитель оставляет за собой только творческую составляющую процесса обучения. У него возникает возможность общаться со всеми учениками в индивидуальном режиме, и, как следствие, классно-урочная форма проведения занятий не является препятствием для инноваций. Она, скорее, способствует инновациям, ибо согласно синергетической трактовке для того, чтобы в системе был заложен механизм самоорганизации, она должна быть неоднородна, должна состоять из различных темпомиров.

В чем суть объемности взаимодействия между учителем и учеником? В традиционной схеме (упрощенный вариант): рассказ нового материала, показ примера решения задачи, выдача заданий, ожидание результатов выполнения заданий, выставление

оценок – взаимодействия точечные, с большими временными интервалами между воздействиями. В рассматриваемой схеме: введение в проблему, первая проба пера или первое приближение, исследование проблемы – обсуждаются ключевые моменты решения проблемы, причем обсуждаются практически все занятие, но не одинаково со всеми учениками, а с каждым учеником по индивидуальной траектории. Ученик «поддерживается» в состоянии неустойчивости, его как бы приходится толкать, подталкивать в режим с обострением, но двигается и понимает он сам. В качестве примеров действий учителя информатики можно привести традиционные приемы: есть решение – похвалил, но тут же предложил входные данные, на которых решение не работает, или чуть-чуть изменил формулировку задачи, и решение не укладывается в отведенное время. Учитель в каждый момент как бы диагностирует для каждого ученика поле возможных путей его развития, выявляет состояние и тенденции развития, создает ситуацию, когда будущее «временит» настояще. Его воздействия растянуты во времени, они несильные, и в них, на основе постоянного анализа изменений, вносятся корректизы. Требуется вызвать, создать обратную положительную связь. И так до полного понимания или, другими словами, до достижения необратимых процессов в развитии. Учитель в сочетании с компьютером становится «производящей машиной», «приставкой» (М. К. Мамардашвили) для генерации усилий (деятельности) конкретного интеллекта, приводя к нелинейному характеру развития «мускулов» последнего.

Заканчивая описание образа учителя, приведем еще одну аналогию. Каждый урок преследует определенную цель (исполнение музыкального произведения оркестром). Каждый ученик играет на своем инструменте. А учитель дирижирует. Сравнение и удачное, и неудачное. В музыкальном произведении роли каждого оркестранта и дирижера определены заранее. В нашем случае это не так. Задана канва, а музыкальное произведение создается в процессе исполнения, и каждый исполнитель создает свою уникальную часть. Задача учителя в этих условиях не превратить музыкальное произведение в какофонию, и это сложнее, чем дирижирование.

Образ ученика. Одно из основных положений в нашем понимании личности ученика заключается в том, что в акте мысли собранная личность впадает свободным усилием, и для этого не требуется каких-то специальных органов, дополнительных к органам чувств и интеллекту. Длительное пребывание в акте весьма трудно. Учитель в сочетании с компьютером являются той «производящей машиной», которая усиливает пребывание в этом акте, постоянно воспитывая ту интегральную характеристику личности, которая названа «собраннос-

тью». Итак, ученик – это личность, собранная на творческую деятельность.

Компьютер – это инструмент. Но внедрение нового инструмента меняет в корне природу самой деятельности. Так механизация сельского труда явилась не просто более эффективной формой сельского хозяйства; инструменты полностью изменили ориентацию деятельности. Компьютер как инструмент, несмотря на двадцатилетнюю практику его использования в образовательном процессе, так и не оценен по достоинству. И только в информатике как учебном предмете, наиболее полно использующем компьютер, это возможно сделать. Нет ни одной способности человека как личности, которая бы не рождалась, не развивалась бы в виде его внутреннего субъективного состояния иначе как через общение с окружающей средой, поэтому реализуемость того или иного проекта следует оценивать по разработанности структуры общения учителя с учеником, а применительно к информатике – общением с использованием компьютера.

В заключение отметим, что данные рассуждения не являются чисто теоретическими. В России есть ряд школ, например СУНЦ при МГУ им. М. В. Ломоносова, в которых реализованы с разной степенью полноты данные принципы построения школьного курса информатики.

Примечания

1. Ильинков Э. В. Философия и культура. М.: Полит. лит., 1991.
2. Там же.
3. Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М. Символ и сознание. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997.
4. Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М. Символ и сознание. Указ. соч.
5. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1990.
6. Хуторской А. В. Современная дидактика. СПб.: Питер, 2001.
7. Окулов С. М. Информатика. Развитие интеллекта школьника. 2-е изд., испр. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008.
8. Окулов С. М. Основы программирования. 6-е изд. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. (Сер. Развитие интеллекта школьника.)
9. Поппер К. Р. Объективное знание. Эволюционный подход. М.: Эдиториал УРСС, 2002.
10. Там же.
11. Окулов С. М. Основы программирования. Указ. соч.
12. Мамардашвили М. К. Мой опыт нетипичен. СПб.: Азбука, 2000.
13. Окулов С. М. Информатика. Развитие интеллекта школьника. 2-е изд., испр. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008.

14. Вспомним, казалось бы, абсурдную мысль Лао-цзы, основателя даосизма, о том, что тихое побеждает громкое, мягкое побеждает твердое, слабое побеждает сильное.

15. Назарова Т. С., Шаповаленко В. С. Параметрика нелинейности как основа синергетического подхода в обучении // Стандарты и мониторинг. 2003. № 1.

16. Моисеев Н. Н. Универсальный эволюционизм (позиция и следствия) // Вопросы философии. 1991. № 3.

УДК 165

Ю. А. Сауров, К. А. Коханов

ПРОБЛЕМА ВОСПРОИЗВОДСТВА ОПЫТА КОЛЛЕКТИВНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Познавательная деятельность – это деятельность по усвоению норм, возникших в социальной, кооперированной практике людей. Для успешного освоения норм в обучении необходимо отражение реальной практики, воспроизведение опыта коллективной деятельности.

Cognitive activity – an activity for the assimilation of the norms that have arisen in the social, cooperative practices of people. For the successful development of norms must reflect actual practice, the reproduction of the experience of collective action.

Ключевые слова: коллективная познавательная деятельность, нормирование деятельности, методология образования.

Keywords: collective cognitive activity, regulation of activity, the methodology of education.

Стратегическим для обучения является воспроизведение познавательной деятельности ученика, студента, учителя, ученого. Важно понять и принять, что это невозможно в одиночестве, абстрактно-индивидуально. Например, опыт научно-методической деятельности, во-первых, воспроизводится через механизмы функционирования научных школ, в том числе в процессах научного общения (конференции, семинары, рецензии и др.), во-вторых, через системы учебной и научной работы в вузах и институтах повышения квалификации. Такие процессы фундаментальны для развития физического образования, они пронизывают всю его систему. Ниже рассматривается их природа.

Функционирование и развитие. Хотя внимания развитию образовательных систем больше, все же более глобальным (по функциям, распространен-

ности процессов, устойчивости результатов и др.) является их функционирование. Оно в первую очередь и обеспечивается ресурсами.

Будущее можно определить по-разному: формально-логически как место на стреле времени; как проект (совокупность действий) по производству новообразований (в смысле В. В. Давыдова) или как развитие. Целевое образовательное действие по содержанию всегда приводит к норме. Получается, что без целесообразной (!) нормы нет развития. Так строились все наиболее значимые программы в образовании, например реформа физического образования 60-х годов.

Будущее образования зависит от многих культурных и социальных аргументов-ресурсов. Но фундаментально важно, что будущее строится, т. е. рукотворно. Для осознанной и целенаправленной деятельности необходимо иметь методологические ориентировки. Кроме понятийного уровня изложения ниже заданы схематизмы-модели, которые позволяют «видеть» под их углом зрения нашу образовательную действительность (см. полнее работы Г. П. Щедровицкого).

Итак, тенденции развития физического образования рассматриваются как социокультурный процесс. Они настолько глобальны, что интерпретируются именно как естественный процесс (индивидуализации, гуманитаризации, профессионализации, развития творческих способностей и др.). Тогда развитие представляет собой изменение под какую-то цель в результате направленного действия на эти процессы (рис. 1). Например, в методике обучения физике исторически эффективным (удачным) является проект-действие на развитие творческих способностей с помощью усвоения метода научного познания (В. Г. Разумовский и др.). Давление на практику этим действием, теперь это уже исторически видно, приводило к развитию системы обучения физике. Сейчас актуальной станов-

ится организация когнитивной познавательной деятельности школьников.

Будущее (т. е. в нашем смысле развитие) может быть представлено как проект, как деятельность по построению новой деятельности, а отсюда – новых знаний, т. е. процесс построения будущего понимается как процесс производства и использования знаний. В настоящее время понимание развития как просто трансляции старого опыта во времени – непродуктивно.

Общее видение механизма развития представлено на схеме (рис. 2). От известной деятельности D_1 переход к новой деятельности D_2 идет через рефлексивную деятельность, знания, деятельность по построению проекта, деятельность по реализации этого проекта до построения норм новой деятельности D_2 . Здесь проект понимается как основной инструмент построения новой деятельности D_2 , которая должна быть усвоена сейчас, а востребована в будущем [1]. Важно, чтобы актуальность этой новой деятельности была понятна сейчас. Приведем пример из практики. В системе подготовки учителей физики в Глазовском госпединституте развернуто производство построения и исследования новых объектов ноосферы как раз с целью освоения студентами такого «опыта рода», как метод познания и преобразования действительности (Ю. А. Сауров, 2009). Следует признать, что в обществе это всегда было востребовано, правда, элитарно востребовано, но только сейчас это стало массово востребовано. И будущее именно за этим. Не случайно именно по этому поводу Э. В. Ильинков занимал жесткую позицию: «Каждый, кто хочет учить мыслить, должен уметь мыслить сам» (1968, с. 210).

Развитие всегда управляемо. В системах средств управления «на вершине» расположена методология. Она дает общее видение и смыслы деятельности.

Итак, целевое, например, действие по содержанию и функции приводит к построению нормы.



Рис. 1



Рис. 2

В обучении нормативные требования задают основу содержания образования. Сейчас существует позитивная тенденция задать эти нормы на языке деятельности. Поэтому, например, растет значение учителя как носителя в своей деятельности норм мышления, мировоззрения, коммуникации, понимания, рефлексии и др. То есть носителя таких фундаментальных для человека норм, которые трудно формализуются, а отсюда трудно диагностируются текстами, заданиями и т. п.

Хорошо заданные нормы эффективно определяют развитие. Вспомним программу развития В. В. Давыдова через формирование учебной деятельности, которая формулировалась (задавалась на разных носителях) как норма. В методике физики известна программа формирования теоретического мышления через задание структур физических обобщений, знаний (В. В. Мултановский и др.). Под этим углом зрения можно конструктивно для обучения физике увидеть, что внутренних источников психического развития субъекта нет, есть внешний источник – норма (деятельности, потребности, общения и т. п.). Наверное, так и должен интерпретироваться известный механизм присвоения опыта из «интерпсихического в интрапсихическое» (Л. С. Выготский, Г. П. Щедровицкий и др.).

Трудно переоценить значение задачи построения норм. На схеме (рис. 3) показан этот процесс. Кроме методологии, инструментом построения нормы может быть конкретный опыт в разных формах, в том числе инструментальный опыт. Если инструментальный опыт должен быть понят и освоен, то опыт способностей должен быть принят и

усвоен, развивая способности школьника (Г. П. Щедровицкий). При обучении физике, с нашей точки зрения, ядром опыта по усвоению деятельности, обеспечивающим формирование способностей, являются нормы деятельности моделирования и деятельности экспериментирования. Работы по заданию этих норм для массовой школы еще непочатый край. Но в нашем опыте уже долгие годы по этим направлениям идет поиск эффективных решений [2].

Сейчас продуктивными и востребованными проектами являются все проекты по развитию творчества при экспериментировании и моделировании. В этой деятельности заключены громадные ресурсы развития физического образования на всех уровнях. Принципиально важно, что эта деятельность несет не только профессиональные знания и умения высокой пробы, но и общекультурные интеллектуальные достижения духа. Логика познания присваивается именно в этих процессах. Именно она определяет способности, именно она устойчива и перспективна, личностно и социально значима. Не случайно настойчивое стремление задать такое решение в новом учебнике (В. Г. Разумовский, В. А. Орлов и др.).

Методология как ресурс. Методология, вскрывая природу воспроизведения деятельности, выступает в образовании как ведущая норма-ресурс, причем фиксирует наиболее универсальную коллективную норму деятельности. В метасистеме физического образования для разных элементов (рис. 4) свои методологические ориентировки: в науке – методы исследования, методы производства знаний, в практике – методы учения и препо-



Рис. 3



Рис. 4

давания, в системах вузовского обучения – методы трансляции опыта... Область подготовки и преподготовки учителей может получить неожиданную интерпретацию как форма нормативного действия. Учитель – основной и системный носитель норм, через него и с помощью него осуществляется процесс трансляции «опыта рода». Не случайно опытные руководители всегда ищут умных учителей... Это самый быстрый и эффективный способ трансляции опыта деятельности.

Принципиальным в любом элементе деятельности является выделение социальных и культурных аспектов опыта рода. Эти аспекты получают выражение в социальных нормах (социализация) и культурных нормах (наука, культурная деятельность). Важно в образовании сохранять баланс этих норм. Можно быть социально успешным, но аморальным, а значит, цивилизационно ущербным или даже опасным.

Практика обучения действует фактом на науку, на практику подготовки носителей норм (люди, оборудование, вещи). Но сам факт – сложное образование, он «отягощен» целью, методом, в целом опытом. Высшим уровнем развития и представления факта является теоретический факт, идеализация, модель, закономерность. В образовании постоянно ощущается «голод» как на эмпирические, так и на теоретические факты. Для всех элементов системы факт необходим и вносит свой вклад в целостность образовательной деятельности.

Сам процесс трансляции опыта от одного носителя к другому может быть представлен схемой (рис. 5). Опыт представлен (или получается) в форме текста. А далее текст через различную деятельность передается, причем при этом он, очевидно,

трансформируется под действием опыта субъекта, внешних искажений и т. п. На всех этапах трансляции опыта существуют механизмы компенсации, коррекции. Заметим, это все процессы носят коллективный (по целям, знаниям и т. д.) характер. В целом система приобретает довольно «ветвистый» вид. Фундаментальная мыследеятельность (по Г. П. Щедровицкому) понимается как целостная единица универсума деятельности, внутри которой и происходит производство знаний, текста. Конечно, здесь текст понимается в самом широком смысле, как опыт, знак, смысл. В итоге текст довольно типично в нашей культуре получает материальную форму, форму предметов. В стуле или машине «запакована» определенная деятельность, т. е. текст. Для современного познания важен процесс «распаковки смыслов» окружающих вещей, чтобы пойти дальше в познании и преобразовании мира. Так методология через организацию рефлексивной деятельности управляет образованием.

Развитие и саморазвитие. Саморазвитие, с одной стороны, должно рассматриваться как частный случай развития, с другой стороны, как высший уровень (форма) проявления развития (В. И. Андреев, 2003). По-видимому, этот процесс характерен не для всех субъектов образования. Одно из существенных ограничений: это только рефлектирующие системы. Модель-схема процесса саморазвития (рис. 6) конкретизирует и дополняет представления о нормировании деятельности субъекта образования (рис. 7). Ключевым процессом, необходимым для формирования действия, здесь является рефлексивный выход, формирование позиционера «второго Я», или «внутреннего собеседника» (по В. С. Библеру). При его целенап-



Рис. 5



Рис. 6

равленной «работе» как раз и строится конструктивное действие на тенденции (свойства) движения системы (субъект образования). Но даже здесь виден коллективный характер. В итоге обеспечивается в нашем случае феномен саморазвития.

Отношение к самому себе как к внешней системе, при этом понимание тенденций движения, выделение целей и эффективное построение интеллектуальных действий – весьма сложная, требующая трудной духовной деятельности работа субъекта образования, в функции объекта саморазвития. Но без этого нет саморазвития. Принципиально важно, что, во-первых, развитие нормируемо, во-вторых, саморазвитие тоже нормировано извне и, конечно, изнутри. Отсюда – задачи построения этих норм, создания условий для их реализации.

Деятелями для развития образования являются учителя, методисты, педагоги. Они в основном в широком объеме несут опыт культурный, но несут и опыт социализации. Нормы культуры дополняются творчеством в ситуации деятельности. И тут нет предела вариантам. Не случайно М. Мамардашвили писал: «В отличие от математического времени, которое гомогенно и непрерывно, жизненное время разделено, и никакой следующий момент не вытекает из предыдущего» (2000, с. 390).

Сейчас уже не только осознана потребность, но и найдены возможности формулирования норм творчества (В. И. Андреев, В. Г. Разумовский, В. В. Майер и др.). Но в любом случае главным и системообразующим фактором развития образования является живая деятельность Учителя. Такого учителя надо формировать, любить, уважать и ему помогать. Это наш ресурс.

Коллективная и индивидуальная деятельность.

Под влиянием идеологии индивидуализма (через политику, экономическую практику и др.) деятельность стала пониматься и выражаться только как индивидуальная деятельность. На самом деле деятельность в познании и обучении должна быть нормирована как кооперативная, а значит, коллективная деятельность [3]. И на этой основе должна быть построена практика (и теория) обучения. Несомненно, в образовательных процессах основополагающей и фундаментальной является коллективная деятельность, а индивидуальная деятельность на этом фоне понимается как крайняя форма, вырожденное состояние, как личный результат, способность, продукт. Дело не просто в том, что только в массовой школе необходима организация коллективной деятельности. Дело в том, что в принципе, формально при индивидуальном обу-

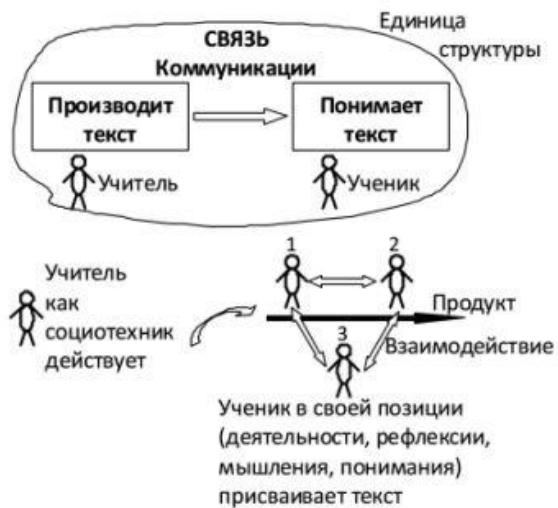


Рис. 8

Рис. 7

чении, например в случае обучения на дому, все равно основой, стержнем является коллективная образовательная деятельность. Отсюда, например, формальное (только по форме!) дистанционное обучение всегда ущербно.

Конечный результат присвоения знаний и деятельности – индивидуален. Так, например, понимается мышление субъекта образования. Фактически на это всегда обращается внимание психологов. Но сам механизм, процессы присвоения не могут быть индивидуальными, во-первых, потому что они историчны, во-вторых, «опыт рода» формулируется и задается, а отсюда и присваивается в коллективных процессах. Не случайно есть инварианты мышления, например логика, физическое мышление. Значит, проблема в том, как эффективно организовать коллективную образовательную деятельность, чтобы индивидуальный продукт был качественным. И осваивался бы качественно в массовом образовании.

Зачем нужно (задается) различие коллективного и индивидуального процессов? Как представить их взаимосвязь, согласованность? Как понимается в этих рамках личностно-центрированное обучение? – вот ключевые вопросы для рассмотрения ниже. Но в целом проблема гораздо фундаментальнее. Г. П. Щедровицкий писал: «Главная проблема времени – это вопрос о том, как сохраниться индивидуальности, личности человека, в условиях включенности человека в организацию» (2005, с. 425). Действительно, это острые проблемы и трудовой, и научной, и образовательной деятельности.

Фундаментальным основанием для определения отношения коллективной и индивидуальной деятельности является смысл и значение трудовой деятельности. Можно согласиться с утверждением, что «труд, трудовая деятельность подрастающих поколений является основным видом деятельности в онтогенезе» (Г. И. Щукина, 1986, с. 33). Но современная трудовая деятельность – это кооперированная деятельность, с разделением и согласованием ролей. Она «родовая» деятельность, коллективная по сути. Все остальные виды деятельности (познавательная, речевая, учебная, интеллектуальная, игровая, общественная, художественная деятельность...) – частные формы проявления или функционально вырожденные состояния трудовой деятельности. Их выделение вызвано задачами специализации деятельности в практике. Но очевидно, что целостность человека обеспечивается таким системообразующим фактором, как трудовая деятельность. Не случайно именно с ней связывают становление личности, именно за ней стоят производственные отношения, а за ними политическая деятельность.

Ключом для понимания взаимоотношения между коллективной и индивидуальной деятельностью является, на наш взгляд, особенности процедур

воспроизведения деятельности, её образованностей. Глубоко принципиальна следующая позиция: «Мы представляем мышление как индивидуальный процесс, потому что у нас принята такая форма нормировки мыслительной работы, нормировки и воспроизведения» (Г. П. Щедровицкий, 2005, с. 346). Особенно последовательно такой взгляд распространен у психологов.

Важно понять, что такая нормировка мышления (и других качеств) вызвана практикой воспроизведения, тиражирования этих качеств, прежде всего в системах образования. Но таким образом могут транслироваться не все качества. По определению так нельзя воспроизводить деятельность (учебную деятельность). В целом индивидуализация деятельности происходит в результате развития структур деятельности, разделения и специализации труда. Регламенты (исторически в форме конвейера) способствуют эффективности деятельности, позволяют организовать технологии обучения. Но в реальности (в ситуации разнообразия) деятельность не реализуется как жестко нормированная, отсюда возникает необходимость взаимодополнения, согласования деятельности, в итоге – коллективной деятельности. Производство, в целом жизнь каждодневно требуют индивидуальной, а отсюда и коллективной, кооперированной деятельности. Особенно это актуально в системах управления.

Для обучения получается: коллективная по природе деятельность препарируется (нормируется) для индивидуального усвоения как норма. Так технологично. И индивидуальное развитие, прежде всего, обеспечивается при освоении всеобщих универсальных норм деятельности, мышления, рефлексии. Но их экстериоризация в социуме (полноценная распаковка смыслов) должна приводить к целостной (коллективной) деятельности. Такая распаковка обеспечивается особыми средствами образования: классно-урочной формой организации учебного процесса, коллективным решением задач, совместным выполнением лабораторных работ, проектов и др. В настоящее время повышение КПД образовательных систем возможно только в случае организации полноценной кооперации и коммуникации деятельности.

Фундаментальный характер коллективной деятельности хорошо представлен в следующей содержательной абстракции – единице коммуникации: учитель производит текст, а через коммуникацию ученик получает и понимает текст; учитель действует как социотехник на школьников, между ними в условиях взаимодействия при коопeraçãoции производится какой-то продукт (рис. 8). Г. П. Щедровицкий придавал принципиальное значение такой структуре отношений (2005, с. 693 и др.).

Фундаментальная категория учебной деятельности (В. В. Давыдов и др.) в обучении, несомненно, несет «опыт рода», т. е. коллективный (куль-

турный, инвариантный) опыт. И через эту категорию содержание образования так и понимается. Как коллективный понимается и учебный процесс, процесс усвоения опыта деятельности. Только как частная форма этого процесса предстает индивидуальная деятельность.

Важным аргументом в доказательстве нашего видения проблемы являются логико-психологические исследования В. В. Рубцова (1987) о роли совместной деятельности в обучении. Приведем здесь ряд принципиальных положений.

- Концепция Л. С. Выготского о психическом развитии «через социальное к индивидуальному» приводит к теории совместной деятельности как детерминанты интеллектуального и личностного развития ребенка (1987, с. 9).

- Не только сотрудничество взрослого и ребенка, но и «совместное, коллективно-распределенное действие» являются основой учебно-познавательной деятельности (Там же, с. 11).

- Раскрытие связей между различными действиями с объектом (а значит, знаниями об объекте) обеспечивается распределением и обменом способов деятельности между участниками деятельности (Там же, с. 33).

- «Среди средств, обеспечивающих осуществление совместной деятельности... являются коммуникация... рефлексия» (Там же, с. 33).

- Знаковые схемы-модели организации деятельности являются средством для «коллективно-распределенного действия» при изучении объекта (Там же, с. 34). Процесс «построения совместного действия даже на начальных этапах его организации существенно отличается от формирования индивидуального действия» (Там же, с. 93).

- «Специально организованное совместное действие, опирающееся на распределение индивидуальных операций и обмен ими, является основой возникновения учебно-познавательной деятельности у детей» (Там же, с. 104). При этом эффективным средством организации является использование знаково-символических моделей и схем.

- В ситуации коллективной деятельности активно формируется рефлексия, а коопeração является источником умственного развития (Там же, с. 119, 152).

- Новой формой обучения является «владение детьми новой системой отношений со взрослым и между собой» (Там же, с. 152).

Итак, с точки зрения методологии и психологии есть принципиальные подтверждения фундаментального значения коллективной деятельности для освоения «опыта рода» в условиях обучения. Однако в последние годы практика обучения плохо ориентируется на этот ресурс повышения качества обучения в массовой школе.

Выводы. 1. Можно обоснованно утверждать, что коллективная деятельность – первична, фундаментальна, основополагающая в познании и обу-

чении. Иное дело – форма её организации. Разве подготовка участника олимпиады – это индивидуальная деятельность? 2. Не бывает развития вообще. Но индивидуальная цель обычно испытывает сильное вкусовое давление, и поэтому в этом контексте ущербна. Отсюда для «профилактики» верных решений необходима коллективная деятельность, необходимы согласования, оппозиция в поисках целей и методов. И главное, нужны принципы, на что и работает методология.

Примечания

1. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. М.: Просвещение, 1986.

2. Мултановский В. В. Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе. М.: Просвещение, 1977.; Разумовский В. Г., Майер В. В. Физика в школе. Научный метод познания и обучение. М.: ВЛАДОС, 2004; Разумовский В. Г., Сауров Ю. А. Деятельность преподавания как стратегический ресурс образования // Наука и школа. 2005. № 6. С. 2–9; Разумовский В. Г. и др. Технология развития способностей школьников самостоятельно учиться, мыслить и творчески действовать // Физика в школе. 2006. № 6. С. 50–55; Разумовский В. Г., Орлов В. А. и др. Физика: Учебник для 10 класса общеобразовательных учреждений. Ч. 1. М.: ВЛАДОС, 2010; Разумовский В. Г., Орлов В. А. и др. Физика: Учебник для 10 класса общеобразовательных учреждений. Ч. 2. М.: ВЛАДОС, 2010; Сауров Ю. А. Физика в 10 классе: Модели уроков: кн. для учителя. М.: Просвещение, 2005; Сауров Ю. А. Физика в 11 классе: Модели уроков: кн. для учителя. М.: Просвещение, 2005; Сауров Ю. А. Глазовская научная школа методистов-физиков: История и методология развития: Монография. Киров: Изд-во КИПК и ПРО, 2009.

3. Мултановский В. В. Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе. Указ. соч.; Сауров Ю. А. Глазовская научная школа методистов-физиков. Указ. соч.; Библер В. С. Мышление как творчество: Введение в логику мысленного диалога. М.: Политиздат, 1975; Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996; Ильинков Э. В. Об идолах и идеалах. М.: Политиздат, 1968; Мамардашвили М. Эстетика мышления. М.: Московская школа политических исследований, 2000; Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987; Щедровицкий Г. П. Мышление – Понимание – Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005; Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. М.: Просвещение, 1986; Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2003.

И. П. Збаразский

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И ВУЗОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье на основе анализа научной и методической литературы формулируются понятие, основные принципы, стороны, уровни и формы социального партнерства общеобразовательных учреждений и вузов внутренних войск МВД России в обучении старшеклассников основам военной службы.

In article on the basis of the analysis of scientific and methodical literature are formulated the concept, the basic principles, the parties, levels and forms of social partnership of educational institutions and higher education institutions of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia of training of seniors to bases of military service.

Ключевые слова: социальное партнерство, до-призывная подготовка, военная служба.

Keywords: social partnership, pre-conscription training, military service.

Ежегодно в ряды Вооруженных Сил Российской Федерации призывается около 500 тыс. человек, примерно 10 процентов призывников направляются для прохождения военной службы во внутренние войска. Специфика выполнения служебно-боевых задач военнослужащими внутренних войск предъявляет особые требования к подготовке молодежи допризывного возраста – ближайшего пополнения.

Существующая в настоящее время система до-призывной подготовки во многом повторяет прежнюю, рассчитанную на двухгодичный срок военной службы по призыву и принципиально иные качественные и количественные параметры и структуру военной организации государства. Переход с 2008 года на годичный срок повлек за собой значительное сокращение времени на обучение призывников непосредственно в процессе военной службы и повышение требований к качеству до-призывной подготовки.

«Схематическая модель открытой системы внешних связей школы в решении задачи подготовки юношей-старшеклассников к военной службе» [1], разработанная Ю. А. Танюхиным, позволяет сделать вывод, что одним из основных направлений работы по повышению качества подготовки молодежи допризывного возраста к службе является использование потенциала социального партнерства

вузов внутренних войск МВД России и общеобразовательных учреждений.

Анализ сущности социального партнерства вузов внутренних войск и общеобразовательных учреждений требует, прежде всего, рассмотрения исходной категории, каковой является «социальное партнерство». Сложная комплексная природа социального партнерства, связанная с различными видами человеческой деятельности и отраслями научного знания, является основной проблемой исследования понятия. Оно входит в тезаурус социологии, философии, педагогики, политологии, психологии, юридических и экономических наук.

Ввиду сложности и емкости понятия исследование социального партнерства в образовании зависит от исходных теоретических данных. Общеизвестно, что социальное партнерство тесно связано с понятием «взаимодействие», которое в социальной философии определяется как понятие для обозначения воздействия вещей друг на друга, для отображения взаимосвязи между различными объектами, для характеристики форм человеческого со-бояния, человеческой деятельности и познания [2]. Согласно философии Канта, взаимодействие – категория отношения, которое порождает единство вещей и процессов чувственного мира [3].

В социологии взаимодействие рассматривается как способ осуществления социальных связей и отношений в системе, предполагающей наличие не менее двух субъектов, самого процесса взаимодействия, а также условий и факторов его реализации. В ходе взаимодействия имеет место становление и развитие личности, социальной системы, изменение их в социальной структуре общества [4]. Оно включает передачу информации, получение, реакцию на неё, её переработку и возврат, а также реакцию на новую информацию первого лица.

Следующим термином, необходимым для исследования социального партнерства, является «социальное взаимодействие» – центральное понятие ряда социальных теорий, в основе которого лежит представление о том, что социальный деятель, индивид или общество всегда находятся в физическом или мысленном окружении других социальных деятелей и ведут себя сообразно этой социальной ситуации [5]. С. С. Фролов определяет социальное взаимодействие как систему взаимообусловленных социальных действий, связанных циклической зависимостью, при которой действие одного субъекта является одновременно причиной и следствием ответных действий других субъектов [6].

В философии под социальным взаимодействием понимается процесс непосредственного или опосредованного воздействия социальных объектов друг на друга, в котором взаимодействующие стороны связаны циклической причинной зависимостью. Социальное взаимодействие как вид связи представляет интегрированность действий, функциональ-

ную координацию их следствий, т. е. систему действий. Возникает из совместного участия объектов взаимодействия в сложной подвижной сети социальных отношений, задавая способы реализации совместной деятельности, оказываясь основанием общественной солидарности [7].

О. Конт, анализируя в «Социальной статистике» природу социальной связи, пришел к выводу, что базовым элементом общественной структуры может выступать единица, в которой уже присутствует социальное взаимодействие. М. Вебер ввел в научный оборот понятие «социального действия» – действие индивида, которое не только направлено на разрешение его жизненных проблем и противоречий, но и сознательно ориентировано на ответное поведение людей, на их реакцию. Э. Дюркгейм использовал в качестве центральной идеи социального реализма идею общественной солидарности – изучение характера связей, объединяющих, притягивающих людей друг к другу [8].

По мнению П. А. Сорокина, для того чтобы два и более индивидов составляли единое целое, которое могло бы рассматриваться как частица (элемент) общества, кроме их наличия необходимо чтобы они вступали во взаимодействие между собою, т. е. обменивались какими-то действиями и ответными реакциями на эти действия. Взаимодействие людей дано тогда, когда психические переживания или внешние акты, либо то и другое одного (одних) людей представляют функцию существования и состояния (психического и физического) другого или других индивидов [9]. Сорокин выделил три основных условия возникновения социального взаимодействия:

- 1) наличие двух или более индивидов, обуславливающих поведение и переживания друг друга;
- 2) совершение ими каких-то действий, влияющих на взаимные переживания и поступки;
- 3) наличие проводников, передающих эти влияния и воздействия друг на друга.

В современной социологической литературе [10] добавлено четвертое условие:

- 4) наличие общей основы для контактов, со-прикосновения.

В энциклопедии профессионального образования термин «партнерство» (от англ. Partnership) имеет два значения: 1) юридическая форма организации совместной экономической деятельности нескольких физических или юридических лиц. Партнерство создается на основе договора, которым регулируются права и обязанности партнеров; 2) форма сотрудничества фирм, компаний, не закрепленная в учредительных документах, а подтверждена фактически [11].

Уточнение терминов, используемых при исследовании проблемы, позволило нам выделить существенные характеристики социального партнерства. В экономике его определяют как «совместное уча-

стие различных сторон в выработке и реализации социально-трудовых договоров (программ, соглашений) на определенный срок» [12], в социологии – как «систему коллективно-договорного регулирования социально-трудовых отношений» [13], с точки зрения философии «социальное партнерство ближе всего к пониманию гармонии в функционировании и развитии социума» [14].

В вышеназванных источниках отмечается, что роль социального партнерства связана с реализацией программы сотрудничества, поиском согласия и компромисса в решении проблем взаимодействия. Партнерство различных социальных субъектов позволяет предотвратить возможность возникновения конфликтов и обеспечить согласованность их действий для достижения наивысшего результата.

Одним из основных направлений расширения сферы социального партнерства в некоторых европейских странах стало развитие социального партнерства в сфере профессионального образования и подготовки кадров, активное становление которого происходило в процессе развития социального диалога с середины 50-х до начала 90-х гг. В рамках этого направления в сферу интересов социальных партнеров входят вопросы:

профессионального обучения, определения содержания профессионального образования и повышения качества учебных планов и программ;

определения условий и целей разработки профессиональных квалификаций и базовых профессиональных умений;

осуществления профессиональной ориентации (выявление связи между основным образованием и профессиональным обучением, в особенности содействие трудоустройству молодежи);

установления продолжительности обязательного обучения;

подготовки преподавательского состава;

организации и осуществления производственного обучения;

организации и функционирования системы дальнейшего обучения и его доступности, обеспечения законодательного закрепления всех вышеперечисленных вопросов [15].

Начало формирования системы социального партнерства в нашей стране следует отнести к ноябрю 1991 года, когда был издан Указ Президента РФ «О социальном партнерстве и разрешении коллективных трудовых споров (конфликтов)».

В настоящее время правовую основу системы социального партнерства в Российской Федерации составляют: Конституция, Трудовой кодекс, Федеральные законы «О профессиональных союзах, их правах и гарантиях деятельности», «О Российской трехсторонней комиссии по регулированию социально-трудовых отношений» и «Об объединениях работодателей», а также законодательные

акты субъектов РФ, направленные на регулирование социально-трудовых отношений.

Анализ научно-исследовательской и методической литературы позволил сделать вывод, что педагоги к единому толкованию понятия «социальное партнерство в образовании» не пришли. Одни авторы определяют его как «особый тип взаимодействия между субъектами образовательного процесса» [16], другие как «управленческую деятельность» [17], третьи – как «партнерство, инициируемое системой образования» [18].

В соответствии с общими признаками в различных определениях, понятие «социальное партнерство в образовании» можно классифицировать как:

партнерство внутри системы образования между социальными группами данной профессиональной общности;

партнерство, в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями разных сфер общественного воспроизводства;

партнерство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, делающая вклад в становление гражданского общества [19].

Анализ различных подходов к трактовке понятия «социальное партнерство» применительно к теме нашего исследования позволил нам дать свое определение. *Социальное партнерство вузов внутренних войск и общеобразовательных учреждений* – это особый тип равновыгодного взаимодействия общеобразовательных школ и военных институтов внутренних войск, согласованный по целям, задачам, видам деятельности, направленный на повышение качества обучения старшеклассников основам военной службы и формирование методических навыков у курсантов.

Социальное партнерство общеобразовательных учреждений и вузов внутренних войск МВД России имеет следующие цели:

реализация государственной политики в области подготовки граждан Российской Федерации к военной службе;

обеспечение войск призывниками, обладающими знаниями по основам военной службы, первоначальными навыками обращения с вооружением и военной техникой, способными быстро адаптироваться к условиям военной службы;

повышение уровня методической подготовленности курсантов военных институтов.

Задачами социального партнерства общеобразовательных учреждений и вузов внутренних войск МВД России являются:

создание необходимых условий для реализации программы подготовки граждан к военной службе, в части обучения старшеклассников основам военной службы;

содействие процессу формирования методических навыков у курсантов.

К основным принципам социального партнерства вузов внутренних войск и общеобразовательных учреждений относятся:

заинтересованность всех взаимодействующих сторон в поиске оптимальных путей повышения качества допризывной подготовки, решении иных социальных проблем;

объединение усилий и возможностей каждой из сторон в работе над проблемой, решение которой поодиночке невозможно или представляется неэффективным;

конструктивное сотрудничество между партнерами;

взаимосогласованный контроль и учет интересов социальных партнеров;

легитимность и правовая обоснованность взаимодействия, выгодная каждому партнеру и обществу в целом.

Взаимодействие школы и военного института в рамках социального партнерства осуществляется на территориальном (муниципальном) уровне. При этом решение вопросов организации взаимодействия (согласование учебных и учебно-тематических планов проведения совместных мероприятий, сроки их проведения и выделяемую учебно-материальную базу) берет на себя отдел образования района (муниципалитета), а в функции военных комиссариатов входит содействие установлению, укреплению и расширению связей между социальными партнерами.

Социальное партнерство вузов внутренних войск и общеобразовательных учреждений осуществляется в форме совместного участия работников, их представителей в процессе обучения старшеклассников основам военной службы. Примером успешного взаимодействия являются ежегодные учебные сборы с учениками 10-х классов общеобразовательных учреждений Красносельского района Санкт-Петербурга, проводимые на базе Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России.

Учебный процесс, осуществляемый во время сборов, организуется в соответствии с «Инструкцией об организации обучения граждан РФ начальным знаниям в области обороны и их подготовки по основам военной службы в образовательных учреждениях среднего (полного) общего образования, образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования и учебных пунктах» [20]. Продолжительность учебных сборов 5 дней (35 учебных часов).

В 2012 году в учебных сборах на базе военного института приняли участие 551 школьник (в 2011 году – 438), которые были разделены на 25 учебных групп. В соответствии с расписанием со старшеклассниками проводились занятия по общевоинским уставам, строевой подготовке, тактике, физической подготовке, РХБ-защите, огневой под-

готовке, медицинской подготовке, автомобильной и инженерной подготовке, мероприятия по военно-профессиональной ориентации. Все занятия проводятся на учебных объектах военного института. В качестве руководителей (помощников руководителей) на учебных местах выступают курсанты. На занятиях курсанты рассказывают и показывают старшеклассникам, как и где они проживают, несут службу, учатся, занимаются спортом и питаются. В ходе сборов старшеклассники под руководством курсантов закрепляют на практике полученные в школе теоретические знания основ военной службы: тренируются в выполнении нормативов с вооружением и военной техникой, упражнений физической и огневой подготовки, строевых приемов и т. д. Такая организация проведения учебных сборов, с одной стороны, позволяет повысить интерес старшеклассников к занятиям по основам военной службы, с другой – дополнить процесс формирования методических навыков у курсантов.

Согласованное взаимодействие социальных партнеров, учебно-материальная база военных институтов, наличие педагогов-специалистов и подготовленных курсантов позволяют проводить учебные сборы со старшеклассниками на высоком методическом уровне. Об эффективности свидетельствует положительная оценка результатов данной работы муниципалитетами, военкоматами, школами, самими старшеклассниками и курсантами.

Сегодня в рамках социального партнерства вузов внутренних войск МВД России и общеобразовательных учреждений кроме учебных сборов со старшеклассниками проводятся следующие мероприятия: День призыва; День абитуриента; соревнования по военно-прикладным видам спорта; мероприятия по военно-патриотическому воспитанию. Однако данные мероприятия имеют эпизодический и односторонний характер.

В целях дальнейшего развития и совершенствования социального партнерства вузов внутренних войск и общеобразовательных учреждений необходимо:

разработать план мероприятий, проводимых совместно школой и военным институтом, в которых курсанты выступают в роли наставника (преподавателя) в обучении старшеклассника основам военной службы;

организовать проведение мероприятий по обучению старшеклассников основам военной службы, как в военном институте, так и в школе;

максимально расширить перечень данных мероприятий с учетом требований обязательной и добровольной подготовки граждан к военной службе (привлечение курсантов в качестве руководителей (помощников руководителей) при проведении плановых занятий со старшеклассниками, организация совместных кружков, секций, конкурсов, соревнований и т. п.).

Реализация вышеперечисленных задач позволит сформировать у старшеклассников готовность к защите Отечества, верность конституционному и воинскому долгу в условиях мирного и военного времени, высокую гражданскую ответственность, а для курсантов станет существенным дополнением процесса формирования методических навыков.

Социальное партнерство общеобразовательных учреждений и вузов внутренних войск МВД России позволяет вовлечь молодежь в сферу военно-патриотического воспитания, приобщить к занятиям военно-прикладными видами спорта. Данный подход органически вписывается в реализацию федеральных программ по подготовке граждан к военной службе, основную образовательную программу школ и военных институтов, отвечает общенациональным интересам.

Примечания

1. *Танюхин Ю. А. Педагогические основы подготовки юношей старшеклассников к военной службе: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2000. С. 193.*
2. *Социальная философия: Словарь / сост. и ред. В. Е. Кемеров, Т. Х. Кемерова. М.: Академический Проект, 2003. С. 44.*
3. *Философский энциклопедический словарь. М.: Инфра-М, 1997. С. 66.*
4. *Громов И. А., Мацкевич И. А., Семёнов В. А. Западная социология, СПб.: ДНК, 2003. С. 531.*
5. *Современная западная социология: Словарь. М.: Политиздат, 1990. С. 52.*
6. *Фролов С. С. Социология: учеб. М.: Гардарики, 2004. С. 327.*
7. *Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. С. 656.*
8. *Социология: учеб. для вузов / А. И. Кравченко, В. Ф. Анурин. СПб.: Питер, 2005. С. 54.*
9. *Сорокин П. А. Система социологии. Т. 1. М.: Наука, 1993.*
10. *Кравченко А. И., Анурин В. Ф. Социология: учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2005. С. 179.*
11. *Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. М.: АПО, 1999. С. 210.*
12. *Большой экономический словарь / под ред. А. Н. Азримяна 5-е изд., доп. и перераб. М.: Институт новой экономики, 2002. С. 660.*
13. *Социальная энциклопедия. М.: Науч. издат., 2000. С. 230.*
14. *Михеев В. А. Основы социального партнерства. М.: Экзамен, 2001. С. 12.*
15. *Олейникова О. Н., Муравьева А. А. Социальное партнерство в сфере профессионального образования в странах европейского союза // Высшее образование в России. 2006. № 6. С. 111–129.*
16. *Васильева Р. М. Социальное партнерство как фактор профилактики девиантного поведения подростков: дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2006. С. 21.*

17. Кащенко Е. К. Организационно-педагогические условия построения социального партнерства как фактора социализации личности школьника: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2004. С. 37.

18. Галиуллин Ф. С. Формирование готовности молодежи допризывного возраста к службе в Вооруженных Силах РФ на основе социального партнерства: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2010. С. 44.

19. Донченко Н. И. Роль социального партнерства в подготовке специалистов высшей школы для экономики страны // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 14. С. 164–166.

20. Об утверждении Инструкции об организации обучения граждан РФ начальным знаниям в области обороны и их подготовки по основам военной службы в образовательных учреждениях среднего (полного) общего образования, образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования и учебных пунктах: Приказ Минобороны РФ и Минобрнауки РФ от 24 февраля 2010 г. № 96/134 // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. 2010. № 18. 3 мая.

УДК 37

Ж. В. Шафафуллина, С. А. Уланова

СРЕДОВОЙ ПОДХОД К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В настоящей статье рассмотрена проблема сущности здоровьесберегающей среды и ее функций. Предложено авторское определение здоровьесберегающей среды, обоснована ее структура. Авторы указывают на перспективность связи средового и деятельностиного подхода в практике здоровьесбережения школьников.

The article considers the questions connected with essence of health-saving environment and its functions. The author gives his own definition to the word combination «health saving environment», substantiates its structure. The author also points out availability/ prospects of connection of environment conception and activity approach in practice of school students health saving.

Ключевые слова: средовой подход, здоровье, здоровьесберегающая среда.

Keywords: environment conception, health, health saving environment.

В теории и практике здоровьесбережения современная педагогика, как известно, уже сделала свои первые шаги. На сегодняшний день мы располагаем результатами докторских исследований в сфере здоровьесберегающей педагогики, в сфере применения соответствующих технологий, реализации локальных программ здоровьесбережения (А. А. Коробейников, А. М. Митяева, Г. А. Мысина и др.). Громко заявили о себе ученые Санкт-Петербурга, издав «Энциклопедию педагогической валеологии» (2010 г.). Появились междисциплинарные исследования по проблеме здоровьесбережения (Э. Н. Вайнер, Н. Н. Куинджи, Н. К. Смирнов и др.). Предлагаются авторские здоровьесберегающие программы и методики (М. Е. Коржова, Л. Г. Крыжановская и др.).

Однако на этом фоне все еще недостаточно освещенным остается вопрос средового фактора здоровьесбережения, понимания сущности здоровьесберегающей образовательной среды, ее специфики и структуры. Анализ литературы показывает, что понятие здоровьесберегающей среды употребляется сегодня в весьма свободном межнаучном контексте и пока еще не имеет завершенного педагогического истолкования. Даже в тех случаях, когда это понятие рассматривается с интересующей нас точки зрения, оно трактуется поверхностно, без учета педагогических нюансов категории «среда» и с неоднозначной интерпретацией понятия «здоровье».

Насколько мы можем судить, сложившаяся ситуация вызвана двумя причинами. Первая причина – это новизна самого понятия «здоровье» в науке вообще (по свидетельству ученых, «наука о здоровье» оформилась только к концу XX века) и в педагогической науке в частности. Несмотря на то что это понятие активно тиражируется в педагогических исследованиях, оно, будучи заимствованым из других областей знания, не является для педагогики достаточно органичным. Его прямое или косвенное употребление вызывает у ученых и исследователей немалые трудности. Большинство из них (Э. Н. Вайнер, А. А. Коробейников, Н. Н. Куинджи, Г. И. Тушина и др.) склонны брать за основу определение здоровья, предложенное Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), т. е. рассматривать здоровье как «состояние полного физического, психического и социального благополучия». Триединая сущность здоровья многими акцентируется, делаются особые указания на невозможность сводить понимание здоровья к его физической стороне.

Э. Н. Вайнер (2001 г.), к примеру, пишет, что здоровье – это «состояние равновесия между адаптивными возможностями организма и постоянно меняющимися условиями среды» [1]. Э. Н. Вайнер называет шесть «показателей индивидуального здоровья»: генетические, биохимические, метаболичес-

кие, морфологические, психологические, социально-духовные [2]. М. Е. Коржова рассматривает биологическое здоровье, социальное здоровье и духовное здоровье. Исследователь говорит также о «взаимодействии сознательного и бессознательного в человеке, которым регулируется его нравственное здоровье [3]. Широта трактовки здоровья свойственна также суждениям М. А. Павловой и О. С. Гришановой (2010 г.). Свой взгляд на здоровье учащихся они воплощают в виде четырехкомпонентной модели, где соматический компонент отражает текущее состояние органов; физический компонент – уровень роста и развития организма, его адаптационные реакции; психический компонент – состояние психической сферы; нравственный компонент – комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информационной сферы [4].

Можно привести еще ряд примеров, где авторы, аккумулируя смыслы понятия «здоровье» и пытаясь адаптировать их к собственному понятийному аппарату, начинают утверждать триединую природу здоровья. С одной стороны, это весьма перспективная тенденция, поскольку связана с триединой субстанциональностью человека, его биосоцио-духовной организацией. В этом единстве реализуется индивидуальная программа жизни человека, а следовательно, и его индивидуальное здоровье. С другой стороны, столь емкая дефиниция здоровья осложняет определение здоровьесберегающей среды, поскольку отражает сложность собственно объекта «сбережения». Тем не менее, оснований не разделять складывающихся взглядов на сущность здоровья у нас нет. Все они подчеркивают субъектно-индивидуальный фактор здоровья, обнажая смыслы, с которыми педагогика всегда работала в решении вопросов формирования человеческой личности.

Более серьезной мы считаем проблему другого плана, обозначенную выше как причина поверхностного понимания исследователями средового фактора здоровьесбережения. Факты свидетельствуют, что к термину «здоровьесберегающая среда» ученые и исследователи прибегают несколько необоснованно, используя его для описания либо условий здоровьесбережения, либо системы здоровьесберегающих мероприятий, либо отдельных результатов здоровьесберегающей деятельности администраторов образовательных учреждений.

Так, Г. Д. Слесарева (2011 г.) в статье, посвященной здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения, определяет здоровьесберегающую среду как «идеальную модель, к которой стремятся все участники образовательного процесса». В рамках такого понимания автор говорит, что концептуальные основы здоровьесберегающей среды должны включать «разработку ведущих идей, целей и задач; характеристику методологических подходов и принципов; анализ условий

реализации» [5]. При всем уважении к позиции автора, принять ее для решения наших исследовательских задач не представляется возможным из-за крайне размытой связи с основными положениями средового подхода в образовании.

Подобную оценку мы вынуждены дать и пониманию здоровьесберегающей среды, представленному К. А. Колесниковым (2011 г.) в сборнике методических материалов с общим названием «Школа здоровья и радости». Автор сводит понятие среды к системе мер, обеспечивающих психологическую, интеллектуальную, социально-нравственную, информационную и физическую безопасность жизнедеятельности учащихся в образовательном учреждении. Выдвигая идею «культуры безопасности», К. А. Колесников пишет о необходимости формировать у учащихся умения «захисщать себя, противостоять различным негативным воздействиям как внешнего, так и внутреннего социума, адекватно вести себя в рамках любой чрезвычайной ситуации» [6]. Увлекаясь, однако, указанной идеей, автор отступает от логики средовой детерминации здоровьесбережения и, соответственно, оставляет открытым вопрос сущности здоровьесберегающей среды.

В учебно-методическом пособии Э. Н. Вайнера и др. (2005 г.) «Методология и практика формирования безопасной здоровьесберегающей среды» определение среды как таковой вообще отсутствует. Более того, автор непоследователен в использовании самого термина «среда», допуская подмену этого термина понятием «обстановка» [7]. И это при том, что автор и декларирует «валеологические приоритеты здоровья и безопасности» как «доминанты деятельности педагогической системы» [8] и выражает полную убежденность, что «здоровье – категория не медицинская. Медицинской категорией является болезнь», и поэтому решение вопроса о здоровье учащейся молодежи – это «проблема, прежде всего, педагогическая» [9].

Следует учесть еще один негативный момент. Суть его в том, что параллельно с понятием «здоровьесберегающая среда» современная наука культивирует и понятие «валеологическая среда». В пример можно привести упомянутого выше ученого, который, проанализировав «воздействие факторов образовательной среды на здоровье учащихся», говорит о роли педагога в создании «валеологического пространства образовательного учреждения» [10]. Г. А. Рябинин, общий редактор «Энциклопедии педагогической валеологии» (2012 г.) определяет ее как «систему педагогического взаимодействия обучаемого и обучающего в процессе двудоминантного управления» [11]. Автор пишет, что валеологическая безопасность образовательной среды – «общая характеристика качества ее состояния» [12]. В какой-то мере термин «валеологическая среда» можно, конечно, считать синони-

мом «здоровьесберегающей среды», однако мы считаем, что это неправильно. Раз валеология – это наука (!) о здоровье, то понятие «валеологическая среда» вряд ли уместно в рассматриваемом нами контексте. Не отрицая правомерности его использования в других плоскостях научного знания, мы думаем, что логичнее прибегать все-таки к термину «здоровьесберегающая среда».

Все приведенные выше примеры показывают, что недооценка педагогических нюансов категории «среда» ведет к искаженному пониманию среды здоровьесберегающей. Среда рассматривается преимущественно в аспектах предметно-пространственных или материально-технологических. Наблюдается нежелательная для нас размытость медицинских, социально-экономических и собственно педагогических точек зрения на сущность здоровьесберегающей среды.

Выходом из сложившейся ситуации, как мы полагаем, должно стать последовательное воплощение в практику основных положений средового подхода в педагогике. К обозначенным положениям принято относить:

1) дифференциацию образовательной среды (в отдельных работах – воспитывающей, развивающей среды) и среды вообще как среды жизнедеятельности;

2) указание на диалектическую взаимосвязь развивающих и формирующих функций образовательной среды.

Первое положение достаточно глубоко разработано в трудах доктора педагогических наук Ю. С. Мануйлова. Ученый доказал, что средой может стать любое пространство жизнедеятельности человека, когда в нем опосредуются его сугубо личностные смыслы и ценности. «Если, – пишет ученый, – природа и город существуют сами по себе, то природной и городской среды как таковой нет, и они возникают лишь с появлением субъектов. Среда существует только в соотношениях «субъект – среда», «система – среда»» [13].

По убеждению И. И. Сулимы, предназначение педагогической деятельности не идти на поводу у социально-экономической практики государства, а преодолевать ее, используя воспитывающие ресурсы среды образования. «Важно, – пишет ученый, – чтобы будущий педагог освоил методологию среды, знал среду, в которой осуществляется учебный процесс, среду, из которой знание переходит в содержание учебных предметов» [14]. Образовательная среда – это не столько условия, способствующие реализации поставленной педагогической цели, сколько особый результат образовательной стратегии, особая, как говорит В. А. Ясвин, «модальность образования». Образовательная среда – это всегда среда развивающая, обеспечивающая комплекс возможностей для саморазвития участников образовательного процесса. На первый

план здесь выходит не административная воля и образовательные программы, а «субъективное установление средовых границ» [15].

Доводы В. А. Ясвина иллюстрируют второе из отмеченных ранее положений средового подхода – положение о диалектической взаимосвязи развивающих и формирующих функций образовательной среды. Внешним выражением такой взаимосвязи выступает именно индивидуальный характер опосредования норм и ценностей, культивируемых средой. Даже когда индивид порывает со средой, он испытывает на себе ее влияние. Именно поэтому, когда речь идет о планомерной организации образовательной среды, выдвигается положение о единстве ее развивающих и формирующих функций. Образовательная среда должна функционировать так, чтобы социально значимые личностные качества обучаемых формировались без препятствий для их индивидуализации.

Согласно сказанному, о здоровьесберегающей среде, в полном смысле этого слова, можно говорить только тогда, когда создаваемые в образовательном учреждении условия здоровьесбережения опосредуются в индивидуальном сознании и деятельности учащихся, когда стратегический акцент ставится на становлении у них мотивов здорового образа жизни, умении рефлексировать наличное состояние собственного здоровья. Эти доминанты здоровьесберегающей среды есть главное и обязательное требование к реализации ее педагогических функций. В них, как мы считаем, выражается принципиальное отличие педагогического аспекта здоровьесбережения от медицинского.

Если же учитывать, что подобные смыслы педагогики здоровьесбережения подчеркиваются в науке независимо от контекста их интерпретации, то наше понимание здоровьесберегающей образовательной среды обретает весомые аргументы. Правомерность охарактеризованных выше доминант здоровьесберегающей среды становится очевидной, и, суммируя сказанное, мы вправе выдвинуть следующее определение здоровьесберегающей среды. *Здоровьесберегающая среда* – это особый уклад деятельности образовательного учреждения, который поддерживает здоровый образ жизни ее субъектов и содействует их саморазвитию в обретении ценности здоровья.

Понятием «уклад» мы выражаем одно из обязательных свойств здоровьесберегающей среды, которое связано с ее устойчивостью, завершенностью. Уклад как то, что принято и понято всеми субъектами средообразования. Уклад как мера статичности средового фактора здоровьесбережения и постоянства функций, реализуемых образовательным учреждением посредством организации здоровьесберегающей среды. На наш взгляд, понятие «уклад» предполагает большие, нежели в других понятиях, рефлексивно-мотивационные основания

средового фактора воспитания и обучения школьников. Те самые основания, благодаря которым пространственно-предметные условия здоровьесберегающей деятельности обеспечивают становление внутренних стимулов здоровьесбережения. То есть среда функционирует как средство развития субъектно-личностных мотивов здорового образа жизни у всех субъектов образовательного процесса и, прежде всего, у школьников.

Принимая в расчет полученный вывод, мы считаем, что в структуре здоровьесберегающей среды целесообразно рассматривать следующие компоненты.

1. Предметно-пространственный (особенности места, где расположено образовательное учреждение; материально-техническое обеспечение процесса образования; эстетика интерьера и т. п.).

2. Организационно-стратегический (качество концептуализации средообразования; тактика управления средовым фактором здоровьесбережения; обеспеченность кадрами и т. п.).

3. Коммуникативно-технологический (характер педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса; используемые технологии здоровьесбережения; связь основного и дополнительного образования; степень вовлеченности учащихся в средообразование и т. п.).

Понятно, что при общем равном значении указанных компонентов здоровьесберегающей среды удельный их вес не одинаков. Совершенно очевидно, что грамотная стратегия средообразования может нейтрализовать негативные свойства пространственно-предметного компонента среды. В то же время, даже при идеально разработанной стратегии решающее влияние на процесс средовой детерминации здоровьесбережения будет иметь все-таки коммуникативно-технологический компонент, поскольку именно в нем заключены субъектно-психические ресурсы здоровьесберегающей среды. Взаимосвязь всех компонентов здоровьесберегающей среды и их согласованность составляют основу средовой детерминации здоровьесбережения.

Поскольку в процессе средообразования одинаково значима деятельность всех его субъектов, то, говоря о перспективах средового подхода к здоровьесбережению, мы считаем нужным обозначить его взаимосвязь с подходом деятельностным. Эффективное средообразование, по нашему убеждению, возможно только на основе деятельностного подхода. В других случаях среда функционирует только как пространство образования, а осуществляемая в образовательном пространстве деятельность, не подпитанная трофией среды, не аккумулирует мотивационно-ценностный потенциал обучаемых и, соответственно, не стимулирует их личностный рост.

Важно, чтобы концепция здоровьесберегающей среды опиралась на средообразующий потенциал

учащихся и имела целью формирование их ценностного отношения к здоровью и становление индивидуальных механизмов здоровьесбережения. Этот принцип можно переложить и на взаимодействие педагогов и администраторов как субъектов организации здоровьесберегающей среды. Если принцип реализуется в обоих случаях, то среда состоялась. Инициатива учащихся поддерживается и деятельно обеспечивается. Профессионализм педагогов востребован и концептуально выстроен. Управленческий потенциал администрации очевиден и ориентирован на долгосрочные проекты. Родители, социальные партнеры вовлечены в процесс средообразования и заинтересованы в результатах здоровьесберегающей деятельности школы.

Средовой подход к здоровьесбережению, как видим, перспективен сам по себе, если применять его грамотно, с учетом всех нюансов средовой детерминации формирования человека. Но чем больше средообразование основывается на деятельностном подходе, тем сильнее проявляется средовая детерминация здоровьесбережения. Деятельностный подход, как подход, рассчитанный на эмпирически фиксируемые преобразования окружающей действительности, связывает предметно-пространственный, организационно-стратегический и коммуникативно-технологический компоненты здоровьесберегающей среды, обеспечивая ее функциональность и устойчивость.

Примечания

1. Вайнер Э. Н. Валеология. М.: Флинта, 2001. С. 12.
2. Там же. С. 90.
3. Коржова М. Е. Здоровьесберегающие технологии осуществления образовательного процесса в учреждениях СПО: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2007. С. 26.
4. Гришанова О. С., Гусева Е. В. Сопровождение здоровья учащихся в образовательном учреждении: система работы, мониторинг. Волгоград: Учитель, 2010. С. 13.
5. Слесарева Г. Д. Здоровьесберегающая деятельность образовательного учреждения // Психолого-педагогическое обеспечение как здоровьесберегающий ресурс субъектов образовательного процесса. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2011. С. 10.
6. Школа здоровья и радости: опыт создания безопасной здоровьесберегающей среды / под ред. К. А. Колесникова. Киров, 2011. С. 32.
7. Вайнер Э. Н., Анисимова Т. С., Пашкова Л. М. Методология и практика формирования безопасной здоровьесберегающей образовательной среды. Славянск-на-Кубани: Изд. центр СГПИ, 2005. С. 26.
8. Там же. С. 10.
9. Там же. С. 9.
10. Вайнер Э. Н. Валеология. Указ. соч. С. 24.

11. Энциклопедия педагогической валеологии / общ. ред. Г. А. Рябинина. СПб.: Петрополис, 2010. С. 11.
12. Там же. С. 8.
13. Мануйлов Ю. С. Средовий подход в воспитании. М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии госслужбы, 2002. С. 8.
14. Сулима И. И. Среда и стихия в образовании: подходы к сущностной оценке // Стихии, стихийность и стихиальность в образовании: сб. науч. ст. / под ред. Ю. С. Мануйлова. М.; Н. Новгород, 2007. С. 37.
15. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. С. 165, 192, 221.

УДК 81:398.8

Н. С. Ширяева

ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА (НА ПРИМЕРЕ ЖАНРА ЧАСТУШЕК)

В статье исследуются символические связи между языковыми и культурными явлениями вятской (русской) этнокультурной традиции. Представлен этнолингвистический подход к изучению народного художественного творчества, основанный на применении этнолингвистического анализа поэтических текстов вятской частушки по основному словарному фонду.

In article symbolical communications between the language and cultural phenomena of Viatka (Russian) ethnocultural tradition are investigated. The ethnolinguistic analysis of poetic texts of a Viatka chastooshka on the fixed dictionary assets is presented.

Ключевые слова: народная художественная традиция, жанр народного творчества, частушка, этнолингвистический анализ, символика поэтики.

Keywords: national art tradition, genre of national creativity, chastooshka, ethnolinguistic analysis, poetics symbolics.

Актуальной проблемой современной социокультурной ситуации является сохранение культурного наследия. Одна из важнейших его составляющих – традиционная народная культура. В данной статье будет рассмотрен один из подходов к сохранению вятской (русской) этнокультурной традиции на примере жанра частушек.

Этнолингвистика (антропологическая лингвистика, лингвистическая антропология и др.) – наука, занимающаяся исследованием связей между

языковыми и культурными явлениями. Задачи этнолингвистики Н. И. Толстой понимает как изучение кодов (символических языков) традиционной культуры лингвистическими (общесемиотическими) методами на базе идеи о корреляции и структурном изоморфизме языка и культуры.

Язык как совокупное искусство мышления – источник сведений не только о том, «как» общество мыслит, но и о том, «что» народ чувствует. Речевая деятельность – одна из форм поведения человека в культуре, – а главной задачей этнолингвистики является исследование речевого поведения в социально-культурном контексте, то есть в рамках культурно детерминированных языковых сообществ. Этнолингвистика выявляет расхождение между тем, что люди говорят, думают и чувствуют, как видят и концептуализируют свой культурный мир (*emic*) и свое фактическое поведение (*etic*). Задача этнолингвиста – выявить категориальный «ландшафт» исследуемой культуры и достичь ее логического фундамента, описание которого может быть логически формализовано.

Этнолингвистический анализ – не только инструмент для получения необходимых сведений (как обычно полагают антропологи), но и предмет исследования, один из источников знаний о пользующейся данным языком культуре. Этнолингвистический анализ языкового материала рассматривается по основному словарному фонду. В него входят первичные понятия: человек и его тело, чисительные до 10, местоимения, термины родства, космические (астральные объекты), явления природы, понятия сферы материальной культуры, элементарные социальные отношения.

Исследователи вятского говора и собиратели вятских песен отмечают такие особенности речевой культуры вятчан, как «итальянская певучесть», «растяжение гласных» (*ничево-о*), «не» под удлением, замена «е» на «ё» в безударных окончаниях глаголов, прилагательных и существительных (*новыё, мъёт, прощаннице*), употребление в наречиях вместо «щ» твердого «шш» (*ишио, ошио*), смена «ч» на «ц» (*парнецёк*) и многие другие.

При работе с материалом (поэтическими текстами частушек) мы сталкиваемся с проблемой потери первичного смысла текстов: в публикации песен, частушек, сказок, легенд, записанных от певцов и сказителей, не учитываются особенности вятского говора, заменяются устаревшие выражения, подменяется поэтическая символика. А исполнители частушек не всегда передают их в своем исполнении.

Частушка – современный тип народной песни, состоит из коротких куплетов, содержание которых берётся из текущей жизни и носит лирический, любовный или злободневный, задорно-шуточный характер.

Именно из-за того, что она отражает текущую жизнь, частушка представляет собой ценный материал для исследования. На примере частушечного творчества можно проследить историю народа, смену мировоззренческих установок, динамику социальных отношений. В данной работе будет представлен опыт этнолингвистического анализа первичных понятий словарного фонда вятских частушечных текстов.

Первичные понятия словарного фонда вятской частушки

1. Человек, его внешние и внутренние качества

Познание самого себя всегда волновало человека. Эта идея пронизывает все народное творчество, поэтому тема человека – одна из главных его тем. Сочинители частушек также обращаются к теме человека. Частушка раскрывает нам внешний вид и внутренний мир вятского человека.

Мы горды, но не спесивы:
Задаваться некрасиво.
А кто не верит в наш кредит,
Пусть приедет, поглядит.

В этой частушке заключена самооценка вятских людей: они почитают себя людьми с чувством собственного достоинства – «мы горды, но не спесивы» (спесивый – высокомерный). Также выявляется осуждающее отношение к «спесивым» – «задаваться некрасиво». Эта частушка раскрывает жизненную позицию вятского народа.

Все в деревне говорят:
– Некрасива, девка, ты.
Некрасива, да счастлива –
Счастье лучше красоты.

На первый взгляд этот текст о внешнем виде вятской девушки – да, но здесь опять же взгляд на жизнь, жизненная позиция вятского человека – «счастье лучше красоты». В подтверждение можно привести текст еще одной частушки:

Говорят, что не красива,
Говорят, не хороша.
За умок меня он любит,
За веселые глаза.

Текст этой частушки подтверждает, что вятские издавна ценят в человеке ум, смекалку и веселый нрав.

Полюбила тракториста –
Одеваться стала чисто,
Но вот платье моё синё
Он испачкал керосином.

В этом частушечном тексте открываются законы нравственных взаимоотношений парня и девушки. Как сообщает частушка, это светлые отношения – «одеваться стала чисто». Также в частушке говорится о том, что вятские девушки любят работающих, трудолюбивых парней – «полюбила тракториста». В вышеприведенной частушке также наблюдается особенность вятского

диалекта: замена «е» на «ё» в безударных окончаниях глаголов, прилагательных и существительных.

Частушка – это кладезь заповедей народной деревенской культуры, и как поётся в одной частушке:

Не гоняйся за машиной,
А гонись за трактором.
Не гоняйся за красой –
Гоняйся за характером.

Из частушечного текста становится понятно: вятские выше внешних достоинств ценят внутренние.

Что касается образа «гармониста», это ещё одна из излюбленных тем частушки. Гармонист был первым парнем на деревне, так как вятские умеют ценить чужие дарования:

Вот спасибо тебе, Коля,
Вот спасибо, миленький.
За игру тебе платочек,
Уголочек синенький.

В XX веке вятская частушка прославляет «первых парней во Вселенной» – русских космонавтов, тем более что «космонавтом номер “сто”» стал вятский парень Виктор Савиных:

Первым Юрий наш родной
Облетел весь шар земной.
Облетел за два часа!
Это ли не чудеса?

Валентина Терешкова,
Ныне Николаева,
Она всей нашей планеты
Женский род прославила.

Таким образом, «вятские» мыслят себя людьми, одаренными разными талантами. В частушечных текстах символика «первого» – это символика «лучшего, выдающегося». Вятский народ славит в частушке свою страну и ее героев.

2. Родство и родственные отношения

Следующими понятиями, раскрываемыми в частушечных текстах, являются родство и родственные отношения. Вятская частушка очень ярко отражает семейную иерархию, взаимоотношения членов семьи. Здесь и отношения родителей и детей, жены и мужа, снохи и свекрови и так далее:

Не ругай меня, мамаша,
Не брани меня, отец.
Скоро свататься приедет
Кудреватый молодец.

В этой частушке девушка спрашивает разрешения родителей: «не брани», «не ругай» служат доказательством этого. Одновременно она и предупреждает: «скоро свататься приедет...». Таким образом, частушка выявляет традиционно-уважительные отношения дочерей к своим отцу и матери.

Ягодиночкина мать
Рано разостроилась:
Я во снохи не набьюсь,
Чтоб не беспокоилась.

Эта частушка о давнем соперничестве свекрови и снохи. И хотя девушка ещё не жена «ягодиночки», это соперничество, а скорее, материнская ревность, уже к милому, дорогому. Ягодка – спелый плод, символизирует молодого парня или молодую девушку, которые находятся в возрасте сватовства.

3. Первичное понятие «социальные отношения»

Под элементарными общественными (socio – общественный) отношениями мы понимаем отношения «подружек», «дружков», «милых», которые складываются и на любви, и на измене.

До чего сорвать охота
С розы розовый букет.
До чего узнать охота:
Милый любит или нет?

Приведенный текст является примером символического изображения и его расшифрования. Первые две строки символизируют любовь девушки к парню, желание быть любимой – «розовый букет расцвел», и то, что она влюблена – это отражается в обращении «милый» – любимый, тот, кто по сердцу.

На миленочеке рубашка
Нова – розовый сатин.
Только он мне из всей публики
Понравился один.

На милом рубашка розового цвета. Девушка сообщает о своей любви к этому парню. «Нова» – новая, пример вятской диалекта – сокращение слов, округление звуков.

Дроля – лебедь, дроля – лебедь,
Дроля – лебедь белая,
Не велела мне жениться,
А сама что сделала?

В русской культуре образ «лебеди» – образ девушки-невесты. Вновь символичное содержание и последующее раскрытие смысла. Дроля (то же самое, что и милый) – в образе лебеди-невесты, и затем строчки, содержащие смысл совершения свадебного обряда. В частушке выявлена способность вятского парня говорить высоким слогом о той сердечной боли, которую он испытывает от измены любимой девушки.

Ты, товарищ, пой, играй, –
Головкою покачивай,
Ко своей милке ходи –
К моей не поворачивай.

В этом частушечном тексте выявлен жесткий протест против бесчестного «заигрывания» с «милкой» товарища. Эти отношения выносятся на суд, так как осуждаемы деревенским сообществом.

Подруга милого отбила
Ой, какая молодец!
Ты не думай, что с тобою
Он поедет под венец.

В первой частушке ярко раскрывается мужской характер, реагирующий на измену в товарищеских отношениях. Второй же текст рассказывает о женских взаимоотношениях в подобной ситуации.

Где моя зелена кофта,
Где моя косынка,
Где моя подруга Софья,
Где мой ягодиночка?

В русской культуре «платок», «косынка» выполняют роль оберега. Этот текст символического содержания: девушка сокрушается об утерянных теплых, доверительных взаимоотношениях с подругой Софьей – «кофта-подруга», и о расставании с милым, который совсем недавно дарил ей косынку как оберег их чувств.

4. Первичное понятие «космические» (астральные) объекты

В частушечной традиции названия космических объектов интерпретированы как символизирование отношения к милому человеку: «звездочка», «солнышко» и тому подобное.

В небе звездочка горит,
А другая мечется,
Ой, скажите, люди, где
От любви лечатся.

Символика звездочек – это символика любимых. Как для небесных светил существует единое жизненное пространство, так и любимые не могут жить друг без друга на земле.

Присутствуют в текстах и частные случаи изображения космических объектов в прямом смысле:

Нынче спутник полетит
Не с собакой-лайкою –
Полетит с гармошкою
Да и с балалайкою!

В этом частушечном тексте проявился замечательный добрый вятский юмор. О сложнейшем научном эксперименте, связанном с освоением околопланетного пространства, частушка рассказывает как о веселом путешествии.

5. Первичное понятие «явления природы»

Вятская земля – земля с удивительной природой, и вятский народ как настоящий сын своей родины отражает её и в текстах частушек. Образы природы помогают раскрыть чувства героев частушек и их сочинителей:

Ветер дует и бушует
Из лесочки в полюшко.
Милка спит – заботы нет,
Не знает мое горюшко.

Поле обычно сочетается с эпитетом «чистое». «Ветер» бушует в душе молодца, горе бушует во «чистом полюшке» – его душе.

За овином куст с малиной, –
Вся малина процвела;
Не сама избаловалась –
Мамка волюшку дала.
Мамка волюшку дала,
Дружка на дом привлекла;
Самовар поставила,
Густой чай запарила.

Малина – самая распространенная плодово-ягодная культура на вятской земле. В частушке куст малины символизирует сладость любовных отношений. Процветшая малина – потерявшая свое достоинство девушка.

Через быстру реченьку
Подай, мила, рученьку;
Через темный лесок
Подай, милка, голосок;
Через светло полюшко
Подай, милка, горюшко.

Через образ природы раскрываются жизненные препятствия: «быстра реченька», «темный лесок». В этом тексте скрыта мораль вятского народа – и помогать в беде, и делиться своим несчастьем – вдвоем легче!

Таким образом, применив этнолингвистический подход в изучении народного художественного

творчества на примере вятской (русской) частушечной традиции, мы можем сделать вывод, что поэтический текст частушки – это отражение внутреннего мира вятского человека – мира, включающего в себя различные типы отношений: общественные, природные, семейные. В тематике, в об разно-символической системе, в лексике и в интонационном строе вятской частушки запечатлены особенности этих взаимоотношений. Содержанием поэтики являются мотивы вольнолюбия и отстаивания справедливости, раздумья о человеческих судьбах, идеалы человечности и патриотизма, бескорыстной любви и высоких нравственных основ человеческих отношений в обществе и семье, сетования на тяжелую долю неразделенной любви, измену, тоску не только по милому или вдали от родителей, в нелюбимой семье замужней женщины, – но и по свободному приложению своих сил к благородному делу. При этом сочинители поэтических текстов сохраняют удивительный тakt в отношении к человеческим страданиям.

Разнообразие поэтических образов, изобразительных средств языка: символы и олицетворения, меткие метафоры и эпитеты, образные и синтаксические параллелизмы и сравнения в частушке – помогает точно передать богатство душевных переживаний вятского человека.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 37. 016:74

Н. В. Малых

ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ

В статье рассматривается проблема интеграции графических дисциплин с дисциплинами профессионального цикла в процессе обучения будущих инженеров. Раскрывается значимость установления междисциплинарных связей в графической подготовке студентов как средства профессионально-ориентированного обучения.

In the article the problem of integration of graphic disciplines and disciplines of professional cycle in the process of training of future engineers. Reveals the importance of establishing interdisciplinary connections in a graphical preparation of students, as a means of vocational-oriented education.

Ключевые слова: интеграция, графическая подготовка, профессионально-ориентированное обучение, междисциплинарные связи.

Keywords: integration, graphics training, vocational-oriented education, interdisciplinary communication.

В настоящее время в условиях стремительного роста объемов научной и учебной информации перед высшей школой стоит задача по установлению междисциплинарных связей, для того чтобы в процессе подготовки специалиста исключить разобщенность или дублирование, сформировать систему взаимосвязанных профессиональных знаний и умений. Хорошо известно, что разрозненное изучение дисциплин ведет к раздельному существованию в сознании студентов осваиваемых знаний и умений, а это в свою очередь приводит к тому, что выпускники вузов реально овладевают профессией только в процессе конкретной профессиональной деятельности. Поэтому возникает необходимость интегрировать циклы гуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных, общепрофессиональных дисциплин с профессиональными, связав их общей целевой функцией и междисциплинарными связями.

© Малых Н. В., 2012

Сегодня комплексность в преподавании дисциплин является актуальной темой исследований в области подготовки специалистов, при этом в научно-методических работах решение данной проблемы имеет несколько подходов. Изучая проблему подготовки инженерных кадров, мы руководствовались профессиографическим (анализ профессиональных задач инженера) и интегративным (выявление связи между дисциплинами) подходами.

Изучению вопроса о научно-методической значимости междисциплинарных связей (МДС), формах и методах их эффективной реализации уделялось немало внимания на разных этапах развития образования.

Так, в 30-е годы поиски путей установления образовательных связей между дисциплинами велись с позиций политехнизации обучения. Политехнический аспект проблемы МДС получил широкое развитие в современных исследованиях, особенно в области профессионально-технического образования (С. Я. Батышев, А. П. Беляева, Н. И. Думченко, М. И. Махмутов, П. Н. Новиков и др.). Авторы рассматривают МДС как средство реализации единства общего, политехнического и профессионального образования.

В 50-е годы проблема МДС начинает изучаться с позиций их роли в формировании системы знаний и основ научного мировоззрения. Данная точка зрения нашла отражение в исследованиях Б. Г. Ананьева и Ш. И. Ганелина, а также в более поздних работах М. Н. Скаткина, Г. С. Костюка, В. В. Давыдова, Дж. Брунера и других.

В 60-е годы проблема МДС начала исследоваться относительно вопросов активизации обучения и интенсификации образовательного процесса. В это время МДС рассматривались в разных аспектах: как дидактическое средство повышения эффективности усвоения знаний, умений и навыков; как условие развития познавательной активности и самостоятельности обучаемых в учебной деятельности; как средство реализации принципов обучения, и прежде всего научности. В этот период появились попытки обосновать МДС как самостоятельный принцип обучения (Н. А. Лошарева).

В 70-е годы проблема МДС становится одной из центральных в дидактике. А в 1972 году была издана первая монография, посвященная данной проблеме (Федорова В. Н., Кирюшкин Д. М. Меж-

дисциплинарные связи). Данные авторы понимание дидактического подхода к исследованию проблемы ограничивали лишь содержанием, так как на тот момент наиболее актуальным было рассмотрение содержательного аспекта проблемы. Однако, по нашему мнению, дидактический аспект МДС не может ограничиваться только выявлением содержательных связей учебных дисциплин, не менее важным является поиск наиболее эффективных средств их реализации в обучении, то есть в процессе изучения данного вопроса следует обращать внимание и на процессуальную сторону.

Сегодня, в эпоху информационного насыщения (роста объемов научной информации, увеличения требований к выпускнику и т. п.) МДС играют существенную роль в формировании системных знаний и умений у студентов, способствуют формированию профессиональных компетенций на более высоком, устойчивом уровне. Все чаще в современных научно-методических исследованиях роль МДС рассматривается в рамках педагогической интеграции, где МДС выступают одним из средств комплексного воздействия.

Также роль МДС рассматривалась в рамках исследований по изучению интегративных процессов в общетехнической подготовке, проводимых в период с 2000 года на кафедре технологии и методики преподавания технологии Вятского государственного гуманитарного университета. При этом была выявлена тенденция, что в процессе подготовки студентов МДС выявляются и реализуются при изучении практически всех дисциплин, входящих в различные циклы учебного плана, а особенно отражающих специфику подготовки будущего выпускника. Применительно к подготовке инженерных кадров нами выявлена роль интеграции графических дисциплин с дисциплинами профессионального цикла, которая заключается в создании организационных условий для успешного освоения студентом способов выполнения профессиональных задач.

В современных педагогических исследованиях интегративный характер графической подготовки изучался со всех позиций образовательного процесса. Так, в работе Е. А. Кучинской представлено проектирование содержания и технологии реализации интегрированного курса графики в системе непрерывного инженерно-педагогического образования [1]. Автором разработана методика интеграции курсов начертательной геометрии и черчения в единую учебную дисциплину «Графика» с целостным научным ядром, также обоснована структура МДС курса «Графика» с общепрофессиональными и специальными дисциплинами.

Р. М. Давлетбаева исследует моделирование и реализацию технологии интегративной графической подготовки курсантов высших военных учебных заведений [2]. Данная технология включает в себя

инвариантный компонент, который содержит традиционные вопросы графики, и вариативный компонент, содержащий вопросы прикладного характера, являющиеся фундаментом для последующего восприятия и усвоения специальных дисциплин.

Вопросам совершенствования графического образования в условиях межпредметной интеграции в вузе (на примере изучения теоретической механики) посвящена работа С. А. Гашенко [3]. Здесь рассмотрено моделирование системы обучения теоретической механике с учетом межпредметной интеграции содержания образования с инженерной графикой, не только на уровне знаний, но и на уровне общих способов деятельности и интеллектуальных технологий.

Г. М. Хубетдинов также исследует графическую подготовку будущих инженеров в вузе на основе интегративного подхода [4]. Автором выделен комплекс условий, способствующих повышению эффективности графической подготовки студентов, разработана методика, реализующая интеграцию содержания графической подготовки с характером и направлениями инженерной подготовки, разработана система задач, направленная на поэтапное формирование интегративных умений студентов.

М. А. Егорова выделяет методические особенности интеграции геометро-графических и профессиональных знаний студентов технических направлений [5]. В исследовании представлена интеграция геометро-графических и профессиональных знаний при выполнении курсового и дипломного проектирования (для студентов специальности «Машины и аппараты пищевых производств»), обоснована эффективность данного процесса интеграции знаний студентов для повышения качества их подготовки, – выявлены критерии оценки уровня повышения качества геометро-графических и профессиональных знаний студентов технических направлений, основанные на их интеграции.

Осуществление интеграции графической и информационной подготовки нашло свое отражение в исследованиях Т. В. Чемодановой, где рассмотрена система информационно-технологического обеспечения графической подготовки студентов технического вуза [6]; в работе М. Ю. Филимоновой представлено проектирование педагогической системы обучения инженерной графике с использованием новых информационных технологий [7]; Н. Д. Жилина исследует информационные технологии в процессе преподавания блока геометро-графических дисциплин в вузах строительного профиля [8]; в работе А. М. Лейбова представлена методика применения систем автоматизированного проектирования в графической подготовке студентов [9].

Обратим внимание на некоторые условия, которые предлагаются в вышеперечисленных исследо-

дований для реализации интеграции графической подготовки:

– создание структуры МДС графических дисциплин с профессиональными дисциплинами, в которой можно было бы проследить общие вопросы дисциплин (например, единые правила применения линий на чертежах, выбора масштаба изображения) [10];

– включение вариативного компонента, отражающего связь с будущей учебной и профессиональной деятельностью студентов, наряду с традиционными вопросами, содержащими основу изучения графических дисциплин [11];

– разработка системы заданий, которая позволила бы сформировать устойчивые графические знания и умения студентов, направленные на решение профессиональных задач [12];

– использование современных информационных технологий в процессе создания профессионально-ориентированных графических изображений [13].

Из анализа научно-методических работ следует, что интеграция графических дисциплин с другими дисциплинами учебного плана часто носит профессионально-ориентированный характер. При этом в большинстве исследований графическая подготовка является частью профессиональной подготовки, например строительные специальности, педагогическое образование, инженерное машиностроительное направление и другие. Вместе с тем, проведенный нами анализ научно-литературных источников позволяет сделать вывод о том, что для тех направлений подготовки, где графические дисциплины входят в цикл общепрофессиональных, проблема интеграции данных дисциплин с профессиональными недостаточно научно-методически разработана. При этом содержание, методы и средства графической подготовки в большинстве своем продолжают оставаться традиционными и не в полной мере учитывают изменения в современном производстве, слабо ориентируют специалиста на будущие профессиональные задачи.

В ходе проведенного нами исследования, посвященного организации профессионально-ориентированного обучения графическим дисциплинам студентов инженерных специальностей (на примере бакалавров-инженеров по направлению подготовки 262200.62 Конструирование изделий легкой промышленности), мы выявили зависимость и установили связи между дисциплиной «Инженерная графика» и дисциплинами профессионального цикла данного направления подготовки.

Опираясь на идеи профессионально-ориентированного обучения [14], где основой является подготовка выпускников к комплексному использованию инструментария всех изучаемых дисциплин при решении профессиональных задач, мы выделили общедисциплинарный (относительно темы нашего исследования – это перечень изображений) ком-

понент и установили связь с компонентами других дисциплин. Анализ ФГОС ВПО и профессиограммы позволил выявить профессиональные задачи инженера легкой промышленности, связанные с графической деятельностью: чтение и выполнение чертежей деталей изделий легкой промышленности, чертежей ручных и машинных швов; чтение и выполнение схем, графиков, диаграмм; сопоставление изделия с рабочим эскизом и технической документацией; оформление конструкторской документации.

Также в ходе анализа ФГОС ВПО и учебного плана направления подготовки выявлялись взаимосвязи разделов дисциплины «Инженерная графика» с основными разделами профессиональных дисциплин. Данные связи наглядно представлены в матрице (см. таблицу). В таблице на пересечении строк и столбцов знаком «+» отмечается наличие связей между дисциплинами. Строками таблицы являются основные темы дисциплины «Инженерная графика», столбцами – дисциплины базовой части профессионального цикла направления подготовки 262200.62 Конструирование изделий легкой промышленности, а также учебная и производственная практики, итоговая государственная аттестация. Из анализа матрицы можно выявить наличие общих теоретических знаний и практических умений из основных разделов дисциплины «Инженерная графика» с содержательными компонентами профессиональных дисциплин учебного плана.

Наиболее эффективным средством реализации установленных интегративных связей графических дисциплин с профессиональными являются междисциплинарные задания (МДЗ), так как для графической подготовки выполнение практических заданий – это основной вид учебной деятельности. Применение МДЗ профессиональной направленности дает возможность интегрировать знания и умения дисциплин профессионального цикла и графических дисциплин благодаря наличию в них общей графической составляющей. В результате у студентов складывается целостная система представлений о профессиональных задачах инженера в области графической деятельности.

На занятиях по инженерной графике МДЗ применяются в ходе выполнения практических работ при формировании междисциплинарных графических умений после того, как студенты получили базу теоретических графических знаний. Это задания с профессиональным наполнением, соответствующим направлениям подготовки, по которым обучаются студенты. То есть студенты, осваивая графические дисциплины, выполняют практические задания не на основе абстрактного материала, а с использованием материала, изучаемого на дисциплинах профессионального цикла. Поэтому мы говорим о междисциплинарности этих заданий, заключающейся, прежде всего, в выборе такого

материала, который в последующем будет использоваться в их учебной и профессиональной деятельности (разработка чертежей, схем), так как наличие у студентов графических умений является одним из основных требований к освоению дисциплин профессионального цикла.

Поясним пример МДЗ для будущих инженеров легкой промышленности: при изучении раздела дисциплины «Инженерная графика» «Изображения по ГОСТ 2.305-68 (виды, разрезы, сечения)» студенты выполняют задания на изображение разрезов и сечений швов швейных изделий. Данное задание связано с дисциплиной «Технология швейных изделий легкой промышленности», где изучаются способы обработки швейных изделий и изображение узлов соединения деталей, в последующем приобретенные знания и умения изображения узлов соединения деталей применяются студентами при выполнении курсовых и дипломных работ.

В заключение отметим, что введение МДЗ в процесс графической подготовки студентов оказывает положительный дидактический эффект и позволяет решать важные задачи профессиональной подготовки. Интеграция графических дисциплин с дисциплинами профессионального цикла позволяет проектировать процесс подготовки студентов более логично и комплексно с учетом их будущей профессиональной деятельности. При этом наблюдается более высокая и устойчивая внутренняя мотивация к обучению, так как студенты вовлекаются в профессионально-значимую для них деятельность, а следовательно, повышается и эффективность процесса обучения. В результате студенты приобретают профессионально значимые графические знания и умения, обеспечивающие в последующем успешное выполнение ими профессиональных задач.

Примечания

1. Кучинская Е. Ю. Проектирование содержания и технология реализации интегрированного курса графики в системе непрерывного инженерно-педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2000.

2. Давлетбаева Р. М. Моделирование и реализация технологии интегрированной графической подготовки курсантов высших военных учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2002.

3. Гашенко С. А. Совершенствование графического образования в условиях межпредметной интеграции в вузе: на примере изучения теоретической механики: дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2007.

4. Хубетдинов Г. К. Графическая подготовка будущих инженеров в вузе на основе интегративного подхода: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009.

5. Егорова М. А. Методические особенности интеграции геометро-графических и профессиональных знаний студентов технических направлений: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2009.

6. Чемоданова Т. В. Система информационно-технологического обеспечения графической подготовки студентов технического вуза: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2004.

7. Филимонова М. Ю. Проектирование педагогической системы обучения инженерной графике с использованием новых информационных технологий (На примере подготовки инженеров-нефтяников): дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2003.

8. Жилина Н. Д. Информационные технологии в процессе преподавания блока геометро-графических дисциплин в вузах строительного профиля: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.

9. Лейбов А. М. Методика применения систем автоматизированного проектирования в графической подготовке студентов технического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2006.

10. Кучинская Е. Ю. Проектирование содержания и технология реализации интегрированного курса... Указ. соч.

11. Давлетбаева Р. М. Моделирование и реализация технологии интегрированной графической подготовки... Указ. соч.

12. Хубетдинов Г. К. Графическая подготовка будущих инженеров в вузе на основе интегративного подхода. Указ. соч.

13. Чемоданова Т. В. Система информационно-технологического обеспечения графической подготовки студентов технического вуза. Указ. соч.; Филимонова М. Ю. Проектирование педагогической системы обучения инженерной графике с использованием новых информационных технологий (На примере подготовки инженеров-нефтяников). Указ. соч.; Жилина Н. Д. Информационные технологии в процессе преподавания блока геометро-графических дисциплин в вузах строительного профиля. Указ. соч.; Лейбов А. М. Методика применения систем автоматизированного проектирования в графической подготовке студентов технического колледжа. Указ. соч.

14. Некрасова Г. Н. Подготовка учителя технологии к использованию средств информационных технологий в профессиональной деятельности: монография. М.: «Школа будущего», 2004; Виленский М. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. М.: Педагогическое общество России, 2004; Чернилевский Д. В. Технология обучения в высшей школе: учеб. пособие / под ред. Д. В. Чернилевского. М.: «Экспедитор», 1996, ил.; Максимова В. Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1984. С. 53–54.

**Междисциплинарные связи разделов дисциплины Инженерная графика с дисциплинами профессионального цикла
направления подготовки 262200.62 Конструирование изделий легкой промышленности**

№ п/п	Основные разделы дисциплины Инженерная графика	Профессиональный цикл											
		Базовая часть						Б.6					
Б.3.1	Б.3.2	Б.3.3	Б.3.4	Б.3.5	Б.3.6	Б.3.7	Б.3.8	Б.3.9	Б.3.10	Б.3.11	Б.3.12	Б.5	
1	Стандарты ЕСКД. Оформление изображений	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2	Геометрические построения. Сопряжения. Циркульные и лекальные кривые линий												+
3	Методы проектирования. Проекции геометрических тел и их частей	+	+	+			+						+
4	Развортки поверхностей		+										+
5	Изображения по ГОСТ 2.305-68 (виды, разрезы, сечения), эскизы	+	+	+	+	+	+						+
6	Наглядные изображения: аксонометрические проекции, технические рисунки, перспектива	+	+	+	+	+	+						+
7	Элементы машиностроительного черчения. Нормативная документация												+
8	Схемы, графики, диаграммы												+
9	Начала строительного черчения, СНиП												+

O. A. Титова

**ИННОВАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИГРЕ
НА ФОРТЕПИАНО
СТУДЕНТОВ-НЕМУЗЫКАНТОВ ВУЗОВ
КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ:
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В статье раскрывается проблема использования в процессе обучения игре на фортепиано студентов-немузыкантов компетентностного, андрагогического, личностно ориентированного, культурологического и аксиологического подходов; обоснована и раскрыта эффективность их интегративного использования для реализации стратегической цели профессионального социокультурного образования – повышения его качества.

This article reveals the problem of the use in learning to play the piano non-musician students competence-based, andragogical, individually oriented, cultural and axiological approach, justifies and discloses the effectiveness of their integrative use for realization of strategic objective of socio-cultural vocational education – improving quality.

Ключевые слова: инновационное обучение, компетентностный подход, фортепианская компетентность, фортепианная компетенция, андрагогический подход, индивидуализация обучения, личностно ориентированный подход, культурологический подход, аксиологический подход, интегративность.

Keywords: innovative teaching, competent approach, piano competence, piano competency, andragogichesky approach, individualization of training, personal approach, cultural approach, aksilogichesky approach, integration.

Модернизация российского социокультурного образования в условиях реализации ФГОС ВПО должна осуществляться в контексте социальной ситуации при интенсивном взаимодействии со всеми сторонами жизни общества и человека. Российское общество втянуто в пучину глобального мирового кризиса, охватившего не только социальные, производственные, экономические и другие сферы, но и самого человека – его сознание, духовность, чувства, поведение. «Деиндивидуализация и дегуманизация личности, предельный рационализм и нездоровьи прагматизм мышления, утрата нравственных ориентиров и чувства принадлежности к своей стране, распространение ассоциальных моделей поведения, дезадаптация детей, молодежи и взрослых – это далеко не полный перечень негативных явлений, указывающий на снижение качества человеческой жизни в процессе расчеловечивания «самостоятельно человеческого в человеке» [1].

Большинство российских ученых полагают, что кризис в России не экономический, а гуманитар-

ный, духовно-нравственный, и связан он с основательным игнорированием культурных традиций, с кризисом всей системы образования.

Кризисная ситуация в российском образовании в целом и в его важнейшем звене – высшем профессиональном образовании остро ставит проблему качественного изменения его теоретико-методологической основы. «Одним из социальных последствий стремительного технологического развития общества, которое стало особенно сильно проявлять себя в конце XX века, явился общий кризис капитализма, – констатирует В. А. Тестов, – суть которого заключается в неадекватности целей и содержания образования, а также форм, методов и уровня развития образовательных систем постиндустриальному обществу. Становление нового типа общества требует не просто внедрения в обучение информационных технологий, а новой методологической основы всей системы образования, рационального обновления его целей, содержания, форм, методов и средств обучения» [2]. Об этом же пишут в своих работах Э. Б. Абдуллин [3], Г. А. Берулава, М. Н. Берулава, С. И. Змеев, В. В. Краевский, А. М. Новиков, Д. И. Фельдштейн и другие учёные-педагоги и психологи.

«Сегодня стратегической целью становится воспитание нового человека, стремящегося интегрироваться в постиндустриальное общество и обладающего интенциями к духовным, ценностно-смысловым аспектам жизни, владеющего гуманитарными и специальными компетентностями, духовно-нравственной культурой, творческими способностями и личностными качествами, необходимыми для участия в социально-преобразующей деятельности и культурном обустройстве личной и общественной жизни. Эта цель воплощается в образе гражданина, человека культуры и нравственности, компетентного профессионала с развитыми инновационными способностями» [4]. Выход из этого кризиса педагогическая и психологическая наука видят в разработке и реализации новой методологической основы теории и практики педагогической деятельности и в реализации перехода к инновационному воспитанию, обучению и развитию будущих профессионалов всех сфер деятельности в обществе.

В. Я. Ляудис раскрывает значение инновационного обучения так: «Во-первых, это целенаправленно проектируемый, осознанно организованный процесс обучения, управление которым осуществляется на основе использования научных и культурологических знаний. Во-вторых, это организованная социальная система развития личности, способной принять вызов будущего, где проектируется как это будущее (смысло- и целеполагание), так и процесс готовности к участию в его осуществлении» [5]. Наука, занимающаяся созданием пе-

педагогических новшеств, их оценкой, использованием и освоением на практике, называется педагогической инноватикой. Рождение инноваций имеет объективно-субъективную причину и обусловлено необходимостью приводить цели, содержание, методы, формы обучения и воспитания в соответствие с постоянно меняющимися требованиями общества и государства к личности. «Методология педагогической инноватики есть система знаний и видов деятельности, относящихся к основаниям и структуре учения о создании, освоении и применении педагогических новшеств» [6]. В новой методологической основе остро нуждается высшее социокультурное образование, так как именно ему принадлежит особая роль в современной российской действительности. Социокультурное образование непосредственно связано с подготовкой специалистов для сферы культуры и искусств – основных субъектов социально-культурных преобразований, которым предстоит выполнить «историческую миссию формирования активной личности как высшей ценности общества» [7]. Специалисты сферы социально-культурной деятельности в своей работе реализуют принципы творчества и гуманизма, осознания универсальных духовно-нравственных и эстетических ценностей, величие национальных и мировых произведений культуры и искусства. Все сказанное о возрастании актуальности социально-культурной деятельности обуславливает необходимость перехода от знаниевой к деятельностной парадигме социокультурного образования, ориентированной на подготовку специалиста, способного к качественному изменению социально-культурной сферы на ценностном уровне.

В сложившейся ситуации подготовка специалистов социально-культурной деятельности приобретает особую значимость, так как согласно Федеральному государственному стандарту высшего профессионального образования для деятельности в этой сфере должны подготавливаться специалисты, обладающие высоким уровнем профессиональных знаний, умений и навыков, овладевшие технологиями социокультурной работы, владеющие широким культурным кругозором, развитым, творческим художественно-эстетическим мышлением, наличием таких личностных качеств, как коммуникабельность, общительность, толерантность, эмпатийность.

Эти требования к специалисту социально-культурной сферы базируются на современных требованиях к образованию. «Система образования направлена, – отмечает В. Г. Миронов, – на формирование высокоинтеллектуальной, духовно богатой, толерантной, профессионально-мобильной личности, владеющей общечеловеческими нормами нравственности, культуры, здоровья и способной обеспечить устойчивое повышение качества собственной жизни и общества в целом [8].

Среди будущих специалистов социально-культурной сферы особую нишу занимают специалисты-немузыканты, обучающиеся игре на фортепиано. В области музыкально-исполнительских дисциплин эти специалисты должны многое знать и многим владеть, потому что музыка обладает особой силой чудотворного, чарующего воздействия на умы и сердца людей, на их духовность и воззвщенное стремление стать добре, честнее, отзывчивее, научиться понимать и ценить прекрасное. Специалист социокультурной сферы, владеющий музыкально-исполнительской дисциплиной, должен уметь исполнить грамотно, технично, точно, художественно-выразительно сольную инструментальную программу; аккомпанировать певцу-солисту, вокалисту или инструментальному ансамблю, хору; петь под собственный аккомпанемент; читать с листа и транспонировать; подбирать по слуху; составить словесный комментарий к исполняемым произведениям; владеть навыками самостоятельной творческой работы над музыкально-исполнительским репертуаром, необходимым ему как специалисту немузыкальных профессий, обучающемуся игре на фортепиано для будущей социально-культурной деятельности. Эти же высокие требования предъявляются и к студентам немузыкальных специальностей без начальной музыкальной подготовки в вузах (бакалавриат) культуры и искусств, если в учебные программы их подготовки включено обучение основам фортепианного искусства.

Мы неслучайно в статье рассматриваем процесс обучения игре на фортепиано студентов немузыкальной специальности без начальной музыкальной подготовки в вузах культуры и искусств. Конtingent поступающих в вузы культуры и искусств на немузыкальные специальности с каждым годом, к сожалению, включает в себя все более возрастающие группы абитуриентов, не имеющих начальной музыкальной подготовки. Это создает в вузах сложную педагогическую ситуацию и ставит перед вузовскими преподавателями фортепиано целый ряд проблем. В первую очередь это проблемы необходимости осознания и понимания психологических, педагогических, психологического-педагогических, культурологических и социологических особенностей тех юношей и девушек, которые заполнили учебные аудитории. Это люди, родившиеся и выросшие в 90-е годы XX в. и в первое десятилетие XXI в. А они, представители поколения постиндустриального, информационного этапа развития человеческой цивилизации, постсоветского периода истории нашей страны, отличаются от предшествующих поколений студентов, однако в их обучении и воспитании это почти не учитывается. Нельзя забывать и о том, что эти студенты пришли учиться в вузы культуры и искусств с уже стихийно, спонтанно сложившимся музыкальным вкусом и музыкальной культурой, зачастую

деформированными современной поп-музыкой, рок-музыкой, низкопробным шоу-бизнесом, оглушильным ревом и громом дискотек. У них за плечами определенный накопленный жизненный и музыкальный опыт. Их музыкальный вкус и музыкальную культуру чаще всего приходится либо корректировать, либо вовсе формировать заново на основе программного материала народной, эстрадной и классической фортепианной музыки. Это самая сложная и ответственная задача, если учесть, что музыкальное образование является важнейшей составляющей культурного образования, обладающего интегративным свойством, объединяющим все остальные сферы художественно-творческого и нравственно-эстетического становления настоящего профессионала социально-культурной деятельности, востребованного временем и отвечающего социальному заказу общества и государства по подготовке этих специалистов.

Чтобы готовить востребованных специалистов, в системе их подготовки надо разрешить целый ряд противоречий. В рамках статьи мы раскроем лишь одно из них: преобладание в фортепианном образовательном процессе традиционного музыкального педагогического подхода и фактическое отсутствие интегративного, комплексного использования инновационных подходов к обучению, составляющих зарождающуюся методологическую основу постиндустриального высшего профессионального российского социально-культурного образования: компетентностного, андрагогического, личностно ориентированного, культурологического, аксиологического. Методологическое обоснование использования их в обучении игре на фортепиано таково: компетентностный подход в ФГОС рассматривается как стратегическое направление развития всей системы российского образования. Его концепция непрерывно развивается и совершенствуется ведущими теоретиками педагогики и психологии (Д. С. Ермаков, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. В. Краевский, Р. В. Мухаметзянова, А. М. Новиков, В. В. Сериков, А. В. Хуторской и др.).

«В последние десять лет, – отмечает Д. С. Ермаков, – компетентностный подход, под которым понимается метод моделирования и описания результатов образования как норм его качества в виде признаков практической готовности человека к деятельности (В. И. Байденко, И. А. Зимняя), находит всё более широкое распространение в педагогической теории и практике [9]. В ФГОС ВПО, поставившем цель подготовки компетентностного специалиста в стенах вузов культуры и искусств, четко поставлены задачи формирования в процессе обучения студентов игре на фортепиано ключевых общекультурных и профессиональных образовательных компетенций: ценностно-смысловых, общекультурных, учебно-познавательных, информационных, коммуникативных, социально-тру-

довых и личностного совершенствования. Более того, С. И. Змеев в модели компетентности специалиста выделяет три компонента: умения, знания, способы деятельности; личностные качества; ценностные ориентации [10], а Н. Ф. Ильина критериями готовности специалиста к инновационной деятельности обосновывает следующие: личностный, теоретический и практический [11], что фактически адекватно по содержанию и целям и педагогу-музыканту в направленности образовательного процесса подготовки специалистов социокультурной деятельности. Компетентностный подход в обучении игре на фортепиано нацелен на повышение качества образования, «ориентирован на цели-векторы: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности», на реализацию в фортепианном образовательном процессе «его метаконструкторов: компетентностей, компетенций, метакачеств» [12]. *Фортепианская компетентность* – характеристика музыкального кругозора обучающегося, его фортепианного мышления, музыкальных способностей, музыкального вкуса, музыкальной культуры, пианистических знаний, умений, навыков и владения способами музыкальной деятельности. *Фортепианская компетенция* – это характеристика личности, проявляемая в игре на фортепиано, т. е. реализация в процессе практического обучения заданных педагогических, социальных и профессиональных требований к фортепианной подготовке специалиста, необходимых для его будущей профессиональной деятельности. Компетентность и компетенции вбирают в себя как когнитивную и операционально-технологические составляющие, так и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую сферы личности. Следовательно, понятие «фортепианская компетентность» включает результат обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, профессионально важные личностные, музыкальные и социально-культурные качества специалиста. (Понятие «компетентность» трактуется как «основывающееся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека.») [13]

В комплексе и интеграции с компетентностным подходом методологической основой обучения игре на фортепиано студентов-немузыкантов без начальной музыкальной подготовки является и андрагогический подход (Л. Г. Брылева, С. Г. Вершловский, В. В. Горшкова, В. П. Зинченко, А. С. Запесоцкий, С. И. Змеев, А. П. Марков, В. С. Степин и др.). Андрагогическая теория обучения студентов основана на глубоких и прочных знаниях психологического-педагогических особенностей воспитания, обучения и развития взрослых. Осмысление и обоснование использования андрагогического подхода в фортепианном обучении студентов не-

музыкальных специальностей без начальной музыкальной подготовки в вузах культуры и искусств должно исходить из учета ряда факторов (личностные качества студента, жизненный опыт, музыкальные способности, наличие проблем, решаемых образовательными средствами обучения игре на фортепиано, ориентация на необходимость и полезность приобретенных пианистических знаний, умений и навыков в личной и будущей профессиональной деятельности и т. д.). Всё перечисленное выше обязывает преподавателя фортепиано не только владеть содержанием учебной дисциплины, но и быть тьютором, консультантом, советчиком, опекуном, экспертом успехов студента в организации фортепианного образовательного процесса, реализуя в нем принципы самостоятельности, психологической совместимости между обучающим и обучающимся, индивидуализации, персонификации, системности, контекстности, социализации, актуализации результатов, элективности, развития образовательных потребностей, осознанности, учета особенностей психологических качеств и свойств студента.

Широкое использование принципа индивидуализации пронизывает весь комплекс педагогических подходов. Индивидуализация обучения игре на фортепиано – не просто форма занятия, но фактор, средство и условие его успеха. Она ярко выражена в личностно ориентированном подходе (Б. Г. Ананьев, Е. В. Бондаревская, Е. П. Сорокумова, С. Я. Рубинштейн, И. С. Якимовская и др.), в психолого-педагогических трудах (Э. Б. Абдуллин, Г. М. Коган, В. В. Медушевский и др.), в музыкальной педагогике и в методике обучения игре на фортепиано (А. И. Исенко, Е. А. Ручьевская, А. В. Соколов, Г. М. Цыпин и др.). Переход вузов культуры и искусств на новый ФГОС значительно повышает роль этого подхода в подготовке специалистов социально-культурной сферы и привлекает все более пристальное внимание исследователей к решению проблемы совершенствования, а также широкого применения и использования личностно ориентированного подхода в фортепианном образовании.

Однако при реализации индивидуализации необходимо отметить так называемую коллективную систему обучения (КСО, сетевую), утверждающуюся в наши дни (М. А. Мркчян). «Личность тем значительнее, чем полнее и шире представлена в ней, в ее делах, в ее словах и поступках коллектива всеобщая, а вовсе не индивидуальная неповторимость. Неповторимость подлинной личности состоит именно в том, что она по-своему открывает новое для всех» [14]. Эта мудрая мысль о развитии творческой индивидуальности в фортепианном искусстве и нахождении своего места и роли в его использовании в социально-культурной деятельности.

В процессе обучения студентов-немузыкантов методологической базой выступает и культурологический подход (В. В. Краевский, И. Я. Лerner, А. М. Новиков, М. Н. Скаткин, Н. Ф. Щуркова и др.). С опорой на него все содержание фортепианного образования рассматривается как адаптированный музыкальный опыт в фортепианном искусстве. Студентами при его использовании осуществляется как бы «вхождение», «погружение» в музыкальную культуру. Культурологический подход в обучении студентов игре на фортепиано предполагает, прежде всего, формирование и освоение фортепианной культуры через историю ее возникновения и развития, освоение ее содержания в процессе обучения игре на фортепиано во всей его структурной полноте, расширяющей овладение музыкальной, художественно-эстетической и духовно-нравственной культурой.

При обучении игре на фортепиано студентов немузыкальных специальностей одной из методологических основ в их интегративном комплексе является и аксиологический подход (О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, Н. Лурье, К. М. Хорунженко и др.). Применительно к обучению игре на фортепиано в условиях использования аксиологического подхода у студентов формируются ценностные ориентации и ценностные отношения ко всем видам, формам, жанрам, стилям фортепианного искусства. Лишь на основе этого подхода в обучении возможно воспитание не только ценностного отношения к фортепианной музыке, но и повышение интереса к пианистическому искусству, фортепианным знаниям, умениям и навыкам и последующем их активном использовании в личной и профессиональной социально-культурной деятельности на уровне хорошего музыкального вкуса и высокой музыкальной культуры.

Интегративное, комплексное использование в процессе обучения игре на фортепиано студентов-немузыкантов вузов культуры и искусств всех раскрытых нами подходов – сложный, многогранный, но перспективный аспект решения проблемы повышения эффективности и качества фортепианного образовательного процесса.

Более того, органическое единство, совокупность использования при реализации ФГОС ВПО всех раскрытых нами применительно к обучению на фортепиано подходов расширяет, углубляет и обновляет теоретико-методологическую основу фортепианного образовательного процесса, открывая путь к его инновационному совершенствованию, модернизации.

Таким образом, завершая статью, можно сделать следующие выводы: в целях реализации ФГОС ВПО в социокультурной подготовке студентов-немузыкантов при обучении игре на фортепиано необходимо реализовывать следующие условия оптимизации музыкального образовательного процесса:

1) преподавателю фортепиано прочно и глубоко освоить методологию инновационной педагогики, базирующуюся на новой деятельностной парадигме и компетентностном, личностно ориентированном, культурологическом, андрагогическом и аксиологическом подходах к обучению;

2) опираться в формировании компетентного специалиста социально-культурной деятельности на музыкальную педагогику и методику обучения игре на фортепиано, основанные на инновационных теории, технологии и методике музыкального образования, способствующих творчески и эффективно осуществлять в образовательном процессе по предмету «Фортепиано» музыкальные воспитание и самовоспитание, обучение и самообучение, развитие и саморазвитие музыкального вкуса и музыкальной культуры в целях повышения качества подготовки будущих специалистов социокультурной деятельности.

Примечания

1. Горшкова В. В. Образование взрослых в аспекте культуры: феноменологический аспект // Педагогика. 2011. № 7. С. 44.

2. Гестов В. А. Информационное общество: переход к новой парадигме образования // Педагогика. 2012. № 4. С. 3.

3. Абдуллин Э. Б. Методология методики музыкального образования. М.: Изд-во ГНОМ, 2010.

4. Бондаревская Е. В. Гуманитарная методология о воспитании // Педагогика. 2012. № 7. С. 11.

5. Инновационное обучение и наука: научно-аналитический обзор / В. Я. Ляуди; под ред. Р. В. Герф. М., 1992. С. 9–10.

6. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика. М.: Издат. центр «Академия», 2008. С. 23.

7. Васильева Е. Н. Инновационная парадигма российского социокультурного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2007. С. 2.

8. Миронов В. Г. Инновационная направленность – фактор конкурентоспособности педвуза // Педагогика. 2012. № 1. С. 73.

9. Ермаков Д. С. Компетентностный подход в образовании // Педагогика. 2011. № 4. С. 8.

10. Змеев С. И. Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы XXI века // Педагогика. 2012. № 5. С. 70.

11. Ильина Н. Ф. Критерии готовности педагога к инновационной деятельности // Педагогика. 2012. № 7. С. 84.

12. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2003 № 10. С. 9.

13. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного похода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 11.

14. Ильинков Э. В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 281.

УДК 372.8

А. В. Типлинская

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О ЧИСЛОВЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ
РЯДОВ ДАННЫХ В ХОДЕ
ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКОВ
ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

В настоящей статье рассматривается организация работы над учебным проектом в рамках урока как способ реализации метапредметных положений образовательного стандарта и естественного введения материала по статистике.

On-lesson studying project workflow is researched in this note for the appliance as the method of providing common terms of the educational standard and for gaining natural experience with statistics material.

Ключевые слова: статистические характеристики, урок-проект.

Keywords: statistical characteristics, on-lesson studying project.

Последние годы в школьное образование вносятся существенные изменения. Меняется как содержание образования, так и подход к предполагаемым результатам обучения. В Федеральном государственном образовательном стандарте, принятом в декабре 2010 года, отражены не только требования к подготовке по предметам, но и метапредметные, и личностные результаты освоения программы основного общего образования. От каждого выпускника современной школы в частности требуется [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17 декабря 2010 г. Приказ № 1897. URL: <http://standart.edu.ru/>]:

• умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;

• умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение;

• коммуникативная компетентность в общении и сотрудничестве со сверстниками;

• умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для

себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности.

Перечисленные умения связаны с коллективной работой с проблемой, однако большая часть учебных заданий, предложенных в действующих школьных учебниках, традиционно предполагает индивидуальную работу ученика. В особенности это касается заданий по математике. Действительно, в основном на уроках математики ученики работают с уже построенными математическими моделями (уравнения, неравенства...) смысл изучения и происхождение которых, как правило, скрыты.

Решать качественно новые образовательные задачи более удобно и естественно не в рамках традиционного учебного материала, прочно сложившегося в процессе многолетнего преподавания, но используя новые содержательные области и направления. Одной из таких областей является стохастическая линия и, в частности, статистика.

Напомним, что введение статистического материала в среднюю школу началось с 2004 года. Материал по статистике был включен в действующие УМК по математике, к настоящему моменту задачи по статистике входят в государственную итоговую аттестацию для 9-го и 11-го классов. При этом в нормативных документах при описании образовательной значимости статистики делается явный акцент на развитие представлений о статистических закономерностях, их практической значимости и роли в современной науке. При переносе этих требований из нормативных документов на реальную практику преподавания возникает проблема реализуемости этих метапредметных положений. В настоящей заметке предложены некоторые конкретные способы такой реализации.

Требования новых стандартов делают необходимым акцент не на алгоритмах и приемах вычисления различных статистических характеристик, не на способах построения графиков и диаграмм, а на сущности статистических закономерностей, интерпретации имеющейся статистической информации и умении принимать обоснованные решения. Такой подход позволяет эффективно развивать коммуникативные и организационные умения при изучении материала по статистике. Именно здесь ученики получают возможность самостоятельно составить математическую модель на основе информации, взятой не из учебника, а из «реального мира». Именно при изучении статистики важно рассмотрение альтернативных позиций, оценка правильности составленной модели через совместное обсуждение. Понятия статистики возникают естественно и легко воспринимаются учениками, если статистическая задача возникает из практической, а составлению абстрактной модели предшествует самостоятельный сбор данных.

Схематически общая ситуация выглядит таким образом: когда каждый ученик собирает некоторые данные и проводит их простейший анализ самостоятельно, а для решения поставленной проблемы и представления результата ученики собираются в небольшие рабочие группы, почти всегда естественно возникает вопрос о согласовании статистической информации, собранной разными учениками. Именно процесс этого коллективного согласования может стать основой для возникновения простейших статистических характеристик. Пытаясь дать наиболее точную информацию, ученики сами «изобретают» характеристики ряда данных из трех чисел. Естественно появляются понятия «мода», «медиана», «среднее значение». Остановимся на одном примере такой работы. Ученики работали над изучением растений школьного двора.

Урок-проект: Что растет за окном школы

Такой урок очень удачно проходит в последние дни перед каникулами (весенними или летними), когда ученики уже устали и требуется активизировать познавательную активность. На уроке ученикам предлагается разработать проект.

Цель проекта: выяснить, как много растений, высаженных на школьном дворе, являются растениями нашей полосы (климатической зоны, в которой расположена школа).

Поставив такую цель, необходимо определиться, что означает вопрос «Как много?» Как перевести этот вопрос на язык математики? Нас интересует, каких сортов больше – местных или привозных, и на сколько, или какой процент составляют местные сорта от общего количества? В ходе обсуждения, как правило, удается прийти к выводу, что получение процентного соотношения дает более точный ответ на поставленный вопрос. Далее следует договориться, будем ли мы считать только сорта или учитывать количество растений каждого сорта. В нашем проекте более полно соответствовал нашим запросам второй вариант (на нашем школьном дворе растет много экзотичных растений, но в единичных экземплярах). Получилось, что для достижения нашей цели нужно выполнить следующие задачи.

Задачи:

1. Составление математической задачи, решение которой даст ответ на наш вопрос (уже сделали на этапе обсуждения проекта).

2. Собрать информацию о видах растений, которые есть на участке.

3. Провести подсчет количества растений каждого вида, записать результаты подсчета так, чтобы потом легко было проводить вычисления.

4. Обработать полученную информацию: вычислить, сколько местных и сколько привозных растений, рассчитать, какой процент составляют растения нашей полосы.

5. Представить результат работы в виде диаграммы или схемы.

Ход работы:

1. Постановка цели, задач, распределение на группы, составление плана работы

Поскольку объем работы достаточно большой, для сбора информации удобно разделиться на группы. Каждая группа может заниматься одним из видов растений: деревья, кустарники, цветы. Способ деления на группы может быть разный. В моем классе всего 10 человек, и мы разделились на три группы следующим образом: каждый выбрал индивидуально, чем он хочет заниматься, ученики, которые выбрали одно и то же, составили группу. План работы каждая группа составляет самостоятельно.

2. Сбор информации

Подсчет растений разных сортов ученики проводят независимо друг от друга. Первый и второй пункты плана реализуются во внеурочное время. Каждый ученик оформляет результаты своей работы в виде таблицы.

3. Обработка информации

Собранныя информация обрабатывается во время урока, для вычислений и создания диаграммы можно использовать компьютер. Когда группа собирается за компьютером и сравнивает свои таблицы, всегда обнаруживаются расхождения в количестве деревьев (кустарников, цветов). Такие расхождения связаны с тем, что каждый считал независимо, сам решал, считать ли маленькие деревца или только большие деревья, мог сбиться в подсчетах. Необходимо договориться и решить, какие данные выбрать для дальнейшей совместной работы. В процессе совместного обсуждения естественно возникают статистические характеристики ряда данных:

- выбирают самый большой результат (наибольшее значение);
- выбирают самый маленький результат (наименьшее значение);
- выбирают не большое и не маленькое, а то, которое посередине (так как в группе три человека, речь идет о медиане);

- вычисляют среднее арифметическое;
- если у двоих ответ совпал, берут его (мода).

Каждая группа, пытаясь договориться, выбирает один из предложенных выше способов и, соответственно, выбирает для представления своих данных характеристику, которая кажется наиболее подходящей.

Когда все группы заполнили таблицу на компьютере (мы использовали для работы табличный процессор Excel), можно обсудить с учениками, как было принято решение, и ввести соответствующие понятия статистики.

На основе полученной информации о количестве растений решается задача на проценты, сфор-

мулированная в начале работы, то есть находится процентное соотношение местных и завезенных растений. На этом цель проекта достигнута, но можно дополнить проект, обсудив возможность представления результата.

При помощи компьютера каждая группа может построить диаграммы разных видов и выбрать ту, которая лучше всего отражает полученный результат.

5. Представление части проекта

Эта последняя часть работы над проектом может быть реализована в виде презентации направлений (деревья, кустарники, цветы). Представитель от группы демонстрирует диаграмму, полученную группой, формулирует вывод.

Результаты работы по каждому направлению объединяются в общий буклет о растениях школьного двора.

Усилить математическую составляющую проекта можно, попросив каждую группу составить несколько задач для других групп, это могут быть, в том числе, задачи на нахождение статистических характеристик ряда данных.

Описанный пример показывает, что работа над проектом позволяет организовать взаимодействие учеников в нестандартных для урока математики формах: интервью, дискуссия, групповая работа над проблемой. Учебное исследование при этом может быть как масштабным и продолжительным по времени, так и совсем небольшим. Например, в рамках одного урока можно провести опрос, кто сколько тратит времени на выполнение домашней работы или какой предмет ученикам класса нравится больше всего. Тема проекта во многом зависит от интереса и возраста учащихся. В седьмых классах ученикам интересно выяснить уровень популярности музыкальных групп, школьных предметов, современных книг среди своих ровесников. В девятых классах учеников интересует исследования, связанные с востребованностью различных профессий. Занятежав учеников темой, можно говорить о математической стороне исследования: обработка результатов опросов, формулировка и представление выводов.

Акцент на мировоззренческой важности изучаемых понятий и интерпретации полученной информации не характерен в целом для содержания школьной математики, соответственно, статистику до сих пор учителя и ученики воспринимают как материал, совершенно не связанный с основной математикой. Однако именно этот новый раздел школьной математики имеет огромный потенциал для раскрытия взаимосвязей математики с другими науками и организации самостоятельной коллективной деятельности учеников, а значит, для развития коммуникативных, организационных, метапредметных умений и навыков, выраженных в современных образовательных стандартах.

УДК 37.016:502

Т. Я. Ашихмина, З. Л. Баскин,
В. И. Жаворонков, Е. Н. Шигарева

ИЗУЧЕНИЕ НАНОТЕХНОЛОГИЙ И ЭКОЛОГИИ ПРОИЗВОДСТВА В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлен анализ стандартов технологического образования школьников и рассмотрены возможные направления по обновлению содержания технологической подготовки учащихся в рамках изучения нанотехнологий и экологии производства в системе дополнительного образования.

The article presents analysis standards technology education schoolchildren and the possible directions for renovation of contents technological training pupils in the study of nanotechnology and environmental production in additional education system.

Ключевые слова: технологическое образование, экология производства, нанотехнологии.

Keywords: technology education, production ecology, nanotechnology.

На протяжении всего периода развития российского образования содержание технологической (трудовой) подготовки учащихся корректировалось с учетом изменений, связанных с жизнью общества, производством, орудиями труда, востребованностью специалистов в определенных отраслях и т. д. Если обратиться к истории становления технологической подготовки школьников, то можно отметить, что система трудового обучения XIX–XX вв. была направлена на приобретение навыков по обработке наиболее используемых материалов (древесина, бумага, металл, текстильные материалы и др.), а также на овладение учащимися одной из массовых профессий. В разные периоды направление трудовой подготовки, как и содержание обучения профессии, напрямую зависело от развития производственной сферы жизни людей. На современном этапе предпосылками к обновлению технологического образования школьников являются стремительное развитие и проникновение сфер информационных технологий в различные области деятельности человека; существенные изменения производственной сферы за счет высоких технологий; потребность в специалистах в области развития высоких технологий (*high technology*).

Рассмотрим на сколько сегодня содержание программы предметной области «Технология» соответствует уровню развития современной промышленности. В последние годы школы занимаются по

двуим программам ОО «Технология»: программа под ред. В. Д. Симоненко (1999 г.) и программа под редакцией О. А. Кожиной, А. А. Каракчева (2004 г.) для 5–9 классов. Анализ этих двух программ и опыта технологической подготовки показал, что больше всего в школе изучаются традиционные технологии обработки материалов, а изучению современного оборудования и новых технологий почти не уделяется внимания [1]. И это несмотря на то, что в стандарте 2004 г. изучение современных технологий нашло отражение в некоторых его разделах: 1) основное общее образование: раздел «Создание изделий из текстильных и поделочных материалов» предполагает ознакомление с современными материалами, текстильным и швейным оборудованием; раздел «Современное производство и профессиональное образование» предлагает изучить сферы современного производства, влияние техники и технологии на виды и содержание труда, приоритетные направление развития техники и технологий; 2) среднее (полное) общее образование: базовый уровень предусматривает изучение влияния технологий на общественное развитие, введение в производство новых продуктов, современных технологий, ознакомление с научными открытиями и новыми направлениями в технологиях созидательной деятельности; на профильном уровне предлагается ознакомиться с инновационными технологиями, а также изучить управление станками с числовым программным управлением (ЧПУ) в рамках спецподготовки в сфере промышленного производства.

В последней редакции программы предметной области «Технология», подготовленной в рамках проекта «Разработка, апробация и внедрение федеральных государственных стандартов общего образования второго поколения», мы выявили, что для уроков технологии предложен для изучения такой раздел, как «Современное производство и профессиональное образование». На изучение данного раздела отводится только 4 часа, и предложены две темы: «Сфера производства и разделение труда»; «Профессиональное образование и профессиональная карьера» [2].

К сожалению, приходится констатировать, что и в новых стандартах и программах изучение современных направлений в производственной сфере, нанотехнологий, экологии не нашло отражения. В школьных учебниках вопросы о новых промышленных технологиях и вопросы экологии производства тоже не рассматриваются. Об этом свидетельствует экспертиза учебников, которая осуществлялась в Российской академии образования (РАО) в соответствии с утвержденным приказом Минобрнауки России от 23 апреля 2010 г., № 428. На экспертизу в РАО были представлены учебники по курсу «Технология» для начального общего образования. В ходе проведения экспертизы было

отмечено отсутствие систематического изложения содержания учебного предмета «Технология» на основе самостоятельной предметно-образующей, технико-технологической деятельности учащихся. Также в учебниках отсутствует терминология, типичная для технологического образования [3]. В свою очередь, д-р пед. наук, профессор ИСМО РАО И. А. Сасова отмечает, что технологическое образование призвано обеспечивать формирование у подрастающего поколения умений, необходимых для успешной жизнедеятельности каждого человека и всей страны. В этот перечень входят и такие умения, как: технологические – позволяющие овладеть различными технологиями обработки материалов, конкретными процессами преобразования и использования материалов, энергии, информации, объектов природы, необходимых для создания продуктов труда, осуществление кооперации и сотрудничества во имя достижения цели; политехнические – формируемые на основе знаний основных принципов современного производства и позволяющие успешно реализовывать себя на рынке труда; экологические – обеспечивающие бережное отношение человека к окружающей среде (растительному и животному миру) и среде обитания [4]. Однако проведенный коллективом И. А. Сасовой анализ учебников и пособий свидетельствует об отсутствии такого материала.

Из анализа программ, учебников и практики технологической подготовки школьников очевидно, что задача по обновлению содержания технологического образования является актуальной. Пока программа предметной области «Технология» предполагает только изучение технологий обработки традиционных материалов (бумага, древесина, металл, ткань и др.), а такие вопросы, как основы автоматизации технологических процессов, изучение современного промышленного производства и оборудования, нанотехнологии, бережное отношение человека к окружающей среде, остаются за гранью этого школьного предмета. В свою очередь мы считаем, что в современных условиях информатизации и технологизации важно при выполнении практических работ формировать у учащихся представления о способах приобретения и использования мобильной, оперативной информации, формировать навыки обработки современной технологической информации, современных материалов с использованием компьютерной техники и перспективных технологий (nano-, лазерные технологии и т. д.). И эта педагогическая образовательная задача, а во многом и социальная, в настоящее время пока остается нерешенной.

Начинать подготовку специалистов в области современных, перспективных технологий целесообразно со школьной скамьи. Для этого предметная область «Технология» является той дисциплиной, которая включает в себя знания метапредметного

характера, позволяет решить научно-практические задачи, сформировать у школьников технологическую грамотность, компетентность, а также создать условия для профессионального самоопределения в условиях современного рынка труда. Но изучение основ нанотехнологии в школьной программе связано с рядом трудностей: 1) высокая сложность представляемой информации; 2) метапредметность нанотехнологии подразумевает наличие знаний из предметных областей физики, химии, биологии, математики, и в соответствии с этим у школьников должна быть сформирована мотивация к изучению дисциплин естественнонаучного цикла; 3) нехватка подготовленных педагогов, способных преподавать основы нанотехнологий; 4) высокая стоимость оборудования, отсутствие учебной литературы и методических разработок.

В этих ограниченных условиях школы следует обратить внимание на систему дополнительного образования. Отсутствие жестких стандартов, наличие разнообразных форм педагогического взаимодействия – все эти особенности учреждений дополнительного образования детей предоставляют большое экспериментальное поле для апробации нового содержания технологической подготовки школьников. На широкие возможности дополнительного образования указано и в новом федеральном стандарте школы. В нем, в целях обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся, предусмотрено время на введение учебных курсов, обеспечивающих различные интересы учащихся, и на внеурочную деятельность [5]. Используя эти условия и возможности, авторы настоящей статьи ведут экспериментальную работу по новым актуальным направлениям дополнительной технологической подготовки школьников в домах и центрах детского творчества, эколого-биологических станциях в Кировской области.

Покажем, каким образом уже сегодня осуществляется образование школьников в сфере нанотехнологий. Рассмотрим это на нескольких известных нам примерах. В своей статье О. А. Чикова и Е. Ю. Косов (Уральский государственный педагогический университет) предлагают внедрение нового направления технологической подготовки школьников начать с подготовки учителей. В области нанотехнологических знаний могут быть использованы программы оперативной и гибкой подготовки студентов педагогических вузов. При этом в качестве критерии эффективности такой подготовки авторы выделяют следующие: востребованность педагогами новых нанотехнологических знаний, динамика роста использования полученных знаний в профильном технологическом обучении школьников, общий рост теоретической и методической компетентности учителей технологии. Большое значение авторы отводят дистанционной поддержке профильного обучения основам нанотехнологий, для организа-

ции «сетевого» обмена педагогическим опытом по проблемным вопросам между различными образовательными учреждениями [6].

В Кировской области работа в этом направлении ведется как со школьниками, так и параллельно осуществляется подготовка учителей к преподаванию новых тем. Площадкой для переподготовки учителей и организации научно-исследовательской деятельности школьников 9–11-х классов, является лицей г. Советска. В лицее имеется класс для изучения нанотехнологий, который оборудован сканирующими зондовыми микроскопами NanoEducator. Учащиеся лицея исследуют возможности биоиндикации наноразмерных сред методом сканирующей зондовой микроскопии. Кроме этого на базе образовательной площадки проводятся обучающие вебинары по теме «Образование для сферы нанотехнологий: современные вызовы междисциплинарного преподавания естественнонаучных предметов в школе». Помощь в организации экспериментальной работы осуществляют специалисты ВятГГУ. Для учителей и школьников проводятся научно-практические семинары по вопросам нанотехнологии и обмена опытом по проведению исследований наnanoуровне [7].

Более подробно в статье отразим авторский опыт реализации программы по изучению нанотехнологий в системе дополнительного образования. Педагогом Центра детского творчества с изучением прикладной экономики города Кирова Е. Н. Шигаревой разработана программа дополнительного образования школьников для учащихся 3–4-х классов «Удивительный мир нано», рассчитанная на 36 часов. Занятия проводятся в Центре детского творчества с изучением прикладной экономики города Кирова в рамках инновационного научно-исследовательского проекта, разработанного педагогическим коллективом Центра детского творчества по теме «Сетевые технологии в развитии информационной образовательной среды дополнительного образования детей». Программа направлена на знакомство школьников с основами нанотехнологий, направлениями развития данной сферы деятельности людей, а также на изучение влияния развития современных технологий на экосистему. Для углубления знаний, умений и развития познавательной активности школьников разработаны задания, основанные на использовании интернет-ресурсов, поисковых систем и возможностей сетевых технологий. Также предусмотрено посещение специализированной нанолаборатории в ВятГГУ. Основной формой обучения является учебно-практическая деятельность с элементами игры. Так, например, при изучении темы «Увидеть невидимое» на основе анализа работы оптических и цифровых микроскопов учитель объясняет принцип работы сканирующего зондового микроскопа (СЗМ). Для наглядного представления работы СЗМ учитель пред-

лагает одному из воспитанников с закрытыми глазами, на ощупь, дать характеристику предмета, который ему предоставят для «исследования». В ходе выполнения задания школьник дает следующие характеристики: форма предмета, характер поверхности, материал (пластик, дерево, металл и т. д.). Учитель подводит итог, что именно на принципе «ощупывания» поверхности, а не увеличения ее (как в традиционном микроскопе) построен принцип работы СЗМ. На следующем занятии воспитанники посещают лабораторию нанохимии и нанотехнологии (ВятГГУ), где им демонстрируют СЗМ, оборудование, необходимое для его работы, несколько готовых исследовательских проектов. С помощью студентов химического факультета воспитанники объединения выполняют практическую работу, направленную на исследование поверхности предмета из окружающего мира. В качестве объекта для исследования берут CD-диск, вырезают из него сегмент и помещают в СЗМ. Через некоторое время на экране монитора учащимся представляют скан поверхности диска в двух- и трехмерном изображениях. Таким образом, методом сравнения воспитанники анализируют принципы работы оптических, цифровых и сканирующих микроскопов, а также происходит формирование знаний и практических умений по проведению исследований на nanoуровне.

Подобным образом в лаборатории нанохимии и нанотехнологии химического факультета Вятского государственного гуманитарного университета организована практическая работа по изучению технологии нанолитографии. На данную тему отводится 4 часа. На первом занятии учащиеся знакомятся с понятиями «литография» и «нанолитография», а затем предлагается выполнить небольшие рисунки (например, логотип школы, свое имя в графическом изображении и т. д.). Рисунки могут быть выполнены от руки в черно-белом изображении или с использованием графического редактора Paint. На втором занятии с помощью СЗМ рисунок переносится на подложку (это может быть кремниевая пластина). Данный рисунок школьники видят на экране монитора. Описанная работа имеет большое практическое значение для школьников, так как принцип нанолитографии используется при изготовлении интегральных электронных схем различных приборов.

Экспериментальная проверка разработанной методики осуществляется с 2010 года. В эксперименте приняло участие 50 воспитанников Центра детского творчества. Апробация отдельных элементов методики осуществляется на различных мероприятиях. Так, например: 2011 год, городской конкурс «КОМПОТ», около 60 участников в возрасте 13–14 лет; 2012 год, лагерь «Дебаты», 60 учащихся школ, колледжей и лицеев г. Кирова в возрасте от 14 до 18 лет.

Изучение вопросов нанотехнологий является новым направлением технологической подготовки школьников, и в настоящее время только появляются учебники и программы элективных курсов. Мы обратили свое внимание на следующие: К. Ю. Богданов «Что могут нанотехнологии», для старшего школьного возраста; В. В. Еремин, А. А. Дроздов «Нанохимия и нанотехнология», для учащихся 10–11-х классов; Р. А. Зиновкин «Нанотехнологии в биологии», для 10–11-х классов [8]. Кроме того, разработаны специализированные сайты для учителей и школьников, которые предоставляют оперативную информацию в сфере нанотехнологий: www.kbogdanov5.narod.ru, www.nanonewsnet.ru, www.nanometer.ru.

Наряду с изучением нанотехнологий, считаем, обновление технологического образования должно осуществляться и за счет изучения вопросов экологии современного производства. На это в своих многочисленных публикациях указывает и профессор МПГУ Ю. Л. Хотунцев. Для преподавания вопросов экологии производства им специально подготовлено учебное пособие «Человек, технологии, окружающая среда» (М., 2001). В рамках основного и дополнительного технологического образования школьников предлагается изучать следующие вопросы: биологические основы экологии; глобальные проблемы человечества; энергетика и экология; природоохранная деятельность; экологическое мышление и экологическая мораль и др. [9].

Значение экологического воспитания школьников, формирование у школьников чувства ответственности за последствия экологических катастроф во многом осознают и преподаватели химического факультета ВятГГУ. В последние годы в этом направлении ими сделано немало. В частности, в учреждениях образования Кировской области с 1996 года реализуется Целевая комплексная программа непрерывного экологического образования. Программа охватывает дошкольное звено, начальную, основную и полные (средние) школы, учреждения начальной и средней профессиональной школы, высшие учебные заведения и систему дополнительного образования. Программа непрерывного экологического образования получила поддержку при разработке и принятии в 2004 году правительством Кировской области областной целевой программы «Экология и природные ресурсы Кировской области (2004–2010)» и в рамках её подпрограммы «Экологическая культура населения». В рамках реализации данной программы в 2010 году была продолжена работа по разработке проекта закона Кировской области «Об экологической культуре населения».

В течение 15 лет в учреждениях образования Кировской области реализуется областная программа «Школьный экологический мониторинг» (ШЭМ). Школьный экологический мониторинг является со-

ставной частью системы экологического образования, предназначеннной для формирования экологических знаний, умений, навыков и мировоззрения на базе практической деятельности, включающей программные наблюдения за состоянием окружающей среды своей местности. Ежегодно итоги исследовательской деятельности учащихся учреждений образования по областной программе «Школьный экологический мониторинг» подводятся на областной научно-практической конференции школьников «Человек. Природа», проводимой на базе Кировского областного эколого-биологического центра школьников. Основная практическая, научно-исследовательская работа по экологическому воспитанию школьников осуществляется на базе ГОУ ДПО «Кировский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», лаборатории биомониторинга ВятГГУ, МОУ «Лицей города Советска», образовательных учреждений Омутнинского, Вятскополянского, Малмыжского, Подсиновского районов Кировской области.

Для обеспечения учебного процесса, внеклассной работы по экологии производства и окружающей среды учёными лаборатории биомониторинга, преподавателями кафедры экологии, химии, географии ВятГГУ за период 1996–2010 годы подготовлено и издано 19 учебно-методических пособий и монографий. В 2010 году было переиздано учебное пособие «Информационные технологии в обучении» под редакцией Ю. В. Семенова, старшего преподавателя, руководителя лаборатории учителей естественнонаучного цикла КИПК и ПРО. Издано на электронных носителях учебное пособие для студентов «Региональная экология» под редакцией канд. биол. наук, доцента, зав. кафедрой экологии ВятГГУ Л. В. Кондаковой.

В 2010 году по научному направлению «Научные аспекты организации дистанционного повышения квалификации учителей экологии и естествознания» велась работа в учреждениях образования Кировской области и представляла собой единый процесс, связанный с дальнейшим научным осмыслением педагогических и андрагогических подходов к процессу использования дистанционных технологий в повышении квалификации учителей. Решение проблемы развития дистанционных форм обучения учащихся сельских школ рассматривается в регионе через призму готовности педагогов к реализации дистанционного обучения учащихся. Однако готовность педагогов во многом определяется их прохождением через систему дистанционного повышения квалификации по экологии, т. е. формированием и развитием специальных профессиональных компетентностей. В силу данного обстоятельства, в ближайшее время работа химического факультета ВятГГУ должна быть сосредоточена на разработке данного научного направления.

Представленный в статье региональный опыт демонстрирует возможности обновления технологического образования школьников, указывает на необходимость введения новых актуальных разделов и тем в программы обучения и воспитания современной молодежи. В заключение следует отметить, что в дальнейшем предстоит реализовать следующие задачи: 1) усилить работу в методическом и методологическом направлениях в рамках принятого нового стандарта как школ, так и высших учебных заведений; 2) освоить инновационные технологии средств и методов обучения и организовать курсы повышения квалификации преподавателей по вопросам современного производства и нанотехнологий; 3) разработать учебно-методические пособия для учащихся начального образования и среднего (полного) общего образования 10–11-х классов по экологии и современному производству (нанотехнологии) для учебной и внеурочной деятельности; 4) создать единую образовательную среду взаимодействия учреждений высшего профессионального образования, средней школы, системы дополнительного образования и центров повышения квалификации и переподготовки учителей, в том числе используя возможности сетевого взаимодействия; 5) развивать межрегиональное и международное сотрудничество в области экологического и технологического образования педагогов и школьников; 6) расширять направления сотрудничества с природоохранными службами как на региональном, так и межрегиональном уровне по вопросам экологического, технологического просвещения, образования и культуры населения.

Примечания

1. Некрасова Г. Н., Янова Е. А. О необходимости включения в технологическую подготовку школьников вопросов об автоматизации технологических процессов // Совершенствование технологической подготовки и художественного образования в школе и вузе: сб. науч.-метод. тр. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. С. 60–61.

2. Примерные программы по учебным предметам. Технология. 5–9 классы: проект. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. С. 61, 87.

3. Сасова И. А. Образовательные стандарты второго поколения и новые учебники технологии // Школа и производство. 2011. № 3. С. 3.

4. Там же. С. 7.

5. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 г., № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/97127/>

6. Чикова О. А., Косов Е. Ю. Организация подготовки учителей технологии к обучению школьников основам нанотехнологий // Технолого-эко-

номическое образование: достижения, инновации, перспективы: межвуз. сб. ст. XII междунар. науч.-практ. конф. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2011. Т. 1. С. 190–192.

7. Данилов Д. Н., Семенов В. С., Шигафьева Е. Н. Образование в сфере нанотехнологий: опыт Вятского государственного гуманитарного университета // Российские нанотехнологии. 2012. № 1–2. С. 16.

8. Богданов К. Ю. Что могут нанотехнологии? М.: Просвещение, 2009. 96 с.; Еремин В. В., Дроzdov A. A. Нанохимия и нанотехнологии. 10–11 классы. Профильное обучение: учеб. пособие. М.: Дрофа, 2009. (Элективные курсы); Зиновкин Р. А. Нанотехнологии в биологии. 10–11 кл.: учеб. пособие. М.: Дрофа, 2010. (Элективные курсы).

9. Хотунцев Ю. А. Человек, технологии, окружающая среда // Библиотека журнала «Экология и жизнь». М.: Устойчивый мир, 2001.

УДК 378.147

*А. Н. Богатырев, Г. Н. Некрасова,
Н. С. Александрова*

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

В статье предложена общая схема интеграции предметной и информационной подготовки будущих специалистов на примере модели простого междисциплинарного задания, основанного на сочетании двух дисциплин. Представленная модель является общей и может быть реализована в процессе подготовки студентов различных вузов и специальностей.

The paper proposes a general scheme for the integration of subject and information training future professionals on the model of a simple multi-disciplinary task, based on a combination of the two disciplines. The model presented is general and can be implemented in the preparation of students from various universities and disciplines.

Ключевые слова: междисциплинарные задания, подготовка учителей технологии, интеграция дисциплин.

Keywords: interdisciplinary assignments, teacher training technology, the integration of disciplines.

Политехнический аспект проблемы междисциплинарных связей (МДС) получил широкое развитие в современных исследованиях, особенно в области профессионально-технического образования и в процессе подготовки учителей технологии

(С. Я. Батышев, А. П. Беляева, Н. И. Думченко, М. И. Махмутов, П. Н. Новиков и др.). Авторы рассматривают МДС как средство реализации единства общего, политехнического и профессионального образования, их установление и реализация предлагается в качестве эффективного средства интеграции. Чаще всего в современных научно-методических исследованиях роль МДС рассматривается с точки зрения интеграции знаний [1].

При изучении состояния подготовки учителей технологии в вузах (Московский государственный педагогический университет, Вятский государственный гуманитарный университет, Коми государственный педагогический институт, Пермский государственный педагогический университет) наблюдается тенденция, что связи между дисциплинами выявляются и реализуются при изучении дисциплин практически всех блоков подготовки. Уже традиционной стала интеграция общекультурных и общепрофессиональных дисциплин, а также дисциплин предметной подготовки. Особое распространение в последнее время получила интеграция вышеуказанных дисциплин с информационными (информатикой, информационными технологиями и др.). Подобная интеграция реализуется в двух формах.

Первым ее проявлением следует считать использование общепользовательского инструментария информационных технологий в процессе изучения дисциплин. Подтверждением этому служит проведенное нами анкетирование преподавателей вузов. Второй формой является ориентирование студентов на специфику применения информационных технологий в конкретной профессиональной деятельности. В последние годы практически во всех учебных планах имеются профессионально-ориентированные дисциплины (например, «Использование информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе», «Информационные технологии в производстве», «Информационные технологии в экономике» и т. д.).

Существует немало форм и методов реализации МДС. Весьма единственной формой, по нашему мнению, является выполнение студентами междисциплинарных заданий (МДЗ), требующих комплексного применения знаний нескольких научных областей. Мы рассматриваем данную проблему с точки зрения использования междисциплинарных заданий в процессе предметно-методической подготовки учителей технологии.

Основная цель использования нами МДЗ – это установление тесной связи в преподавании нескольких дисциплин и активизация познавательной деятельности студентов с использованием средств информационных технологий в сочетании с овладением предметными знаниями и умениями. МДЗ различаются по сложности выполнения и степени интеграции. В связи с этим

мы говорим об их разноуровневости и выделяем три вида заданий: I уровень – задания, интегрирующие знания и умения двух дисциплин (см. рисунок); II уровень – задания, интегрирующие теоретический материал и практические умения более чем двух дисциплин; III уровень – профессионально-ориентированные задания. В случае подготовки будущего учителя технологии они объединяют дисциплины предметной и методической подготовки и выполняются на старших курсах. Данные задания выводят студентов на уровень приобретения профессиональных знаний и умений, так как основываются на моделировании педагогической среды или на реальной ситуации из школьной практики. В процессе экспериментальной работы нами отмечено, что применение заданий третьего уровня способствует подготовке учителей технологии к выполнению профессиональных педагогических задач. Их didактическая основа заключается в построении студентами модели информационной педагогической среды для реализации какого-либо школьного раздела, темы или серии уроков технологии с использованием программных и технических средств информационных технологий. В основном это комплексные индивидуальные задания; как правило, они являются частью курсовой или выпускной работы. Применительно к системе подготовки учителя технологии данный уровень рассматривается нами в рамках интеграции дисциплин информационной, предметной и методической подготовки.

Рассмотрим обобщенную схему интеграции предметной и информационной подготовки студентов вузов на примере модели МДЗ I уровня сложности.

Это простые задания, основанные на интеграции двух дисциплин. Одна из дисциплин относится к блоку информационной подготовки студентов, а вторая – часть предметной подготовки. Каждая из этих дисциплин включает теоретическую и практическую части.

Интеграционная основа информационной и предметной подготовки студентов вузов отражена на схеме в форме двух областей пересечения – 5 и 6. Это означает, что МДЗ могут быть основаны на различном сочетании составляющих информационной и предметной подготовки студентов. Область «5» отражает МДЗ, основанные на сочетании практических составляющих информационной и предметной подготовки; область «6» – основанные на сочетании практической части информационной подготовки с теоретической основой предметной подготовки студентов. В структуре одного задания может быть и другое сочетание – в этом случае мы говорим об области пересечения «5+6».

Предлагаемые нами МДЗ могут быть двух видов, зависящих от расстановки образовательных акцентов:

1) МДЗ, применяемые в ходе изучения студентами дисциплин информационной подготовки с использованием профессионально значимого материала;

2) МДЗ, реализуемые в процессе изучения дисциплин предметной подготовки будущих специалистов с опорой на их информационные умения.

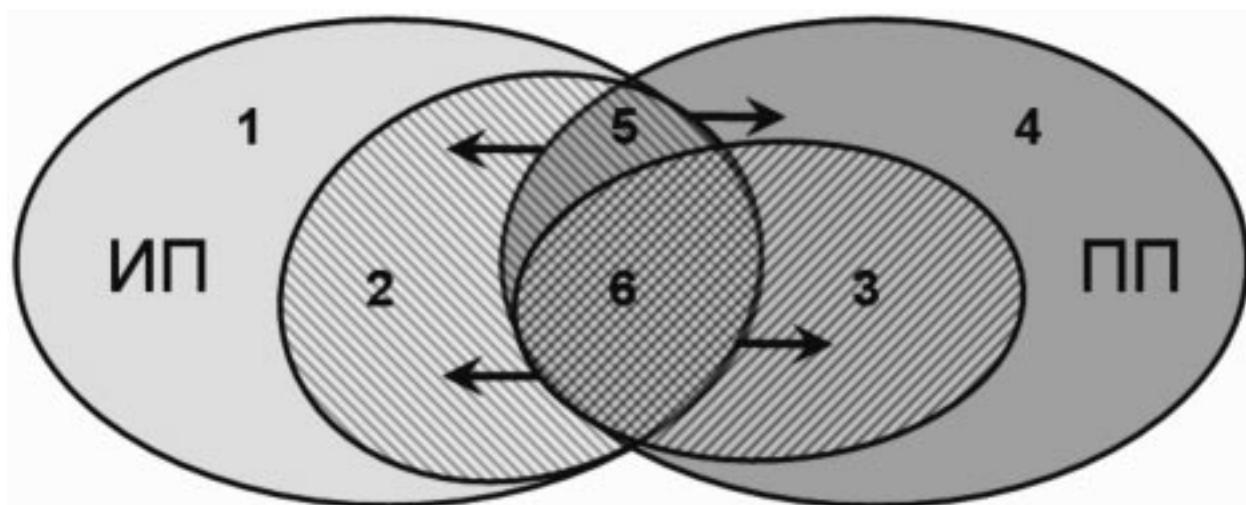
Наличие стрелок на схеме и их направление иллюстрирует то, что со временем область интеграции информационной и предметной составляющих подготовки студентов увеличивается, возрастает доля их взаимопроникновения. Это объясняется, в первую очередь, развитием сферы информационных технологий, совершенствованием средств информационных технологий, их растущим количеством и разнообразием. Также на интеграцию оказывает влияние и совершенствование самой профессиональной деятельности. Это происходит за счет внедрения в профессиональную сферу более совершенных и современных средств информационных технологий, что, в свою очередь, требует от учителя выполнения более сложных профессиональных действий, владения новыми умениями и навыками. Спецификой современных условий труда является возникновение новых интегрированных рабочих мест, что требует от будущего специалиста овладения общенаучными, обще-техническими и специальными знаниями и умениями комплексного применения их на практике [2].

Названные тенденции приводят к повышению тре-

бований к уровню подготовки будущего специалиста в области информационных технологий, чем и обусловлено рассмотрение нами проблемы интеграции информационной и предметной составляющих подготовки студентов.

Расширение области интеграции информационной и предметной подготовки студентов вузов – процесс не бесконечный, есть предел. Исходя из логики построения нашей модели напрашивается вывод, что максимальное расширение границ области интеграции наблюдается в случае полного совмещения областей информационной и предметной составляющих подготовки студентов вузов, т. е. возможно слияние в единое целое. Фактически полного наложения и совмещения предметной и информационной составляющих наблюдать не может, так как в каждом из этих блоков подготовки присутствует такой материал, который не подразумевает и не требует интеграции. Он необходим сам по себе и не подлежит сочетанию с содержательным наполнением и инструментарием других составляющих подготовки будущих специалистов.

Мы рассмотрели схему МДЗ первого из трех вышеназванных уровней сложности. Это простые задания, основанные на интеграции двух дисциплин. Предлагаемая нами модель МДЗ является общей и может быть реализована в процессе подготовки студентов различных вузов и специальностей.



Модель интеграции предметной и информационной подготовки студентов вузов

ИП – информационная подготовка: 1 – теоретические основы информационной подготовки, 2 – практическая часть информационной подготовки (информационный инструментарий); ПП – предметная подготовка студентов: 3 – теоретические основы предметной подготовки, 4 – практическая часть предметной подготовки; 5 и 6 – интеграционные основы информационной и предметной подготовки студентов вузов, на основе которых разрабатываются МДЗ; стрелками показано расширяющееся поле профessionализации.

В рамках своего исследования мы рассматриваем вузовскую методику и берем МДЗ, связывающие информационную, предметную и методическую подготовку будущего учителя технологии. По нашему мнению, они играют важную роль в професионализации предметно-методической подготовки студентов в области информационных технологий; повышают уровень профессиональной подготовки будущих учителей технологии и развивают профессионально-педагогические качества студентов, так как используемые в нашей практике МДЗ не просто интегрируют знания и умения из различных дисциплин подготовки специалиста, а реализуются на основе информационных технологий. Их использование в учебном процессе позволяет не только комплексно освоить приемы обработки материалов и информации, но и научить студентов эффективно применять компьютерную технику в школьном технологическом образовании, познакомить с основами автоматизации и информатизации технологических процессов по обработке наиболее распространенных материалов (древесина, бумага, ткань и др.).

В заключение отметим, что введение комплексных МДЗ в учебный процесс вузов оказывает положительный дидактический эффект и позволяет решать важные задачи профессиональной подготовки.

– Интеграция предметных, педагогических, общекультурных и других знаний и умений, в результате чего наблюдается более полное усвоение студентами теоретического материала, рассматриваемого на лекциях, знакомство с дополнительной информацией; это дает возможность проектирования процесса подготовки специалиста более логично с учетом его будущей профессиональной деятельности.

– Наблюдается более высокая и устойчивая мотивация к обучению, так как студенты вовлекаются в профессионально значимую для них деятельность, а следовательно, повышается и эффективность обучения.

– В ходе усвоения студентами новых теоретических сведений и формирования умений при работе с профессионально значимым материалом и создания соответствующих объектов наблюдается более высокий уровень усвоения, нежели при выполнении этих же заданий на примере какого-либо абстрактного материала, содержание которого не связано с их будущей профессиональной деятельностью. В результате студенты приобретают профессионально значимые навыки, обеспечивающие в последующем успешное выполнение профессиональных задач.

– Использование одних и тех же средств информационных технологий на занятиях нескольких дисциплин высвобождает учебное время на первоначальное их освоение, позволяет более глубоко изучить технические возможности и отрабо-

тать приемы специализированной обработки информации.

Подводя итог, еще раз подчеркнем, что применение комплексных МДЗ при подготовке будущих специалистов максимально приближает их к освоению профессиональных задач и в дальнейшем способствует успешному выполнению ими функций и действий в конкретной профессии.

Примечания

1. Енисеев М. К. Научные основы интеграции знаний и усвоения изучаемого учебного материала в процессе связи его с ранее известным школьникам: дис. ... д-ра пед. наук. Чебоксары, 1996; Некрасова Г. Н. Проектирование МДЗ с использованием информационных технологий // Педагогика. 2004. № 10. С. 54–60; Шкутина Л. А. Подготовка педагога профессионального обучения на основе интеграции педагогических и информационных технологий: дис. ... д-ра пед. наук. Караганда, 2002.

2. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения. М.: Просвещение, 1988.

УДК 371.311.1:519

Е. А. Васенина

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНФОРМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Статья посвящена вопросам взаимодействия между участниками образовательного процесса по информатике, ориентированного на познавательное развитие учащихся. Исследуется роль компьютера и других средств информационных технологий в активизации информационно-педагогического взаимодействия учителя и учеников.

Problems of interaction between the partners of educational process on informatics, oriented to the mentality is discussed in the article. The role of computer and other means of information technologies in activization of information and pedagogical interaction of the teacher and pupils is investigated.

Ключевые слова: взаимодействие в образовательном процессе, обучение информатике, компьютер, средства информационных технологий.

© Работа выполнена при финансовой поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы» (Соглашение 14.B37.21.1014)

© Васенина Е. А., 2012

Keywords: interaction in education process, teaching to informatics, computer, means of information technologies.

Ориентация современного образования на личностное развитие учащихся выдвигает на первый план проблему организации взаимодействия между участниками образовательного процесса. И хотя к их числу относятся также родители, воспитатели, административные работники и др., все же главными субъектами, непосредственно включенными в познавательную деятельность в ходе учебных занятий и внеучебной работы, являются Учитель и Ученик, и активизация взаимодействия между ними, глубокий личностный контакт и общение являются необходимым условием роста и развития личности последнего.

Нынешним школьникам предстоит жить в обществе, в котором интеллектуальная деятельность является ведущим видом деятельности, а значит, их подготовка предполагает, с одной стороны, овладение инструментарием интеллектуального труда и получение доступа к мощным информационным ресурсам, а с другой стороны, достижение определенного уровня развития интеллектуальных способностей, который позволит эффективно использовать данный инструментарий и распоряжаться полученным информационным ресурсом. Отсюда повышенное внимание к познавательному развитию учащихся, успех которого во многом определяется оптимальным соотношением между самостоятельностью учеников в познании и педагогическим руководством их познавательной деятельностью.

Взаимодействие между участниками образовательного процесса является важнейшим направлением реализации педагогической поддержки познавательной деятельности учеников, ориентированной на их познавательное развитие, содержание которой составляет:

- диагностика состояния ученика как в плане достижения определенного уровня овладения учебным материалом, так и в плане сформированности тех или иных интеллектуальных способностей;

- управляющие воздействия, имеющие целью мотивировать перед учеником установленные образовательные цели, обеспечить достижение того или иного предметного образовательного результата, создать условия для формирования и развития определенных интеллектуальных качеств;

- побуждение ученика к получению в процессе целенаправленной познавательной деятельности некоторого интеллектуального приращения;

- совместное выстраивание индивидуальной образовательной траектории.

Важно отметить, что использование компьютера и других средств информационных технологий в образовании обогащает и активизирует взаимодействие между участниками образовательного процесса. Это влияние проявляется как напрямую – компьютер является мощным средством коммуникации,

а также выступает в роли «интерактивного партнера» (термин И. В. Роберт [Роберт И. В., Козлов О. А. Концепция комплексной, многоуровневой и многопрофильной подготовки кадров информатизации образования // Информатика и образование. 2005. № 11. С. 4]) ученика и учителя, так и косвенно – возможность достаточно длительной самостоятельной работы учащихся с компьютером высвобождает время учителя для непосредственного личностного общения с детьми.

Особая роль при этом принадлежит информатике как дисциплине, в изучении которой компьютер является не только средством обучения, но и объектом изучения, а главное, инструментом познания, который позволяет создавать и преобразовывать информационные объекты и системы, составляющие предмет исследования информатики как науки и продуктируемые в рамках информатики как области человеческой деятельности.

Компьютер способен определенным образом реагировать на те или иные действия пользователя, участвует в информационном обмене, и в этом смысле можно говорить о нем как о своеобразном субъекте образовательного процесса. Рассуждение о компьютере как о субъекте или партнере в данном случае не следует считать проявлением анимизма. Применение данной терминологии ограничено и выражает лишь способность компьютера реагировать на действия ученика (учителя) путем сообщения некоторой информации, выраженной в знаковой форме.

Если на уроках по другим предметам средства информационных технологий чаще всего предоставляют дополнительный коммуникационный канал или обеспечивают доступ к удаленным информационным источникам, то в обучении информатике на первый план выходит взаимодействие ученика и учителя с инструментальными средствами в процессе создания и преобразования информационных объектов и систем, т. е. то, что можно назвать собственно «общением с компьютером». В этом общении основную роль играет интерактивная компонента – обмен действиями, но имеет место и обмен информацией (предъявление инструктивной информации, сообщения об ошибках, диалог), а также с некоторыми оговорками можно говорить и о социальной перцепции, ибо ученик воспринимает компьютер как партнера по взаимодействию, выстраивает свое общение с ним, что требует педагогического внимания и руководства как с позиций противодействия анимизму, так и с позиций использования новых возможностей для формирования коммуникационной компетенции.

Можно сказать, что компьютер является для ученика источником информации трех типов. Важно, что с каждым типом информации ученик работает по-разному.

Информацию 1-го типа можно назвать информацией *содержательного (знанияевого) характера* –

это фактический материал, сведения, которые необходимо усвоить (декларативные знания), а также инструктивный материал, описание методов и приемов деятельности, которую требуется освоить (процедурные знания). Причем это знание ученик получает в готовом виде.

Основные виды деятельности (действия), которые выполняет ученик – восприятие (выслушать, увидеть, прочитать), первичное осмысление, запоминание, встраивание в тезаурус, применение для объяснения явлений окружающего мира или для выполнения практической работы.

В традиционном (бескомпьютерном) обучении такая деятельность является основной, при этом источником знания является учитель, в меньшей степени – печатные источники. С применением средств ИТ добавляется новый тип источника знания – электронные ресурсы самых различных видов. Также добавляется новый вид деятельности – информационный поиск, сопряженный с оценкой найденной информации, ее отбором, структурированием и формулированием. Получение информации 1-го типа и связанные с этим виды деятельности реализуются в изучении различных школьных предметов.

Информация 2-го типа – это знание, полученное из эксперимента, назовем его *информацией исследовательского (познавательного) характера*.

В традиционном обучении источником такого знания является экспериментальная работа при изучении естественных наук, как демонстрационный эксперимент (как правило), так и самостоятельно выполняемый опыт (значительно реже). На уроках с применением средств ИКТ получение информации 2-го типа наиболее характерно для уроков информатики, хотя возможно и в ходе работы в виртуальных лабораториях при изучении естественных наук.

Особенность обучения информатике в том, что использование средств ИТ дает возможность для самостоятельного экспериментирования практически на каждом уроке, при этом объекты компьютерного эксперимента на уроке информатики те же, с которыми в реальности работают ИТ-специалисты: текст (гипертекст), изображение, электронная (динамическая) таблица, база данных, Web-страница, компьютерная программа, инструментальная среда, операционная среда и т. д. Знание об их назначении, структуре, характере поведения, технике взаимодействия с ними ученик получает как в готовом виде (информация 1-го типа), так и в результате собственной практико-преобразовательской и экспериментальной работы с ними.

Рассмотрим *основные виды деятельности*, выполняемые учеником в процессе как практико-преобразовательской, так и экспериментальной работы.

Деятельность в ходе преобразования информационных объектов – выполнить рекомендуемые действия (указания учителя, предписания, взятые

из инструктивного или справочного материала), наблюдать поведение исследуемого информационного объекта, сопоставить воздействия на объект и условия, в которых они выполнялись, с реакцией объекта на воздействие, выбрать и запомнить наиболее успешные воздействия на объект.

Деятельность в ходе эксперимента – поставить цель (определить желаемый результат деятельности), найти (прочитать, услышать, увидеть, придумать) способ получения желаемого результата, реализовать найденный способ (выполнить действия), оценить полученный результат и степень его соответствия желаемому, выявить причину несоответствия, найти способ ее устранения, повторять весь цикл до получения нужного результата.

Перечисленные виды деятельности активизируют познание, побуждают к самостоятельному поиску способов получения результата, способствуют сознательному усвоению нового знания и запоминанию его на длительный срок.

Информация 3-го типа – это знание ученика о самом себе, о собственном знании, знание о правильности выбранного пути деятельности, выполняемых действий. Ее можно назвать информацией *ориентировочного (ориентирующего)* характера.

Получение информации данного вида также тесно связано с экспериментальной и практико-преобразовательской работой. Воздействие на информационный объект порождает реакцию компьютера, которая, с одной стороны, несет информацию о поведении и характеристиках изучаемого объекта, а с другой стороны, сообщает ученику информацию о нем самом – о правильности выполнения действий, о правильности выбранного пути решения проблемы, о достигнутом уровне знания и компетентности и т. д.

При этом *основные виды деятельности* – это критическое осмысление, анализ и оценка своей деятельности, корректировка ее выполнения, как на уровне отдельных действий, так и на уровне общего плана деятельности, отбор и запоминание способов действий, имеющих положительный результат, оценка условий и границ их применимости.

Использование средств ИТ меняет структуру взаимодействий в процессе обучения в целом и, в том числе, в ходе учебного занятия. С одной стороны, применение компьютера оказывает влияние на традиционные виды взаимодействия между участниками образовательного процесса, с другой стороны, компьютер также входит в число таких участников, а значит, перечень традиционно выделяемых видов взаимодействия:

- учитель ↔ класс;
- учитель ↔ ученик;
- учитель ↔ группа учеников;
- ученик ↔ ученик;
- группа учеников ↔ группа учеников;
- ученик ↔ ученик (внутри обособленной группы);

следует дополнить взаимодействием *ученик* (*учитель*) ↔ *компьютер*. При этом важно осознавать, кто или что в действительности является партнером ученика или учителя по взаимодействию, когда они осуществляют ту или иную деятельность за компьютером. Ученик (учитель) вступает во взаимодействие, опосредованное компьютером или другими средствами ИТ:

1) с другими людьми по локальной сети школьного кабинета информатики или образовательного учреждения в целом (при наличии возможности непосредственного личностного контакта);

2) с другими людьми в городских, региональных или глобальных сетях (когда возможен только опосредованный виртуальный контакт);

3) с обучающими программами, тренажерами и электронными учебниками;

4) с удаленными информационными источниками;

5) с инструментальной средой в процессе разработки компьютерной программы или другого информационного продукта, в том числе с операционными и сетевыми средами и сервисами.

Для первых двух видов взаимодействия термины, указывающие на качественные характеристики сетей (локальная, городская, глобальная), играют второстепенную роль. Фактически это общение между людьми, получившими в свое распоряжение новый коммуникационный канал. Их общение опосредовано компьютером, но он выступает лишь как техническое средство, обеспечивающее связь, и не рассматривается как субъект взаимодействия. Основное отличие в том, какие отношения связывают партнеров по взаимодействию. В первом случае они лично знакомы и находятся в состоянии активного непосредственного общения, а средства ИТ предоставляют новый канал коммуникации, дополняющий непосредственное личностное общение. Во втором случае партнеры по взаимодействию, как правило, не знакомы лично, а главное, не могут вступить в контакт иначе как посредством телекоммуникации, при этом уровень сети (глобальная, региональная, городская) для представленной классификации принципиального значения не имеет. В третьем и четвертом случаях партнером ученика по взаимодействию является автор (авторский коллектив) электронного образовательного ресурса или неадаптированного для образовательных целей информационного источника. Имеет место переопосредование взаимодействия, то есть сначала автор создает информационный продукт, который опосредует взаимодействие с его потребителями, а затем доступ к этому продукту обеспечивает компьютер.

В пятом виде взаимодействия партнером выступает сама инструментальная среда, посредством которой разрабатывается информационный продукт, или, условно говоря, «компьютер», с которым она отождествляется в нашем сознании. В данном виде взаимодействия преобладает интеракция, и обмен действиями между компьютером и его партнером (учеником, группой учеников, учителем) весьма активен. Именно в этом случае ученик получает от компьютера информацию исследовательского (познавательного) характера (2-го типа), а также ориентирующего характера (3-го типа).

Взаимодействие с операционными и сетевыми средами и сервисами отличается от взаимодействия с инструментальной средой тем, что информационный продукт не оформляется в явном виде, но характер взаимодействия в обоих случаях сходен, поскольку ученик взаимодействует собственно «с компьютером», точнее, его партнером является интерфейс либо инструментальной среды, либо операционных и коммуникационных сред, оболочек и служб. Поэтому данное взаимодействие мы не будем выделять как отдельный вид. Хотя отметим, что поначалу оно малоактуально для ученика, поскольку операционная среда его школьного компьютера уже настроена соответствующим образом, однако по мере роста его пользовательской квалификации это взаимодействие активизируется и становится все более интересным и востребованным.

Таким образом, говоря о взаимодействии с компьютером, мы имеем в виду сложную систему взаимодействий, партнерство в которых не всегда определяется явно, и это требуется учитывать в организации учебного занятия.

С другой стороны, использование компьютера и других средств ИТ в процессе обучения информатике оказывает влияние на традиционные виды взаимодействия, которые претерпевают значительные изменения. Расширяется спектр информационных потоков, обогащается внутреннее наполнение взаимодействия. Особенно продуктивным оказывается трехстороннее взаимодействие *учитель – ученик – компьютер*.

Чтобы в данных условиях эффективно организовать информационно-педагогическое взаимодействие, требуется построить структурную модель взаимодействия между участниками образовательного процесса по информатике, ориентированного на познавательное развитие учащихся, с учетом роли компьютера как его своеобразного субъекта, который выступает в качестве интерактивного партнера ученика и учителя, а также оказывает влияние на традиционные виды взаимодействия, а также разработать соответствующую методику в рамках данной модели.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 378.147

O. V. Тарбеева

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

В статье обсуждаются вопросы, связанные с профессиональной деятельностью будущих менеджеров, и рассмотрена сущность информационно-коммуникационной компетентности как основной составляющей профессиональной деятельности будущих менеджеров.

In article discusses issues related to professional activities of future managers and the essence of information and communication competence as the main component of the professional activities of future managers.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная компетентность, информационно-коммуникационная компетентность, будущий менеджер.

Keywords: professional activities, professional competence, Information and communication competence, future manager.

В современных условиях в связи с проводимыми реформами в экономической, социальной, образовательной сферах российского общества все большую значимость приобретает профессиональная деятельность менеджеров, эффективность выполнения которой зависит от внешних факторов и внутренних потенциальных возможностей личности.

Профессиональная деятельность – это род труда, следствие его дифференциации. Успех профессиональной деятельности предполагает владение ее операционной, организаторской, психологической и нравственной сторонами, а также обобщенными профессиональными знаниями и готовностью к реализации оптимальных способов выполнения трудовых заданий. Трудовой опыт на производстве не всегда создает установки на приобретение тех или иных профессий. Наибольшее влияние на профессиональные намерения студентов оказывает инте-

рес к учебным предметам. Но как бы хорошо ни была построена профессиональная подготовка, по окончании учебного заведения еще не подготовлен специалист, обладающий вполне законченной профпригодностью и профнадежностью.

Задачи и функции управления предприятием осуществляются только через профессиональную деятельность особой категории специалистов, которых принято называть менеджерами. Функции менеджера и ситуации, в которых они реализуются, различны. Менеджер руководит работой одного, нескольких или многих сотрудников, он управляет фирмой или ее функциональным подразделением, имея определенную самостоятельность для принятия решений. Менеджер – это, прежде всего, наемный управляющий, который организует конкретную деятельность подчиненных ему работников и одновременно выполняет определенные управленческие функции.

В основе профессиональной деятельности будущих менеджеров лежит профессиональная компетентность. Вопросы профессиональной компетентности рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных ученых. Существующие на сегодняшний день в зарубежной литературе определения профессиональной компетентности как «углубленного знания», «состояния адекватного выполнения задачи», «способности к актуальному выполнению деятельности» (G. K. Britell, R. M. Jueger, W. E. Blank) и другие не в полной мере конкретизируют содержание этого понятия [1].

Проблема профессиональной компетентности активно изучается и отечественными учеными. Чаще всего это понятие употребляется интуитивно для выражения высокого уровня квалификации и професионализма. Профессиональная компетентность рассматривается как характеристика качества подготовки специалиста, потенциала эффективности трудовой деятельности [2]. В педагогике данную категорию рассматривают либо как производный компонент от «общекультурной компетентности» (Н. С. Розов, Е. В. Бондаревская), либо как «уровень образованности специалиста» (Б. С. Гершунский, А. Д. Щекатунова).

Профессиональная компетентность менеджера является важнейшим критерием качества управленческой деятельности и понимается как способность и готовность менеджера к управлению, ос-

нованные на профессионально значимых и личностных качествах. С точки зрения бизнес-практиков, профессиональная компетенция – это способность субъекта профессиональной деятельности выполнять работу в соответствии с должностными требованиями. Последние представляют собой задачи и стандарты их выполнения, принятые в организации или отрасли [3]. Данная точка зрения весьма созвучна позиции представителей британской школы психологии труда, в основном придерживающихся функционального подхода, согласно которому под профессиональными компетенциями понимается способность действовать в соответствии со стандартами выполнения работы. Данный подход сфокусирован не на личностных характеристиках, а на стандартах деятельности и основан на описании задач и ожидаемых результатов.

Поэтому в настоящее время важным ресурсом профессиональной компетентности становятся не столько специальные знания, сколько информационно-коммуникационная компетентность как основа профессиональной деятельности, обеспечивающая личностное и профессиональное развитие специалиста [4].

В связи с формированием информационного общества к перечню профессионально значимых для будущего менеджера знаний, умений, навыков, качеств и способностей добавилась информационно-коммуникационная компетентность. Чтобы подойти к пониманию сущности данного вида компетентности, необходимо освоение определенной предметной области, умение мыслить ее категориями. Информационно-коммуникационная компетентность является одной из ключевых компетентностей современного человека и проявляется, прежде всего, в деятельности при решении различных задач с привлечением компьютера, средств телекоммуникаций, Интернета и т. д.

Информационно-коммуникационную компетентность можно рассматривать как комплексное умение и готовность самостоятельно искать, отбирать нужную информацию, анализировать, организовывать, представлять, передавать ее; моделировать и проектировать объекты и процессы, реализовывать проекты.

Именно информационно-коммуникационная компетентность характеризует глубокую осведомленность в предметной области знаний, личный опыт субъекта, нацеленного на перспективу в работе, на становление современного научного мировоззрения; открытого к динамичному обогащению и самосовершенствованию за счет получения, оценивания и использования информации; умеющего создавать новую информацию; способного достигать значимых результатов и высокого качества в профессиональной деятельности [5]. Таким образом, формирование информационно-коммуникационной компетентности является основной, ключевой в профессиональной деятельности будущего менеджера.

Выделим следующие функции информационно-коммуникационной компетентности в профессиональной деятельности будущего менеджера:

- информационная – стремление и способность искать, отбирать нужную информацию;
- коммуникационная – умение воспринимать и передавать информацию;
- технологическая – способность пользоваться ИКТ в процессе работы по поиску информации и представлять ее;
- организационная – умение самостоятельно искать, отбирать нужную информацию;
- креативная – развитие творческого мышления и творческого подхода к решению задач профессиональной деятельности с помощью ИКТ.

Исходя из функций, структура информационно-коммуникационной компетентности будущего менеджера содержит следующие компоненты:

1. Мотивационный компонент включает систему мотивов, эмоционально-волевых и ценностных отношений менеджера к деятельности, к людям, к своим способностям, их развитию, отражает личностную заинтересованность менеджера в отношении использования ИКТ в профессиональной деятельности.

2. Когнитивный компонент выражает способность владения теоретическими знаниями, умениями и навыками оперирования информацией, информационными объектами и т. д., необходимы знания способов получения, переработки и передачи информации, навыки профессионального самосовершенствования, знание истории вычислительной техники, знание межпредметных связей и т. д.

3. Деятельностный компонент представляет умение и готовность активно применять ИКТ в профессиональной деятельности как средство познания, развития и самосовершенствования.

4. Рефлексивный компонент проявляется в умении контролировать результаты своей деятельности, осуществлять анализ и самоанализ менеджером собственных навыков в области ИКТ и готовность к поиску новых средств для решения возникающих задач в профессиональной сфере.

Профессиональная подготовка будущих менеджеров осуществляется вузами и определяется в первую очередь Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования третьего поколения [6]. Согласно этому документу профессиональная подготовка осуществляется по направлению подготовки 080200 Менеджмент (квалификация (степень) «Бакалавр»). В ФГОС ВПО выделены общекультурные и профессиональные компетенции, ряд которых можно отнести к информационно-коммуникационной:

– владение культурой мышления, способность к восприятию, обобщению и анализу информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;

- понимание роли и значения информации и информационных технологий в развитии современного общества и экономических знаний;
- владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией;
- способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях и корпоративных информационных системах;
- способность осуществлять деловое общение: публичные выступления, переговоры, проведение совещаний, деловая переписка, электронные коммуникации;
- владение методами управления проектами и готовностью к их реализации с использованием современного программного обеспечения;
- владение средствами программного обеспечения анализа и количественного моделирования систем управления;

– владение методами и программными средствами обработки деловой информации, способность взаимодействовать со службами информационных технологий и эффективно использовать корпоративные информационные системы;

– умение использовать в практической деятельности организаций информацию, полученную в результате маркетинговых исследований и сравнительного анализа лучших практик в менеджменте.

Исходя из структуры информационно-коммуникационной компетентности нами выделены следующие критерии и показатели информационно-коммуникационной компетентности будущих менеджеров (см. таблицу).

Таким образом, анализ содержания информационно-коммуникационной компетентности позволил определить ее ведущую роль в профессиональной деятельности будущего менеджера. В настоящее время информационно-коммуникационная компетентность является основой профессиональ-

Компоненты, критерии и показатели информационно-коммуникационной компетентности будущих менеджеров

№ п/п	Компоненты	Критерии	Показатели
	Мотивационный	Личная готовность и заинтересованность менеджера к использованию ИКТ в профессиональной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • Стремление к формированию и развитию личных творческих возможностей и способностей использовать ИКТ в профессиональной сфере; • развитие самооценки в области ИКТ; • мотивы выбора информации в процессе профессиональной деятельности
	Когнитивный	Знание и владение менеджером ИКТ для работы в профессиональной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • Способность к восприятию, передаче, получению, отбору, хранению, воспроизведению, представлению и интеграции информации; • навыки использования современных интерактивных телекоммуникационных технологий в условиях профессиональной деятельности (телефонференции, обучающие презентации, семинары и др.); • способность к моделированию и конструированию информационно-образовательной среды и прогнозированию результатов собственной профессиональной деятельности
	Деятельностный	Умение использовать и способность организовывать профессиональную деятельность на основе средств ИКТ для решения задач организации	<ul style="list-style-type: none"> • Готовность к использованию ИКТ в условиях профессиональной деятельности в постоянно меняющемся информационном обществе; • способность применять ИКТ в профессиональной деятельности для решения специализированных задач; • готовность к освоению эффективного доступа к информации и аналитической обработке этой информации в профессиональной деятельности
	Рефлексивный	Способность менеджеров к освоению новых программных средств и технологий для работы в профессиональной деятельности, так как происходит непрерывный процесс их модернизации и обновления	<ul style="list-style-type: none"> • Готовность к совместному освоению научного и социального опыта; • наличие совместной рефлексии и саморефлексии

ной деятельности будущего специалиста, формированием которой необходимо заниматься в вузе. Это позволит будущим менеджерам применять на практике полученные знания и умения, использовать их и принимать эффективные решения в профессиональной деятельности.

Примечания

1. *Ландшеер В.* Концепция минимальной компетентности // Перспективы: вопросы образования. 1988. № 1. С. 32.
2. *Пугачев В. П.* Руководство персоналом организации. М.: Аспект Пресс, 2000.
3. *Сидоренко Е. В.* Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб.: Речь, 2007.
4. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002.
5. *Лебедева М. Б., Шилова О. Н.* Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать // Информатика и образование. 2004. № 3. С. 95–99.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010 г. № 544.

УДК 377

B. B. Землянский, Ю. Н. Петров

МНОГОУРОВНЕВАЯ ПОДГОТОВКА КАДРОВ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ РЕГИОНАЛЬНОГО РЫНКА ТРУДА

В статье рассматриваются теоретические и прикладные аспекты проблемы подготовки квалифицированных кадров с учетом требований регионального рынка труда. Авторами предлагаются наиболее перспективные модели функционирования системы многоуровневого профессионального образования в регионе на основе социального партнерства.

In article theoretical and applied aspects a problem of training qualified personnel taking into account requirements of a regional labor market are considered. Authors offer the most perspective models of functioning a system of multilevel professional education in the region on the basis of social partnership.

Ключевые слова: многоуровневая подготовка кадров, региональный рынок труда, начальное и среднее профессиональное образование, социальное партнерство.

Keywords: multilevel training, regional labor market, primary and secondary professional education, social partnership.

© Землянский В. В., Петров Ю. Н., 2012

Стратегические ориентиры инновационного развития нашей страны определяют основные векторы модернизации системы профессионального образования, в том числе и на региональном уровне. Это актуализирует проблему научного обоснования целевых, содержательных, технологических и организационных аспектов непрерывной профессиональной подготовки квалифицированных кадров, отвечающей потребностям социально-экономического развития конкретного региона. Построение индивидуальных образовательных траекторий в условиях целостного образовательного пространства обеспечивает качественную подготовку будущих работников к социальной и профессиональной мобильности с учетом потребностей регионального рынка труда, процессов интеграции образования и производства.

Современная практика прогнозирования подготовки кадров демонстрирует переход от анализа потребностей национального рынка труда к анализу региональных и муниципальных рынков и даже анализу потребностей предприятий в рабочей силе. Это вызвано тем, что рынок труда реально формируется конкретными потребностями регионов, территорий, отраслей и предприятий, а также граждан и их семей в осуществлении определённой профессиональной деятельности [1].

Многоуровневая подготовка рабочих и специалистов, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями, является жизненно необходимым условием социально-экономического развития региона. Следовательно, оценка регионального рынка труда, включающая его анализ и прогноз, – это основа для определения необходимых объемов и профессионально-квалификационной структуры подготовки кадров. Анализ рынка труда предполагает, с одной стороны, анализ экономической ситуации региона, состояния занятости населения и дефицита рабочей силы, с другой стороны, получение информации об образовательных учреждениях всех форм собственности и уровней профессионального образования, реализующих профессиональные образовательные услуги.

В результате появляется возможность, во-первых, выяснить соответствие квалификационного уровня выпускника учреждения профессионального образования потребностям рынка труда; во-вторых, оценить количественные потребности работодателей в кадрах определенных профессий, уровней квалификации, а также требования, предъявляемые к личностным качествам будущих специалистов.

Выявление организационно-педагогических основ многоуровневой подготовки кадров требует подойти к данному феномену с позиций регионализации образования. В связи с этим ученые (А. М. Новиков, Н. Б. Пугачева, И. П. Смирнов) справедливо отмечают, что региональная модель

профессионального образования должна ориентировать участников образовательного процесса на взаимозависимость и взаимообусловленность развития образования и региона в целом – всех его экономических и социальных характеристик. Более того, она должна обосновывать планируемые изменения в системе образования, строго соотнося их с изменениями внешней среды – прежде всего, рынка труда.

Таким образом, определяющими факторами развития региональной системы непрерывного профессионального образования, обеспечивающей молодежи возможность получения конкурентоспособной и востребованной на рынке труда профессии, являются, с одной стороны, новые социально-экономические запросы общества, тенденции и перспективы развития национальной и региональной экономики, технологическое обновление производства, а с другой – профессиональные и социально-культурно-образовательные потребности личности.

Обсуждая проблему многоуровневой подготовки кадров в региональной системе профессионального образования, мы рассматриваем данную систему в соответствии с действующим законодательством РФ, то есть относительно уровней начального профессионального образования (НПО), среднего профессионального образования (СПО) и профессиональной подготовки и переподготовки квалифицированных рабочих кадров и специалистов, не включая уровень высшего профессионального образования, относящийся к компетенции федеральных органов управления образованием.

Развивая выводы ранее проведенных исследований [2], под многоуровневой подготовкой кадров мы понимаем целенаправленный процесс профессионального обучения, воспитания и развития будущих рабочих и специалистов, обусловленный вертикальными (преемственность программ начального, среднего и дополнительного профессионального образования) и горизонтальными (взаимодействие образовательных учреждений и субъектов социального партнерства) структурно-функциональными связями компонентов педагогической системы и ориентированный на формирование профессиональной направленности, профессионально значимых личностных качеств обучающихся, что в совокупности обеспечивает готовность будущих рабочих и специалистов к успешной профессиональной деятельности в соответствии с потребностями регионального рынка труда.

Анализ работ ученых в области непрерывного профессионального образования (О. Н. Арефьев, С. М. Маркова, А. Ю. Петров, В. А. Федоров и др.), а также инновационной образовательной практики позволил выделить и обосновать следующие принципы организации процесса многоуровневой про-

фессиональной подготовки кадров в региональной системе начального и среднего профессионального образования: принцип системности; принцип иерархичности; принцип обусловленности многоуровневого профессионального образования структурой экономики и рынка труда; принцип мобильности; принцип прогностичности; принцип технологичности. Остановимся подробнее на каждом из названных принципов.

Принцип системности выступает как обобщенная характеристика всех сложных по содержанию и структуре объектов. Он предполагает существование определенных связей и отношений между элементами системы, обеспечивающих координацию деятельности различных уровней подготовки, взаимосвязь образовательной и производственной сфер, преемственность образовательных программ.

Принцип иерархичности позволяет рассматривать систему как многоуровневую структуру, компоненты которой имеют определенную упорядоченность, соподчиненность, иерархичность, чем обеспечивается дифференциация уровней образования для рационального заполнения профессиональных ниш на рынке труда.

Принцип обусловленности многоуровневого профессионального образования структурой экономики и рынка труда. В региональном аспекте этот принцип выражает ориентацию подготовки кадров на профессионально-квалификационную структуру региональной экономики и ее номенклатурно-количественные потребности в тех или иных кадрах. Иначе говоря, данный принцип актуализирует структурный и количественный аспекты социального заказа профессиональному образованию.

Принцип мобильности предполагает поиск новых мобильных экономических структурных форм образования, отражающих потребности общества и возможности существующей системы профессиональной подготовки. Этот принцип выражает необходимость гибкого реагирования системы многоуровневого профессионального образования на все изменения – как внутрисистемные, так и внешние.

Принцип прогностичности направлен на повышение эффективности образовательного процесса. Данный принцип требует от педагогов и руководителей образовательных учреждений умения предвидеть изменения образовательного процесса в связи с развитием всей многоуровневой системы непрерывного профессионального образования; осуществлять взаимосвязь потребностей общества и возможных потребностей участников педагогического процесса. Практическая реализация принципа прогностичности связывается с разработкой программ развития профессиональной школы, педагогического процесса, с внедрением опережающего обучения.

Принцип технологичности в непрерывном многоуровневом профессиональном образовании следует рассматривать в двух аспектах: принцип тех-

нологичности в профессиональной деятельности специалистов среднего звена и принцип технологичности в педагогической деятельности преподавателей. Этот принцип имеет большое значение в профессиональной подготовке. Он определяется технологическими процессами на производстве, новыми педагогическими технологиями и реализуется в процессе структурирования содержания общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей, а также в процессе осуществления учебно-производственной деятельности обучающихся.

С учетом выделенных принципов важно подчеркнуть, что эффективная организация многоуровневой профессиональной подготовки кадров, востребованных на региональном рынке труда, связана с формированием регионального комплекса начального и среднего профессионального образования. Данный комплекс представляет собой многоуровневую открытую образовательную систему, ориентированную на удовлетворение как кадровых потребностей региональной экономики, так и профессионально-образовательных запросов населения региона, реализующую совокупность преемственных образовательных программ начального, среднего и дополнительного профессионального образования, включающую в себя сеть многоуровневых образовательных учреждений, а также связанные с ними отношениями социального партнерства предприятия и организаций, являющиеся заказчиками кадров и основными потребителями результатов образовательной деятельности комплекса.

Охарактеризуем далее наиболее значимые содержательные и организационно-структурные аспекты развития региональной системы многоуровневой профессиональной подготовки кадров на примере Пензенской области.

Так, в содержательном плане важное место занимают модели интеграции образовательных программ начального и среднего профессионального образования в колледжах [3]. Первая модель интеграции – сопряжение (преемственность), то есть реализация образовательной программы СПО на базе НПО в сокращенные сроки. Схема реализации этой модели интеграции – последовательная. Вторая модель – целостная интеграция, предполагающая содержательное объединение двух профессиональных образовательных уровней и последовательно-параллельную реализацию образовательных программ НПО и СПО по единому интегрированному учебному плану.

Как показал наш анализ, наиболее оптимальным вариантом интеграции является вторая траектория. Это послужило основой создания в Пензенской области 13 многоуровневых образовательных учреждений, среди которых 6 реализуют вариант сопряжения образовательных программ, а 7 учреждений – вариант целостной (глубокой) ин-

теграции. Интегрированные и сопряженные образовательные программы в сочетании с программами дополнительной подготовки позволяют реализовать идею непрерывного профессионального образования в условиях отдельно взятого образовательного учреждения. При этом выпускник многоуровневого учебного заведения оказывается социально более защищенным и востребованным на рынке труда, имея квалификации рабочего и специалиста среднего звена.

Например, в Пензенском многопрофильном колледже в процессе обучения по единому учебному плану обучающийся получает интегрированную профессию НПО «Мастер сельскохозяйственного производства – фермер», включающую в себя профессиональную подготовку по профессиям «Оператор животноводческих комплексов и механизированных ферм», «Слесарь по ремонту сельскохозяйственных машин и оборудования», «Тракторист-машинист сельскохозяйственного производства», «Водитель автомобиля». Продолжая обучение в рамках программы СПО, студент осваивает специальность «Организация фермерского хозяйства». Подобная схема интегрированного обучения реализуется в Пензенском автомобильно-дорожном колледже при подготовке по профессии НПО «Слесарь по ремонту автомобилей» и специальности СПО «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта», а также в других учреждениях регионального образовательного комплекса по целому ряду профессиональных направлений.

В организационно-структурном плане важным аспектом развития региональной сети учреждений профессионального образования является создание на их базе ресурсных центров. Ресурсный центр профессионального образования – новая структурная единица региональной сети начального и среднего профессионального образования, в которой концентрируются ресурсы (учебно-методические, информационные, кадровые, материально-технические), необходимые для подготовки высококвалифицированных рабочих, специалистов, востребованных региональным рынком труда. В нашем понимании ресурсные центры – это инновационная форма организации непрерывной профессиональной подготовки кадров для предприятий определенной отрасли, обеспечивающая интеграцию ресурсов образования и производства.

В Пензенской области при нашем научно-методическом сопровождении организована деятельность 6 отраслевых ресурсных центров профессионального образования (строительство, металлообработка, сельское хозяйство, швейное производство и сервисное обслуживание, пищевая индустрия и др.). Базовыми учреждениями для создания ресурсных центров стали Пензенский колледж отраслевых технологий, Пензенский строительно-технологич-

кий колледж, Пензенский промышленно-технологический колледж, Пензенский колледж пищевой промышленности и коммерции, Мокшанский агротехнологический колледж, Пензенский профессионально-педагогический колледж.

Системная работа ресурсных центров совместно с социальными партнерами по формированию механизма профессиональной подготовки востребованных рабочих кадров и специалистов позволяет осуществлять планирование обучения не в соответствии с эпизодическими заказами предприятий, а на основе четко выработанной стратегии с учетом среднесрочных и долгосрочных потребностей реального сектора экономики области. Кроме того, возможности ресурсных центров позволяют организовать масштабную деятельность по переобучению, повышению квалификации и опережающему профессиональному обучению работников предприятий и организаций области.

Подводя итог, необходимо отметить исключительную важность активизации процессов установления и развития тесных партнерских взаимоотношений между учреждениями профессионального образования с предприятиями и организациями, способствующих формированию у выпускника ожидаемых работодателем профессиональных компетенций, необходимых для работы на сложном современном оборудовании, а также универсальных компетенций (коммуникативных навыков, умения работать в команде, компьютерной грамотности, готовности к непрерывному самообразованию), обеспечивающих мобильность кадров и их конкурентоспособность на рынке труда. Кроме того, развитие у обучающихся компетенций в области предпринимательской деятельности даст им дополнительные возможности для организации самозанятости после окончания обучения в колледжах, позволит эффективно сочетать полученные профессиональные знания и навыки с ведением бизнеса.

Примечания

1. Жолован С. В. Рынок труда как фактор развития системы профессионального образования // Профессиональное образование. Столица. 2010. № 9. С. 20–21.
2. Воронков А. Г. Многоуровневая подготовка кадров в региональном комплексе начального и среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород: ВГИПУ, 2010.
3. Полумордвинова А. А. От сокращенной – к интегрированной образовательной программе // Профессиональное образование. Столица. 2008. № 11. С. 16–17.

УДК 37.035:37.018.2

Н. К. Воронина

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ГИМНАЗИИ

В статье раскрыты теоретико-методологические подходы к воспитанию подростков-лидеров, обоснованы сущностные признаки лидерства, описана типология лидеров-подростков, представлена модель воспитания лидерских качеств подростков в условиях современного гимназического образования.

In this article the theoretical-methodological approaches to leader-teens development are expanded, the main leadership characteristics are explained, the typology of leader-teens is described and the model of their leadership qualities development in conditions of modern gymnasium education is presented.

Ключевые слова: теоретико-методологические подходы, феномен лидерства, модель воспитания лидерских качеств подростков, образовательно-воспитательное пространство современной гимназии.

Keywords: theoretical-methodological approach, leadership phenomenon, teenagers' leadership qualities development model, educational area of modern gymnasium.

Актуальность воспитания лидера современного общества обусловлена потребностью в компетентных и деятельных участниках прогрессивных преобразований в науке и культуре, экономике и политике. Человеку нового века необходимо воспринимать мир целостно, видеть события во взаимосвязи друг с другом и в перспективе прогнозировать результат своей деятельности. Лидерство активно востребовано обществом, потому что человеку нужно эффективно и мобильно реагировать на возникающие проблемы, принимать своевременные решения, совершать осознанный выбор жизненных приоритетов.

Система современного российского образования, находящаяся в процессе модернизации, в ответ на запросы государства и общества стремится к воспитанию лидерских качеств подрастающего поколения. Воспитание лидеров – активных участников жизни на уровне государства и общества – необходимо начинать в школе, потому что школа обогащает процесс обучения творческой деятельностью, коммуникативным опытом, нравственными ценностями. Важность решения данной задачи на уровне педагогической практики подтверждается основными нормативно-правовыми документами: «Стратегией государственной молодёжной политики

тиki Российской Федерации на период до 2016 года», Федеральным компонентом государственного образовательного стандарта на уровне метапредметных, предметных и личностных компетенций. Они предполагают создание новых условий для организации жизнедеятельности в образовательно-воспитательном пространстве школы и зозвучных времена теоретико-методологических подходов к воспитанию лидерских качеств школьников. Современное гимназическое образование создаёт оптимальные условия для воспитания лидерских качеств подростков. Основу концепции гимназического образования составляет «представление о человеке как квинтэссенции мира» [1], обладающей цельностью, всесторонними знаниями и универсальными умениями, способной выстраивать и поддерживать различные социальные отношения за счёт высокого уровня коммуникации и владения языковой культурой других стран. Оно обеспечивает потребность общества в воспитании лидеров – широко мыслящих, влияющих на умы и настроения источников и двигателей прогресса, отвечающих «за полное воспроизведение нации и её моральных ценностей» [2].

В период глобальных общественных перемен, многомерного информационного потока, доминирования виртуального интернет-пространства, отсутствия детских организаций, отражающих общественные потребности и интересы, современный подросток оказывается незащищённым, остро нуждающимся в поддержке его жизненного самоопределения, приобретения знаний и опыта общественно полезной деятельности. Лидерство наиболее всего соответствует психологическим особенностям подростка 12–16 лет с его социальной активностью, стремлением к самопознанию, к действию, к общению, к поиску нравственных жизненных ориентиров.

Лидерство, будучи связанным с разными научными дисциплинами и сферами жизни: политикой, экономикой, социологией, психологией, историей, философией, – является понятием интегративным, междисциплинарным. Возможности для научного исследования лидерства как социально-психологического феномена появились только в XX веке в связи с развитием общественных наук. Несмотря на активность научно-эмпирических исследований на протяжении столетия, по-разному определяется природа и сущность этого феномена, варьируются список лидерских качеств, типология лидеров, стили их поведения, совершенствуются методы диагностики лидерского потенциала личности. В ходе его изучения сложились основные теоретические подходы к лидерству.

Изучение лидерства в западной науке с междисциплинарных позиций связано с именами М. Вебера, Р. Стогдилла («теория черт»); К. Левина, С. Грина, Т. Митчелла (когнитивизм, стили лидер-

ства), Ф. Фидлера, П. Херси, К. Бланшара (эффективность лидеров в условиях ситуационного лидерства), Э. Холландера, К. Джибба, Р. Кеттелла, Р. Хауза (поведенческий аспект лидерства и его диагностика); Р. Лайкreta, Т. Джекобса, Б. Блейка, Д. Моутона (гуманистические теории, центрированные на последователях лидера), Д. Максвелла (активная жизненная позиция лидера и способы её выражения), С. Кови (принципы персонального лидерства, их практическая эффективность), А. Менегетти (онтопсихологический подход к лидерству) и др.

В отечественной науке наиболее значительный след оставили труды ленинградско-петербургских научных школ – школы Е. С. Кузьмина, основными направлениями которой являются гендерный подход к лидерству, создание программ обучения лидеров коммуникативным навыкам, и школы Б. Д. Парыгина, разделившей понятия лидерства и руководства, создавшей наиболее полную типологию лидеров; курско-костромской школы отечественной лидерологии, занимавшейся изучением лидеров в учебных группах, типологией лидеров, девиантным лидерством (А. И. Уманский, А. Н. Лутошкин); московской школы А. В. Петровского, в основу исследований которой была положена концепция деятельностного опосредования лидерства; школы Р. Л. Кричевского, сферу научных интересов которой составляют лидерство в условиях малой группы, в управлении и спорте; труды ярославской научной школы М. И. Рожкова (самоуправление в детских коллективах), исследовательской группы Н. Н. Обозова (внимание к семейному и экстремальному лидерству); работы Е. А. Аркина, А. С. Залужного, А. Ф. Лазурского, Н. С. Жеребовой (лидерство в малых группах), Т. Н. Мальковской (личность лидера, процесс его выдвижения и влияния в группе), Ю. П. Платонова (личность лидера с позиций управления группой, организациями, коллективами), Д. В. Ольшанского (политическое лидерство).

В педагогической науке лидерство изучалось в тесной взаимосвязи с психологией личности (Л. И. Уманский, А. Н. Лутошкин, В. А. Караковский, А. И. Новикова, Б. З. Вульфов). Источником практического лидерства за рубежом стало скаутское движение,вшедшее своё преломление в нашей стране в пионерско-комсомольской организации советского периода. Основу воспитания лидеров в этот исторический период составил скаутский метод. Он включал в себя программы личностного роста, обучение через дело, участие в проектах, поддержку деятельности детей взрослыми. Работа над лидерством американских скаутов в 1973 году легла в основу одной из первых программ по развитию лидерства – Junior Leader Training. Несмотря на это, лидерство в среде подростков в силу сложностей возрастного периода

систематически и полно практически не рассматривалось. Исследования различных аспектов лидерства в подростковом возрасте стали появляться в диссертациях последнего десятилетия, но они достаточно фрагментарны, касаются в основном проблем воспитания лидерских качеств личности в среде кадетов, воспитанников учреждений дополнительного образования. На современном этапе наиболее ценными являются работы А. И. Тимонина (социальная составляющая лидерства), А. Л. Уманского (педагогическое сопровождение лидерства в условиях загородного лагеря), М. А. Викулиной – А. В. Зориной, Л. Н. Конышевой (воспитание лидерских качеств студентов), А. Н. Занковского (организационное лидерство). Педагогическая наука сегодня должна учитывать ведущие тенденции развития лидерства: сближение западной и отечественной лидерологии; разработку гуманистического направления лидерства; культурологический и национальный аспекты в его исследовании (кросс-культурное лидерство); изучение лидерства в сфере науки, философичность современных теорий воспитания – и выстраивать в соответствии с ними теоретические подходы к воспитательной практике лидерства.

Проанализировав точки зрения различных учёных – С. А. Алифанова, С. Р. Филоновича, Т. В. Бенда, А. Н. Занковского – на теоретические подходы к современному лидерству, мы пришли к выводу, что активно востребованными являются практические все из них: личностный (персоналистический, структурный); ситуационный; интеракционистский; когнитивный; поведенческий; гуманистический. Наиболее актуальными и эффективными в плане воспитания лидерских качеств подростков для современного образования являются гуманистический, личностный и ситуационный подходы.

Важным в свете современных тенденций развития лидерства и практики воспитания подрастающего поколения является гуманистический подход. В его понимании нам близка точка зрения американского общественного деятеля, признанного авторитета в области лидерства и управления Ф. Хесельбайн: лидерство – «характер, внутренняя сила, причастность к судьбам других людей», оно должно «раскрывать человеческий потенциал» и быть полезным человеку и обществу [3]. Гуманистический подход составляет концептуальную основу феномена лидерства XXI века и пронизывает сущностные его характеристики, выделенные нами на основе анализа научных позиций отечественных и зарубежных учёных:

– лидерство имеет социальную природу, которая проявляется во взаимодействии человека и общества, в стремлении людей к групповому объединению в соответствии с их интересами, потребностями, целями для реализации общественно значимых задач в конкретной ситуации [4];

– лидерство отличает дуалистичность, проявляющаяся, с одной стороны, как качества личности, «которые позволяют эффективно достигать лидерских целей» [5], с другой – как «процесс вовлечения последователей в некоторую деятельность» силой воздействия на них личностных качеств лидера [6];

– лидерство проявляется при наличии «другого человека», команды последователей, выдвигающих и поддерживающих лидера;

– лидерство опирается на опыт построения межличностных отношений в процессе достижения поставленной цели, на умение общаться, быть убедительным в своей точке зрения;

– лидерство реализует способность личности к саморазвитию, к самосовершенствованию, к движению вперёд; к умению не останавливаться на достигнутом;

– в основе лидерства лежит ориентация на позитивный общественно значимый результат и гуманистические ценности.

Выявленные сущностные характеристики позволяют нам рассмотреть лидерство как сложный, социально и лично значимый феномен, основу которого составляет гуманистический подход, и представить его структуру на рис. 1.



Рис. 1. Феномен лидерства

На основании анализа точек зрения различных учёных мы можем считать, что философским обоснованием природы лидерства, сущности и особенностей его проявления являются идеи «понимающей социологии» М. Вебера (социология власти), феноменологической герменевтики П. Рикёра, социальной феноменологии А. Шютца, прагматизма Д. Дьюи.

Необходимым для современной образовательной практики воспитания лидера-подростка является персоналистический подход к лидерству, заключающийся в ориентации на исследование лидерских качеств личности. Это важно, потому что

уровень их развития является качественно и количественно измеримым показателем их воспитанности у подростка.

Понимание сущности лидерства, его уникальной феноменальности, анализ педагогического тезауруса в работах о лидерстве Б. Д. Парыгина, Р. Л. Кричевского, Ф. Хессельбайн, С. Кови позволили нам выделить базовые личностные качества лидера: активность, инициативность, ответственность, самостоятельность, коммуникабельность. Они составляют основу личности, которая становится лидером в конкретной жизненной ситуации, требующей проявления лидерских качеств. Поэтому можно считать, что лидером становится личность, способная воздействовать на окружающих ее людей силой особых личностных качеств с целью достижения социально значимого позитивного результата, действующая в соответствии с ценностями группы, которая признает право лидера на ответственные решения в значимых ситуациях. С нашей точки зрения, лидер-подросток способен управлять социально значимой деятельностью группы сверстников, признающих за ним право вести за собой и быть лучшим в силу своих личностных качеств.

Актуальным в условиях современного общества и образования для воспитания лидерских качеств подростков является **ситуационный подход**. Наиболее ярко его иллюстрирует теория ситуационного лидерства Ф. Фидлера. Согласно данной теории, в определённых жизненных ситуациях или видах деятельности для решения поставленной задачи, построения комфортных межличностных отношений выдвигаются разные лидеры. В переложении на педагогическую практику это даёт возможность моделировать необходимые для раскрытия лидерского потенциала воспитывающие ситуации.

Методологическую основу воспитания лидерских качеств подростков в нашем исследовании составляют следующие подходы:

– **антропологический** как «направление современной педагогики, интегрирующее знание о ребёнке как о целостном существе» [7], в воспитании которого ярко проявляются гуманистические традиции, природосообразность, развитие индивидуальных способностей, данных ребёнку с рождения и обеспечивающих самоопределение каждого воспитанника в деятельности (В. И. Слободчиков, Ш. А. Амонашвили, Б. М. Бим-Бад, В. И. Максакова);

– **личностно-ориентированный**, предполагающий признание индивидуальности, самобытности, самоценности каждого ученика, его развития прежде всего как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом, воздействие на эмоционально-ценостную сферу подростка (Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская, Т. В. Машарова, М. И. Рожков, М. Г. Яновская);

– **деятельностный**, направленный на развитие личности в деятельности, предполагающий приоб-

ретение воспитуемыми необходимого для дальнейшего развития и самоактуализации личностного и жизненного опыта (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. А. Рубинштейн, Л. С. Выготский, В. С. Данюшенков, Н. В. Котряхов);

– **социализирующий**, понимающий воспитание подрастающего поколения через социум, основывающийся на формировании социально значимых качеств личности, необходимых для дальнейшей успешной социализации, предполагающий организацию приобретения воспитанниками личностного жизненного опыта поведения и общения в деятельности (А. В. Мудрик, В. Г. Бочарова, В. Р. Ясинецкая, Г. И. Симонова).

Рассматривая воспитание как специально организованный процесс формирования личности, обеспечивающий взаимодействие воспитателя и воспитуемого в процессе реализации общих целей, мы считаем его важным «педагогическим компонентом процесса социализации» [8]. Социализирующий подход в современной педагогической практике является приоритетным, так как он тесно связан с феноменом лидерства, проявляющимся в социально значимой деятельности. В его рамках активно разрабатываются новые ценностные установки российской образовательной политики.

Данные подходы в условиях современной образовательной ситуации позволяют наиболее успешно перевести содержание лидерства в плоскость воспитательной практики. Они способствуют эффективной организации образовательно-воспитательного пространства современной гимназии для воспитания лидеров-подростков.

На основе анализа рассмотренных теоретико-методологических подходов к изучению лидерства нами разработана модель воспитания лидерских качеств подростков в условиях современной гимназии, представленная на рис. 2.

Важным её компонентом являются условия воспитания лидеров-подростков. Главным условием является эффективная организация образовательно-воспитательного пространства гимназии. Оно связано с устройством – укладом – гимназической жизни, предполагающим раскрытие лидерского потенциала подростка в наиболее значимых для него сферах жизни: интеллектуальной, духовно-нравственной, гражданско-патриотической, творческой, здоровьесберегающей. Среда образовательно-воспитательного пространства активно создаёт условия для проявления и формирования лидерского потенциала подростков в плане обеспечения включённости молодых людей в реальные социальные отношения (создание определённых ситуаций в общении, учёбе, игре, практической деятельности), т. е. возникновения у них личностного состояния по отношению к деятельности; а также в плане предоставления подросткам возможностей самореализации в процессе социального взаимодействия в соответ-

ствии с их возрастными особенностями, личностными потребностями и интересами.

Теория лидерства определила и выбор основных деятельностных форм образовательно-воспитательного пространства – это коллективный гимназический проект и лидерский лагерь. Лагерь «Лидерство» – «интегральная ролевая игра с элементами мягкого тренинга коммуникативной компетенции, проводимая группой старших подростков под руководством педагога-тренера для более младших» [9]. Лидерский лагерь предполагает достаточно фиксированное, ограниченное количество участников (до 60 человек), более сложную – затрагивает психологические механизмы воздействия на личность – подготовку, не всегда очевидный, проявляющийся «здесь и сейчас» мощный результат личностного развития. В основе коллективного гимназического проекта лежит коллективная и индивидуальная деятельность учащихся, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для каждого из участников. Данная форма работы предполагает мас-

шабельность, большое число участников (1–11 классы), выход за пределы образовательного учреждения, в социум, наличие реального конечного продукта (сборник стихов, сочинений, концерт, книга-буклет, путеводитель, акция и др.). Лагерь «Лидерство» и коллективный гимназический проект удовлетворяют интерес подростка к себе, сверстникам и старшим подросткам, помогают идентифицировать свою социальную роль в группе и в обществе, реализовать лидерские качества той или иной направленности, приобрести опыт деятельности и общения, мотивируют на успех, ориентируют на гуманистические ценности. Во взаимосвязи данные формы организации образовательно-воспитательного пространства, являясь необходимым компонентом системы воспитания лидерских качеств подростков в современной гимназии, создают оптимальные условия для реализации личностного лидерского потенциала на когнитивном, эмоционально-ценостном, деятельностном и этическом уровнях. Несмотря на существенные различия, коллективный гимназический проект и лидер-

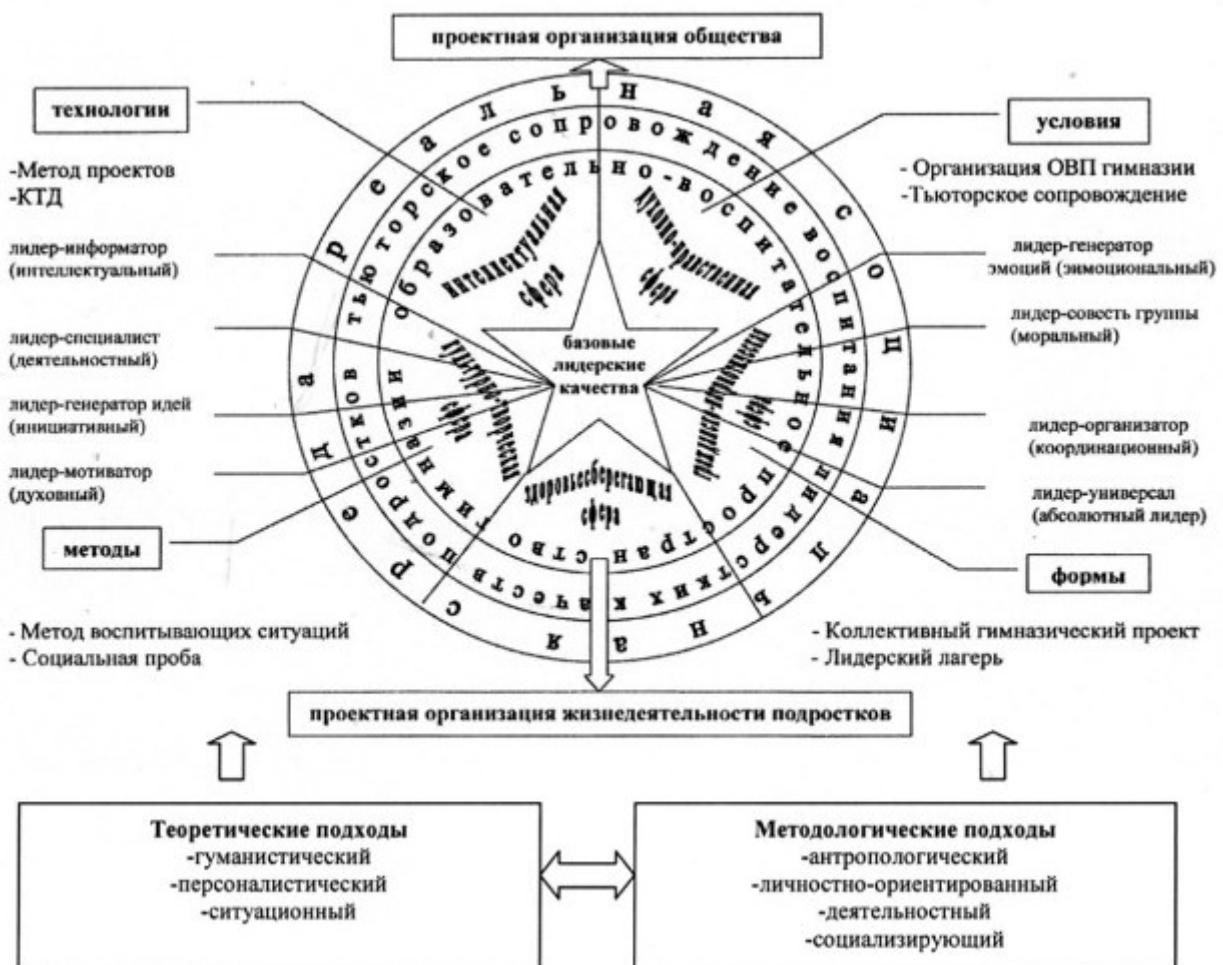


Рис. 2. Модель воспитания лидерских качеств подростков в условиях современной гимназии

ский лагерь объединяет воспитание лидерских качеств подростков в условиях разновозрастного коллектива, в котором инициатива и организация их жизнедеятельности принадлежит детям при тьюторском сопровождении педагога.

Под тьюторским сопровождением воспитания лидерских качеств подростка мы понимаем один из видов гуманитарного педагогического сопровождения [10], в ходе которого педагог-тьютор создает условия для осуществления и осмысливания подростком самообразовательных и самовоспитательных действий. Под самообразовательным и самовоспитательным действием понимается действие подростка, направленное на достижение целей самообразования и самовоспитания. Живая практика тьюторства в образовательно-воспитательном пространстве гимназии показала, что в воспитании лидерских качеств взаимодействие тьютора и подростка проходит следующие этапы:

1) обучение – младшие подростки – деятельность по образцу;

2) практика подростка на уровне гимназии и социума с активной консультирующей функцией тьютора – средние подростки;

3) самостоятельная практика на уровне гимназии и социума с пассивной консультирующей функцией тьютора – старшие подростки.

Ведущими в организации образовательно-воспитательного пространства являются методы практической деятельности: метод воспитывающих ситуаций и социальная проба, которые способствуют воспитанию мобильности, решительности, ответственности, определённой социальной позиции, умения совершать осознанный самостоятельный выбор.

Созданию воспитывающих ситуаций в образовательно-воспитательном пространстве гимназии на уровне лидерского лагеря и коллективного гимназического проекта способствует проектирование жизнедеятельности лидеров-подростков. Этот процесс проектирования окружающей действительности даёт личностный рост и определяет вектор развития активных его участников, во взаимодействии которых рождается новый социально значимый результат. Данный процесс основан на технологии проекта (Д. Дьюи, В. Килпатрик, С. Т. Шацкий, Е. С. Полат) и коллективного творческого дела (И. П. Иванов). Воспитание лидерских качеств подростков в условиях проектирования их жизнедеятельности с позиций ситуационного лидерства делает возможным существование в группе как одного, так и нескольких лидеров одновременно. В современных условиях наиболее эффективной является ролевая дифференциация лидеров в группе, соответствующая «проектной организации общества» [11]. На основе классификаций лидеров детских организаций Л. Уманского [12] и командных ролей проектного менеджмента американских

учёных М. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоури [13], анализа опыта лидерского движения в России и за рубежом и воспитательной практики в условиях современной гимназии мы разработали типологию лидеров-подростков. Она учитывает возможности воспитания базовых лидерских качеств личности и представлена следующими типами:

– информатор (интеллектуальный лидер) преображает действительность или создаёт новую реальность силой мысли. Его отличает эрудированность, самостоятельность, умение работать с информацией, прогнозировать ситуацию и предвидеть результат, воплощать мысленные образы в реальность;

– специалист (деятельностный) играет ведущую роль в каком-либо виде деятельности, способен создавать новое. Ему свойственны любознательность, умение рисковать и брать на себя ответственность за последствия, потребность в достижении нового результата;

– генератор идей (инициативный лидер) выделяется в ситуации выдвижения идей. Для него характерны мобильность, инициативность, оригинальность мышления в поиске новых сфер, способов и условий деятельности;

– организатор (координационный лидер) организует и контролирует процесс деятельности в соответствии с групповыми целями и задачами. Ему присущи сила воли, организованность, убеждённость, обязательность, способность синтезировать мнения, явления, делать обобщения и выводы;

– мотиватор (духовный лидер) вдохновляет на деятельность, динамизирует её процесс, опираясь на знание потребностей, мотивов, целей членов группы. Его отличает активность, коммуникабельность, сила духа, умение создавать обстановку для наиболее эффективной работы членов группы;

– генератор эмоций (эмоциональный лидер) поддерживает позитивный микроклимат, регулирует межличностные отношения. Для него характерны такт и дипломатичность, эмоциональная отзывчивость, коммуникабельность, умение разбираться в людях;

– совесть группы (моральный лидер) является примером морально-нравственных качеств в соответствии с групповыми и общечеловеческими ценостями. Ему свойственны проницательность, верность принципам, нравственная жизненная позиция, душевная щедрость, активность, действенное добро;

– универсал (абсолютный лидер) может проявлять черты различных лидерских типов в зависимости от ситуации. Основные черты собирательны.

В зависимости от имеющегося личностного потенциала и обстоятельств воспитательной ситуации, определяющих функциональный статус в группе, подростки могут выступать в различных лидерских ролях. В результате происходит развитие

индивидуальности всех и каждого: как совершенствование природных способностей, так и приобретение нового социально-полезного опыта деятельности. Важно, что воспитание базовых лидерских качеств на основе ситуативного лидерства посредством проектирования жизнедеятельности подростков позволяет сформировать лидера-универсала, обладающего знаниями и опытом деятельности в нескольких значимых для него сферах, активно востребованного современным обществом.

Таким образом, рассмотренные в статье теоретико-методологические подходы к воспитанию лидерских качеств подростков в условиях современной гимназии позволяют понять и представить феномен лидерства в педагогической практике с позицийозвучных времен и запросам общества тенденций развития и гуманистических ценностей. Эти подходы указывают пути воспитания лидеров-подростков в условиях современного образования, решают проблему подготовки личности к жизни в социуме, активно способствуют её успешной самореализации. Данные теоретико-методологические подходы, являясь необходимым компонентом системы воспитания лидерских качеств подростков в современной гимназии, создают оптимальные условия для формирования общекультурных, профессиональных и личностных компетентностей и реализации личностного лидерского потенциала в прогрессивной деятельности на благо человека и общества.

Примечания

1. Галицких А. А. Педагогические основы проектирования образовательной программы современной гимназии: дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2001. С. 81.
2. Спиваковский В. М. Образовательный взрыв. Киев: Гранд-Экспо, 2011. С. 48.
3. Хессельбайн Ф. О лидерстве. М.: ФСПИ «Тренды», 2004. С. 15, 18.
4. Викулина М. А., Зорина А. В. Лидер в студенческой среде: теоретический аспект. Набережные Челны: Издательско-полиграфический отдел НФ ГОУ ВПО НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2010. С. 63.
5. Зазыкин В. Г., Смирнов Е. А. Психология и акмеология лидерства. М.: Элит, 2010. С. 14.
6. Филонович С. Р. Теории лидерства в менеджменте: история и перспективы // Российский журнал менеджмента. 2003. № 2. С. 5.
7. Голованова Н. Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике // Педагогика. 2007. № 10. С. 41–43.
8. Байбородова Л. В., Рожков М. И. Воспитательный процесс в современной школе. Ярославль, 1997. С. 10.
9. Бифенбаум М. Я. Лидерство в образовательной программе гимназии / под ред. В. И. Слобод-

чикова, В. К. Рябцева, А. А. Галицких. М.; Киров, 2001. С. 8.

10. Ковалёва Т. М. Теория тьюторства. Открытое образование и современные тьюторские практики // Тьюторская Ассоциация. URL: <http://www.thetutor.ru/history>

11. Менегетти А. Практикум лидера. М.: Онтопсихология, 2010. С. 116.

12. Уманский А. И. Психология организаторской деятельности. М.: Просвещение, 1980. С. 73.

13. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М.: Дело, 1997. С. 24.

УДК 37(091)(470):371.134

Е. А. Каткова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ А. А. УХТОМСКОГО КАК РЕСУРС СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

В статье рассматриваются педагогические идеи А. А. Ухтомского, раскрывается их гуманистический характер, подчёркивается важность изучения педагогического наследия А. А. Ухтомского для современного педагога-теоретика и практика.

The article reviews pedagogical ideas of A. A. Ukhtomsky and reveals their humanistic character. It underlines the importance of studying pedagogical heritage of A.A. Ukhtomsky for modern theory and practice teachers.

Ключевые слова: А. А. Ухтомский, педагогические идеи, человек как ценность, диалог, самообразование педагога.

Keywords: A. A. Ukhtomsky, pedagogical ideas, a person as a value, dialogue, self-education of a teacher.

Социокультурные задачи, стоящие перед образованием XXI века, обусловили потребность педагогической науки и практики в переосмыслинении истории педагогической мысли как части культурного наследия человечества. Особый интерес сегодня представляют гуманистические идеи русских педагогов, учёных, философов второй половины XIX – начала XX века: педагогическая антропология К. Д. Ушинского, психолого-педагогические труды П. Ф. Каптерева, концептуальные основы культурологического подхода в образовании, изложенные в гуманитарном наследии В. И. Вернадского, педагогическая герменевтика И. А. Ильина, философско-педагогические взгляды А. А. Ухтомского.

Кандидат богословия, староста Никольской единоверческой церкви (г. Санкт-Петербург), академик, основатель российской научной физиологической школы, профессор Ленинградского государственного университета Алексей Алексеевич Ухтомский (1875–1942 гг.) был энциклопедически образованным учёным, «мыслителем огромной проридческой силы» (Е. О. Галицких), талантливым педагогом.

Педагогические идеи А. А. Ухтомского, имеющие как дидактическую, так и воспитательную направленность, представлены в шеститомном собрании сочинений А. А. Ухтомского, изданном в 1950-х – начале 1960-х годов. Философско-педагогические взгляды А. А. Ухтомского изложены в его дневниковых записях, письмах к В. А. Платоновой, И. И. Каплан, Е. И. Бронштейн-Шур, Н. Я. Кузнецовой и других, маргиналиях, а также мемуарных статьях его учеников и коллег. Ретроспективный сравнительно-сопоставительный анализ трудов, посвящённых исследованию педагогического наследия А. А. Ухтомского, показал, что ведущим методологическим подходом в изучении его наследия является контекстно-биографический подход.

Одним из первых предпринял попытку осмысления педагогического наследия А. А. Ухтомского его первый биограф П. Г. Терехов. Исследователем впервые были составлены хронологическая таблица жизни и деятельности (в том числе педагогической и общественно-педагогической) А. А. Ухтомского и список трудов учёного. П. Г. Терехов рассматривал педагогические идеи А. А. Ухтомского как компонент его научного наследия. Особый интерес для П. Г. Терехова представляли дидактические идеи А. А. Ухтомского об особенностях организации учебного процесса в высшей школе, о различных методах преподавания и формах активизации познавательной деятельности студентов, практикуемые А. А. Ухтомским. Именно П. Г. Терехов впервые обратил внимание на педагогическую деятельность А. А. Ухтомского как пример воплощения принципа доминанты и на глубокую убеждённость А. А. Ухтомского в доминантной природе процесса воспитания. П. Г. Терехов заложил традицию использования контекстно-биографического подхода в осмыслении педагогического наследия А. А. Ухтомского.

Придерживался контекстно-биографического подхода в рассмотрении наследия А. А. Ухтомского и Василий Лаврентьевич Меркулов, изложивший биографию А. А. Ухтомского как путь становления его профессиональной культуры в монографии «Алексей Алексеевич Ухтомский» [1]. В качестве источников формирования педагогической культуры А. А. Ухтомского В. Л. Меркулов называет в первую очередь его учителей: преподавателя математики нижегородского кадетского корпуса И. П. Долбню, крупнейшего российского исто-

рика и преподавателя Московской Духовной академии В. О. Ключевского и др. Размышляя о воздействии жизненных принципов учителя на становление мировоззрения ученика, В. Л. Меркулов обращает внимание на влияние суждений Н. Е. Введенского «об умственном труде и условиях его продуктивности» [2] на формирование взглядов А. А. Ухтомского на процессы обучения и воспитания [3]. В. Л. Меркулов также рассматривает влияние на становление педагогических убеждений А. А. Ухтомского, особенно его суждений о процессе познания, идей античных философов: Гераклита, Демокрита, Эмпедокла, Аристотеля, Лукреция, Галена, Марка Аврелия, Сенеки, стоиков. Отдельная глава монографии В. Л. Меркулова посвящена научно-педагогической и общественно-педагогической деятельности А. А. Ухтомского. В первую очередь В. Л. Меркулов обращает внимание на дидактическую сторону преподавательской деятельности А. А. Ухтомского: использование исторического и интегративного подходов в подготовке лекций (точнее – лекционных курсов), на особенности лекторской манеры А. А. Ухтомского, отмечая использование А. А. Ухтомским так называемого метода собеседования, на необычную форму экзаменов, на организацию производственной практики студентов и аспирантов и руководство их научной деятельностью. Кроме того, исследователь характеризует личностные качества А. А. Ухтомского-педагога: гуманизм, демократизм в отношении со студентами.

В 1968 г. вышел в свет «биографический очерк» доцента Ярославского педагогического института Анны Васильевны Шлюпиковой «Академик Алексей Алексеевич Ухтомский» [4], в котором автор, опираясь на принципы контекстно-биографического подхода, рассматривает педагогическое наследие А. А. Ухтомского в связке «биография – учение о доминанте – научно-педагогическая и общественно-педагогическая деятельность». В целом монография А. В. Шлюпиковой представляет собой характеристику особенностей педагогических убеждений А. А. Ухтомского через призму его учения о доминанте и изложение хронологии научно-педагогической и общественно-педагогической деятельности учёного.

В качестве источника исследования педагогического наследия А. А. Ухтомского можно также рассматривать вышедший в 1992 г. сборник «А. А. Ухтомский в воспоминаниях и письмах» [5]. Ученики и коллеги А. А. Ухтомского в своих мемуарных статьях характеризуют его как великолепного лектора (А. В. Казанская (Коперина), Е. И. Бронштейн-Шур, Ю. С. Белова, М. И. Виноградова, М. В. Кирзон), внимательного воспитателя (И. А. Аршавский, Е. И. Бронштейн-Шур, Ю. С. Белова) и талантливого педагога (Э. Ш. Айрапетянц, М. В. Кирзон).

Учение А. А. Ухтомского о доминанте применительно к педагогике интерпретировал Г. К. Селевко. Разработанная им технология саморазвития личности служит базой для дальнейших исследований представителей его научной школы.

Научное и творческое наследие А. А. Ухтомского является объектом научного интереса доктора биологических наук, старшего научного сотрудника Санкт-Петербургского государственного университета Людмилы Владимировны Соколовой, которая трактует научное и философско-педагогическое наследие А. А. Ухтомского с онтологической позиции, как учение о природе человека. В своих исследованиях Л. В. Соколова интерпретирует две теории А. А. Ухтомского – теорию доминанты и учение о хронотопе – как основу разрабатываемой А. А. Ухтомским «на стыке различных наук – философии, психологии, физиологии, социологии и этики» [6] комплексной науки о человеке. Л. В. Соколова отмечает универсальность принципа доминанты: «Доминанта – не только физиологический закон деятельности нервных центров, определяющий направленность протекания реакций организма в данный момент, но и основной закон душевной жизни человека, определятель гла-венствующих мотивов и направлений его деятельности и личной нравственной позиции. Доминанта, по Ухтомскому, это определённая понятийная вертикаль, связующая в единую целую иерархически построенную систему взаимоотношений человека с миром, начиная с клеточных механизмов жизнедеятельности и кончая принципами организации высших духовных и социальных установок личности и общества» [7]. Рассматривая детство как один из важнейших периодов «онтогенетического развития человека» [8], Л. В. Соколова видит педагогический потенциал принципа доминанты и учения о хронотопе в использовании их в качестве методологических принципов в процессе духовно-нравственного воспитания человека и в решении проблемы его ранней социализации.

Воспитательную составляющую педагогического компонента наследия А. А. Ухтомского раскрыла профессор Елена Олеговна Галицких. Размышляя о путях становления профессиональной культуры педагога в системе высшего профессионального образования, анализируя философию профессиональной деятельности педагогов-учёных, Е. О. Галицких осуществила анализ их диалогов с собой и студентами о познании, о роли учителя и учёного; изучила своеобразие личности, концептуальные идеи преподавания, которые отразились в педагогическом кредо А. А. Ухтомского. Е. О. Галицких раскрывает диалоговую позицию А. А. Ухтомского-педагога, её интегративный характер и воспитательный потенциал [9].

Ретроспективный компаративный анализ исследовательских работ, посвящённых изучению на-

следия А. А. Ухтомского, позволяет сделать выводы о том, что в рамках контекстно-биографического подхода в 1950–1980-х годах исследователями рассматривались в первую очередь дидактические аспекты наследия А. А. Ухтомского, на рубеже ХХ–XXI веков внимание исследователей привлекает воспитательный потенциал педагогического наследия А. А. Ухтомского.

Проведенный в архивах полный содержательный контент-анализ личных и общественных документов А. А. Ухтомского позволяет нам выделить ведущие идеи его педагогического наследия: идею ценности человека, идею диалоговой основы межличностной коммуникации участников образовательного процесса, идею культуротворческой функции образования, идею профессионального самообразования педагога.

1. Идея ценности человека

В России второй половины XIX – начала XX века идеи гуманистического образования теоретически обосновывались педагогами (К. Д. Ушинским, П. Ф. Каптеревым, Л. Н. Толстым, С. И. Гессеном), философами (И. А. Ильиным), учёными-«естественноиспытателями» (Н. И. Пироговым, А. А. Ухтомским, В. И. Вернадским) и реализовывались в практике деятельности губернских земских школ, отдельных педагогов (Н. Ф. Бунакова, В. П. Островского и др.).

Внимание к человеку являлось для Ухтомского вектором в его научных и духовных исканиях. А. А. Ухтомский считал, что личность («лицо») человека, «живое интегральное, конкретное единство, приходящее в мировую историю, чтобы внести в неё нечто совершенно исключительное и ничем никогда не заменимое... существо страшно ответственное» требует «страшной ответственности в отношении себя со стороны других» [10]. Отсутствие такой ценностной установки ведёт, по мнению Ухтомского, к «нравственному дальтонизму» общества: «...обыденная городская жизнь, с её комфортом, удобствами, культурой техники молчаливо живёт тем убеждением и тою верою, что всё, что вне меня, – всё это ниже меня и существует лишь для моего технического применения к моим целям и удобствам! Это и есть интимный, глубоко в подсознательном заложенный атеизм городского обывателя, существенное безбожие жизни его, – что вне человеческой личности и человеческого сознания заранее не предполагает он ничего большего или даже равного себе по свободе, разуму, произволению и инициативе, а стало быть, остаётся лишь технологически всё изучить, чтобы вернее устроиться в этом мире в своё удовольствие!» [11].

Размышляя об онтологии личности, А. А. Ухтомский убеждает в равнозначности интересов человека как отдельной социальной единицы и общества в целом. Он считает, что «ни общее и соци-

альное не может быть поставлено выше лица, ибо только из лиц и ради лиц существует; ни лицо не может быть противопоставлено общему и социальному, ибо лицом человек становится поистине постольку, поскольку отдаётся другим лицам и их обществу» [12]. Данное высказывание можно рассматривать как своеобразное предупреждение о двух возможных крайностях гуманистической парадигмы образования: упрощенном понимании идей кол-лективистского воспитания (приведённая выше дневниковая запись датируется 1927 г.) и гипертрофированном внимании к удовлетворению любых потребностей отдельного человека. Паритет между «страшной ответственностью» общества по отношению к личности и столь же огромной исторической и социальной ответственностью каждого человека может быть достигнут в том случае, когда каждый из нас поставит перед собой цель «в порядке нарочитого труда ... культивировать и воспитывать доминанту и поведение “по Копернику” – поставив “центр тяготения” вне себя, на другом: это значит устроить и воспитывать своё поведение и деятельность так, чтобы быть готовым в каждый момент предпочесть новооткрывающиеся законы мира и самобытные черты и интересы другого лица всяким своим интересам и теориям касательно них» [13]. Именно на признании ценности человека базируется диалоговая позиция педагога, которая, по мысли А. А. Ухтомского, есть фактор реализации им гуманистических принципов образования, становления его профессиональной культуры [14]. Педагогическая деятельность самого А. А. Ухтомского есть иллюстрация данного положения.

На рубеже XX–XXI веков российская педагогика вновь обращается к идеи реформирования сферы образования на основе гуманистических идей. Разрабатывается и внедряется в практику ряд образовательных концепций, ядром которых является признание ценности личности человека, а также поддерживающих эти концепции образовательных технологий, основанных на диалоговой позиции всех участников процесса, поэтому

2. Идея А. А. Ухтомского о диалоговой основе межличностной коммуникации участников образовательного процесса снова становится актуальной.

Утверждая человека высшей ценностью образования, А. А. Ухтомский предупреждает об опасности основанного на принципах позитивизма отношения педагога к ученику (Другому) как объекту познания, что влечёт за собой «иллюзию всепонимания» и догматизм, искажение истины, потому что «самодовольство и самоудовлетворённость всегда и по существу консервативны!» [15]. Прогрессивным общение взрослого и ребёнка может стать при условии, что первый признает ценность личности второго. Для А. А. Ухтомского Другой есть заведомо идеализируемый Собеседник. Увидеть в

Другом Собеседника возможно лишь в том случае, когда сформирована «доминанта на лицо другого»: умение видеть в другом человеке лучшее, отказаться от «вожделений самоутверждения» и готовность понять и принять его ценности. Основным способом общения в таком случае является диалог, «сосредоточенное собеседование со встречным лицом и лицами, когда... самоутверждение перестаёт стоять заслонкою между людьми» [16]. Только в этом случае мы можем говорить о продуктивности общения: об истинности полученного знания и о приобщении к культурным традициям прошлого, их принятии и развитии.

А. А. Ухтомский рассматривает ещё один уровень диалогового общения – диалог с самим собой, «внутреннее собеседование»: «Я прихожу в себя, во внутреннего своего человека, и начинаю с миром на душе отдавать себе отчёт в том, чем живу, в чём изменяюсь, что ценно и что обманчиво, – в чём правда и в чём ошибка» [17]. Развивая данную идею А. А. Ухтомского, Е. О. Галицких приходит к выводу, что диалог с самим собой отражает внутренний скрытый процесс профессионально-личностного становления, является стимулом самосовершенствования, саморазвития, постоянного обновления [18]. Умение педагога вступать в диалог с собой и через него – с учеником есть непременное условие гуманизации образования.

В педагогике XXI века идея диалога как методологической базы и способа гуманизации образовательного процесса разработана в исследованиях А. П. Валицкой, Е. О. Галицких, О. Б. Даутовой, М. С. Кагана, Н. Л. Лапиной.

3. Идея культуротворческой функции образования

Становление такой ценностной ориентации личности, как «доминанта на лицо другого», есть главная цель гуманистического образования, а также залог успешности процесса воспитания, понимаемого как усвоение воспитанниками «культуры отцов», духовного опыта предшествующих поколений. «Доминанта на лицо другого», являясь одним из способов невербальной коммуникации, позволяет транслировать культурные традиции прошлых поколений. Вводя в научный мир понятие хронотопа как «соотношения временного и пространственного факторов» (Л. В. Соколова), А. А. Ухтомский имеет в виду реализацию личностью не только своей интериоризирующей, но и экстериоризирующей (созидающей) функции. «Страшная ответственность» каждого «лица» заключается в восприятии, развитии и обогащении этих традиций. Созданное А. А. Ухтомским учение о хронотопе свидетельствует о «необходимости воспитания в человеке ... исторического чувства, позволяющего осуществлять “связь времён”, помогающего человеку объединить все его разрозненные знания и выстроить из них целостную картину мира, вы-

работать такой взгляд на мироздание, в котором каждое явление начинает выступать неотъемлемой частью целого, находящегося в непрерывном,ialectически противоречивом развитии» [19]. Нравственной основой становления такого чувства со-причастности к вечным законам бытия, по мысли А. А. Ухтомского, должна стать «доминанта на лицо другого», признание идеи ценности человека: «Что для нас является более важным и решающим, чем «интегральный образ», который мы со-ставляем друг о друге, о лице встречного человека? По тому, как мы решаем эту ежедневную задачу, предопределяется в высшем смысле слова наше поведение, наша жизнь, наша ценность для жизни; в зависимости от того, как разрешим мы эту великую проблему, и жизнь ответит нам своим судом; ты ценен и потому живи и побеждай, или ты легковесен и пуст и потому умри!» [20].

Современная российская педагогическая наука (А. П. Валицкая, Н. Б. Крылова и др.) определяет культурообразность образования как один из факторов социальной жизни на любом из её этапов, как её норму и рассматривает в качестве одной из основных задач образования реализацию культуротворческой функции образовательного учреждения.

4. Идея профессионального самообразования педагога

Становление гуманистических ценностей в образовании предполагает переосмысление роли педагога как носителя ценностных идеалов и ориентиров, культурных традиций, одна из которых – признание ценности человека. Необходимость становления и поддержания в себе «доминанты на лицо другого» должна стать ведущим мотивом для стремления педагога к постоянно-му самообразованию. Идеализация Собеседника (Другого) предполагает «спасительное недовольство собой» и, как следствие, желание самосовершенствования. Именно об этом размышляет А. А. Ухтомский, предостерегая педагога от опасности самоутверждения в правоте собственного знания о мире и человеке, утрате желания познавать действительность: «Первое, что надо – это решительно отвергнуть себя. Иначе же ты несёшь всю скверну, жестокость и каменносердечие с собою» [21]. По мысли А. А. Ухтомского, постоянное самообразование как построение личностного опыта педагога является залогом его духовного роста. Он считал, что педагог развивается за счет «прогрессивного узнавания» [22]. В качестве одного из возможных средств самообразования (особенно на начальной стадии процесса) А. А. Ухтомский предлагает следование идеалу, личностному образцу.

Следующим средством самообразования для педагога может стать чтение философской, педагогической, художественной литературы, побуж-

дающей к осмыслению своего места в мире: «Жизни, требующей разъяснений, – тьма. Того, кто разъясняет, – единицы. Только эти единицы истории – гениальные люди – помогают нам разъяснять жизнь» [23].

Фактором успешности процесса самообразования А. А. Ухтомский считал эмоции, «эмоциональное волнение», помогающее «восприятию или навыку закрепиться в душе и занять место самостоятельного деятеля в памяти... Самая тусклая, состарившаяся психика обветшалого, склеротичного человека вдруг оживает, обновляется, оказывается способна опять воспринимать впечатления, учиться, запоминать, обогащаться, когда в ней чудесным образом возобновятся эмоции!» [24].

А. А. Ухтомский, посвятивший сорок три года научно-преподавательской и организационно-педагогической деятельности, сам являл пример постоянного и напряжённого труда самообразования в поисках Истины, которая «есть дело не голого ума как такового и не пассивного переживания сердца, но активного, подвижнического, напряженного внимания над своим умом и сердцем, над очищением помыслов» [25].

Таким образом, в своём философско-педагогическом наследии А. А. Ухтомский раскрывает значимость самообразования для становления гуманистической профессиональной культуры педагога, указывая основные компоненты данного процесса: мотив, цель, средства, результат. Данные выводы А. А. Ухтомского верифицируются результатами педагогических исследований более позднего времени (С. Б. Елканов, И. Э. Ярмакеев, Ю. Н. Куюткин и др.).

Подводя итог проведенному анализу педагогического наследия А. А. Ухтомского, можно сделать следующие выводы: во-первых, педагогическое наследие А. А. Ухтомского является гуманистическим по своей сути. Во-вторых, А. А. Ухтомский связывает воедино с помощью принципов доминанты и хронотопа важнейшие «законы» нравственности (ценность человека, гуманистические принципы межличностной коммуникации, преемственность культурных традиций). Выявленные в результате содержательного контент-анализа педагогического наследия А. А. Ухтомского педагогические идеи учёного – идея ценности человека, идея диалоговой основы межличностной коммуникации участников образовательного процесса, идея культуротворческой функции образования, идея профессионального самообразования педагога – прошли испытание временем и стали классическими.

А. А. Ухтомский является собой пример педагога-гуманиста: «Трудно оспорить то, что его особенности и талант учителя широкого мировоззрения и эрудиции, богато одарённого, беско-

рыстного и объективного в науке, любящего свою страну и свой народ, преданного молодёжи всей душой и всеми помыслами, не жалеющего ради неё своих сил, заслуживающих того, чтобы подражали им. И если эти качества унаследуют учёный и учитель, наш современник и учёный будущего нашего общества, то выиграют и сами учёные, и их ученики, и наука, и всё общество» [26]. Следовательно, педагогическое наследие А. А. Ухтомского можно рассматривать как ресурс становления профессиональной культуры педагога, «динамической системы ценностей и способов творческой деятельности, направленной на освоение, создание и трансляцию педагогического опыта» [27].

Примечания

1. Меркулов В. Л. Алексей Алексеевич Ухтомский. М.; Л., 1960.
2. Там же. С. 91.
3. Там же. С. 92.
4. Шлюпикова А. В. Академик Алексей Алексеевич Ухтомский. Ярославль, 1968.
5. А. А. Ухтомский в воспоминаниях и письмах / сост. Ф. П. Некрылов. СПб., 1992.
6. Батуев А. С., Соколова Л. В. Экология духа // Человек. 2000. № 5. С. 149.
7. Соколова Л. В. А. А. Ухтомский и комплексная наука о человеке. СПб., 2010. С. 331.
8. Там же. С. 277.
9. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учеб.-метод. пособие. М., 2004. С. 43.
10. Ухтомский А. А. Доминанта. СПб., 2002. С. 341.
11. Ухтомский А. А. Интуиция совести: Письма. Записные книжки. Заметки на полях. СПб., 1996. С. 107.
12. Ухтомский А. А. Доминанта. СПб., 2002. С. 342.
13. Там же. С. 354.
14. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учеб.-метод. пособие. М., 2004. С. 43.
15. Санкт-Петербургский филиал архива РАН. Ф. 749. Оп. 1. Ед. хр. 42. Л. 85 об.
16. Ухтомский А. А. Лицо другого человека: Из дневников и переписки. СПб., 2008. С. 293.
17. Ухтомский А. А. Интуиция совести: Письма. Записные книжки. Заметки на полях. СПб., 1996. С. 37.
18. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учеб.-метод. пособие. М., 2004. С. 21.
19. Соколова Л. В. А. А. Ухтомский и комплексная наука о человеке. СПб., 2010. С. 201.
20. Ухтомский А. А. Интуиция совести: Письма. Записные книжки. Заметки на полях. СПб., 1996. С. 248.
21. Ухтомский А. А. Лицо другого человека: Из дневников и переписки. СПб., 2008. С. 157.
22. Там же. С. 199.
23. Там же. С. 175.
24. Там же. С. 200.
25. Ухтомский А. А. Интуиция совести: Письма. Записные книжки. Заметки на полях. СПб., 1996. С. 50.
26. А. А. Ухтомский в воспоминаниях и письмах / сост. Ф. П. Некрылов. СПб., 1992. С. 143.
27. Педагогическое образование в университете: Концептно-биографический подход / под ред. А. Л. Гаврикова, М. Н. Певзнера. Великий Новгород, 2001. С. 87.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37(09)(470.342)

В. Б. Помелов

ВЯТСКОЕ ГУБЕРНСКОЕ ЗЕМСКОЕ УЧИЛИЩЕ «ДЛЯ РАСПРОСТРАНЕНИЯ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И ПОДГОТОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ»

К 140-летию со времени открытия

В статье излагается история замечательного профессионального учебного заведения, которое было открыто в г. Вятке в 1872 г. Раскрываются особенности его работы, дается характеристика преподавателей.

The article deals with the history of the remarkable professional school in the town of Vyatka in the year of 1872. The peculiarities of its work are shown, the characteristics of the teachers of the school are depicted.

Ключевые слова: Вятское губернское земское училище для распространения сельскохозяйственных и технических знаний и подготовления учителей, К. П. Победоносцев, Л. Н. Толстой, С. А. Рачинский, Д. А. Толстой, А. Рудинский, П. А. Герман, М. Л. Песковский, И. В. Ишерский, С. Н. Халтурин.

Keywords: The Vyatka gubernian zemstvo agricultural, technical and teachers' school, K. P. Podedonoszev, L. N. Tolstoy, S. A. Rachinsky, D. A. Tolstoy, A. Rudinsky, P. A. German, M. L. Peskovsky, I. V. Ishersky, S. N. Khalturin.

Открытие земств, общее ускорение общественно-хозяйственных отношений в 1860-х гг. в России вызвали потребность в значительном количестве педагогических кадров. Открытие учительских семинарий получило распространение в последние трети XIX в. В Вятской губернии подготовка учительских кадров велась в губернском женском епархиальном училище и губернской мужской духовной семинарии, а также в восьмом (педагогическом) классе I Вятской женской гимназии. Однако этого было недостаточно как с количественной стороны, так и с качественной, особенно в силу того, что с 1867 г., когда в Вятской губернии

было учреждено земство, стало открываться все больше школ, причем школ повышенного уровня по сравнению с церковно-приходскими, и, соответственно, усиливалась потребность в квалифицированных учительских кадрах, в педагогах, которые владели бы не только содержанием учебного предмета и методикой его преподавания, но также и основами современной для того времени техники и сельского хозяйства. Эта идея – идея сочетания педагогического и технического начал в подготовке учителей – была для того времени прогрессивной и новой.

В ряде публикаций советского периода [1] с позиций господствовавшей в то время марксистской идеологии давалась преимущественно критическая оценка деятельности многих из них, подчеркивался верноподданнический характер воспитания в этих учебных заведениях. При этом царское правительство действительно стремилось ограничивать деятельность земских учительских семинарий и насаждало правительственные семинарии.

Представители духовенства резко выступали против самой идеи открытия учительской семинарии, считая, что вышеизложенные учебные заведения вполне справляются с задачей подготовки учительских кадров. При этом они ссылались на мнение обер-прокурора Святейшего Синода Константина Петровича Победоносцева, для которого идеалом учителя был глубоко преданный вере и престолу крестьянин, окончивший деревенскую школу. Задача подготовки учительских кадров была им сформулирована следующим образом: «Лучшие ученики из окончивших курс окрестных школ, проучившись три года, занимаясь в то же время в школьном саду и огороде и на школьной пасеке, поступали бы в учителя деревенских школ грамоты на зиму с тем, чтобы летом возвращаться к занятиям сельскохозяйственным в своих семействах. Такие учителя-пахари из местных крестьян суть лучшие проводники церковно-правительственного просвещения» [2].

К сожалению, эта точка зрения поддерживалась не только министром народного просвещения графом Д. А. Толстым, что было вполне естественно, но и такими передовыми деятелями, как С. А. Рачинский и Л. Н. Толстой. Л. Н. Толстой доказывал, что следует не столько учить крестьянских детей, сколько самим учиться у них и что

лучший учитель – это малообразованный учитель-крестьянин. Профессор Сергей Александрович Рачинский, добровольно сменивший университетскую кафедру на должность деревенского учителя, писал в «Заметках о сельской школе», что, если чему он и научился в течение своей школьной практики, то не от записных педагогов, не от учителей казенного изделия, но от учителей-крестьян.

Вопрос о специализированной подготовке учительских кадров и открытии семинарии впервые был поднят в докладе губернской земской управы в 1867 г. Спустя год губернское земское собрание вновь обратилось к этому вопросу. Доклады губернской земской управы в вопросе о подготовке учительства подверглись критике со стороны гласных-священников (Зубарев, Изергин, Фармаковский), считавших, что достаточно имеющихся учебных заведений (епархиальное училище, духовная семинария и педагогический класс женской гимназии) для подготовки учителей. Открытие же специальной семинарии потребует от земства значительных средств. К тому же, как заявил Фармаковский, «крестьянских детей оторвем от сохи, и они не захотят стать крестьянами» [3].

С целью ликвидации нехватки учителей Зубарев предложил предоставить духовенству автоматически звание учителя. Гласный Тучемский выдвинул предложение просить духовное ведомство сделать распоряжение о том, чтобы закончивших духовную семинарию не посвящали в сан до тех пор, пока семинарист не прослужит учителем два года в начальной школе [4]. Ему возразил гласный Орлов, заявивший, что было бы ошибкой думать, что учителями в народных школах могут быть исключительно или преимущественно сельские священники. Выпускники духовной семинарии рассматривают работу в школе как временное занятие. Поэтому необходима учительская семинария, в которой воспитанники готовились бы к званию учителя и смотрели бы на это звание не как на переходное состояние, а как на профессию всей своей жизни, подобно другим специалистам: врачам, архитекторам, лесничим и пр. [5].

Таким образом, с первого же года своей работы Вятское земство поставило вопрос об организации учительской семинарии. Духовенство же выступило против этой идеи. Между тем, как отмечается в докладе губернской земской управы губернскому собранию в 1867 г., почти все местные управы отмечают нехватку учителей. Вот почему губернская земская управа и настаивала на том, чтобы рассмотреть вопрос подготовки учителей «во всех подробностях», поскольку «одна из главных причин, от которой, по заявлению управ, зависит успех народного образования – есть хороший состав преподавателей и преподавательниц в школе» [6], и что без подготовки учителей «все затраты земства, как бы они ни были велики, не принесут

желаемой пользы» [7]. Духовенству же в деле народного образования должна быть отведена та доля участия, которая может быть для него действительно выполнимой и предоставляется во всех учебных заведениях – преподавание Закона Божия.

Губернская земская управа сформулировала требования к учителю земской школы: «Наставником училища должно быть лицо, которое могло бы отдаваться делу преподавания всецело и исключительно. Обладая известными знаниями и достаточной педагогической подготовкой, наставник сельского училища обязан постоянно следить за развитием своих питомцев, наблюдать особенности характера и изучать способности и привычки каждого из них, а все это более или менее возможно только тогда, когда он будет находиться при училище неотлучно, не отвлекаясь никакими другими занятиями и обязанностями; вместе с тем наставник должен быть прочен на своем месте, то есть самым неблагоприятным образом действует на преподавание и успехи учащихся и перемена лиц, занимающихся обучением. Все эти условия невыполнимы для лиц духовных. В земских собраниях слышатся мнения, что наставниками должны быть лица не из духовенства» [8].

Вятское губернское земство ставило перед школой задачи, выходящие за пределы простой грамотности. Главную цель просвещения передовые вятские земцы видели в нравственном развитии народа, в «возвышении уровня его понятий». Учителя в школе не должны были ограничиваться обучением грамоте и превращать школы в писарские училища; им следовало сообщать крестьянским детям разнообразные полезные для жизни сведения, технические и хозяйственные знания [9].

Все эти высокие требования могли быть реализованы лишь при условии открытия специального учебного заведения для подготовки учителей. Однако в 1867 г. идея его открытия еще не обрела реальных оснований и было решено в качестве временной меры обратиться в духовную семинарию с предложением о подготовке в стенах этого учебного заведения специальной группы учащихся для последующей их работы в школе. Воспитанники, предназначавшиеся в учителя, должны были изучать агрономию в часы, когда остальные семинаристы занимались «высшими богословскими науками». Таким образом, с самого начала своей деятельности в подготовке учителей земство сделало ставку на практическую подготовку вместо схоластики.

Как явствует из вышеизложенного, обсуждение вопроса о подготовке учителей в Вятском губернском земстве вылилось в дискуссию о путях развития образованности и грамотности. Большинство гласных придерживалось прогрессивных, демократических позиций, что находило проявление в поддержке мнения о том, что существующие на-

чальные школы дают лишь элементарную грамотность, но никак не подлинное образование. Пребывающим было и мнение о неспособности силами одного лишь духовенства сдвинуть дело проповеди с «мертвой точки». Между тем общественное развитие в России требовало уже не просто грамотных людей, а значительного числа специалистов, обладающих достаточно глубокими научными знаниями и разнообразными техническими умениями и навыками.

Поэтому в различных регионах страны, наряду с ранее существовавшими начальными учебными заведениями, возникла необходимость открытия новых – школ повышенного типа, в которых бы помимо получения учащимися общеобразовательных знаний, обеспечивалось усвоение ими сельскохозяйственных знаний и умений, овладение основами ремесел.

Было очевидно, что учителями в таких школах могут быть лишь лица, получившие специальную подготовку в училищах, учебный план и программа обучения в которых предусматривали, помимо общеобразовательной, техническую, сельскохозяйственную, а также и педагогическую подготовку своих воспитанников. Учитывая важность вопроса подготовки учителей, Вятское губернское земское собрание поставило перед собой задачу разработки проектов создания в губернии нового типа начальной школы и специального училища по подготовке учителей. Уездные училища должны были взять на себя решение задачи по материально-хозяйственному обеспечению на местах начальных школ нового типа. Активное участие в разработке проекта училища принял первый председатель губернской земской управы, прогрессивный общественный деятель и просветитель Матвей Матвеевич Синцов.

М. М. Синцов разделял взгляды Н. Г. Чернышевского, был разносторонне образованным человеком. Он ознакомился с работой ряда земств по народному образованию и даже с состоянием работы школ в нескольких странах. По его предложению была создана особая комиссия по подготовке открытия училища, на заседании которой Синцов выступил с докладом, в котором изложил основные предложения по организации училища.

Намерения Вятского губернского земства по открытию училища стали известны в других губерниях. Представитель Дерптской учительской семинарии Белов изложил в адресованном Вятскому губернскому земству письме преимущества немецкой учительской семинарии, по образцу которой строилась работа Дерптской семинарии, перед проектируемым вятчанами училищем. Однако Синцов и его единомышленники отвергли идею академизма и излишней теоретичности обучения, положенную в основу организации немецких семинарий. Идея проекта Синцова состояла в том, что

учителя, получившие подготовку в проектировавшемся земством училище, должны были сами, помимо общего образования, получать основы сельскохозяйственного, технического и педагогического образования. Именно такое «губернское земское училище для распространения сельскохозяйственных и технических знаний и подготовления учителей» – таково официальное название училища – и было открыто в г. Вятке 8 ноября 1872 г.

Поначалу оно размещалось в наемном помещении. Вскоре для него были выделены три здания, занимавшие целый квартал на тогдашней окраине города, называемой Всполье, по улице Спасской, вблизи ул. Гласисной (ныне Октябрьский проспект). (В одном из них, каменном, двухэтажном, ныне находящемся в аварийном состоянии, в советское время располагалась травматологическая больница, затем зуботехническое отделение медицинского училища). В одноэтажном здании находились класс химии, химическая лаборатория и гимнастический зал. Два других здания были двухэтажными. В первом из них разместились два учебных класса, физический, естественноисторический и историко-этнографический кабинеты, библиотека и канцелярия; во втором – сельскохозяйственный класс и сельскохозяйственный музей, кабинет технических производств, слесарная, столярная токарная, переплетная мастерские, локомобиль, сверлильные и строгальные машины. В отдельных зданиях находились начальная образцовая школа, кузница с двумя горнами, молотилка, амбар, ферма (лошади, крупный и мелкий скот). Была устроена метеостанция. Училищу было выделено 30 десятин земли. Училище выписывало значительное количество журналов, среди которых были «Семья и школа», «Педагогический сборник», «Народная школа».

В 1873 г. училище купило у губернской публичной библиотеки, включившей в тот период жалкое существование, принадлежавший ей «музей» и тем самым спасла его от разорения. Коллекция «музея» включала три отдела: естественноисторический, исторический и сельскохозяйственный; была богатая коллекция старинных монет и т. п. Экспонаты использовались в учебно-воспитательном процессе. Позднее данная коллекция составила основу Вятского краеведческого музея. Училище расходовало немало средств на укрепление материальной базы. Так, только в 1873 г. было израсходовано: на приобретение книг – 1168 р., на физико-технологическую лабораторию – 1300 р., на естественноисторическую и физическую лаборатории – 933 р., на содержание мастерских – 1549 р., на работу на «опытно-практических полях» – 2345 р. В первый год работы библиотека насчитывала 794 наименований книг (всего 1869 томов). Вятский земец Василий Иванович Малинин в письме к казанскому издателю и журналисту

Н. Я. Агафонову с восторгом перечислял материальные возможности училища и называл его Вятским университетом, технологическим институтом, земледельческой академией и педагогическим институтом «вместе».

Первый директор земской семинарии А. Рудинский ранее работал хранителем музея Казанского университета, служил агрономом, был доцентом Ново-Александровского института сельского хозяйства и лесоводства. С 1774 г. директором стал Петр Александрович Герман, окончивший университет со степенью кандидата математики. В 1776 г. его перевели в Казань и директором стал Л. Н. Лаговский, в 1877 г. – Л. Н. Шмаков, в 1878 г. – В. Н. Виноградов, ранее работавший директором Екатеринбургского реального училища. Среди преподавателей был выпускник Санкт-Петербургского земледельческого института, автор ряда работ в области сельского хозяйства, преподаватель сельскохозяйственных и технических дисциплин Василий Григорьевич Котельников, покровительствовавший учащемуся Степану Халтурину. Выпускник Московского технического училища Василий Николаевич Пантелеимонов, имевший звание «ученого мастера», преподавал в училище черчение, рисование и ремесла.

Будущий преемник И. Н. Ульянова в должности инспектора народных училищ Симбирской губернии Иван Владимирович Ишерский преподавал русский язык и методику его преподавания, историю и пение. Ранее он окончил Казанскую духовную академию. Одновременно он работал в епархиальном училище и духовной семинарии, где преподавал философию, педагогику, психологию и пение. Сохранившиеся протоколы «разбора уроков», данных семинаристами, свидетельствуют о большой эрудиции методиста Ишерского, его педагогическом такте и умении глубоко вникать во все стороны педагогического процесса. В процессе обсуждения он обращал внимание учащихся на необходимость соблюдения основных дидактических принципов (посильность, последовательность изложения материала и др.), придавал большое значение живости и занятости всех учеников на уроке, дисциплине и правильности речи, умению учителя держаться в классе [10]. Впоследствии этот видный просветитель переехал в Симбирскую губернию, где работал в 1877–1886 гг. в должности инспектора 3-го района (Алатырский и Буйнский уезды), а в 1886–1908 гг. – директором народных училищ Симбирской губернии.

Примечательной личностью был известный педагог, публицист и писатель Михаил Леонтьевич Песковский, приходившийся родственником семье Ульяновых. Его женой была Екатерина Ивановна Веретенникова, двоюродная сестра В. И. Ленина по линии матери. Мать Екатерины Ивановны Анна Александровна была старшей сестрой Марии Алек-

сандровны Ульяновой, матери В. И. Ленина. М. Л. Песковский принимал участие в судьбе А. И. Ульянова и ходатайствовал, хотя и безуспешно, о его помиловании. М. Л. Песковский родился в Витебской губернии в 1843 г. Окончил курс в Петербургском университете по естественному факультету. Поселился в Вятке в 1872 г. (проживал в доме купца И. С. Колошина по адресу ныне ул. Спасская, 45) и принимал активное участие в учреждении семинарии, в 1873–1874 гг. состоял ее преподавателем. В Вятке он познакомился со ссылочным Ф. Ф. Павленковым. Последний впоследствии в серии «Жизнь замечательных людей» издал книги Песковского о генералиссимусе А. В. Суворове, известном земском деятеле, проявившем себя в области организации сельской школы Н. А. Корфе, педагоге К. Д. Ушинском (с ним Песковский был знаком лично). (Эта серия была продолжена в советское время, выходит и сейчас). С 1875 г. М. Л. Песковский жил в Санкт-Петербурге, занимался литературно-журналистской и педагогической деятельностью. В дальнейшем он активно сотрудничал в газетах «Голос», «Русское обозрение», «Молва», «Порядок»; писал в «Вестнике Европы», «Русской мысли», «Русской старине», «Русской школе», «Нови» и других. Им были изданы такие труды, как «Роковое недоразумение. Еврейский вопрос, его мировая история и естественный путь к разрешению» (1891), «В глухи» (1893). Умер 29 января (11 февраля) 1903 г. в больнице для душевнобольных.

После отъезда Песковского из Вятки преподавателем естествознания (в 1877–1880 гг.) был Николай Иванович Асаткин (1849–1918), выпускник Санкт-Петербургского университета, ученик гениального химика Д. И. Менделеева. После закрытия земского училища он преподавал в открывшемся на его месте реальном училище. Впоследствии был организатором в г. Орлове женской гимназии и реального училища. В ознаменование его заслуг в 1912 г. в реальном училище уездным земским собранием была учреждена стипендия имени Н. И. Асаткина. В 1918 г. этот замечательный педагог и самоотверженный просветитель был расстрелян большевиками без суда и следствия.

Таким образом, в училище был собран квалифицированный педагогический состав. Примечательно, что не только все преподаватели, но даже лаборанты имели высшее университетское образование. Так, помощник преподавателя сельского хозяйства В. Ф. Грачев окончил Петровскую академию сельского и лесного хозяйства, лаборант И. А. Желиховский окончил Казанский университет.

Губернское земство затратило на строительство зданий, приобретение учебных пособий и оборудования 55993 рубля. В 1874–1875 учебном году в училище было 95 учащихся, из них 46 губернских

и 23 уездных стипендиатов. Учащимися были дети крестьян, духовенства, мещан, купцов, низших чинов в возрасте от 15 до 26 лет. Программа обучения в семинарии была рассчитана на 4 года и была шире курса реального училища. Помимо изучения общеобразовательных предметов в зимнее время учащиеся осваивали кузнечное, слесарное, токарное ремесла, переплетное дело, ажурное литье.

Зимой в основном проходили учебные занятия, а практика преимущественно летом. Летом учащиеся работали на земельном участке, где осваивали передовые приемы агрономии и ухода за животными. Много внимания уделялось освоению технологий выполнения столярного, слесарного, токарного, переплетного, кузнечного ремесел, а также изучению основных отраслей сельского хозяйства. Несмотря на то что юноши много трудились, по свидетельству М. А. Песковского, воспитанники семинарии поражали всех своим бодрым видом и цветущим здоровьем.

В процессе обучения широко применялись методы экскурсии, постоянно велись фенологические наблюдения. Дважды в год проводились экзамены. Преподаватели стремились к разумному сочетанию усвоения теоретических знаний и практических занятий. Учащиеся имели возможность пользоваться фондами губернской публичной библиотеки. Для проведения практических занятий в семинарии были устроены соответствующие мастерские, среди прочих были даже мебельная мастерская, библиотека, метеостанция, опытная (как тогда говорили «образцовая») школа для прохождения педагогической практики старшекурсников в составе четырех классов по 15 учащихся в каждом. В первых трех классах занимался учитель И. М. Люстрицкий. Охотно проводили «сверхурочные» уроки в школе учащиеся Увицкий, Колобов, Котельников, Башкиров. Следует отметить хорошо поставленную педагогическую практику. Ее руководитель – опытный методист Иван Владимирович Ишерский требовал от практикантов тщательной подготовки к первым, самостоятельно проводившимся ими урокам. По окончании практики организовывалась конференция, на которой подводились ее итоги, происходил разбор уроков.

Учащиеся несли дежурство на ферме, скотном дворе и в мастерских. Ферма имела участок в 30 десятин. 1,25 га приходились на опытное поле, 0,5 га занимали сеянные травы. Практиковался восьмипольный севооборот. Сажали картофель, овощи, лен. 1 гектар приходился на лесной питомник. Учащимися под руководством педагогов проводился полный цикл сельскохозяйственных работ. Причем он был организован таким образом, что в течение четырех лет обучения учащиеся осваивали все необходимые сельскохозяйственные и ремесленные работы. В своих воспоминаниях о годах учебы в училище Петр Халтурин отмечал, что много внимания

в процессе обучения уделялось даже таким сугубо специальным производствам, как паточное дело, выварка сахара из свеклы, пивоварение и т. п.

И все-таки важнейшим делом была учеба. В учебный план, например, 1877–1878 учебного года входили такие предметы, как Закон Божий, русский язык, алгебра и геометрия, физика и физическая география, география, история, естественная история, химия, технология производства, сельское хозяйство, механика, педагогика и методика преподавания, пение, черчение, ремесла, практические занятия в школе, практические занятия химией и технологией, практические занятия сельским хозяйством. На занятия ремеслами в первый и второй год обучения отводилось по 10 часов в неделю. Всего недельная загруженность составляла в 1–4 классах соответственно 34, 36, 38 и 31 час.

Изучение учебного плана училища дает основание предполагать, что программа обучения по своему разнообразию и объему соответствовала гимназической (отсутствовали только иностранные языки). Если же учесть то обстоятельство, что в учебном плане большое место занимали практические дисциплины, то следует признать, что это было своеобразное, не умещавшееся в обычные рамки учебное заведение. К тому же в училище была организована курсовая система работы, приближавшая его в этом отношении к вузу.

В делах училища сохранились отзывы профессоров Казанского университета П. Котельникова, Булича, Мельникова, Н. Осокина (соответственно по математике, русскому языку, естествознанию, истории). Все они отмечают большой объем программы, причем последний отмечает «ненужность сообщения политических сведений» учащимся.

Заслуженная популярность училища привела к тому, что в него стремились перейти на учебу учащиеся других учебных заведений. Так, в 1874 г. из уездных училищ перешел 21 человек, из гимназии – 7, из духовной семинарии – 4. В мае проводились годовые экзамены, причем учащиеся II и III курсов сдавали экзамены еще и в августе, после полевой практики, с целью проверки прочности усвоения знаний. В 1876 г. состоялся первый выпуск. Звание народных учителей получили А. Ашихмин, А. Васнецов, В. Мазунин, П. Халтурин, А. Шулятиков. Среди выпускников 1877 г. – известный в будущем историк Н. А. Спасский; в 1878 г. окончил учебу Аркадий Васнецов.

Любопытно проследить, как учились некоторые ученики училища. Степан Халтурин поступил учиться в 1874 г. До этого он в 1871 г. окончил Орловское уездное училище. При поступлении в Вятское училище все экзамены сдал на отметку «3» (Закон Божий, русский язык, арифметика, география, история), но был принят в числе 36 человек из 54 подававших заявления, поскольку уездным земством он был обеспечен стипендией, а

таким абитуриентам отдавалось предпочтение. Учился С. Халтурин по академическим дисциплинам плохо, все внимание обратил на участие в нелегальном кружке и изучение ремесел. На заседании педагогического совета от 14 августа 1875 г. принимается решение: «Степана Халтурина исключить из списков». Его брат П. Халтурин учился, напротив, хорошо. За первый год обучения из 12 отметок – три «пятерки». В итоге, училище окончил успешно. Башкиров учился только на «пять». Впоследствии он удивлял глубиной своих познаний профессоров Санкт-Петербургского университета.

М. А. Песковский, вспоминая годы работы в училище, писал о нем в своем очерке «Вятский край», опубликованном в № 8 популярного в те годы альманаха «Живописная Россия»: «В этом оригинальном учебном заведении все было своеобразно и каждая особенность имела разумное основание. Семинария ни в чем не носила на себе отпечаток школьного курса и более подходила к типу высших учебных заведений. В нее тянулись молодые люди из центральных губерний России и все, имевшие случай ознакомиться с жизнью семинарии, признавали ее лучшим из русских среднеучебных заведений и отводили ей безусловно первое место в ряду наших учительских семинарий, признавали ее “семинарией семинарий”».

Особенностью семинарии было и то, что ее воспитанники, представлявшие собой наиболее интеллектуально подготовленную, и в то же время несомненно политически наиболее ангажированную часть вятской молодежи, были тесно связаны со ссылочными. Последних в 1872 г. в Вятской губернии под надзором полиции состояло более пяти сот человек, в том числе в самой Вятке от двухсот до трехсот. Почти все они имели какую-либо специальность и их брали на службу, главным образом на канцелярские должности. Вятский губернатор характеризовал их как людей образованных, но зачумляющих своими идеями молодых людей, особенно из числа учителей и воспитанников учительской семинарии, которые, по его словам, в свою очередь, становились «заразой» для учащихся других учебных заведений, поскольку проявляли стремление к распространению противоправительственных идей.

Таких подозрительных семинаристов в полицейских списках в конце 1870-х гг. числилось 77. Среди них проводились обыски, допросы. В училище развернулась работа двух подпольных кружков народнического толка. В одном из них, в частности, состоял Степан Халтурин, в другом его брат Петр и их двоюродный брат Башкиров. П. Н. Халтурин писал в воспоминаниях: «На собраниях велись споры на общественно-политические темы, читали книги, вроде “Хитрая механика”, пели революционные песни “Долго нас помещики душили”, “Дубинушка”» (Былое, 1921, № 16, с. 51).

Молодежь мечтала об устройстве жизни по-новому и, в частности, таким выходом Степан Халтурин и его товарищи считали поездку в Америку с целью устройства там коммуны. (Бросив училище, Степан Халтурин уехал в столицу и попытался осуществить свою мечту уехать в Америку. Однако в Санкт-Петербурге он и его товарищи попались на удочку афериста, выманившего у них деньги якобы для «выправления заграничных паспортов» и бесследно исчезнувшего.) Вопрос об устройстве коммун обсуждался и в других кружках вятской молодежи. Так, учащийся училища Зот (Изот) Сычугов вместе со своим товарищем Семеном Вадиковским пытался создать трудовую коммуну в Уфимской губернии, но затея не удалась.

Министр просвещения граф Д. А. Толстой был обеспокоен положением дел в училище, и в мае 1878 г. вместе с попечителем Казанского учебного округа посетил Вятку. «Вятские губернские ведомости» широко освещали этот визит. Министр остался доволен посещением мужской гимназии, ряда других учебных заведений, однако педагогические подходы, применявшиеся в земском училище, крайне обеспокоили столичного начальника. С раздражением он писал в отчете: «Земство желало посадить крестьянских мальчиков, взятых с поля, за изучение университетских предметов – химии, высшей математики, механики и т. д., без достаточного предварительного приготовления и образования из них в тех же классах, для практики, ученых агрономов, механиков, технологов и сельских учителей». Он предложил преобразовать это учебное заведение в реальное училище или учительскую семинарию.

Вскоре после отъезда министра в центральной печати начались резкие нападки на семинарию, обвинения в крамоле. В защиту семинарии выступил прогрессивный журнал «Отечественные записки», что только подлило масла в огонь. Обеспокоенность министра, как оказалось, не была напрасной. 5 февраля 1880 г. организатор «Северного союза русских рабочих», бывший учащийся Вятского училища Степан Николаевич Халтурин с целью покушения на императора Александра II пропустил взрыв в Зимнем дворце. (Сам император и царская семья не пострадали, зато погибли одиннадцать героев Балканской войны, служившие во дворце, а также несколько официантов.)

Тем самым судьба училища была предрешена, и в тот же год оно было закрыто. Педагогический состав был полностью заменен, и на базе учительской семинарии было открыто реальное училище. С его образованием вятское земство было фактически вынуждено на деньги сельского населения давать образование более состоятельным горожанам.

За восемь лет своей работы Вятская учительская семинария подготовила около сотни учителей.

Всего училище сделало пять выпусксов. Полный курс обучения прошли и выдержали выпускные экзамены 47 человек. Для такой огромной по территории и численности населения губернии, как Вятская, этого было слишком мало. Однако, по общему мнению, выпускники Вятской учительской семинарии значительно выделялись среди основной массы сельского учительства своей эрудицией и педагогической культурой, знаниями и отношением к делу.

«Отечественные записки» называли их «лучшими учителями народных училищ» в губернии, ибо они несли в народ солидные знания в области педагогики и методики преподавания, сельского хозяйства, современной для того времени техники, ремесел. В статье, посвященной училищу, отмечалось, что у учителей – выпускников училища «число учеников значительно увеличивается, что некоторые из них... открыли при школах ремесленные отделения и что, наконец, несколько человек занимаются в то же время хозяйством на своих землях или у частных лиц, как, например в Уржумском уезде» (1878, № 12, с. 227). Училища были недоброжелатели и в самой Вятке. На одном из заседаний Вятского губернского земства гласный Тучемский заявил, что «мода на народных учителей из среды народа прошла». «Отечественные записки» отреагировали на это заявление следующим образом: «Тучемскому не могло быть неизвестно слышать отзыв об учителях из этого училища не только от земцев, но и со стороны дирекции и инспекции народных училищ, которые не считают помехой делу вверять в заведывание правительственныеми двухклассными училищами учителям, окончившим это земское училище» (1878, № 12, с. 229).

Журнал «Отечественные записки» тепло отзывался и о тех учителях, которые не проходили в училище полный курс обучения, а лишь сдавали в нем экзамены на получение звания народного учителя. Об этих учителях в журнале было сказано следующее: «Эти лица пошли в народные школы и считаются теперь, как свидетельствуют... гласные на губернском собрании, лучшими учителями даже в тех уездах, где много есть учителей из окончивших курс духовной семинарии. Эти учителя – постоянные, не на один или два года, пока хватит сил бороться с тяжелыми условиями нашей школьной жизни» (1878, № 12, с. 226).

Как же сложились судьбы некоторых из наиболее известных учеников-выпускников училища? Александр Михайлович Васнецов в течение 13 лет работал учителем в селах Архангельское и Рой Вятской губернии. Много внимания в школах уделял обучению детей ремеслам и основам сельского хозяйства, написал для детей две книжки «Русский школьник».

Один из основателей Вятского художественного музея художник Николай Николаевич Хохряков, любимый ученик гениального живописца И. И. Шишкина, работал учителем в Улешской школе Ярской волости Глазовского уезда и Верхнеивинской школе Орловского уезда, а затем некоторое время учителствовал в Старо-Михайловском начальном училище Мензелинского уезда Уфимской губернии.

Брат Степана Халтурина Петр работал учителем в школах Орловского уезда, в частности в с. Истобенске вместе с Башкировым, впоследствии перешел на агрономическую работу. П. Халтурин присутствовал на открытии в 1921 г. в Вятке памятника брату. Этот памятник является едва ли не единственным в России (в СССР) сохранившимся до наших дней скульптурным произведением, изваянным в соответствии с ленинским планом монументальной агитации и пропаганды.

Основатель известной на Вятской земле педагогической династии Николай Федорович Тепляшин начал педагогическую деятельность в Лудяно-Ясашском двухклассном училище Нолинского уезда. Здесь он организовал опытное поле, вел пропаганду сельскохозяйственных знаний среди населения. Затем работал в Мари-Малмыжском училище Малмыжского уезда и в с. Увят-Укля. Его дочери Антонина и Аполлинария также посвятили себя педагогическому делу. В память о заслуженной учительнице школы РСФСР Аполлинарии Николаевне Тепляшиной, награжденной двумя орденами Ленина, до сих пор проводятся в г. Кирове «Тепляшинские встречи». Среди ее учеников, в частности, писатель и общественный деятель Альберт Анатольевич Лиханов, кандидат технических наук, доцент ВГУ Елена Павловна Столбова (по некоторым данным, потомок Й.-В. Гёте), потомок именитого купца Кардакова врач Наталия Ильинична Кардакова и другие известные в нашем kraе люди.

Один из пионеров в области разработки методики фонетического метода обучения грамоте Николай Иванович Мышкин долгие годы работал в селе Лопьял Уржумского уезда Вятской губернии. Большими пропагандистами технических знаний были выпускники училища Л. Спасский и И. Ончуков, которые много лет работали в сфере подготовки квалифицированных рабочих.

Вятская земская семинария дала толчок к открытию других школ подобного типа. Вскоре в Вятской губернии были открыты Нартасская (1886) и Савальская (1899) сельскохозяйственные школы. Выпускниками Нартасской школы, в частности, были такие крупные ученые, как академик, вице-президент ВАСХНИЛ Василий Петрович Мосолов (1888–1951), доктор сельскохозяйственных наук, профессор Кировского государственного педагогического института Степан Леонтьевич

Щекlein (1884–1975), удостоенный двух орденов Ленина, и другие известные деятели науки и образования, труженики сельскохозяйственного производства.

Одновременно с Вятской земской учительской семинарией в Симбирской губернии Ильей Николаевичем Ульяновым была открыта широко известная в России Порецкая учительская семинария. Эти два учебных заведения, осененные именем и талантом И. Н. Ульянова и его учеников и последователей, сыграли важную роль в развитии народного педагогического образования в России, стали примером для многих других губернских семинарий.

Несмотря на непродолжительный срок своей работы, Вятское земское училище оставило яркий след в истории российского образования. Впоследствии педагоги вновь открывавшихся подобных учебных заведений стремились изучать его опыт с целью его применения в своих школах. Однако возможности для полноценного применения передового опыта Вятского земского училища открылись лишь в 1920-е гг., когда на волне послереволюционного новаторства по всей стране, и в том числе в Вятской губернии, стали открываться школы-коммуны, школьные городки и другие инновационные формы организации школьного образования.

Примечания

1. Арсеньев А. М. Против идеализации учительских семинарий // Советская педагогика. 1947. № 12.
2. К 25-летию церковно-приходской школы в Вятской губернии. Вятка, 1909. С. 29.
3. Протоколы губернского земского собрания. Вятка, 1868. С. 111.
4. Там же.
5. Там же. С. 112.
6. Протоколы губернской земской управы. Вятка, 1868. С. 142.
7. Там же. С. 146.
8. Постановления губернского земского собрания. Вятка, 1868.
9. Постановления губернского земского собрания. Вятка, 1868. С. 148–149.
10. Помелов В. Б. Педагоги и психологи Вятского края. Киров, 1993. С. 14.

УДК 37.08(470.342)

Е. И. Горбушина

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ВОЛГО-ВЯТСКОМ РЕГИОНЕ (1920–1930-е гг.)

В статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки учителей для национальной школы в Волго-Вятском регионе в 1920–1930-е гг. Автор дает характеристику педагогических учебных заведений для нерусских народов, показывает их организационные формы и содержание образования в них.

The features of the teachers' professional training for the national school in Volga-Vyatka region in 1920–1930's are considered in the article. The author gives a description of the teachers' training institutions for non-Russian people, shows their organizational forms and the content of education in them.

Ключевые слова: Волго-Вятский регион, национальная школа, педагогическое образование.

Keywords: Volga-Vyatka region, national school, teachers' education.

В настоящее время, в связи с «оживлением» национального самосознания, самоутверждением народов и поисками культурной идентичности, во всем мире возрос интерес к проблемам развития национального образования. Школа – это среда, в которой происходит сохранение и передача духовного опыта и культурного наследия народа. Историки современного национального образования были заложены в 1920–1930-е гг., когда формировались основные принципы национальной политики Советского государства.

Исторически пестрым в национальном отношении является Волго-Вятский регион, в состав которого входят территории современных Кировской и Нижегородской областей, Марийской, Удмуртской и Татарской республик. До 1917 г. сеть учебных заведений для нерусских народов (по официальной терминологии того времени – «национальных меньшинств») на этой территории была очень слабой. Одной из основных проблем, тормозивших развитие национального образования, была нехватка педагогических кадров.

Несмотря на крайне небольшой опыт подготовки нерусских учителей, сеть национальных педагогических учебных заведений в Волго-Вятском регионе начала выстраиваться сразу после прихода к власти большевиков. Велика была потребность в специалистах высшей квалификации. При существующих педагогических вузах были открыты национальные факультеты и отделения. Так, в

1919 г. в Вятском педагогическом институте открылся факультет национальных меньшинств, который готовил руководителей марийскими и удмуртскими школами. Для студентов читались лекции по истории, этнографии, преподавались марийский и удмуртский языки, историческая география и археология народностей Поволжья и в качестве эпизодических курсов – введение в финноязычность, введение в тюркологию, историю и этнографию зырян. С 1918 по 1928 гг. в институте получили высшее педагогическое образование 44 удмурта, 11 мари, 8 коми, 3 татарина, 2 чуваша, 1 бесермянка [1]. В Казанском педагогическом институте работали отделения удмуртского языка и культуры, чувашского языка и культуры, марийского языка и культуры. В 1925 г. здесь было открыто специальное отделение для преподавателей татарского языка и литературы. В 1938 г. в институте обучалось около 2 тыс. студентов различных национальностей [2]. В 1930–1931 гг. были открыты педагогические институты в Ижевске, Чебоксарах, Йошкар-Оле.

Но, несмотря на вновь открывшиеся педагогические институты, учителей высшей квалификации в регионе было недостаточно. По состоянию на 1930 г. в педагогических вузах Нижегородского края высшее образование получали лишь 0,3% марийцев, 0,8% удмуртов, 0,1% татар [3].

Для облегчения поступления в вузы с 1924 г. начала действовать система распределения представителей национальных меньшинств по рабочим факультетам – учебным заведениям, целью которых была «подготовка к научным знаниям в вузах всех типов лиц из рядов пролетариата и трудового крестьянства» [4]. Большинство рабфаков имели в своем составе педагогические отделения. По данным на 1 марта 1929 г. на Вятском педагогическом рабочем факультете, работавшем с 1921 г., из 361 студента было 6 удмуртов, 3 пермяка, остальные – русские [5]. Количество учащихся постоянно росло. Так, в 1931 г. сюда были направлены 25 студентов «культурно-отсталых народностей» – 2 из Коми, 3 из Западной Сибири, 20 – из Удмуртской области [6].

Педагогов средней квалификации готовили трехгодичные педагогические курсы, преобразованные в 1920 г. в педагогические техникумы. На территории Волго-Вятского региона работали Малмыжский, Елабужский, Глазовский, Яранский, Сарапульский и др. педтехники, готовившие учителей татарской, марийской, чувашской и удмуртской национальностей. В качестве вступительных испытаний абитуриенты сдавали экзамены по русскому языку, математике, географии и естествознанию. Но общеобразовательный уровень поступающих нередко был очень слабым, поэтому при учебных заведениях приходилось создавать подготовительные группы, куда принимались «курсанты с пони-

женными требованиями» [7]. Большинству учащихся подготовительных групп было всего по 13–14 лет, так как именно в этом возрасте ученики заканчивали школу I ступени.

По данным на 1930 г. в Вотской автономной области работали 4 педагогических техникума (764 учащихся), в Марийской автономной области – 3 (446 учащихся) [8]. Всего в этот период на территории РСФСР работали 65 педагогических техникумов для нерусских народов, в которых обучались 10 392 студента [9].

Все техникумы Волго-Вятского региона испытывали серьезные материальные трудности – проблемы с освещением, с канцеляриями, мылом, одеждой и обувью. Такие сложности были свойственны и русскоязычным учебным заведениям.

В 1920–1930-е гг. широкое распространение получила подготовка и переподготовка педагогов посредством краткосрочных курсов, конференций и курсов-съездов. Курсы должны были расширить политический кругозор слушателей, углубить понимание учительских обязанностей, познакомить педагогов с новой организацией системы образования, объединить национальных педагогов.

Много внимания на таких курсах и конференциях уделялось специфике преподавания в национальной школе. На Вотской методической конференции 29 июня 1927 г. для учителей-удмуртов читались лекции по методике преподавания русского языка в вотской школе, разъяснялись программы и методы преподавания родного языка в вотской школе, анализировались вотские учебники и учебные пособия, раскрывались особенности политпросветработы среди удмуртов и др. [10]. Такие же темы, но относительно марийского образования, обсуждались на Марийской методической конференции, которая состоялась в Горномарийском педтехникуме 22 июля 1927 г. [11].

Только в Удмуртской области при помощи краткосрочных педагогических курсов было подготовлено в 1924/1925 гг. – до 100 удмуртов, в 1930 г. – до 350 удмуртов [12]. В течение второго полугодия 1930 г. в Нижегородском крае было подготовлено на курсах более 5000 человек педагогических и культурных кадров [13].

Представители национальных меньшинств направлялись на центральные курсы повышения квалификации. Так, в январе 1927 г. на дошкольные курсы в Москву от Вятской губернии были направлены двое татар и один удмурт. С 20 января по 4 февраля 1928 г. нерусские народы Волго-Вятского региона участвовали в экскурсии-конференции для работников социального воспитания нерусских народов. Провинциальные «нацмены» знакомились со столицей, получали методическую помощь в вопросах, вызвавших затруднения, делились опытом [14].

При всех перечисленных способах подготовки и переподготовки учителей большое внимание уделялось трудовому воспитанию. При большинстве вузов, техникумов и курсов имелись столярные и слесарные мастерские, сельскохозяйственные участки или пасеки. Среди студентов широко велась антирелигиозная пропаганда. В национальной среде распространялись атеистические газеты, учащиеся и учителя привлекались в кружки безбожников и кружки естествознания.

Во всех учебных заведениях для нерусских народов предусматривалось преподавание на родном языке. Задачей обучения родному языку было «усвоение его как средства общения с окружающей средой, высказывания своих переживаний и чувств... т. е. надо говорить четко, ясно толково, убедительно и правильно и понятно писать» [15]. Для этого нужен был хорошо знающий родной язык учитель. Перед всеми национальными учебными заведениями остро стояла проблема нехватки национального преподавательского состава. Так, в Марийском пединституте только 45,5% преподавателей-марийцев, в Татарском – 40% татар, в Удмуртском – 34% удмуртов [16]. Такая ситуация была свойственна не только вузам, но и всем остальным педагогическим учебным заведениям региона.

Большим препятствием для изучения языка была нехватка литературы на национальных языках. На трехгодичных педагогических курсах марии в г. Яранске была организована переводческая комиссия, занимавшаяся переводом книг с русского языка на марийский [17]. В целях пропаганды родного языка здесь ставились пьесы на марийском языке; литературный кружок выпускал журнал на русском и марийском «Из тьмы к свету».

В 1930 г. Наркомпрос РСФСР предложил всем высшим и средним учебным заведениям ввести для нерусских студентов курсы по систематическому изучению родного языка для каждой специальности отдельно. При вузах и рабфаках Татарской АССР были организованы специальные курсы по изучению языка и литературы отдельных национальностей (чувашские курсы в составе 11 групп, мордовские – 2, марийские – 4 и удмуртские – 3) [18]. В 1933 г. было издано постановление «Об организации обучения родному языку студентов-националов в техникумах, рабфаках и вузах», в котором давались советы по организации курсов родного языка [19].

Но несмотря на все усилия, уровень педагогического образования в Волго-Вятском регионе нельзя было назвать вполне удовлетворительным. Как показывали проверки, учащиеся Малмыжского педтехникума национальных меньшинств не имели элементарных знаний по общей географии и не могли выполнять операций над десятичными дробями. [20]. Такой низкий общеобразовательный уровень можно объяснить тем, что в изучаемый

период школ повышенного типа для нерусских народов в регионе практически не было, а в существующих педагогических учебных заведениях отсутствовали четкие учебные планы и программы.

Отрицательно на распространение национального образования влияла ломка традиционных устоев и быта. По предписанию Вятского губоно в удмуртской школе необходимо было изжить ворожью на голубях,очные игрища молодых, раннее вовлечение детей в тяжелую работу [21], в марийской школе – жертвоприношения, металлические украшения в ушах и на груди, переутомление глаз во время вышивок [22]. Такие запреты часто встречали сопротивление представителей этих народов. Например, организаторы педагогических курсов марии в г. Яранске сталкивались «со своими сородичами марии, которые всячески пытались задушить молодое начинание», то есть препятствовали открытию курсов [23].

Недоработки в учебных заведениях выразились в последующей неудовлетворительной работе учителей. По результатам обследования Омутнинского уезда Вятской губернии, председатель губсовнархоза А. Г. Волков сделал вывод о том, что состав педагогов малоквалифицированный, имеет слабую политическую и общеобразовательную подготовку [24]. При обследовании работы марийских школ в Яранском уезде инспектор губоно Смирнов сделал вывод от том, что «с частными методиками и особыми приемами работы в школах нацимен учительство в большинстве своем совершенно не знакомо» [25].

Для исправления ситуации летом 1921 г. в г. Глазове были организованы курсы для малограмотных школьных работников. На курсы школьные работники приглашались персонально. Для того чтобы освободиться от участия, учитель должен был перед началом занятий показать достаточный уровень знаний по курсу школы I ступени и знакомство с элементарными требованиями методики обучения [26].

Итак, в 1920–1930 гг. в Волго-Вятском регионе был осуществлен процесс профессиональной подготовки национальных учительских кадров. Советской власти удалось сформировать устойчивую сеть национальных педагогических учебных заведений. Подготовка педагогов нерусских народов осложнялась отсутствием опыта организации педагогического образования в национальной среде, недостаточным финансированием, отсутствием программ и учебников на языке национальностей, низким общеобразовательным уровнем выпускников школ. Это приводило к снижению качества образования.

В целом создание национального учительства способствовало формированию национальной интеллигенции, становлению культуры малых народов Волго-Вятского региона. С другой стороны, ломка привычного национального быта была од-

ной из причин потери многих культурных традиций.

Примечания

1. Вятский педагогический институт имени И. Ленина 1918–1928. Вятка, 1928. С. 149.
2. Еремин Н. Растут советские вузы // Высшая школа. 1938. № 4. С. 92.
3. Резолюции краевого совещания зав. Обл. и Окружн. ОНО от 27 фев – 2 марта 1930 // Нижегородский просвещенец. 1930. № 5–6. С. 50.
4. Положение о рабочих факультетах, принятое коллегией Отдела рабфаков от 29 августа 1921 года, утвержденное президиумом коллегии Главпрофобра от 2 сентября 1921 года // Красный студент. 1923. № 6. С. 25.
5. Разверстка в педагогические рабфаки по броне для культурно-отсталых народностей на осенний прием 1931 г. // Бюллетень народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1931. № 26. С. 16.
6. Исламов Ф.Ф. Роль Казани и Елабуги в развитии культуры, просвещения братских народов Поволжья и Приуралья. URL: www.tataroved.ru/institut/center/publ/10
7. ГАКО. Ф. Р-1137. Оп. 1. Д. 360. Л. 215.
8. Вопросы культурной революции в национальных районах и автономиях (Из доклада тов. Столяра «Очередные задачи в проведении национальной политики в крае») // Нижегородский просвещенец. 1930. № 11–12. С. 5.
9. Авксентьевский Б. О программно-методических вопросах просвещения национальностей // Коммунистическое просвещение. 1931. № 15. С. 53.
10. ГАКО. Ф. Р-1137. Оп. 1. Д. 2150. Л. 9.
11. ГАКО. Ф. Р-1137. Оп. 1. Д. 2145. Л. 165.
12. Шатров В. Десять лет культурного строительства Удмуртской области // Нижегородский просвещенец. 1931. № 1–2. С. 39
13. Матвеев П. Культурное строительство края на пороге третьего года пятилетки // Нижегородский просвещенец. 1931. № 1–2. С. 6.
14. ГАКО. Ф. Р-1137. Оп. 1. Д. 2145. Л. 178.
15. ГАКО. Ф. Р-1137. Оп. 1. Д. 2146. Л. 40.
16. Гамалов С. А. Вопросы коренизации национальных педвузов // Педагогическое образование. 1936. № 5. С. 75.
17. ГАКО. Ф. Р-1137. Оп. 1. Д. 361. Л. 3.
18. О состоянии культурно-просветительской работы среди нацменьшинств в Татарской АССР // Бюллетень народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1932. № 67–68. С. 13.
19. Об организации обучения родному языку студентов-националов в техникумах, рабфаках и вузах // Бюллетень народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1933. № 23. С. 11.
20. Дернов Н.А. Педагогическое образование в Вятской губернии // Вятско-Ветлужский край. 1927. № 4. С. 78.
21. ГАКО. В. Р-1137. Оп.1. Д. 2148. Л. 60.
22. ГАКО. В. Р-1137. Оп.1. Д. 2148. Л. 230–231.
23. ГАКО. Ф. Р-1137. Оп. 1. Д. 361. Л. 8.
24. ГАКО. Ф. Р-1137. Оп. 1. Д. 2144. Л. 28.
25. ГАКО.Ф. Р-1137. Оп. 1. Д. 2144. Л. 68.
26. Курсы для школьных работников // Бюллетень областного отдела народного образования Вотской Автономной области. г. Глазов. 1921. № 1. С. 4.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.01.

B. V. Kovrov

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА В БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматривается актуальная для отечественной системы образования проблема, связанная с обеспечением психологической безопасности личности современного школьника и сохранением его психологического здоровья. Нравственное воспитание является основой обеспечения психологической безопасности образовательной среды школы, должно быть приоритетным направлением в образовательной практике сегодня и на качественном уровне интегрированным в единый процесс обучения и развития учащихся.

The paper considers relevant for the national education system problem related to the provision of psychological security of the individual and the psychological health preservation of modern student. Moral upbringing is the foundation of the psychological safety of school educational environment; it should be presently a priority in educational practice and integrated at the quality level in a single process of schoolchild learning and development.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, образовательная среда, психологическая безопасность личности, психологическое здоровье современного школьника.

Keywords: moral upbringing, educational environment, psychological safety of the individual, psychological health of a modern student.

Социальный прогресс немыслим без права на автономию и выбор, каким обладает духовно богатый, интеллектуально и нравственно развитый человек. Морально здоровая личность понимает, на что направлены её активность и трудоспособность, инициатива и пристрастность. Без стабильности, самодостаточности, субъективного ощущения социально-психологической безопасности и своего благополучия в мире других людей человек не может влиять на прогресс общества. Психоло-

гическое здоровье человека представляет собой богатство нации, от него зависят стабильность общества и государства. Безопасность человека в её психологическом аспекте, его психологическое здоровье напрямую связано и определяются целостностью процесса воспитания, в основу которого положена духовно-нравственная культура.

Воспитание подрастающего поколения представляет собой отдельную, особо сложную проблему, которая становится национальным делом любого государства, целью которого является развитие у школьников духовности и культуры, гражданской ответственности и правового самосознания, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в различных социальных средах, активной адаптации на рынке труда. «Культурное самосознание, духовные, нравственные ценности, ценностные «коды» – это сфера жесткой конкуренции, порой – объект открытого информационного противоборства. От того, как мы воспитываем молодежь, зависит, сможет ли Россия сберечь и приумножить себя саму», – заявил президент РФ Владимир Путин на совещании по вопросам нравственного и патриотического воспитания молодежи в Краснодаре 12 сентября 2012 года.

В условиях модернизации российского образования при обновлении содержания и организации образовательного процесса должны быть значительно актуализированы его воспитательные функции. Но, к сожалению, приходится констатировать, что в школьной образовательной практике заметны тенденции девальвации ценности воспитания, снижения воспитательной и социализирующей функций образования, распространения отношения к образованию как «образовательной услуге». В организации воспитательной работы в школе деградируют формы воспитательной деятельности, искажаются методики воспитания.

Зачастую в образовательных учреждениях наблюдается доминирование «мероприятийной» педагогики, исходящей негласно из положения: качество результата воспитания определяется количеством проводимых мероприятий. Такой подход к воспитанию характеризуется преобладанием мероприятий, проводимых взрослыми для детей, над делами, совместно организованными взрослыми и детьми. Наблюдаются усиление объективно суще-

ствующей в современной культуре тенденции к изоляции детской и молодежной субкультур от мира взрослых. Практически отсутствует учет психологических механизмов личностного развития и возрастных особенностей детей и подростков.

Важно обратить внимание и на рассогласованность действий различных субъектов воспитания (образовательных институтов, семьи, детских и молодежных объединений, средств массовой информации, органов власти и общественных организаций), на излишнюю бюрократизацию управления воспитательным процессом, на стимулирующую имитацию воспитательной деятельности, избыточное администрирование, авторитарность в ущерб развитию потенциала самоорганизации. Это не позволяет обеспечить необходимые психолого-педагогические условия для становления личности взрослеющего ребёнка.

Совершенно очевидным является то, что сегодня подростка нужно защищать от агрессивной пропаганды вседозволенности и насилия, примитивизма и цинизма, учить достойно жить в меняющемся социуме, создавая «островки безопасности» в различных детских (молодёжных) общественных объединениях и проектировать дружественную социальную среду. С другой стороны, взрослеющего ребёнка необходимо активно вводить в практику личностного самоопределения, формирования собственных взглядов и позиций, основанных на ненасильственном и толерантном взаимодействии с окружающими его людьми.

Эти обстоятельства являются серьёзной угрозой для обеспечения психологической безопасности образовательной среды, учебно-воспитательного процесса, свидетельствуют о наличии проблем в деле обеспечения психологической безопасности воспитания и развития личности, сохранения и укрепления психологического здоровья детей.

Известно, что отношение к чему-либо закрепляется в поведении ребёнка и становится его привычкой в том случае, если у него есть опыт соответствующей деятельности. А. С. Макаренко отмечал, что ребенок должен правильно поступать не потому, что он сел и подумал, а потому, что у него сформированы привычки нравственного поведения. Поэтому определяющей в системе воспитания является организация разнообразной деятельности ребенка, закрепляющей нравственные навыки [1].

Важно подчеркнуть: каким бы ни был воспитательный шаг (пусть он всего лишь реплика), он будет тогда эффективным, если воздействует одновременно на разум и чувства, на поведение и деятельность ребенка. Знание нравственных норм не делает человека лучше. Один использует это знание, чтобы подняться нравственно выше, а другой – чтобы занять повыше положение в свете. «Научить ребенка считать очень просто. Методическая наука достигла в этом совершенства. Глав-

ное, чтобы с этим умением считать, – говорил известный педагог С. Т. Шацкий, – ребенок не стал ... обсчитывать» [2].

Таким образом, воспитание, являясь важнейшей и неотъемлемой составляющей образования, сегодня требует самого пристального внимания со стороны государства и общества, постепенно возвращающихся к осознанию приоритетности в образовании именно духовно-нравственного воспитания, интегрированного в единый процесс обучения и развития.

Духовность и нравственность, как известно, не врожденные, а приобретенные качества человека, которые формируются в процессе воспитания и самовоспитания, усвоения культуры, удовлетворения эстетических потребностей человека, обмена научными и культурными достижениями, что происходит в течение всей жизни человека и является предметом его гордости и достоинства. Духовно-нравственная культура – высокий уровень развития способности принимать и сохранять человеческое в человеке; знание и внутреннее принятие норм общественной морали, регулирующее поведение личности и её отношения к миру, к себе, гармония нравственных чувств, сознания и поведения. Основу её составляет:

– признание безусловной ценности человека, соответствующее гуманной парадигме образования с его ориентацией на приоритеты свободы, прав и достоинств личности, сознательный патриотизм человека как основ построения гражданского общества;

– стремление к поиску истины, добра, красоты, определяющее цель, смысл жизни и призвание человека, диалектически связанное с самосовершенствованием личности и общества в целом;

– вера, любовь, свобода, совесть – ценности, составляющие духовную основу всех сфер жизни, приносящие удовлетворение личности и пользу обществу и государству;

– общинность – сборность – коллективизм, обеспечивающие гармонию соотношения личных и социальных целей в решении важнейших задач современности.

С точки зрения педагогики духовно-нравственное в человеке следует рассматривать и как его сопричастность к окружающему миру, осознанную им в форме моральных обобщений и идей. Духовность и нравственность человека не сводится к цивилизованности, информированности и тем более развитию интеллекта. Роль педагога заключается в содействии духовным усилиям субъекта (ребенка) через формирование в его сознании образа жизни, достойного Человека, через демонстрацию образцов соответствующего ненасильственного (по отношению к себе и к окружающим его людям) поведения, опираясь при этом на то, что образ жизни всегда является продуктом усилий самого человека.

Мы полагаем, что специально организованные психолого-педагогические условия воспитания духовно-нравственных качеств личности (на основе соответствующих им ценностных ориентиров) и создаваемые в образовательном учреждении возможности их проявления в общении и взаимодействии участников учебно-воспитательного процесса, «порождают» феномен психологической безопасности в образовательной среде школы, исключающей (значительно минимизируя) угрозы (риски) проявления психологического насилия. При этом под психологическим насилием мы, вслед за А. И. Баевой, понимаем такое физическое, психическое, духовное воздействие на человека (социально организованное), которое понижает его нравственный, психический (т. е. моральный, коммуникативный) и жизненный статус (в том числе правовой, социальный), причиняя ему физические, душевные и духовные страдания, а также угрозу такого воздействия [3].

Духовно-нравственные отношения в образовательной среде исключают притеснение, принуждение, злоупотребление властью в школьной среде и иные виды психологического насилия. Духовность и нравственность во взаимодействии субъектов образовательной среды (как основа воспитывающих отношений в образовательной практике) исключают возможность реагирования субъектов образовательного процесса в агрессивной и насильственной форме, порождают основу для регулирования отношения субъектов на основе диалога и сотрудничества. Это, в свою очередь исключает нарушение общепринятых норм, нарушение дисциплины, аутоагgression, деструктивные действия. Кроме того, можно с уверенностью сказать, что духовность и нравственность есть основа построения личностно-доверительного общения и отношений субъектов образовательной среды, обеспечения референтности образовательной среды для учащихся и педагогов, обеспечения психологического здоровья всех участников образовательного процесса.

Рассматривая проблему психологического здоровья ребёнка, И. В. Дубровина подчёркивает: «Забота о психологическом здоровье предполагает внимание к внутреннему миру ребёнка, к его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его отношению к себе, сверстникам, взрослым, к окружающему миру, происходящим семейным и общественным событиям, к жизни как таковой. Психологическое здоровье позволяет личности стать постепенно самодостаточной, когда она всё больше ориентируется в своём поведении и отношениях не только на извне задаваемые нормы, но и на внутренние осознанные ориентиры» [4].

Задача взрослых – педагогов, психологов, родителей – помочь ребёнку в соответствии с его возрастом овладеть средствами самопонимания,

самопринятия и саморазвития в контексте гуманистического взаимодействия с окружающими его людьми и в условиях культурных, социальных, политических, экономических и экологических реальностей окружающего мира.

Ориентация школьников на духовно-нравственные ценности приобретает характерные существенные черты, если:

- в учебно-воспитательном процессе обеспечивается восхождение личности к общечеловеческим ценностям: Познание (истина), Человек (добро), Красота (гармония); к ценностям мира: Жизнь – Отечество – Труд, в общей совокупности составляющих системообразующие, интегрирующие линии содержания образовательной деятельности школы;

- в единстве учебной и внеучебной деятельности школьников, регулируемой духовно-нравственными ценностями, актуализируется и происходит возвышение потребностей в саморазвитии: самопознании, самоуважении, самосозидании, самореализации;

- реализуются возможности построения жизненной перспективы, профессионального и нравственного самоопределения на основе ненасильственного взаимодействия с окружающим миром;

- происходит обмен ценностями между учеником и учителем в процессе ученического самоуправления, восхождение учителя к ценностям детства;

- обеспечивается овладение механизмами ориентации: происходит интеграция и расширение свободы поиска-оценки-выбора и проекции в жизнедеятельности школьника, обращенных к присвоению ценностей культуры (прошлое), к преобразованию личности на основе присвоенных ценностей (настоящее) и к самопроектированию (будущее).

Процесс воспитания духовно-нравственной культуры школьников может быть представлен как смыслопоисковое взаимодействие субъектов образовательной среды (ученик, педагог, родитель), включающее следующие этапы: целеполагания, переживания (формирование образов духовно-нравственных ценностей), осмыслиения, отношений, саморефлексии, моделирования и «преодоления». Результатом духовно-нравственного воспитания является целостная личность, обладающая духовным содержанием, включающим взаимосвязь единичности, уникальности конкретного смысла жизни (субъективность) и универсальности общечеловеческого смысла жизни (подлинность).

Духовность и нравственность как обобщённые характеристики ценностных ориентиров ученика, его референтной группы в образовательном учреждении, безусловно, влияют на его психологическую безопасность и защищённость, посредством минимизации проявления рисков насилия в образовательной среде школы. Высокая духовность

предполагает высокую нравственность и отсутствие угрозы проявлять насилие по отношению к другим. Низкий уровень нравственности, эгоистичность и антигуманность целей, которые преследует человек, означают низкий уровень духовности, высокую вероятность проявления насилия, являются угрозой психологической безопасности и психологическому здоровью окружающих его людей.

Примечания

1. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. М.: Педагогика, 1980.
2. Там же.
3. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. СПб.: «Союз», 2002.
4. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. М., 2007.

УДК 159.9.07

Г. С. Банников, С. А. Коньков

ИНДУЦИРОВАННЫЕ ТРЕВОЖНО-ДЕПРЕССИВНЫЕ РЕАКЦИИ В СИСТЕМЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ (ОПЫТ СОВМЕСТНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГА И ПСИХИАТРА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ ПОЛИКЛИНИКИ)

Целью статьи являлось обобщение опыта совместного консультирования психолога и психиатра в условиях детской поликлиники. В 56 наблюдениях было установлено наличие первичного депрессивного расстройства у одного из родителей. На основании психологических и психопатологических методов исследования были выделены 3 варианта «индукции» депрессивного расстройства одним из родителей (чаще матерью) у ребенка: экстернализация, смещение эмоционального баланса, резонанс.

The aim of the article was to generalize psychologist and psychiatrist's experience of team consulting in conditions of children's polyclinic. During 36 interviews at least one of the parents was diagnosed with depressive disorder. On the base of psychological and psychopathological methods three alternatives of induction of depressive disorder in child by one of the parents (mostly by mother) have been sorted out: externalization, emotional balance shift, repercussion.

Ключевые слова: тревожно-депрессивные реакции, детско-родительские отношения, индукция депрессивного расстройства.

Keywords: induced anxiety and depressive, system parent-child relationship.

Актуальность: Эмоциональный контакт родителей и детей – одно из условий нормального психического развития, формирования характера и личности. В настоящее время признано и психологами и психиатрами, что многие тревожно-депрессивные реакции детей являются результатом «отсутствия правильной и последовательной стимуляции теплом и терпимым окружением» [1]. Психоаналитически ориентированные психотерапевты говорят о существование «материнской разрушительности, патогенности» [2], определяющей развитие патологических состояний ребенка в настоящем и будущем. Так, еще Ferenczi [3] в 1929 г. отмечал, что дети, которые наблюдают «осознанные и подсознательные антипатии или нетерпения со стороны матери, могут потерять желание жить» (цит. по: J. C. Rheingold). С точки зрения Bromberg [4], у нарциссических, эмоционально холодных, со слабым развитым чувством вины матерей развиваются дети с мазохистическими (депрессивными) чертами. По наблюдениям Д. Н. Оудсхорна (1993), суицидальные тенденции у 2/3 обследуемых подростков наблюдались на фоне депрессивных, «суицидальных» матерей. Там, где матери являются «ненадежными ни физически ни эмоционально», в чьих домах царит «беспорядочность и смятение, с непредсказуемыми вспышками гнева», у детей рано развивается насторожённость, ощущение постоянной угрозы, ожидание несчастья, при необходимости «принимать ответственные решения за родителей, устанавливая собственные ограничения» [5]. Как в дошкольном, так и в подростковом возрасте ребенок находится в большой эмоциональной зависимости от родителей. Существует так называемый «эмоциональный голод» [6] – «потребность в положительных эмоциях значимого взрослого, которая определяет поведение ребенка». Рассудочное и эмоциональное отношение к себе, миру формируется у ребенка во многом через восприятие взрослого. Однако даже в отсутствие явно выраженной враждебности, холода по отношению к своему ребенку, негативное материнское действие может проявляться через косвенное недовольство, в частности в проекции (приписываний) своих переживаний ребенку.

Как показал опыт совместного, клинико-психопатологического, экспериментально-психологического обследования детей и родителей, на первых этапах часто возникала необходимость дифференциации «истинной депрессивной симптоматики» у детей от «индуцированной» родителями. В настоящей работе нами была сделана попытка анализа некоторых случаев обращения родителей в связи с депрессивным или тревожным расстройством ребенка, специфичность которых состоит в том, что депрессивным расстройством страдает один из родителей (иногда оба), а клиническая симптоматика если и развивается у ребенка, то вторично и опосредованно.

Консультации проводились на базе детской поликлиники № 123. На каждого обследуемого выделялся 1 час. Работа строилась в несколько этапов. На первом этапе (10–15 минут) совместно оценивался общий контекст семейных взаимоотношений, высушивались жалобы. Второй этап (30–40 минут) в зависимости результатов первого включал раздельную работу с ребенком и родителями, что обеспечивало целостную картину. Экспериментально-психологическое обследование ребенка проводил психолог, а клинико-психопатологическое исследование и сбор объективных данных осуществлялись психиатром. Третий этап (10–15 минут) заключался в выработке единой позиции с последующими психологическими рекомендациями и по необходимости медикаментозными назначениями. С целью оценки эффективности терапии и проведения психотерапевтических бесед назначались повторные консультации.

Всего в течение 1,5 лет нами было обследовано 106 детей, у которых, с точки зрения родителей, были проблемы в эмоциональной и поведенческой сферах. Из них 41 мальчик и 55 девочек. Средний возраст детей составил 8,5 лет.

В 56 наблюдениях было установлено наличие первичного депрессивного расстройства у одного из родителей. На основании психологических и психопатологических методов исследования нами были выделены 3 варианта «индукции» депрессивного расстройства одного из родителей (чаще матери) ребенка.

1. Экстернализация [7] (35% наблюдений)

Из описаний родителя следует заметное снижение настроения ребенка в последнее время, сужение круга его интересов, безразличие, нарушения сна, нарушения поведения (в форме протестных или негативистских реакций), изредка аппетита. При сборе анамнеза в 98% случаев выявлялась (примерно от двух месяцев до двух лет назад) потеря одного родителя (развод, смерть, тяжелое психическое заболевание) или близкого человека. Примечательным являлся факт убежденности родителя развитии у ребенка, на фоне потери, депрессивного состояния (что, в самом деле, бывает не так уж и редко, но далеко не всегда). Предъявляемые ребенком жалобы в точности, слово в слово, повторяли описания матери (своебразная «эхосимптоматика»), однако клиническое обследование ребенка и данные психологических методик не соответствовали излагаемой психопатологической симптоматике. Скорее, обращали на себя внимание определенные ипохондрические тенденции, протестные реакции или рентные установки. Что же касается матери, то при внимательном клиническом обследовании выявлялась та самая «депрессивная» картина, транслируемая ребенку, которая обычно скрыта под маской «социальной изможденности» (необходимость обеспечивать непол-

ную семью, выполнять бытовые обязанности и т. д.). Таким образом, в случае матери мы имели дело с депрессивным расстройством, развившимся на фоне потери близкой значимой фигуры, субъективные переживания которого подавлялись в силу взятых на себя обязательств и проецировались на ребенка. В этом случае в системе детско-родительских отношений возникал специфический паттерн взаимодействия, направленный на психологическую инвалидизацию ребенка, сопровождаемый гипертрофированной заботливостью о нем, стремлением «больше не травмировать» (то есть ограничить его самостоятельную активность), что у ребенка приводит к чрезмерной заботе о здоровье и развитию ипохондрических фиксаций. Если подобный способ «поддержки» выходил за рамки внутрисемейных отношений в микросоциум ребенка (детский сад, школа) и транслировался учителям или воспитателям, то у ребенка достаточно быстро формировалась рентная стратегия, демонстративные реакции и чувство своей исключительности в кругу своих сверстников. Таким образом, в сложившейся ситуации мать и ребенок получают двойную выгоду: мать «защищается» от депрессивного аффекта и проецирует его на ребенка (пытаясь ему «помочь» любыми способами), что, вероятно, ослабляет сознательно переживаемую депрессивную симптоматику, а ребенок получает особые «льготы», формируясь при этом в особых «инвалидизирующих» семейных условиях.

Значимость получаемых от травматического события выгод проявлялась в крайнем нежелании менять сложившийся стереотип поведения, и первые консультации сопровождались реакциями ярости и сомнениями в компетентности консультантов. Однако в дальнейшем, при согласии матери на амбулаторное лечение, ситуация нормализуется и было возможно построение психотерапевтических отношений, позволяющих найти более конструктивную стратегию решения посттравматического кризиса.

2. Смещение эмоционального баланса (45% наблюдений)

В этих случаях симптоматика ребенка, со слов родителя, носила прямо противоположный характер: ребенок с одной стороны характеризовался как гиперактивный, неусидчивый («все время носится по квартире»), а с другой – как чрезмерно зависимый, несамостоятельный («ничего не может делать один», «не дает мне ни шагу ступить» и т. д.). В беседе с матерью создавалось впечатление, что она сильно устала от ребенка, он раздражает ее, требует чрезмерного внимания, мешает ей. При обследовании ребенка выявлялись выраженные тревожные и фобические реакции, основной темой которых были переживания потери значимой фигуры. Агорафобия, страх темноты, боязнь оставаться одному, навязчивые опасения за здоровье

родителей, кошмарные сновидения («как потерялся в лесу», «как маму и папу убили»), компенсаторные ритуализованные действия возникали на фоне субъективно воспринимаемого дефицита позитивного эмоционального отношения со стороны родителей. При этом ребенок в плане активности или усидчивости не выходил за рамки нормы. В комфортной и безопасной обстановке вел себя спонтанно, естественно, как все остальные дети. Реконструкция истории детско-родительских взаимоотношений, а также клинико-психопатологическое обследование матери позволили говорить о наличии у последней депрессивного расстройства, проявляющегося в общем снижении настроения, ангедонии, повышенной раздражительности, соматовегетативных нарушений, падении самооценки, снижении способности к эмпатии и позитивному эмоциональному реагированию. В беседе, при ребенке, высказываются многочисленные ипохондрические жалобы, идеи самообвинения, суицидальные тенденции. Данное состояние матери переживалось ребенком как потеря теплого эмоционального отношения с ее стороны, то есть потеря ее любви. С одной стороны, это наносило удар по его еще неустойчивому самоотношению, а с другой – вызывало компенсаторное поведение, с помощью которого ребенок стремился вернуть любовь и внимание к себе со стороны «бывшей» любящей фигуры, что внешне проявлялось в чрезмерной «прилипчивости», «навязчивости». При дальнейшем развитии, с тенденцией к хронификации, депрессивного состояния матери переживания ребенка уже были связаны не столько с ощущениями потери ее любви к себе, сколько с ощущениями потери ее самой. В этом случае формировалось хроническое тревожно-фобическое состояние, определяющее развитие тревожных, депрессивных, зависимых личностных черт. Все сказанное выше в данном случае имеет место в семейных структурах, где вторая родительская фигура (чаще отец) либо отсутствовала (в физическом или психологическом смысле), либо также страдала депрессивным расстройством и, в силу этого, не могла компенсировать временное или хроническое эмоциональное «выпадение» матери из контакта с ребенком.

Как правило, мать охотно соглашалась на психофармакотерапию (преимущественно антидепрессанты сбалансированного действия), а результаты повторных консультаций давали основания для подтверждения правильности поставленного диагноза.

3. Резонанс (20% наблюдений)

В этом случае жалобы матери были многочисленны, часто противоречивы и затрагивали практически все сферы функционирования ребенка (от плохой успеваемости по математике до агрессивного поведения, направленного на родителей). В

беседе с ребенком наблюдалась выраженная аффективная нестабильность, со вспышками раздражения, агрессии, демонстративным протестным поведением, истерическими реакциями, в целом не достигающим клинического уровня. Чрезмерная эмоциональная лабильность (нестабильность) как основной фактор аффективного нарушения проявлялась как в отношениях со сверстниками, родителями, так и в самоотношении. Исследование паттернов детско-родительского взаимодействия (с помощью, например, методики «совместный тест Роршарха»), а также тщательное клинико-психопатологическое обследование матери позволили предположить наличие личностного расстройства нарциссического, пограничного, демонстративного или шизотипического спектра. В этих случаях атипичная депрессивная симптоматика – чрезмерная аффективность, чередование вспышек ярости и восхищения, диссоциация аффективно-когнитивного взаимодействия, возможно, маскировала имеющееся личностное нарушение. Оставляя в стороне в данном изложении дискуссии о коморбидности или первичности личностных и аффективных расстройств, мы считаем целесообразным говорить о депрессии при личностном расстройстве как о специфической самостоятельной диагностической группе и рассматривать соответственно стиль детско-родительских отношений как совершенно особый способ патологического формирования личности и самоотношения ребенка. Основным патогенным фактором формирования актуального аффективного расстройства ребенка в данном случае являлась эмоциональная и личностная нестабильность материнской фигуры, проявляющаяся в резком чередовании чрезмерно теплого и отстраненно холодного отношения к ребенку, что буквально раскалывало его самоотношение на оппозиции «Я-хороший» – «Я-плохой» (например, «Я-здоровый», «Я-больной»), выбивало «твердую почву» из-под ног, лишало чувства безопасности, защищенности и комфорта, что на симптоматическом уровне проявлялось в многочисленных депрессивных, ипохондрических жалобах субклинического уровня. Однако, с нашей точки зрения, основной синдромообразующий фактор здесь – психологический, состоящий в нестабильности самоотношения и образа Я первично матери, а вторично («зеркально») и ребенка.

Таким образом, во всех трех вариантах (составляющих примерно 1/3 от всех наблюдений) прослеживалась четкая взаимосвязь между аффективным состоянием матери и психическим состоянием ребенка, что в практической деятельности требует повышенного внимания к контексту, на котором возникают депрессивные расстройства у детей. Наибольшая эффективность наблюдалась при комплексном, одновременном фармакологическом

и психотерапевтическом воздействии на родителей и детей.

Выявленные варианты индукции депрессивных расстройств в системе детско-родительских отношений позволяют не только по-иному взглянуть на особенности патогенеза депрессии, но дают возможность выработки профилактических мероприятий.

Примечания

1. Dietz L. J., Birmaher B., Williamson D. E., Silk J. S., Dahl R. E., Axelson D. A., Ehmann M., Neal D. Ryan. Mother-Child Interactions in Depressed Children and Children at High Risk and Low Risk for Future Depression Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, Volume 47, Issue 5, May 2008. P. 574–582; Fenga X., Shawa Daniel S., Skubana Emily M. and Lanea Tonya Emotional Exchange in Mother-Child Dyads: Stability, Mutual Influence, and Associations With Maternal Depression and Child Problem Behavior Journal of Family Psychology, Volume 21, Issue 4, December 2007. P. 714–725; Lewis G., Rice F., Harold G. T, Collishaw S., Thapar A. Investigating Environmental Links Between Parent Depression and Child Depressive/ Anxiety Symptoms Using an Assisted Conception Design J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry, 2011; 50 (5); Sabina C. Examination of the correlation between depression and hopelessness levels in mothers of children who attend rehabilitation centers Procedia Social and Behavioral Sciences 2(2010) 5100–5103; Tarjan, George. Studies of Organic Etiologic Factors. In Caplan, Gerald (Ed.), Prevention of Mental Disorders in Children. New York: Basic Books, 1961.
2. Rheingold J. C. Мать, тревога и смерть. Комплекс трагической смерти. М.: ПЕР СЭ, 2004. С. 384.
3. Ferenczi Sandor. The unwelcome child and his death instinct. Int. J. Psychoanal. 10: 125, 1929.
4. Bromberg Walter, Schilder Paul. Death and dying. Psychoanal. Rev. 20:133, 1933.
5. Malone Charles A. Danger orientation of slum children held a handicap to learning. Roche Reports: Frontiers of Clinical Psychiatry. 2:6, 1965.
6. Мухина В. С. Феноменология развития и бытия личности. М.: МОДЭК, МПСИ, 1999.
7. Экстернализация – процесс, посредством которого чувства по отношению к себе воспринимаются как чувства других.

УДК 159.9.07

M. C. Мириманова

МОДЕЛЬ ЭКСПЕРТИЗЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье рассматривается разработанная и апробированная модель экспертизы дошкольных образовательных учреждений и подход к созданию паспорта психологической безопасности ДОУ.

This article covers our newly developed model for surveying and certifying psychological safety standards in preliminary education institutions.

Ключевые слова: образовательная среда, сфера образования, дошкольное образование, риски социализации, субъекты социализации.

Keywords: educational environment, successful socialization of the rising generations, agents of socialization, preliminary education, survey, certificate, psychological safety.

В современной ситуации ужесточения требований к системе образования в целом и ее трансформации проблема создания и поддержания психологической безопасности образовательной среды дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) становится все более актуальной и вместе с тем остается наименее разработанной. Социальная ценность данной задачи, безусловно, связана с особой значимостью дошкольного возраста как непременного условия успешной социализации и развития детей, и не только с этим. Изменение потребностей общества в плане результатов образования и насущная потребность в творческих кадрах специалистов разного профиля, бесконечно быстрый темп движения самой жизни требуют сегодня иного, более бережного отношения к нарождающейся личности, к ее психологической сохранности и росту, пониманию ее роли в развитии общества и в саморазвитии.

Безопасность – явление, влияющее как на развитие личности, так и на общество, страну, ее экономику. Психологическая безопасность, являющаяся важной составляющей социальной безопасности, предполагает создание социальными институтами условий, необходимых для реализации ценностей, интересов, целей каждой личности и всего общества в целом. Образовательная среда современного ДОУ – феномен многоаспектный, много-профильный, находящийся в центре внимания целого ряда дисциплин. При этом проблема безопас-

ности образовательных учреждений данного вида лишь совсем недавно стала предметом психологических исследований.

Суть теоретических и эмпирических исследований в рамках существующей научной концепции психологической безопасности образовательной среды И. А. Баевой сводится к выявлению специфики и наиболее важных характеристик психологической безопасности образовательного учреждения, в разработке такой концептуальной системы, которая позволила бы достаточно целостно и не-противоречиво анализировать психологическую безопасность учреждений данного типа [1].

Поставленная цель и соответствующие задачи могут быть реализованы с помощью процедур и средств определенной экспертизы. Следует отметить, что важнейшим отличием экспертизы является то, что она актуальна именно в тех ситуациях, где отсутствуют рефлексии специалистов, а существующие – недостаточны, где нет еще четко разработанных алгоритмов деятельности. При этом экспертиза способна выявить новые, иногда более глубокие аспекты даже в ситуациях очевидных.

Образовательная среда ДОУ рассматривается как система влияний и условий, необходимых для социального развития личности. Если семья нацелена больше на раскрытие и развитие индивидуально-личностных особенностей ребенка, то ДОУ, сохраняя, учитывая это, акцентирует воспитание социальное. В дошкольном учреждении исходно закладываются нормы социальные и морально-нравственные (через уважительное отношение к себе и другому, поведение в группе, отношения со взрослыми и сверстниками и т. д.). Осваивая это социальное пространство, нарождающаяся личность (осознанно и неосознанно) строит свое отношение к будущему, к обществу, к жизни в целом. Следовательно, от того, что будет заложено на данном этапе (какие установки, нормы, ценности), будет зависеть дальнейшее движение, траектория социального развития ребенка.

Экспертиза становится сегодня средством анализа и системного управления. В двух основных типах экспертизы исследуется *качество результата (продукта)* и *качество исполнения*. Эксперты оценивают его и вырабатывают альтернативы или варианты возможных решений. При этом в функции экспертизы не входит принятие управлеченческих решений. Экспертиза лишь апелляция к знаниям управленцев (администрации ДОУ), а содержание самих решений и их результат зависят от людей, их принимающих, от ценностных установок и волевых качеств руководителей.

В последнее десятилетие практика проведения экспертиз получила достаточно широкое распространение в сфере образования. Экспертизе подвергаются образовательные проекты и опытно-эк-

спериментальная работа, программы развития образования и нормативно-правовые документы, педагогическая деятельность учителей в ходе аттестации и их инновационные разработки, авторские программы и учебно-методические комплексы [2].

Экспертиза опирается, прежде всего, на авторитет привлекаемых для конкретных целей экспертов (их компетентность, опыт, независимость их суждений, свободу и ответственность, гражданскую позицию и т. п.). Личность специалиста-эксперта становится в этом случае главным «оружием» [3].

Экспертная деятельность является не столько самостоятельной профессиональной деятельностью, сколько дополнительно выполняемой представителями профессиональных групп (воспитатели, педагоги, педагоги-психологи, менеджеры образования, ученые-исследователи и вузовские преподаватели).

Эксперт – это специалист, компетентный и искушенный в экспертизуемых вопросах. Объективность экспертной оценки определяется профессиональным уровнем и личностными качествами всей группы экспертов, которые должны обладать соответствующими знаниями и способностями. В экспертизе ДОУ таковыми являются, прежде всего, опытные педагоги, воспитатели, психологи и администраторы ДОУ.

Экспертиза должна проводиться с обязательным привлечением «людей со стороны», т. е. специалистов, не зависящих ни от заказчиков, ни от экспертизуемой ситуации. В экспертную группу должны входить исследователи (представители разработчика ПБОС), а также родители детей, заинтересованные в развитии *психологической безопасности образовательной среды* (ПБОС ДОУ). Для обеспечения ПБОС ДОУ необходима определенная нормативная база, соблюдение определенных требований, условий защиты участников образовательного процесса от чрезвычайных ситуаций. Обеспечение психологической безопасности всех субъектов образовательной среды ДОУ включает следующие характеристики:

- адаптацию субъектов (прежде всего детей и педагогов к ДОУ) – в пределах нормы по сроку и уровню;
- влияние психики на физическое здоровье (низкий уровень психосоматики);
- уровень социально-психологического развития детей: взаимодействия и отношения со сверстниками, со значимыми взрослыми – воспитателями, родителями, бабушками и дедушками; наличие в группе непринимаемых, отвергаемых детей;
- морально-нравственный уровень (администрации, воспитателей и детей);
- эмоциональное благополучие (настроение, желание идти в ДОУ, отношения со сверстниками); эмоциональное развитие детей (сочувствие,

сопротивление, эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость);

- риски семейного воспитания (гипо- и гиперопека, и как следствие снижение страхов, тревожности, гиперактивности, агрессивности, конфликтности);

- преодоление рисков и угроз, связанных с воспитателем (образование, профессионализм, личностные и психосоциальные характеристики); стрессы, отношения в коллективе и с администрацией;

- эффективность взаимодействия, сотрудничества и согласия в системе «ребенок – взрослый» (воспитатели и дети, родители и дети), «ребенок – ребенок», «взрослый – взрослый» (воспитатель – родители, воспитатель – воспитатель, администрация – воспитатели, администрация – родители);

- внешние влияния (возможности ДОУ и взаимодействия с родителями детей с и внешними структурами). Фактор детско-родительских отношений в пределах допустимых отклонений;

- информационная защищенность субъектов образовательной среды.

Создание образовательной среды как необходимых условий для полноценного воспитания, обучения и развития должно способствовать обнаружению и реализации способностей детей, а обучение строиться в соответствии с их природными задатками и интересами. При этом, несомненно, должны учитываться и потребности общества, социальный запрос, ориентирующий на будущие профессиональные выборы. Однако успешность ДОУ, как и других образовательных учреждений, должна определяться прежде всего тем, какие человеческие качества превалируют в данной личности – созидательные или деструктивные. Главная из грозящих нам катастроф – это «потеря человеческого в человеке».

Центральной категорией является *общение*. Общность, общение (поиск общего), общительность (способность к общению, единению) являются определяющими характеристиками современного человека и общества, а их отсутствие ведет к *социогенным заболеваниям*. Именно поэтому в паспорте эта категория представлена развернуто и с соответствующим акцентом.

Экспертные оценки – качественные или количественные показатели процессов или явлений, основанные на суждениях экспертов. И хотя оценка отдельного эксперта не является гарантией точности, *экспертиза* в целом, в которой участвуют разные эксперты, позволяет оценить разные стороны исследуемого объекта, выявить при этом многообразие существующих подходов и понять такие вещи, о которых раньше и не догадывались. Эксперт способен оценить продукты или результаты деятельности, их качество, уровень и т. д. по характеристикам, которые часто существуют лишь в его голове и которые он сам порой не способен отре-

лексировать, т. е. поставить под контроль своего сознания. Оценивая что-либо, он опирается на личностное знание, на свой индивидуальный опыт, но как он это делает, порой неведомо ему самому.

Экспертиза психологической безопасности образовательной среды ДОУ (ПБОС ДОУ) должна исходить из того, что ни один в отдельности ответ эксперта не гарантирует достоверности оценки, но вся совокупность ответов экспертов, высветив многообразие позиций и подходов, позволяет учесть как минимум разные грани оцениваемого объекта. Это будет способствовать более объемному его восприятию, более глубокому пониманию и позволит уйти от упрощения или уплощения задачи. Экспертиза, как отмечается в ряде работ по психологической безопасности образовательной среды, «не сводится к проверке, контролю и оценке, хотя ее оценочная функция очень важна» [4].

Экспертные процедуры, минимизируя вмешательство, стремятся к выполнению разных функций. *Наблюдение экспертов* как одна из наиболее важных экспертных процедур может способствовать выявлению наиболее важных характеристик различных аспектов жизни ДОУ и ее субъектов – детей, воспитателей, администрации, родителей, других сотрудников ДОУ.

Специфика и уникальность образовательной среды ДОУ определяются:

- типовыми и видовыми особенностями образовательного учреждения;

- системой организации и управления жизнедеятельностью детей;

- включённостью детей в группы и уровнем защищённости каждого ребёнка в них;

- защищённостью от психологического насилия всех субъектов образовательной среды (педагоги, администрация, родители); защищённостью организационной, методической, информационной, правовой;

- социальными контактами субъектов образовательного учреждения: образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения (сотрудничество, взаимопомощь, господство, авторитарность и т. п.), личный пример, опыт.

В результате должен быть разработан паспорт экспертизы психологической безопасности, который может быть полезен руководителям высшего звена системы образования, администраторам и педагогам ДОУ, заботящимся о создании благоприятной образовательной среды для участников образовательного процесса, а также родителям детей при выборе ДОУ и в спорных ситуациях. Целью «Паспорта психологической безопасности ДОУ» является контроль за:

- созданием условий, направленных на поддержание и укрепление физического и психического здоровья детей и педагогов, т. е. психологически безопасных и комфортных условий в ДОУ;

- оказанием психологической поддержки и развитием психологово-педагогической компетенции родителей;
- социально-психологическим развитием всех субъектов образовательного процесса и формированием за счет этого психологически более комфортного климата в процессе функционирования ДОУ.

В структуре данного паспорта заложены те пункты, которые требуют внимания экспертов в процессе проведения экспертизы психологической безопасности ДОУ. Некоторые из них не требуют специальной экспертной оценки, поскольку непосредственно не относятся к показателям психологической безопасности, но они необходимы для учета их влияния на данную среду и оценки выявляемых рисков или угроз. Так, тип или вид ДОУ сам по себе не является психологическим фактором, но он задает в определенном смысле контингент детей, социальную среду детей и воспитателей, среду их обитания. В ДОУ инклюзивного типа, например, в отличие от стандартного, будут дети с определенной спецификой здоровья, а значит, и с особенностями обучения, развития личности и т. д. Иными словами, это показатели, которые задают специфические психологические условия среды.

О внешне наблюдаемых характеристиках общей безопасности ДОУ можно сказать то же самое. Состояние территории и ее расположение, безопасность детей в группе, степень открытости ДОУ и т. д. – все это вроде бы не имеет прямого отношения к психологической безопасности. Однако если посмотреть глубже, то факт открытости ДОУ, возможности наблюдения за детьми по видеоканалу повышают ответственность педагогов и одновременно напряженность их психики. Не каждый педагог согласится с тем, что его действия будут находиться под постоянным внешним контролем, как «за стеклом». При этом еще важно вести себя непринужденно, свободно, заботясь о детях, а не о том, как он сам выглядит. Известны случаи, когда педагоги оставляли такую работу, хотя и были вполне успешны. Следует признать и то, что когда привыкают работать в таких условиях, педагоги чувствуют себя более защищенно и комфортно. Ведь, с другой стороны, здесь нет возможности обвинить педагога в том, чего он не делал. Камера фиксирует все объективно, и это доказательно.

Экспертиза включает определенный *порядок действий*, по результатам и по анализу которых можно судить о психологическом состоянии среды данного учреждения и о личности его субъектов (дети, воспитатели) в этой среде.

В качестве *экспертов* могут выступать специалисты – педагоги ДОУ, знающие не понаслышке проблемы образовательного учреждения данного вида. Кроме того, должны быть задействованы *независимые эксперты*,

знающие образовательное учреждение. К их числу можно отнести, прежде всего, *родителей детей*, желательно со специальной профессиональной направленностью. Это могут быть юристы, врачи, известные иуважаемые люди: ученые, деятели культуры, искусства, выдающиеся общественные представители. Именно эти специалисты, как нам кажется, помимо прочего, могут оказать ДОУ важную поддержку и помочь. Юристы с их знанием законов будут нужны в спорных ситуациях, медики – для понимания и более точного анализа влияния ДОУ на ребенка с точки зрения здоровья и соблюдения медицинских норм и рекомендаций. Однако такой подход не значит, что в экспертной группе будут дублироваться все профессии, которые как-то пересекаются с ДОУ. Здесь они – в первую очередь родители (или прародители) детей. Это лица, искренне заинтересованные в благополучии ДОУ детей, интересы которых они будут соблюдать, охранять и представлять. Их мнение особенно важно в процессе внутренней экспертизы (самоаудит), направленной на саморазвитие.

Этот вид экспертизы должен осуществляться представителем администрации, двумя-тремя авторитетными воспитателями и еще двумя-тремя родителями. В школе к этой группе должны присоединиться представители учащихся. Лучше бы это были ученики, связанные с самоуправлением, активные и обладающие самостоятельной гражданской позицией. Для ДОУ участие детей впрямую не слишком реально, но для учета и их мнения можно иметь анкету или провести в игровой форме фокусированное интервью с детьми старшей группы, например «Что тебе нравится в твоем садике», а затем «А что ты изменил бы, если бы стал его директором».

Внутренняя экспертиза позволяет провести оценку состояния данного учреждения в плане его психологической безопасности для дальнейшего саморазвития и самосовершенствования. Учитывая, что внешняя экспертиза со временем станет вполне привычной для нашего общества, то внутренняя экспертиза будет еще и подготовкой к внешней экспертизе. Ведь всегда можно вовремя проверить себя и принять к сведению эти результаты. Это позволит не только более эффективно двигаться вперед, совершенствовать самоконтроль, но и глубже видеть перспективы и возможности своего ДОУ в этом плане.

Экспертиза как контроль качества полученного результата может осуществляться поэтапно на разных уровнях:

1-й уровень – *объективные показатели (анализ документов)*:

• концепция развития ДОУ и концепция психологической безопасности, перспективные планы (на следующий год) – их взаимосоответствие, совпа-

дение/несовпадение, цели и средства воспитания и обучения;

- расписание и режимные моменты;
- документы по адаптации ребенка в ДОУ;
- результаты самоаудита ДОУ;
- анализ замечаний или жалоб родителей, а также их благодарностей в книгах отзывов;
- результаты психодиагностики и психологической работы с проблемами детей;
- дети группы риска, изменение численности данной группы, результаты развивающей деятельности воспитателя и психолога, динамика изменений отдельных персон и пр.;
- документы об участии и результатах в городских смотрах, конкурсах ДОУ и т. д.;
- оценка детей воспитателями и родителями (на входе и выходе);
- текучесть кадров и объективное психосоматическое состояние детей и воспитателей.

2-й уровень – диагностические данные – показатели экспертизы:

- показатели развития среды; экспертиза на основе модификаций методики И. А. Баевой;
- наблюдение экспертами отношений в ДОУ; микроклимат;
- наблюдение экспертами взаимодействий «ребенок – ребенок», «педагог – ребенок», «педагог – педагог», «администрация – педагог»;
- анализ детско-родительских отношений и их профилактика;
- профессиональные деформации и их профилактика;
- эмоциональное выгорание педагогов; способы предупреждения.

3-й уровень – субъективные показатели экспертизы – оценки независимых экспертов в сравнении с показателями наблюдения профессиональной группы экспертов (2-й уровень) и с данными, полученными на 1-м уровне;

Чувство защищенности детей и реальной безопасности в ДОУ, что обеспечивается всей системой взаимодействий в данном образовательном пространстве на основе профессиональных оценок и интуиции экспертов (о состоянии физического и психического здоровья детей);

Защищенность ребенка: риски и угрозы со стороны сверстников. Разнообразные психологические проблемы детей (импульсивность, агрессия, конфликтность, гиперактивность и др.). Какие угрозы исходят от этих детей, каков их масштаб, что делается и что, по мнению экспертов, необходимо для предупреждения существующих рисков и т. п.;

Перегрузки, стрессы детей и педагогов; эмоциональное выгорание педагогов, защищенность в коллективе, психологическое здоровье, атмосфера в ДОУ (сотрудничество, взаимопомощь, слаженность коллектива);

• защищенность ребенка и риски со стороны воспитателя – отсутствие специального уровня образования; профессиональная некомпетентность и специфика личностных качеств; отсутствие или недостаточное владение русской речью; общий уровень культуры и т. п.;

• защищенность ребенка: риск и угрозы со стороны родителей – пьющие, агрессивные, психически неустойчивые, безответственные люди как родители и незрелые личности;

• насилие физическое со стороны взрослых и сверстников, а также психологическое (оскорбления, насмешки, обзвывания, прозвища, приклеивание ярлыков и т. п.) в детской среде; то же самое со стороны взрослых;

• информационная защищенность субъектов образовательной среды предполагает наличие и доступность распоряжений, постановлений, указов вышестоящих организаций для сотрудников и для родителей. Все субъекты данной среды имеют право знать о возможностях ДОУ и прямо или косвенно участвовать в их планировании. Кроме того, данный пункт предполагает заботу специалистов о самосовершенствовании, саморазвитии и профессиональном росте, а также заботу об информировании родителей детей в области психолого-педагогических проблем, адресную помочь родителям в воспитании своих детей, с учетом развития науки. Отсюда вытекает еще один важный момент – доведение до сведения родителей информации об их ребенке, о психологических трудностях или проблемах ребенка, требующих дополнительной профессиональной поддержки специалистов центров или служб. Например, работу с гиперактивностью в настоящее время ведут специалисты-нейропсихологи. Это относительно новое направление, и родители должны знать, с какими симптомами и куда обращаться. Такая информация может быть представлена на сайте, стенах и досках объявлений или даваться адресно.

Важная роль в формировании безопасности образовательной среды ДОУ отводится *развитию социально-психологических навыков и качеств* всех субъектов образовательной среды, умению конструктивно взаимодействовать, общаться, поведению в конфликтах и т. п. Об этом можно прочитать в информационно-методических бюллетенях за 2008–2011 гг. и электронных ресурсах МГППУ, объединенных темой «Безопасность образовательной среды».

Дошкольное образовательное учреждение (ДОУ) является одним из широко представленных в обществе социальных институтов, непосредственно участвующих в данном процессе. Каждое ДОУ может строить свою локальную (частную) систему психологической безопасности, соответствующую уровню собственной готовности, основываясь на общей концепции ПБОС ДОУ.

Осуществлять анализ и контроль психологической безопасности образовательной среды в ДОУ можно по-разному, используя разные подходы [5]. Важно понимать, какова эта среда, в чем ее особенности, каковы наиболее значимые характеристики, те, без которых невозможно ее оценивать или утверждать сам факт психологической безопасности ребенка в ДОУ. Представляется, что разработка модели экспертизы безопасности образовательной среды ДОУ не только позволит, но и заставит выделить те характеристики, без которых невозможно оценить или с достаточной достоверностью утверждать сам факт наличия или отсутствия этой безопасности ребенка в любом ДОУ.

Примечания

1. Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: учеб. пособие / под ред. проф. И. А. Баевой. М.: Экон-Информ, 2009. С. 27.
2. Там же. С. 166.
3. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: Теоретические основы и технологии создания: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб., 2002; Мириманова М. С., Ковров В. В. Экспертиза психологической безопасности образовательной среды сквозь призму проектного подхода // Экспертиза психологической безопасности образовательной среды. Информационно-методический бюллетень ГЭП второго уровня / ред.-сост. И. А. Баева, В. В. Ковров. М.: Экон-Информ, 2009. № 1. С. 39–43; Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологический аспект). М., 1999.
4. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологический аспект). М., 1999. С. 51.
5. Мириманова М. С. Подходы к экспертизе психологической безопасности образовательной среды дошкольных образовательных учреждений // Экспертиза психологической безопасности образовательной среды. Информационно-методический бюллетень. М., 2009. № 3. С. 12.

УДК 159.99

O. V. Вихристюк

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обсуждается проблема подросткового и молодежного суицида в контексте создания программы профилактики суицидального поведения в системе образования; раскрываются основные направления профилактики суицидального поведения среди несовершеннолетних и молодежи.

The article discusses the problems of adolescent and youth suicide in the context of building up a suicidal behavior prevention program in the educational system; the main trends of adolescent and youth suicidal behavior prevention are exposed.

Ключевые слова: суицид, суицидальное поведение, профилактика суицидального поведения, аутоагрессивное поведение подростков и молодежи.

Keywords: suicide, suicidal behavior, suicidal behavior prevention, autoaggressive behavior of adolescents and young people.

Одна из острейших проблем современного российского общества – проблема аутоагрессивного поведения и суицидов, особенно среди подростков и молодежи.

По данным Всемирной организации здравоохранения Россия находится на третьем месте по количеству завершенных зарегистрированных суицидов и на первом месте по числу суицидов среди молодежи (14–24 года). По данным Государственного научного центра социальной и судебной психиатрии им. Сербского за 2010 год в России частота подростковых суицидов составляет 19,8 случаев на 100 000 подростков; в Москве эта частота составляет 4,9 на 100 000, в то время как попытки суицида совершает каждый 12-й подросток. По данным американских исследователей [1] на каждое законченное самоубийство у подростков приходится до 100–200 суицидальных попыток [2].

Основные причины суицида молодежи: неразделенная любовь, конфликты со сверстниками, близкими, родителями, страх перед будущим, одиночество. Особенно остро проблема молодежных суицидов ощущается в мегаполисах и крупных населенных пунктах. Этому способствуют, в том числе, смещение ориентиров с нравственных внутрисемейных ценностей на материальное и социальное положение в обществе, изменение приоритетов воспитания в современном образовании, бесконтрольное использование подростками и моло-

10. Работа выполнена в рамках гранта РГНФ (№ 12-06-00719).

© Вихристюк О. В., 2012

дажею интернет-ресурсов. Кроме того, растет распространенность и легкодоступность алкоголя, наркотических средств среди молодежи, которые нередко являются составной частью суицидальной попытки, притупляя чувство самосохранения.

Среди подростков в возрасте 16 лет и старше злоупотребление алкоголем и психоактивными веществами увеличивают риск самоубийства в период сложных жизненных обстоятельств. Расстройство настроения и тревожное состояние, побеги из дома и чувство безнадежности также увеличивают риск совершения попыток самоубийства. Попытки суицида также часто связаны с испытанным унижением, например неудачи в школе или на работе, или межличностный конфликт с романтическим партнером. С диагнозом «расстройство личности» совершается в 10 раз больше самоубийств, чем без такого диагноза [3], и порядка 80% совершивших самоубийство подростков можно было бы поставить диагноз посттравматического стресса или проявления симптомов насилия и агрессии [4].

Мощным фактором, влияющим на молодого человека, является система его социальных связей, прежде всего семья. Вместе с тем именно для подростков и молодежи все большее значение приобретают отношения со сверстниками (дружеские связи, первые влюбленности и т. п.). Спецификой подросткового и юношеского возраста является повышенная сензитивность, совпадающая с периодом неопределенности и вхождения во взрослуую жизнь. Зачастую это способствует тому, что в кризисной ситуации молодой человек может выбирать добровольный уход из жизни как наиболее «легкий» способ ее разрешения. Кроме того, подробное и детализированное освещение подростковых суицидов в СМИ, с чем мы имеем дело в настоящее время, как правило, вызывает «эффект заражения» («эффект Вертера»), что порождает новую волну суицидов в соответствующей возрастной или социальной группе.

Проблема подросткового и молодежного суицида является комплексной и требует полипрофессионального подхода с участием различных ведомств. Вместе с тем, поскольку большая часть жизни современных подростков и молодежи связана с образовательными учреждениями, то именно система образования может стать реальной площадкой для работы по раннему выявлению и профилактике суицидального поведения учащихся. Решение этих задач можно существенно продвинуть через деятельность общеобразовательных и высших учебных учреждений.

П. Астахов, уполномоченный при Президенте Российской Федерации по правам ребенка, в своем письме о суицидальной ситуации в среде несовершеннолетних к Президенту Российской Федерации Д. А. Медведеву отмечает, что «в стране отсутствует система суицидологической помощи как

таковая» [5]. Службы, оказывающие суицидологическую помощь, не укомплектованы профессиональными кадрами, отсутствует межведомственное взаимодействие, остро ощущается нехватка психологов в образовательных учреждениях. В качестве предложений по совершенствованию деятельности в сфере профилактики суицидального поведения несовершеннолетних П. Астахов предлагает разработать и принять федеральную целевую программу «Охрана психического здоровья детского населения страны на 2012–2016 годы».

По мнению отечественных исследователей, система профилактики суицидального поведения должна иметь три звена в зависимости от степени развития суицидальных тенденций. Первичное звено направлено на все общество и имеет своей целью профилактику факторов суицидального риска. Вторичное звено заключается в помощи непосредственно суицидентам. Третичная профилактика – это реабилитация суицидента после выведения его из критического состояния, а также помощь близким и родственникам суицидента, которые также являются представителями группы суицидального риска [6].

Хотя по данным ЮНИСЕФ Россия занимает первое место по количеству суицидов среди подростков и молодежи (например, в США бывают тревогу в связи с тем, что каждый год там предпринимают попытки самоубийства примерно 2000 подростков, у нас же это число в два раза больше), в нашей стране до сих пор отсутствуют масштабные программы профилактики суицидального поведения у подростков и молодежи [7]. Важнейшей частью таких программ должны стать профилактика и своевременное выявление уровня психического здоровья у школьников и студентов. Не менее важно наличие специальных служб и профессионалов, которые способны оказать высококвалифицированную помощь детям, находящимся в состоянии дезадаптации, а также (что нередко еще более важно) провести необходимую работу с родителями и педагогами [8].

Программа профилактики суицидального поведения в системе образования может реализовываться по ряду направлений – медицинскому; психологическому; психолого-педагогическому и образовательному; информационно-просветительскому; социальному.

Реализация *медицинского направления* в системе образования подразумевает, прежде всего, укомплектование образовательных учреждений общего и высшего образования медицинскими кабинетами, обеспечение кадровым составом, прошедшим соответствующую подготовку.

Психологическое направление связано, во-первых, с комплексной модернизацией психологической службы системы общего и высшего образования, которая должна включать:

- укомплектование образовательных учреждений общего и высшего образования психологами как обязательными специалистами;
- введение в спектр приоритетных направлений психологической службы образования работы по антикризисному сопровождению участников образовательного процесса;
- модернизацию/создание антикризисных подразделений на базах городских (региональных) Центров психолого-педагогического медико-социального сопровождения (Центров диагностики и коррекции), курирующих образовательные учреждения по территориальному признаку.

Во-вторых, необходимо на федеральном уровне разрабатывать и реализовывать систему регулярных скрининговых исследований (мониторингов), направленную на оценку антивитальных тенденций и аутоагрессивного поведения среди несовершеннолетних и молодежи; личностных особенностей детей и подростков, склонных к суициdalному поведению; эффективности стратегий оказания кризисной психолого-психиатрической помощи детям и подросткам; «суициdalной бдительности» специалистов образовательных учреждений различного вида и типа (учителя, преподаватели вузов, преподаватели дополнительного образования, социальные педагоги, психологи).

В настоящее время межведомственная разобщенность в вопросах раннего выявления суициdalного поведения среди подростков и молодежи ведет к размытию ответственности, потере времени в ситуациях, требующих активного вмешательства с целью превенции суициdalного поведения. Следовательно, необходимо поддерживать и развивать единую систему экстренной медико-психологической помощи (очной, заочной) несовершеннолетним, молодежи и их семьям на основе межведомственного взаимодействия. Практика показывает, что сегодня уже недостаточно только поддерживать работу «телефонов доверия» (анонимной экстренной психологической помощи по телефону), необходимо создавать единый алгоритм работы специалистов разных ведомств по выявлению, предупреждению, профилактике суициdalного поведения, а в целом антивитальных настроений и аутоагрессивного (саморазрушающего) поведения среди детей, подростков, молодежи.

Следующее направление профилактики суициdalного поведения в системе образования – *психолого-педагогическое, образовательное направление*, которое включает в себя разработку и реализацию программ переподготовки, повышения квалификации, стажировок для психологов, педагогов-психологов, классных руководителей, преподавателей высших учебных заведений, социальных педагогов, наставников образовательных учреждений в области профилактики развития антивитальных тенденций и аутоагрессивного поведения у

детей, подростков и молодежи, оказания им первичной кризисной психологической помощи. Практика показывает, что готовность психологов образовательных учреждений к работе с молодым человеком, нуждающимся в экстренной психологической помощи, декларируется, но не всегда имеет под собой основание в виде теоретических, а тем более практических знаний и умений. Внедрение обязательных вариативных программ повышения квалификации для специалистов, работающих в системе образования с подростками и молодежью, позволит повысить компетентность работников сферы образования в вопросах раннего выявления и предупреждения суициdalного поведения среди подростков и молодежи.

Кроме того, представляются необходимыми создание в образовательных учреждениях программ профилактики антивитальных тенденций и аутоагрессивного поведения среди подростков и молодежи: оптимизация внеурочной учебно-воспитательной работы через дополнительное образование (в т. ч. клубы выходного дня) и организацию коллективно-творческих дел, поддержка социальных инициатив учащихся, развитие школьного ученического самоуправления, привлечение родительской общественности к решению текущих вопросов образовательного учреждения, проведение психолого-педагогических мероприятий, направленных на снижение учебного стресса в предэкзаменационный и экзаменационный периоды, развитие системы школьной медиации. Вместе с тем, в ряде образовательных учреждений имеется опыт реализации образовательного модуля под условным названием «Школа жизнестойкости» для подростков, молодежи и их родителей, направленного на профилактику суициdalного поведения, антивитальных настроений, деструктивных форм поведения в стрессовых ситуациях.

В настоящее время средства массовой информации играют огромную роль, оказывая значительное влияние на отношения, убеждения и поведение людей. Одним из многих факторов, которые могут подтолкнуть восприимчивого человека к суициду, может стать неграмотное освещение самоубийств в прессе. Напротив, вовремя обнародованные тревожные предупредительные признаки суициdalного поведения могут помочь общественности осознать маркеры суициdalного поведения, развеять мифы о самоубийстве, одновременно подать надежду тем, кто потенциально суицидален и нуждается в переосмыслении стоящих перед ним (нею) альтернатив [9]. *Информационно-просветительское направление* профилактики суициdalного поведения должно предусматривать разъяснительную работу среди представителей СМИ, освещающих трагические события (подростковые, молодежные суициды), в целях принятия внутренних этических норм, направленных на предупреждение излишне подробного освещения деталей совершения суицидов в информ-

мационных сообщениях, вызывающих нездоровы́й интерес к данным событиям у подростков и приводящих к риску увеличения количества суицидов среди несовершеннолетних.

Кроме того, необходимо вести отдельную работу, связанную с противодействием пропаганде детских, подростковых и молодежных суицидов в интернет-среде. Такой работе могло бы способствовать создание и продвижение интернет-портала кризисного психологического консультирования для подростков и молодежи («Антикризисный интернет-портал», нацеленный на профилактику суицидальных намерений в молодежной среде), целью которого стало бы оказание комплексной психолого-педагогической и информационной помощи в кризисных ситуациях подросткам, молодежи, родителям, работникам сферы образования. В рамках работы антикризисного портала станет возможной реализация комплекса мероприятий социальной рекламы, направленных на профилактику суицидального поведения среди несовершеннолетних, информирование о деятельности служб экстренной психологической помощи, развенчание мифа «романтики и героизации» уходов от трудных ситуаций путем суицида.

Следующее направление профилактики суицидального поведения в системе образования связано с реализацией *направлений социальной помощи* семье в кризисной ситуации, в т. ч. организация системы профилактики суицидального поведения через работу с социальным окружением подростков, молодежи из семей, находящихся в социально опасном положении, по запросам образовательных учреждений, комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав и т. д. Подобного рода работу могли бы осуществлять структурные подразделения социального сопровождения и помощи в городских (региональных) Центрах психолого-педагогического медико-социального сопровождения (Центрах диагностики и коррекции). Вместе с тем необходимо создавать государственные подразделения (например, реабилитационные центры (на базе детских оздоровительных лагерей круглогодичного действия), специализирующиеся на оказании психолого-медицинско-социальной помощи несовершеннолетним и молодежи, попавшим в трудную жизненную ситуацию (в том числе склонным к суицидальному поведению)). Основными направлениями деятельности подобных подразделений могут являться:

- разработка профильных смен для психолого-медицинско-социального сопровождения отдельных категорий несовершеннолетних, а также детей, переживших психотравмирующие ситуации;

- реабилитация детей и подростков, переживших психотравмирующие ситуации;

- сопровождение детей и подростков, жизнедеятельность которых объективно нарушена в ре-

зультате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи;

- профилактика девиантного и суицидального поведения подростков и молодежи.

Проблема суицидального поведения требует от всех работников сферы образования понимания сущности этого явления, умения своевременного распознавания признаков суицидальных намерений, тесного сотрудничества с психиатрами (кабинетами социально-психологической помощи при кризисных состояниях), организации профилактической работы, в том числе по обучению детей, подростков и молодежи навыкам преодоления трудных жизненных ситуаций. Профилактика здорового образа жизни, развитие личности каждого ребенка, формирование положительных ценностных жизненных установок, сохранение и развитие психологически здоровой взрослеющей личности являются приоритетными задачами в профилактике суицидального поведения детей, подростков и молодежи [10].

Примечания

1. Исследование проведено в Center for the Study of Suicide, University of South Carolina, Columbia, SC 29208, USA.

2. Maris RW. Suicide. Lancet 2002. C. 320.

3. Blumenthal S. Youth suicide: Risk factors, assessment, and treatment of adolescent and young adult suicide patients. Psychiatric Clinics of North America, 1990. P. 12.

4. Всемирная организация здравоохранения. Предотвращение самоубийств: справочное пособие для работников СМИ. Женева, 2006. С. 9.

5. Письмо «О суицидальной ситуации в среде несовершеннолетних» на имя Президента Российской Федерации Д. А. Медведева от Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка П. А. Астахова (от 03.06.2011).

6. Гулин К. А., Морев М. В. Суицидальное поведение населения: факторы риска и возможности управления // Материалы XI международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества / отв. ред. Е. Г. Ясин. М.: Издательский дом ВШЭ, 2011. С. 227.

7. Холмогорова А.Б., Воликова С.В. Основные итоги исследований факторов суицидального риска у подростков на основе психосоциальной многофакторной модели расстройств аффективного спектра // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. № 2. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 19.09.2012).

8. Там же.

9. Всемирная организация здравоохранения. Предотвращение самоубийств. Справочное пособие для консультантов. Женева, 2000. С. 5.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АЛЕКСАНДРОВА Наталья Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Вятского социально-экономического института. 610002, г. Киров, ул. Казанская, д. 91.
E-mail: nauka@vsei.ru

АЛЫПОВА Ирина Владимировна – студентка Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: kaf_prac_ps@vshu.kirov.ru

АШИХМИНА Тамара Яковлевна – доктор технических наук, профессор, заведующая кафедрой химии Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, Красноармейская, д. 26.
E-mail: ecolab@vshu.kirov.ru

БАЖИН Константин Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического факультета Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: konstantin.bajin@yandex.ru

БАННИКОВ Геннадий Сергеевич – кандидат медицинских наук, зав. лабораторией ЦЭПП МГППУ, ст. науч. сотр. ФГБУ Московский НИИ психиатрии Минздравсоцразвития. 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29.
E-mail: bannikov68@mail.ru

БАСКИН Захар Лейзерович – доктор технических наук, Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, Красноармейская, 26.
E-mail: ecolab@vshu.kirov.ru

БОГАТЫРЕВ Александр Николаевич – доктор педагогических наук, профессор Института содержания и методов обучения РАО. 119435, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8.
E-mail: bogatyrev@hotmail.ru

БУКИНА Ольга Владимировна – аспирант заочной формы обучения кафедры общей и педагогической психологии Арзамасского государственного педагогического института им. А. П. Гайдара». 607220, г. Арзамас, ул. Калинина, д. 21.
E-mail: bukina.arz@mail.ru

ВАСЕНИНА Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре информатики, математики и физики Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: vel_l@list.ru

ВИХРИСТЮК Ольга Валентиновна – кандидат психологических наук, руководитель Центра экстренной психологической помощи ГБОУ ВПО МГППУ. 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29.
E-mail: vihristukov@mgpu.ru

ВОРОНИНА Наталья Кареловна – аспирант кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета, 610002, г. Киров, ул. Ленина, д. 111.
E-mail: nataljavoronina@mail.ru

ВОРОНЧИХИНА Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, заместитель декана педагогического факультета Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: ped_zamdek@vshu.kirov.ru

ГОРБУШИНА Екатерина Ивановна – аспирант кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета, зав. музеем истории Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: myzei_vggy@mail.ru

ЖАВОРОНКОВ Владимир Иванович – доктор технических наук, профессор кафедры общей физики Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, Красноармейская, 26.

E-mail: ecolab@vshu.kirov.ru

ЗБАРАЗСКИЙ Игорь Петрович – адъюнкт кафедры педагогики Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России. 198206, г. Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1, в/ч 2653.

E-mail: zbarazsky_ip@mail.ru

ЗЕМЛЯНСКИЙ Валентин Валентинович – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре педагогики и психологии Пензенской государственной технологической академии. 440039, г. Пенза, пр. Байдукова/ул. Гагарина, д.1а/11.

E-mail: zvv5862@gmail.com.

ЗЛОБИНА Елена Александровна – аспирант кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_pedagogiki@vshu.kirov.ru

ИВОНИН Алексей Олегович – студент Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_prac_ps@vshu.kirov.ru

ИВУТИНА Елена Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры практической психологии Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_prac_ps@vshu.kirov.ru

ИЧЕТОВКИНА Кристина Андреевна – студентка Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_prac_ps@vshu.kirov.ru

КАТКОВА Елена Аркадьевна – аспирант кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: eakatkova@yandex.ru

КОВАЛЕНКО Мария Викторовна – магистрант педагогического факультета Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kovalenkomm.v@mail.ru

КОВРОВ Владимир Викентьевич – заведующий научно-исследовательской лабораторией «Психологическая безопасность в образовании», Центра экстренной психологической помощи МГППУ, кандидат педагогических наук, доцент, профессор МГППУ ГБОУ ВПО МГППУ. 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29.

E-mail: lev23@list.ru

КОХАНОВ Константин Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре физики и методики обучения физике Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: phys@vshu.kirov.ru

ЛУЧИННА Анастасия Олеговна – кандидат педагогических наук, заместитель директора муниципального бюджетного образовательного учреждения «Межшкольный учебный комбинат № 3». 610027, г. Киров, ул. Азина, д. 55.

E-mail: a8210@rambler.ru

МАЛЫХ Наталья Владимировна – аспирант кафедры технологии и методики преподавания технологии Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: lab_tid@vshu.kirov.ru

МИРИМАНОВА Мария Суреновна – ведущий научный сотрудник ЦЭПП МГППУ, профессор по кафедре НОЭП факультета экстремальной психологии МГППУ. 117463, Москва, ул. Паустовского 8-3-332.

E-mail: mirimanova@mail.ru

МИТЯГИНА Екатерина Владимировна – кандидат социологических наук, доцент кафедры общей социологии и социальной работы ННГУ им. Н. И. Лобачевского. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: mityagina2004@yandex.ru

МИХАЙЛОВА Татьяна Викторовна – кандидат педагогических наук, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, заместитель декана факультета экономики и управления Чувашского филиала Московского гуманитарно-экономического института. 428005 Чувашская Республика, г. Чебоксары, ул. Гражданская, д. 85.

E-mail: cfmgei@yandex.ru

НЕКРАСОВА Галина Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры технологии и методики преподавания технологии Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, Красноармейская, 26.

E-mail: techno@vshu.kirov.ru

НЕНАШЕВ Михаил Иванович – доктор философских наук, профессор кафедры философии Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: philosophy@vshu.kirov.ru

ОКУЛОВ Станислав Михайлович – доктор педагогических наук, профессор кафедры прикладной математики и информатики, декан факультета информатики, математики и физики Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: okulov@vshu.kirov.ru

ОСИПОВА Татьяна Валерьевна – педагог-психолог муниципального бюджетного образовательного учреждения «Межшкольный учебный комбинат № 3». 610027, г. Киров, ул. Азина, д. 55.

E-mail: muk3kirov@mail.ru

ПЕТРОВ Юрий Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики профессионального образования Нижегородского государственного педагогического университета. 603004, г. Нижний Новгород, ул. Челюскинцев, д. 9.

E-mail: petrov.43@mail.ru.

ПОМЕЛОВ Владимир Борисович – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Вятского государственного гуманитарного университета. 610002 г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_pedagogiki@vshu.kirov.ru

САУРОВ Юрий Аркадьевич – доктор педагогических наук, профессор по кафедре физики и методики обучения физике Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: sya@physics2.kirov.ru

СИМОНОВА Галина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf_pedagogiki@vshu.kirov.ru

СНИГИРЕВА Елена Анатольевна – аспирант кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: mashkinal@rambler.ru

ТАРБЕЕВА Оксана Викторовна – соискатель кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Ленина, д. 111.
E-mail: oksana.tarbeeava@yandex.ru

ТЕПЛИНСКАЯ Анна Викторовна – аспирант кафедры математического анализа и методики его преподавания Института математики и информатики ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет». 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.
E-mail: anna.teplinskaya@gmail.com

ТИТОВА Ольга Анатольевна – аспирант кафедры педагогики и методики профессионального образования Белгородского государственного института искусств и культуры. 308033, Белгород, ул. Королёва, д. 7.
E-mail: titova-68@mail.ru

ТУПИЦЫНА Наталья Александровна – учитель русского языка и литературы КОГОКУ «Вятская гуманитарная гимназия с углублённым изучением английского языка», аспирант кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: macusa@yandex.ru

УЛНОВА Светлана Андреевна – кандидат биологических наук, директор Государственного учреждения Республики Коми «Республиканский центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции». 167000, г. Сыктывкар, ул. Пушкина, д. 89.
E-mail: centerpprk@mail.ru

УТЁМОВ Вячеслав Викторович – преподаватель ФГБОУ ВПО «Московский государственный индустриальный университет», Кировский филиал. 610020, Кировская область, г. Киров, ул. Горького, д. 51а.
E-mail: krf@mgiu.kirov.ru

ХОДЫРЕВА Елена Анатольевна – доктор педагогических наук, проректор по учебной работе Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: kaf_pedagogiki@vshu.kirov.ru

ШАРАФУЛЛИНА Жанна Валерьевна – аспирант кафедры педагогики Коми государственного педагогического института. 167004, г. Сыктывкар, ул. Пушкина, д. 89.
E-mail: janna.sharafullina@yandex.ru

ШИГАРЕВА Елена Николаевна – аспирант кафедры технологии и методики преподавания технологии Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: 6shen@rambler.ru

ШИРЯЕВА Наталья Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре культурологии, докторант-соискатель кафедры искусства Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов (Кировский филиал). 610000, г. Киров, Гостиничный переулок, 1/5.
E-mail: tsn.oldv@mail.ru

ЮЛОВ Владимир Федорович – доктор философских наук, профессор кафедры философии Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: philosophy@vshu.kirov.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 в порядке цитирования.

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. Л. Система Соционет как платформа для разработки научных информационных ресурсов и онлайновых 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.
 - Докторанты 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,
Редакколегия журнала «Вестник ВятГУ»,
направление «Педагогика и психология».

Редакколегия рецензируемого научного журнала
оставляет за собой право отклонять представленные материалы,
если они не соответствуют установленным требованиям.
Авторам присланные материалы и корректуры не возвращаются.

Вестник
Вятского государственного гуманитарного университета
Педагогика и психология
Научный журнал № 3(3)

Подписано в печать 25.08.2012 г.
Формат 60×84 1/8 . Бумага офсетная. Гарнитура Mysl.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 20,0. Тираж 1000. Заказ № 296.

Издательство
Вятского государственного гуманитарного университета,
610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26, т. (8332) 673-674
vggu.ru
E-mail: vestnik@vshu.kirov.ru

Отпечатано
в полиграфическом цехе Издательства ВятГГУ,
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111, т. (8332) 673-674