

Вятский государственный гуманитарный университет

**ВЕСТИК  
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**Педагогика и психология**

**Научный журнал**

**№ 3(3)**

**Киров  
2009**

ББК 74.58 я 5

В 38

Главный редактор

*В. С. Данюшенков,*

доктор педагогических наук, профессор, чл.-кор. РАО

Редакционная коллегия:

*В. Т. Юнгблуд,*

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

*А. А. Харунжев,*

кандидат педагогических наук, доцент (отв. секретарь);

*Е. М. Вечтомов,*

доктор физико-математических наук, профессор;

*Л. А. Мосунова,*

доктор психологических наук, доцент;

*Г. Н. Некрасова,*

доктор педагогических наук, профессор;

*М. И. Ненашев,*

доктор философских наук, профессор;

*С. М. Окулов,*

доктор педагогических наук, профессор;

*В. Б. Помелов,*

доктор педагогических наук, профессор;

*Г. И. Симонова,*

доктор педагогических наук, доцент;

*Е. А. Ходырева,*

доктор педагогических наук, доцент;

*С. В. Чернова,*

доктор филологических наук, профессор

Ответственные за выпуск:

*О. В. Коршунова,*

кандидат педагогических наук, доцент;

*Н. И. Поспелова,*

кандидат искусствоведения, доцент;

*М. С. Судовиков,*

кандидат исторических наук, доцент

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

Редактор: Ю. Болдырева

Компьютерная верстка: Ю. Боброва

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

---

# **СОДЕРЖАНИЕ**

---

*Коршунова О. В.* Функционально-компетентностная модель подготовки педагога в условиях постиндустриального общества ..... 6

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Петрова Г. Б.</i> Диалектическая логика как основа развития профессионального самосознания педагога .....	14
<i>Гришина Е. В.</i> Теоретическое обоснование компетентностного подхода к развитию творческой деятельности в личностном аспекте .....	17
<i>Жигалев Б. А.</i> Коммуникативная парадигма оценки качества образования в вузе .....	20
<i>Тулупова О. В.</i> Феноменология образовательного знания в контексте проектирования личностного содержания профессионального развития педагога .....	23
<i>Ефимова О. С.</i> Компетентность воспитательной деятельности будущего классного руководителя: содержание, структура .....	27
<i>Серебровская Н. Е.</i> Проблема культурного развития будущих специалистов-менеджеров через интеграцию содержания высшего профессионального образования .....	30
<i>Опарин А. И.</i> Развитие технологической культуры учащихся .....	33
<i>Зырянова А. В.</i> Традиции и тенденции развития дополнительного образования в системе профессиональной подготовки будущих специалистов социально-культурной сферы.....	36

## **ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ**

<i>Троицева Г. А.</i> Формирование исследовательских умений у студентов: анализ отечественного и зарубежного опыта .....	41
<i>Мажарова Е. А.</i> Гуманитарные технологии в подготовке педагогов-магистров .....	48
<i>Васильева А. А.</i> Формирование толерантного поведения у студентов в системе вуза .....	52
<i>Северина В. Ф.</i> Организация продуктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза .....	56
<i>Костина О. В.</i> Диагностика сформированности свободы и ответственности у студентов вуза .....	59
<i>Хламов В. Н.</i> Влияние уровня физической подготовленности на самочувствие и умственную работоспособность курсанта военного училища .....	63
<i>Лаптова А. В.</i> Сущность и структура профессионализма педагога высшей школы .....	67

## **ВОПРОСЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Поведеный А. В.</i> Новаторство А. С. Макаренко в реализации социально-экономического фактора в воспитании трудных подростков .....	71
<i>Леонтьева Н. В.</i> Метод тестов в трудах отечественных педагогов в 20–30-е гг. ХХ в. ....	74
<i>Волкова Е. Е.</i> Методические предпосылки профильного обучения в истории развития российской школы .....	77
<i>Данилова И. Ю.</i> Региональная образовательная политика в постсоветский период .....	80

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

<i>Симонова Г. И.</i> Средовой подход в решении актуальных проблем образования сельских школьников .....	84
<i>Лебедева О. В., Мясникова Е. Ю.</i> Формирование ценностного отношения к труду как условие социальной адаптации воспитанников школ-интернатов .....	89
<i>Болотова М. И.</i> Интеграция воспитательных потенциалов семьи и учреждений дополнительного образования детей .....	94

---

Сикорская Л. Е. Добровольческая деятельность	98
как школа нравственного воспитания молодёжи .....	
Кудяшев Н. П. Теоретические подходы к формированию умений	103
безопасного поведения старших подростков .....	
Барминов Г. А. Развитие социальной активности личности студентов	
в деятельности органов студенческого самоуправления .....	107

## **ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Денисова А. А., Якушева Л. М. Аутопсихологические способности	
как фактор развития творческого мышления преподавателей высшей школы .....	111
Осмина Е. В. Психологические показатели деятельностной вовлеченности	
субъекта высшего профессионального образования .....	120
Фролов А. А. Слуховая дифференциальная чувствительность	
как исходный психологический механизм фонетической стороны речи	
на занятиях по немецкому языку в музыкальном вузе .....	124
Разина Т. В. Особенности отражения содержания научных понятий	
и категориального мышления у студентов психологических факультетов .....	128
Хоршева Н. А. Влияние сенсомоторного развития младших школьников	
с задержкой психического развития на формирование коммуникативно-речевых действий .....	134

## **СПЕЦИАЛЬНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Озерова Н. С. Особенности концептуального анализа текста	
у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием .....	140
Захарова Е. А. Особенности перцептивно-речевого развития детей	
с проблемами в развитии .....	143
Куимова Н. Н. Социально-психологическая адаптация учащихся	
с задержкой психического развития при переходе из начальной в основную школу .....	151
Барсуков А. В. Структура самоотношения асоциальных подростков .....	156
Карпова Н. П. Характеристика состояния текстовой компетенции школьников	
с тяжелыми нарушениями речи .....	159

## **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Каткова А. Л. Категория цели в педагогической теории компьютерных игр .....	163
Баннов Д. А., Иванова Т. А. Выделение систем знаний в содержании	
школьного математического образования как условие повышения его качества .....	167
Альтшулер Ю. Б. Особенности методики обучения физике в школе	
по теме «Энергия заряда в электростатическом поле и потенциал» .....	171
Сведения об авторах .....	176

---

## CONTENTS

---

- Korshunova O. V.* The Problem of Teacher's Training in the Conditions of Postindustrial Society  
*Petrova G. B.* Dialectical logic as a basis of developing teachers' professional self-consciousness  
*Grishina E. V.* Theoretical justification of competence approach to the development of creative activity in personal aspect  
*Zhigalev B. A.* A communicative paradigm of evaluating the quality of university education  
*Tulupova O. V.* Phenomenology of Educational Knowledge in the Context of Designing the Content of Pedagogue's Professional Development  
*Yefimova O. S.* Competence of educational activity of the future class teacher: contents, structure  
*Serebrovskaya N. Ye.* The problem of developing cultural intelligence of future managers by means of integrating the contents of higher professional education  
*Oparin A. I.* On the Actuality of Developing Student's Technological Culture  
*Zyryanova A. V.* Professional adaptation of culture and arts university students  
*Trosheva G. A.* Forming students' research skills: analysis of foreign and native experience  
*Mazharova E. A.* Humanitarian technologies in training teachers-masters  
*Vasilyeva A. A.* Forming students' tolerant behaviour in the higher school system  
*Severina V. F.* Organizing productive interaction of the subjects of educational process at a higher educational institution  
*Kostina O. V.* The diagnostics of university students' freedom and responsibility  
*Khramov V. N.* The influence of physical development level on health and intellectual efficiency of a cadet  
*Lapschova A. V.* The substance and structure of professionalism of a higher school teacher  
*Povsheniy A. V.* A. S. Makarenko's innovation in realizing the socio-economic factor of upbringing unmanageable teenagers  
*Leontyeva N. V.* Test method in the works of Russian pedagogues of the 1920–1930s  
*Volkova Ye. Ye.* The methodological prerequisites of profile teaching in the history of Russian school  
*Danilova I. Yu.* Regional educational policy during the post-soviet period  
*Simonova G. I.* The environmental approach in solving actual problems of the rural school children educational  
*Lebedeva O. V., Myasnikova Ye. Yu.* Forming of value attitude to work as a condition of social adaptation of boarding school pupils  
*Bolotova M. I.* Integrating upbringing potentialities of the family and the system of children's additional education  
*Sikorskaya L. Ye.* Voluntary activity as a means of moral upbringing of youth  
*Kudyashev N. P.* Theoretic approaches to forming safe conduct of adolescents  
*Barminov G. A.* Development of social activity of students' individuality in practice of bodies of students' self-government  
*Denisova A. A., Yakusheva L. M.* Autopsychological abilities as the factor of developing creative thinking of the higher school teachers  
*Osmina E. V.* Psychological factors of activity involvement of the higher vocational education subject  
*Frolov A. A.* Aural Differential Sensitivity as a Basic Psychological Ability in Determining Phonetic Characteristics of Speech when Teaching German at Music Academy  
*Razina T. V.* Specific features of reflecting scientific concepts content and categorial thinking of psychology students  
*Volodina N. A.* The influence of sensory-motor development of junior schoolchildren with mental retardation on forming communicative speech actions  
*Ozerova N. S.* On the conceptual analysis of the text by children with normal and disordered speech development  
*Zakharova Ye. A.* Peculiarities of forming perception and speech skills of children with impaired development  
*Kuimova N. N.* Socio-Psychological adaptation of pupils with a delay of mental development at transition from initial in the basic school  
*Barsukov A. V.* The Structure of Self-Relations of Asocial Teenagers  
*Karpova N. P.* Evaluation of Textual Competence of Schoolchildren with Severe Speech Disorders  
*Katkova A. L.* Purpose category in the pedagogical theory of computer games  
*Bannov D. A., Ivanova T. A.* Systems of Knowledge as a Condition of Increasing the Quality of Teaching Mathematics at Secondary School  
*Altshuler Yu. B.* Peculiarities of the methods of teaching physics at school (as exemplified by studying the theme «Energy of charge in the electrostatic field and potential»)

---

O. V. Коршунова

## ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

Во второй половине XX в. наступил новый период в развитии человечества – постиндустриальный, потенциал развития которого во все возрастающей степени определяется масштабами информации и знаний, а индустриальный сектор теперь ведущую роль. Однако это не означает, что значимость промышленности и сельского хозяйства уменьшается. Дело в том, что за счет автоматизации и внедрения высоких технологий индустрия требует все меньшей доли общественного труда, а значительная часть занятого населения перетекает в сферы информации и услуг. Из характеристик постиндустриального общества следуют другие названия данного периода – «информационное общество», «общество знаний», «общество услуг». Стремительный переход человечества в совершенно иную эпоху своего развития требует коренных изменений в образовании, а следовательно, и в процессе подготовки педагога. Сейчас все больше осознается истина, заключающаяся в признании того, что основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам Человек, его нравственная позиция, многоплановая природообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность. Такая идеология отлична от идеологии предыдущих эпох, когда главным двигателем политики во всем мире была вера в спасение человечества посредством справедливого общественного устройства, совершенство которого должно обеспечивать совершенство отдельного человека.

Одним из атрибутов нашего времени становится нестабильность, динамизм политических, экономических, общественных, правовых, технологических и других ситуаций. Происходят быстрые изменения условий жизни и труда людей, порождается боязнь потерять работу, неуверенность в завтрашнем дне, нарастание стрессовых ситуаций.

Стремительно развиваются процессы глобализации – всемирной экономической, политичес-

кой и культурной интеграции, распространения капитализма по всему миру, мирового разделения труда, миграции денежных, человеческих и производственных ресурсов в масштабах всей планеты, стандартизации экономических и технологических процессов, сближения культур разных стран (при сохранении национальных различий). Это стало возможным благодаря бурному развитию в последние десятилетия информационных и телекоммуникационных технологий, в первую очередь – сети Интернет.

В последние десятилетия произошла стремительная переоценка роли науки в развитии общества: изменяются функции науки по отношению к общественной практике. С XVIII в. до середины прошлого ХХ в. в науке открытия следовали за открытиями, а практика следовала за наукой, «подхватывая» сделанные открытия и реализуя их в общественном производстве – как материальном, так и духовном. Однако последним крупным открытием можно считать создание лазера (1956 г.). С этого момента наука начинает переключаться на технологическое совершенствование практики, понятие «научно-техническая революция» вытесняется термином «технологическая революция». Сейчас наука все реже достигает уровня обобщения теорий и законов, концентрируя свое внимание на моделях, характеризующихся многозначностью возможных решений проблемы. Современная наука в значительной мере переключилась на знание ситуативное, когда научные исследования проводятся в прикладных областях и посвящаются разработке оптимальных ситуативных моделей организации производственных, финансовых структур, образовательных учреждений, фирм и т. п.

Данную закономерность можно проследить и по статистике научных исследований, проводимых в Вятском государственном гуманитарном университете (рис. 1): при увеличении освоенных средств на фундаментальные исследования резко возраст объем финансирования прикладных исследований [1].

Наряду с научным знанием сегодня широко используются и знания совершенно иного рода – информация (знание правил пользования компьютерным текстовым редактором, стандарты, статистические показатели и др.).

В условиях рыночной экономики человек выступает активным субъектом на рынке труда, свободно распоряжающимся своим главным капиталом – своей квалификацией. В настоящее время для значительной части трудоспособного населения России трудно преодолеть психологический барьер перехода из позиции наемного государственного работника к позиции активного субъекта на рынке труда – необходимо самому искать высокооплачиваемую работу, временно работать в нескольких местах, переходить от одной профессиональной деятельности к другой и т. д. Помочь будущему члену общества преодолеть данный барьер должна в первую очередь школа.

В Российской Федерации, несмотря на позитивные сдвиги, связанные в том числе и с реализацией приоритетного национального проекта «Образование», приходится констатировать наличие серьезных проблем в образовательной сфере, в частности [2]:

– общеобразовательная школа все в большей степени способствует усилению социального неравенства: речь идет о селекции детей в школах, элитаризации школ; отсеве детей из школ, все расширяющейся категории детей, не получающей общего среднего образования; о снижении образовательных параметров в определенных социальных слоях общества – среди рабочих, крестьян, служащих; о коррупции и неформальных практиках сдачи Единого государственного экзамена;

– в высшем образовании за увлеченностью выполнением формальных требований Болонского процесса в значительной степени слабо ведется работа по преодолению таких негативных явлений, как несправедливые практики поступления в вуз, низкое качество обучения, коммерциализация вузов, перекладывание финансового бремени обучения детей на семью, недоступность высшего образования для отдельных социальных групп;

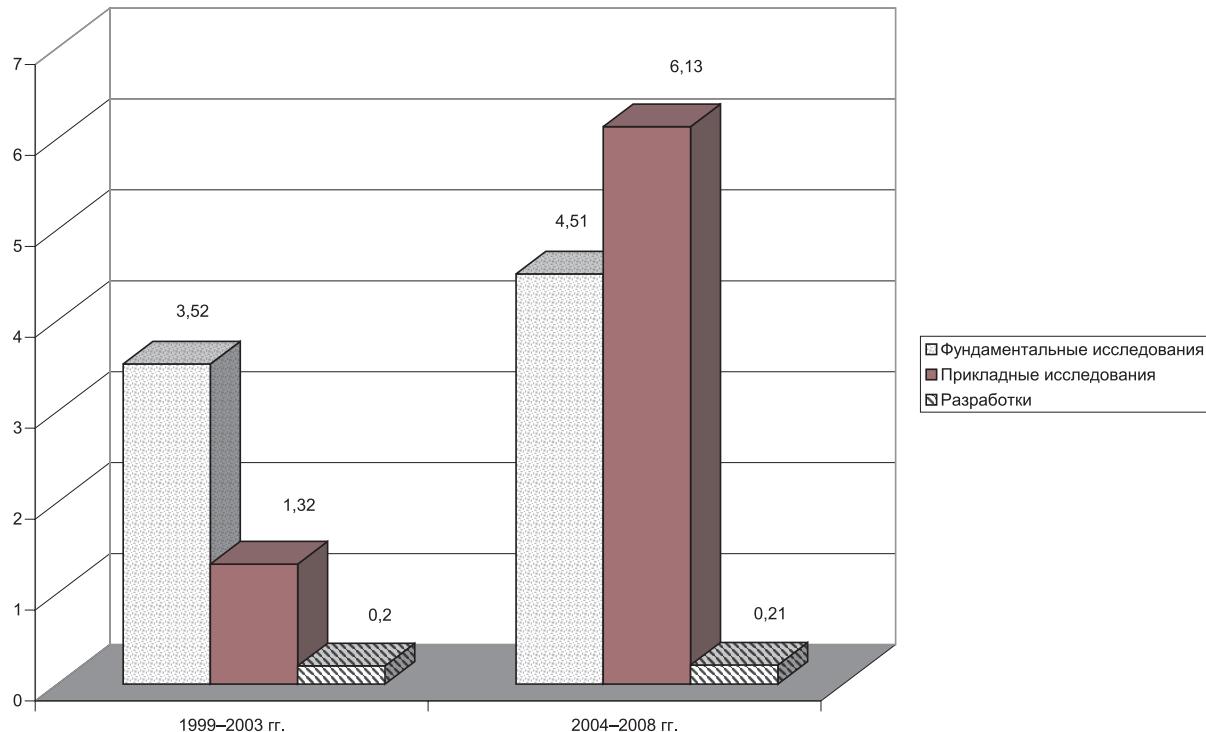


Рис. 1. Структура научных исследований по типам и формам, в млн р.

---

– реформирование российского образования осуществляется, главным образом, только по нескольким форматам: Единый государственный экзамен, государственные образовательные стандарты, двухуровневая система высшего образования. Однако представляется необходимым наряду с внедрением новых форм обучения и контроля качества обучения осуществить и кардинальную модернизацию содержания образовательных программ;

– достигнутые за прошедшие годы успехи не позволили преодолеть характерные территориальные диспропорции в развитии образования, сохраняются серьезные различия в развитии региональных образовательных комплексов, в сложившейся структуре подготовки кадров, диспропорции между отдельными звеньями системы образования, несформированность образовательных комплексов и большая поляризация в развитии систем образования.

Эффективность реформ системы образования в первую очередь зависит от степени мотивации персонала системы образования для участия в реформах, обеспечения их необходимой ресурсной базой (финансовой, материальной, информационной) для реализации реформ, повышения социального престижа преподавательской деятельности в обществе. Одновременно необходима целенаправленная работа по развитию управленческих знаний и профессиональной компетентности работников системы образования всех уровней.

Разрешение обозначенных выше проблем тем более важно потому, что сегодня сравнительные преимущества страны в системе мирохозяйственных связей наряду с природными ресурсами определяются в первую очередь уровнем развития людских ресурсов – образованностью, воспитанностью, мастерством людей во всех его проявлениях, способностью к поиску. Накопление знаний, развитие науки, создание новых технологий и научноемких производств неизбежно повышает требования к общеобразовательному уровню и профессиональной квалификации каждого отдельного члена общества, смещая акцент на развитие его духовных способностей, самостоятельность, способность работать в самоуправляемых командах, принимать критические решения, находить свой путь в новом окружении, достаточ-

но быстро устанавливать новые отношения в быстро меняющейся реальности. Образованность в постиндустриальной эпохе понимается как «способность общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать и творить» [3]. Именно на формирование данных компетентностей должен быть направлен процесс образования в постиндустриальном обществе. Основными парадигмальными ориентирами для этапа постиндустриального общества в области образования являются следующие [4]:

– *Ценности*: образование для самореализации человека в жизни, личной карьеры; в интересах общества; для производства.

– *Мотивы*: заинтересованность обучающихся в обучении, удовольствие от достижения результатов; заинтересованность педагога в развитии обучающихся, удовольствие от общения с ними.

– *Нормы*: обучающиеся принимают ответственность за свое учение; авторитет педагога создается за счет его личностных качеств.

– *Цели*: направленность обучения на овладение основами человеческой культуры и в т. ч. компетенциями (учебными, социальными, гражданскими, профессиональными и т. д.); обучение в течение всей жизни.

– *Позиции участников учебного процесса*: педагог создает условия для самостоятельного обучения; педагог – вместе с обучающимися, взаимный партнер; педагог способствует образованию обучающегося.

– *Формы и методы*: демократический и эгалистарный (построенный на равенстве) методы в противовес иерархическому и авторитарному методам обучения в школе индустриальной эпохи; динамичная структура учебных дисциплин в противовес стабильной; динамичные формы организации учебного процесса; акцент на самостоятельную работу обучающихся наряду с аудиторными занятиями под руководством педагога.

– *Средства*: учебная книга дополняется мощнейшими ресурсами информационно-телекоммуникационных систем и СМИ.

– *Контроль и оценка*: смещение акцента на самоконтроль и самооценку обучающихся.

Естественно, что для реализации в практике обучения данных ориентиров и выполнения новых функций системой образования, разрешения обозначенных выше проблем необходим педагог

---

нового типа. Каким требованиям должна удовлетворять профессиональная характеристика педагога постиндустриального общества? Как формировать Учителя новой эпохи? Какие новые подходы к профессиональной подготовке существуют и разрабатываются в настоящее время в педагогике? Остановимся далее на обсуждении этих проблем.

Высшее образование, ориентируясь на подготовку специалиста для продуктивной жизнедеятельности в постиндустриальном обществе, несет ответственность перед студентами за то, насколько успешно оно сможет подготовить их к жизни в новой эпохе, сформировать их профессиональные компетентности и новое качество профессиональной личности, адекватное непрерывным процессам изменяющегося мира и общества, «вызовам времени». Чтобы обеспечить подготовку педагога нового поколения, необходимо прежде всего разобраться в специфике профессиональной деятельности современного педагога. Удобнее всего дать характеристику через функции учителя. Функция профессионально-педагогической деятельности определяется как «взаимосвязь между профессионально-педагогической деятельностью учителя и современными социокультурными факторами, характеристики которой обуславливают ценностно-целевое предназначение деятельности учителя, определяющее характер деятельности учителя и отражающееся в новых обязанностях учителя» [5]. Следовательно, функция проявляется как механизм трансформации социокультурных требований в ценности профессиональной деятельности учителя.

Реализация новых функций учителем должна обеспечивать новые образовательный и социальный эффекты. Образовательный эффект заключается в том, что образовательный процесс реализуется как гуманитарная практика, предполагающая личностное освоение мира обучающимся и обеспечивающая его самореализацию. Социальный эффект состоит в оказании влияния учителем на социум, способствовании изменениям социокультурной ситуации через влияние на государственную политику в области образования, через привлечение социальных партнеров к образовательному процессу и содействие принятию ими ценностей современного образования, через содействие формированию нового культур-

ного типа личности. Таким образом, в профессионально-педагогической деятельности учителя на современном этапе развития школы наряду с традиционными появляются новые функции, среди которых различают ведущие, сопутствующие и соподчиненные [6].

Ведущей функцией учителя становится *содействие образованию школьника*, состоящее в создании средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности учащегося в образовательном процессе и формирования у него мотивации непрерывного образования. Для реализации данной функции учитель

– отбирает содержание образования по предмету на основе пересечений информационных потоков своих и учащихся, межпредметной интеграции знаний в учебных и социальных проектах, опоры на скрытый опыт учащихся;

– выбирает образовательные технологии, не только решаящие задачи освоения содержания предмета, но и способствующие становлению компетентностей обучающихся (в качестве таких технологий могут быть использованы технологии проектного, исследовательского, рефлексивного обучения, развития критического мышления, информационно-коммуникативные и др.);

– формирует открытую образовательную среду, рассматриваемую как вид социокультурной среды и представляющую собой совокупность согласованных образовательных ресурсов, которые способствуют становлению и проявлению компетентностей школьников, когда предметные знания становятся основой для решения реальных жизненных проблем;

– выбирает разнообразные способы оценки и учета достижений учащихся (оценочные шкалы, материалы и др.).

Ясно, что успешная реализация данной деятельности возможна в случае, если учитель готов к пониманию изменений на основе профессиональной педагогической рефлексии, служащей основой его самообразования. Таким образом, выделяется сопутствующая функция педагога нового поколения – осуществление рефлексии и самообразования.

К соподчиненным функциям деятельности учителя относят проектировочную и управлеченческую функции.

---

Проектировочная функция состоит в совместной деятельности со школьником по проектированию индивидуального образовательного маршрута, создании условий для образовательного выбора школьника.

Управленческая функция реализуется через участие учителя в определении образовательной политики на уровне школы (при проектировании образовательной программы) и на других уровнях (при участии в общественно-педагогических дискуссиях).

Опираясь на выделенные профессиональные функции педагога новой эпохи, возможно построение функциональной компетентностной модели учителя. С этих позиций профессиональная компетентность рассматривается как совокупность ключевых, базовых и специальных компетенций [7].

*Ключевыми* называют компетенции, необходимые для любой профессиональной деятельности, связанные с успехом личности в быстроменяющемся мире и проявляющиеся в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

*Базовые* компетенции отражают специфику определенной профессиональной деятельности. В случае педагогической деятельности они ответственны за построение профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества.

*Специальные* компетенции отражают специфику конкретной предметной или надпредметной профессиональной деятельности и рассматриваются как реализация ключевых и базовых компетенций в области учебного предмета, сферы профессиональной деятельности.

Следовательно, все три вида компетенций взаимосвязаны и развиваются одновременно, что и формирует *индивидуальный стиль педагогической деятельности*, создает целостный образ специалиста и обеспечивает становление *профессиональной компетентности*.

Исходя из вышесказанного, представляется достаточно очевидным направленность профессиональной деятельности современного педагога *на личность* (школьника и самого себя), *на*

*группу* (школьников, коллег, социальных партнеров), *на социум* (через образовательные и социальные инициативы, эффекты, обеспечиваемые реализацией новых функций педагога в профессиональной деятельности). В связи с этим главным критерием компетентности современного педагога является владение им *гуманитарными технологиями*, направленными на содействие человеку в его самореализации и развитии. Под гуманитарными технологиями в образовании сегодня понимают такие, которые обеспечивают уважение к личности, утверждают ценности жизни и его качества, толерантности, сохранения здоровья, признания прав и достоинства обучающихся, разнообразия мнений, опыта и жизненных позиций, проекта (творчества), партнерства (признание равноправности). Гуманитарные технологии проектируются на основе системного и деятельностного подходов, мышление становится их основным и центральным звеном [8].

В связи с этим должны произойти изменения и в процессе оценки достижений обучающихся. С позиций компетентностного подхода образовательный процесс не может быть монооценочным. Предполагается оценка различных достижений обучающегося (множественность объектов оценки), вовлечение в процесс оценивания группы обучающихся и самого обучающегося (множественность субъектов оценки).

Встраивание нового компонента обучения в образовательный процесс подготовки педагогов в высшей школе может быть произведено различными методами:

- методом полезных вкладов (добавление новых учебных курсов с моделированием событий, связанных с решением конкретных проблем, отрабатывающих различные компетенции);
- аддитивным методом (добавление нового содержания в традиционные учебные программы без изменения их базовой структуры);
- трансформационным методом (изменение стратегий образования, когда появляется возможность рассмотрения проблем, событий, концепций в перспективе);
- действенным методом (изменение образовательной программы в целом – введение кредитной системы в вузе).

Вятский государственный гуманитарный университет (ВятГГУ), реализуя свою миссию, выст-

раивает образовательную деятельность в рамках новых ценностей и ориентиров, обозначенных выше в статье. Миссия ВятГГУ заключается в становлении университета как фактора гуманизации личности посредством широкого профессионального образования – подготовки квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социально и профессионально мобильного; удовлетворении потребностей личности в получении соответствующего образования [9]. Как видим, в определении миссии отражены все основные требования к современному члену постиндустриального общества, успешно строящему профессиональную карьеру, в аспекте компетентностного подхода и с позиций гуманитаризации. Компетентностный подход и идея гуманитаризации являются методологическим основанием организации подготовки педагогов в ВятГГУ, что позволяет выстроить систему образования будущих учителей с учетом вызовов времени.

Процесс подготовки педагогов при опоре на обозначенные методологические позиции представляет собой связную комбинированную систему накопления академического и практического опыта, при этом система начинается с получения педагогического образования в университете и предполагает своё продолжение в течение всей профессиональной карьеры. Это обусловлено тем, что в течение профессиональной жизнедеятельности педагог должен приобретать новые компетенции, которых потребуют появляющиеся инновации в практике, вызванные очень динамичными политическими, социальными и экономическими переменами. При этом особое значение в подготовке педагогов приобретает коммуникационный компонент образовательных отношений, групповая работа в аудитории, командная работа с коллегами, партнерство, способность к проектной деятельности.

Современные образовательные стратегии подготовки педагога предусматривают возможности личного участия и развития опыта и способ-

ностей студентов; поощрение навыков, важных для проявления гражданских функций на основе принятой и понятной информации (принятие решений в социальном контексте, критическое осмысление концепций и межгрупповое взаимодействие). Педагоги ВятГГУ ориентируются на создание сообщества обучающихся путем побуждения студентов к участию, обсуждению, выражению несогласия, принятию на себя рисков и ответственности при принятии решений. Образовательные стратегии, ориентированные на развитие профессиональной компетентности, – это, прежде всего:

- практико-ориентированное модульное обучение (в ВятГГУ внедряется с 2005 г.);
- обучение посредством кейсов (интересный педагогический опыт накоплен на факультете психологии);
- проектное обучение (оригинальным в этом плане является опыт филологического и физико-математического факультетов, факультета технологии и дизайна);
- тренинги;
- широкий спектр образовательных практик, поддерживающих развитие ключевых компетенций;
- применение рейтинговой оценки в обучении (с 2005 г.);
- внедрение экстерната (с 2008 г.);
- внедрение дистанционного обучения (с 2007 г.).

Взаимодействие преподавателя со студентами становится динамичным, студенты являются равноправными участниками происходящего и воспринимают процесс обучения как обмен опытом между ними и преподавателем.

В целях развития социальных компетенций на занятиях организуются рабочие группы с различным числом участников (происходит обучение в командах). Через групповую работу студенты могут почувствовать себя членами общества, апробировать свои соображения, проанализировать ценности и взгляды, а также приобрести навыки общения (формировать социальные компетенции). Через работу в группе каждый может идентифицировать себя как личность и как профессионала. Основное внимание уделяется совместной работе в условиях доверия, терпимости и стимулирования. Широкие перспек-

---

тивы открывает организация учебно-познавательной и социальной деятельности в разновозрастных группах студентов [10].

Кроме того, в настоящее время очевидна невозможность овладения знанием как совокупностью данных и видна необходимость овладения методом получения знания. Иными словами, важнейшим признаком современного процесса образования становится методологический подход, овладев которым студенты успешно смогут реализовать его в практике преподавания в любом образовательном учреждении.

В связи с этим отметим, что современным и будущим практическим работникам в постиндустриальном обществе потребуется научный стиль мышления, который включает такие характеристики, как диалектичность, системность, аналитичность, логичность, широта видения проблем и возможность предвидеть последствия их решения. Сегодня на

повестку дня встает вопрос о научной подготовке начиная со школьной скамьи [11]. В широкой практике образования идет процесс научного образования: учебно-исследовательские проекты школьников и студентов, создание студенческих научных обществ не только в вузах, но и в колледжах, введение в вузах курса «Основы НИР», выполнение курсовых и дипломных работ с явно выраженным научно-исследовательским характером.

В ВятГГУ при подготовке будущих педагогов акцент делается на то, чтобы курсовое и дипломное проектирование студентов предполагало реализацию разработанных проектов, т. е. проектная преобразовательная деятельность (теоретическая) не была оторвана от практической преобразовательной деятельности. За последние годы ВятГГУ достиг высоких показателей по количеству студентов, задействованных в научно-исследовательской работе (рис. 2).

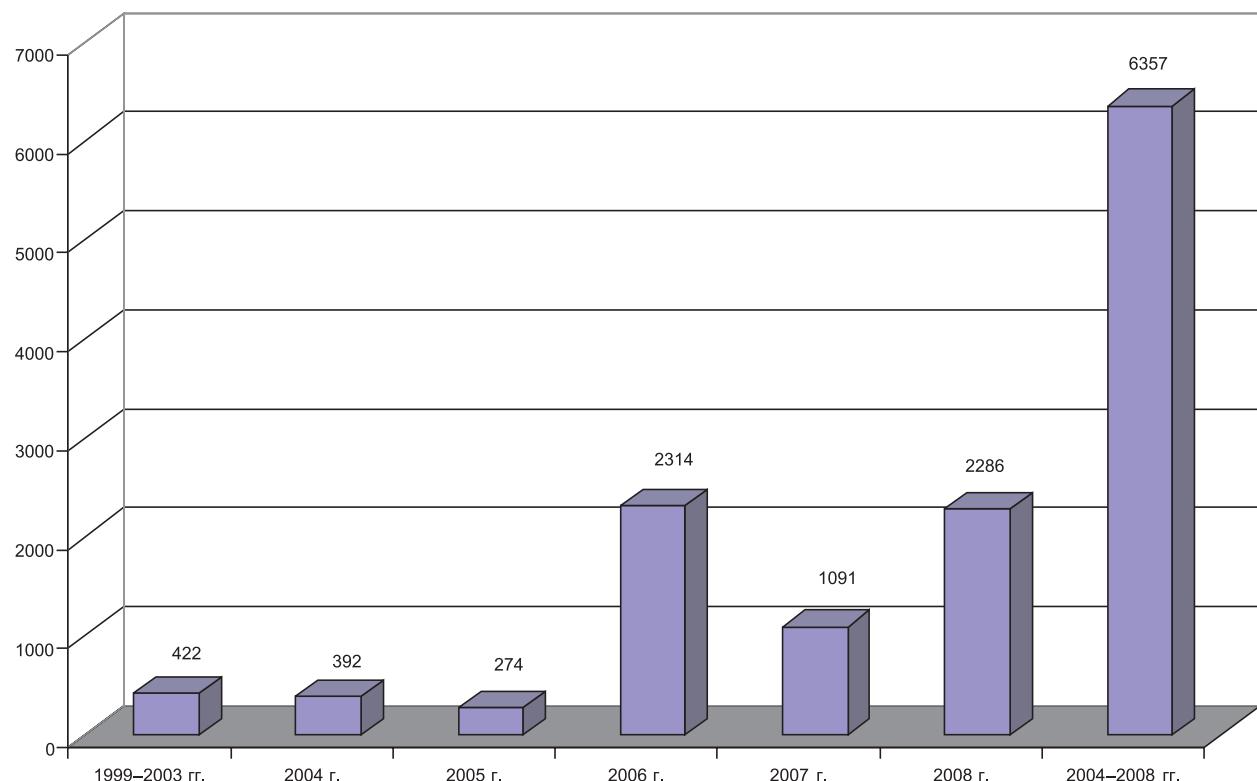


Рис. 2. Количество студентов ВятГГУ, участвующих в НИР

Система образования педагогов в ВятГГУ рассматривает как обязательные компоненты учебного содержания и реализуемые практически уже на достигнутом этапе её развития следующие составляющие:

– *Решение традиционных учебных задач*, что остается необходимым звеном учебного процесса и формирования профессиональной компетентности. Данное звено способствует созданию ситуативной активности у студентов.

– *Решение учебных задач, соответствующих надситуативной активности*, когда студенты сами ставят цели своей деятельности, активно применяют свои знания по различным дисциплинам в практике, общаются друг с другом. В этих ситуациях учебный процесс обогащается ценностно-ориентировочными, преобразовательными, коммуникативными, эстетическими компонентами за счет включения в него подготовки устных и письменных докладов и сообщений студентов, введения лабораторно-исследовательских практикумов вместо наборов лабораторных работ по готовым образцам, применения деловых игр, игрового моделирования, выполнения междисциплинарных исследовательских работ.

– *Решение учебных задач творческого уровня, соответствующих творческой активности личности* – крупных творческих проектов. Проекты удовлетворяют следующим требованиям:

• имеют общественно полезную значимость, рыночную стоимость и имеют определенных потребителей;

• посильны для студента, но при этом отличаются высоким уровнем трудности, получаемый продукт (материальный или духовный) соответствует критерию высокого качества;

• сформулированы в самом общем виде: требуют от студента активного применения теоретических знаний, а также дополнительного при-

влечения научной, справочной и другой литературы; экономических расчетов, самостоятельной разработки проекта продукта, технологии его получения, плана действий по его реализации с учетом наличных возможностей;

• предусматривают возможности коллективной производственной деятельности студентов, включения их в производственные или научные коллектизы (например, в научные школы, методологические семинары, научно-исследовательские лаборатории и т. д.).

Таким образом, в настоящее время намечены пути становления в высшей школе профессиональной компетентности педагога постиндустриального общества.

#### **Примечания**

1. *Данюшенков В. С. Стратегическое развитие вуза в современных социально-экономических условиях*. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. 44 с.

2. *Цветкова Н. Ф. Современная политика в сфере образования: глобальный, национальный и региональный аспекты*: автореф. дис. ... канд. полит. наук. СПб., 2009. 22 с.

3. *Новиков А. М. Постиндустриальное образование*. М.: Изд-во «Эгвесь», 2008. С. 42.

4. Там же. С. 43–44.

5. *Компетентностная модель современного педагога: учеб.-метод. пособие / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицина*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. С. 31.

6. Там же.

7. Там же.

8. Там же; *Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т*. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с. (Сер. «Энциклопедия образовательных технологий».)

9. *Байбородова Л. В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся*. Ярославль: Академия развития, 2007. 336 с.

10. Там же.

11. *Новиков А. М. Указ. соч. С. 63.*

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

---

УДК 371.127

Г. Б. Петрова

## **ДИАЛЕКТИЧЕСКАЯ ЛОГИКА КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА**

Статья посвящена преодолению стереотипов в профессиональном самосознании педагогов и обретению ими осознанной траектории собственного развития. Автор видит их в формировании диалектической логики у педагогов, изменяющей угол зрения на профессию, помогающей решать профессиональные проблемы. Практический опыт научного руководства школой, работающей в инновационном режиме, позволил автору успешно апробировать идею в проектировании и внедрении диалектической модели развития школы.

The article runs about changing patterns in teachers' professional self-consciousness and finding individual ways of teachers' self-development. The author says that it can be done by forming dialectical logic that can change teachers' attitude towards the profession and help to solve different professional problems. The author has personal experience of supervision at school that deals with innovations where she has been successful in introducing the dialectical model of school development.

**Ключевые слова:** профессиональное самосознание, диалектическая логика, развитие, диалектическая модель, компетентность.

**Keywords:** professional self-consciousness, dialectical logic, developing, dialectical model, competence.

Необычайная скорость перемен в современном российском образовании: смена образовательной парадигмы, разработка новых стандартов, информатизация школы, потребность в сконцентрированном внедрении современных образовательных технологий – повергло российское учитительство в «коматозное» состояние. Выходы из него учительские коллективы, педагоги находят свои. Поиски затягиваются на многие годы, так как корни проблемы скрыты глубоко – в самосознании педагогов. «Все и всё может учить, если ум Человека открыт», – утверждает восточная мудрость. Как сделать так, чтобы убрать профессиональные стереотипы, раскрепостить бинарный

логический ум педагога, вооружить его инструментарием диалектического мышления, тем самым предоставить свободу выбора в деятельности, в дальнейшем развитии и профессиональном творчестве?!

Логика мышления обычного европейского человека bipolarна. Действительность представляется ему в крайних своих проявлениях, разделяющих действительность на добро – зло, белое – черное, правильное – неправильное и т. д. Это характерная черта особенно русского менталитета. Мы всегда выбираем одно из двух, мечась из крайности в крайность. Диалектическая логика, в противовес бинарной, признает полярные различия в единстве, а не в борьбе, в естественном целом. Природные миры сотканы из противоречий, и признание только одной стороны – неразумно.

Известно, что одной из профессиональных деформаций педагога является «категоричность в суждениях», воинственное отстаивание своей точки зрения [1]. Такая позиция недопустима для профессионала, работающего в системе «человек – человек». Несспособность видеть ситуацию в целом, в диалектическом единстве не позволяет педагогу объективно рассмотреть ее, разрешить проблему компромиссно. Несформированность диалектической логики, неосознанность диалектических законов развития не позволяют педагогу объективно и целостно представлять картину мира своего предмета, находить глубинные основания для интеграции школьных предметов. Сознание большинства педагогов мозаично, таким оно формируется и у школьников. Но формирование у школьников целостного видения и представления картины мира, осознание его законов – цель образовательных стандартов второго поколения. Разрешение противоречия видится нам в изменении угла зрения педагогов на цели образования, предмет, в изменении их профессионального самосознания.

В контексте нашего исследования мы говорим об изменениях и развитии. В теориях развития вычленяют модели: циклические или направленные (линеарные или нелинеарные), в которых развитие предполагает сохранение системного качества развивающих объектов (Спенсер, Гегель, Дюркгейм, Парсонс, Мертон, П. Сорокин, Бурдье, Шпенглер, Маркс и др.); прогрессивные (эволю-

ционные или революционные), в которых речь идет об изменении и приращении качества; процессуальной изменчивости, меняющие векторы развития (Спенсер, Поппер); модели полифоничности, многомерности, разнотипности развития [2]. Нам важны модели развития, воплощающие идею полифоничности, многомерности, разнотипности, связанные с процессуальной изменчивостью, так как речь идет о целостности личности, скорее, диалектическом развитии ее сознания и самосознания, а в этом процессе можно фиксировать этапы, а не конечный результат.

Понятие «диалектика» вбирает в себя многочисленные смыслы: предметом диалектики является действительное (природа, человек, его мышление); в действительном выделяются процессы изменчивости и их свойства, определяются законы и их отражение в нашем сознании; диалектика рассматривает естественное как целое в противоположностях; законы изменчивости естественного мира есть законы его развития в противоположностях [3]. Мы обращаемся к диалектической логике по причине того, что рассмотрение процесса развития сложной, нелинейной системы «человек», его сознания, самосознания изначально предполагает отказ от bipolarной линейной логики. Как отмечалось выше, диалектическое мышление удерживает в себе противоположности равноистинными, что является основой «диалектической логики» и оправдано в изучении сложных систем.

В исследованиях В. Г. Масленникова, А. Г. Теслинова уточняется и дополняется перечень традиционных принципов и законов диалектического мышления в контексте современного философского, естественнонаучного знания. Диалектическая логика представлена принципами: полярности, гармонии, «великого предела», дополнительности, асимметричности, принципом целого [4].

Принцип полярности раскрывается в противоположных свойствах, как у Гегеля, которые не противостоят друг другу, как у Маркса, а дополняют друг друга в целом, превращаются друг в друга, образуя нескончаемое многообразие свойств, состояний и тенденций всех естественных процессов.

Принцип гармонии существует в естественном мире как некоторое соотношение противоположностей, подчиненное закону «золотого сечения», пропорции 5/8. Нахождение «зоны золотого сечения» между противоречиями открывает спектр возможных вариантов компромиссного решения проблемы.

Диалектическое мышление отражает свойство естественного мира не достигать крайних состояний, пределов изменчивости. Принцип «великого предела» указывает границу, заступить за кото-

рую значит привести ситуацию к необратимому процессу.

Принцип дополнительности требует учитывать различные условия, в которых разворачивается ситуация. Например, переход учителя от традиционной системы к развивающей зависит от различных условий: собственного желания, осознания своих способностей и потребностей; от поддержки администрации; от наличия материальных средств на обучение; от наличия единомышленников и т. д.

Принцип целого восстанавливает «единство изменчивости и неизменности». Профессия человека образует целое вместе с развитием и изменением его компетентности. Чтобы жить, надо непрерывно «рождаться и умирать», то есть изменяться.

Принцип асимметричности мира растворен в природе, в которой никогда нет равновесия. «Осознаваемая нами жизнь – это одна сторона из полярной пары. Человек должен уравновешивать активную материальную «грубую» сторону природы ее дополнением – активной жизнью сознания, жизнью духовной, нравственной» [5].

Авторы исследования вычленяют три самых важных свойства изменчивости: зеркальность, проявляющуюся как «ряд этапов развития некоторого процесса на пути к пределу возможных состояний, после достижения предела процесс развивается в обратном порядке»; инверсионность, при которой тенденции ослабеваются, существенно меняя состояние (тот, кто не развивается и не совершенствуется, будет «ходить по кругу»); структурность – частые перемены на одном уровне структуры происходят при редких переменах на другом уровне (ничто в природе не останавливается, и равновесие между малоподвижным и быстроизменяющимся сохраняется всегда) [6]. Три вида изменчивости порождают ряд важных для диалектики следствий: ритмичность, цикличность, вариативность развития.

Современный образовательный процесс требует от педагогов осознанного выбора путей развития школы. Но в школьной практике концепции и программы развития заказываются специалистам, далеким от проблем конкретной школы. Работа автора статьи в качестве научного руководителя школы, ставшей на путь инноваций, привела к необходимости изучать возникшую проблему и искать пути ее решения.

В ситуации слияния двух коллективов: средней общеобразовательной школы и «Школы олимпиадного резерва», в которой учатся математически одаренные дети и работают «особенные» учителя-математики, – важно было найти разумное решение. Научно-практический семинар для администрации и руководителей подразделений школы по проектированию модели развития школы

лы стал одним из первых шагов на пути к переменам. Участникам были предложены материалы: существующая программа развития школы «Интеллектуальное развитие личности»; наглядная схема «Человек 4 миров», отражающая единство физического, сенсорного, интеллектуального и духовного мира человека; перечень моделей развития; принципы диалектической логики (указанные выше); выдержки из Проекта образовательного стандарта второго поколения, в котором прописаны ключевые цели: «ориентация на результат образования через системно-деятельностный подход; основной результат образования – освоение обобщенных способов действий (компетенций); достижение новых уровней развития личности (компетентностей)».

Анализ существующей программы развития школы, сопоставление ее со схемой «Человек 4 миров» привели участников к выводу, что необходимо корректировать название программы: «Школа интеллектуально-творческого и духовного развития личности», чтобы учесть все направления развития личности. Была выбрана наиболее органическая для школы модель развития, поддерживающая идеи «полифоничности, многомерности, разнотипности развития». К этой мысли участники проектирования пришли после работы над моделями развития и принципами диалектической логики.

Учителя в поисках методологических оснований проектирования модели учитывали реальную ситуацию, создавшуюся в школе. Столкновение образовательных систем и различных программ – традиционной в средней и старшей школе и развивающего обучения в начальной школе; программ общеобразовательного уровня и углубленного изучения предметов – раскрыло важность ориентации на принципы полярности и «великого предела». Во встрече различных типов мышления педагогов (традиционного обучения, педагогов-преподавателей вуза, учителей, владеющих технологией развивающего обучения); типов мышления и уровней развития учеников обнаружилась необходимость учесть в моделировании принцип дополнительности.

Особо заинтересованный разговор состоялся в связи с осознанием противоречий, связанных с тенденциями времени – необходимостью менять образовательный вектор с ЗУНов на компетентности. Традиционное стереотипное ЗУНовское мышление педагога должно постепенно развернуться в направлении развития способностей (компетентностей), где ЗУНЫ становятся необходимым и важным средством, а не целью образования. «Рождаться и умирать, то есть меняться и развиваться постоянно – вот смысл современного непрерывного образования», – такие открытия делали для себя педагоги.

Обсуждение трех свойств изменчивости (зеркальность, инверсионность, структурность) явилось кульминационным этапом в проектировании модели развития школы. Все признали необходимость проектировать модель развития личности не только учеников, но и учителей. Развитие личности ученика, формирование его учебно-познавательной, коммуникативной и индивидуально-личностной компетентностей находится в прямой зависимости от профессиональной (педагогической, коммуникативной, индивидуально-личностной) компетентности учителя, как в сообщающихся сосудах, как в зеркальном отражении. Только учет этих условий будет свидетельствовать о качественных изменениях во всех структурах, предупредит «хождение по кругу».

Педагоги свободно оперировали понятиями диалектической логики, приняв принципы полярности, «великого предела», дополнительности, принципа целого за основу проектируемой модели.

Асимметричность школьного мира открыла учителям множество возможных путей развития школы. Продуктом интеллектуальной деятельности на семинаре стала диалектическая модель развития «Школы интеллектуально-творческого и духовного развития личности», учитывающая все противоречия. Модель характеризуется цикличностью (деятельность коллектива расписана по этапам, продуманы первостепенные и дальнейшие шаги по реализации модели); вариативностью (продуманы возможные перспективы дальнейшей траектории развития школы). Ее можно назвать компетентностной, так как в ней согласованы профессиональные компетентности педагога и метакомпетентности учащихся.

Снятие профессиональных стереотипов, раскрепощение сознания и самосознания педагога – процесс болезненный и длительный, но приносит радость осознанности цели профессиональной деятельности и уверенности в правильности самостоятельно выбранной траектории развития. Диалектическая логика, осознание закономерностей устройства мира, как показала практика, является основой для динамичного развития профессионального самосознания педагогов.

#### **Примечания**

1. *Маркова А. К. Психология професионализма.* М., 1996. 308 с.
2. Всемирная энциклопедия: Философия / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. М.: АСТ, Минск: Харвест, Современный литератор, 2001. 1312 с.
3. Там же.
4. *Масленников В. Г., Теслинов А. Г. Теория и практика диалектического мышления.* Жуковский: МИМ ЛИНК, 2002. 132 с.
5. Там же.
6. Там же.

УДК 37.026.9

E. V. Гришина

## ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЛИЧНОСТНОМ АСПЕКТЕ

В статье рассматривается проблема необходимости компетентностного подхода к развитию творческой деятельности. Компетентностный подход позволяет соблюдать принцип открытости новым формам опыта и предложить концепцию творческой коммуникации. В работе предпринимается попытка проработки вертикали проблемных полей психологии творчества, предлагается рассмотрение творческой деятельности через внутреннее единство коммуникативного пространства.

The problem of competence approach to developing creative activity is considered in the article. The competence approach gives an opportunity to follow the principles of openness to new forms of experience and suggest the concept of creative communication. An attempt at working out the vertical line of problem fields in psychology of creativity is undertaken in the work. Treatment of creative activity through internal unity of communicative space is suggested.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, проблемные поля, профессиональная компетентность, личностная ориентация, ассоциативно-рефлекторная теория.

*Keywords:* competence approach, problem fields, professional competence, personal orientation, associative-reflectory theory.

Уровень требований к специалисту XXI века диктует необходимость постоянного совершенствования психологических и педагогических основ системы подготовки профессиональных кадров в высших учебных заведениях, разработки научно обоснованных подходов к педагогическому процессу как творческому, в котором участвуют и преподаватели, и студенты.

Целью разработки этих подходов становится развитие творчески мыслящей личности, обладающей развитыми нравственными качествами, высоким уровнем профессионализма, конкурентоспособности, способности к самообразованию. Конкурентоспособность, компетентность и самостоятельность как наиболее значимые черты личности являются ключевыми для творческой индивидуальности будущего специалиста, поэтому организация процесса обучения в современной высшей школе должна быть связана в первую очередь с их развитием.

Основным критерием развития компетенций обучения у студента является его творческая активность, проявляющаяся в его мотивах, знаниях, их практическом применении, его креатив-

ности и исследовательских умениях. Компетентностный подход подчеркивает практическую, действенную сторону и акцентирует внимание на результатах образования – компетентности.

В работе предпринимается попытка теоретического обоснования компетентностного подхода к развитию творческой деятельности, предлагается рассмотрение творческой деятельности через внутреннее единство коммуникативного пространства.

В зарубежной литературе под компетентностью подразумевают «углубленное знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности», единство знаний, профессионального опыта, способности действовать и навыков поведения индивида, определяемых целью, заданностью ситуации и т. д., что не отражает содержания этого понятия в полной мере [1].

И. А. Зимняя определяет компетенции как «набор определенных знаний, умений, навыков, личностных качеств в определенной сфере деятельности, а компетентность – это качество владения, то, каким образом компетенция проявляется в деятельности» [2].

Профессиональную компетентность сегодня определяют как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно [3]; как профессиональную подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности [4]. Показателями профессиональной компетентности являются и общая совокупность объективно необходимых знаний, умений, навыков; и умение правильно распорядиться ими при исполнении своих функций; и знание возможных последствий определенных действий; и практический опыт; и результат труда человека; и гибкость метода, и критичность мышления; а также профессиональные позиции, индивидуально-психологические качества и акмеологические инварианты. И. А. Зимняя определяет компетентность «как обобщающее понятие по отношению к мотивационной готовности, специальным знаниям, личностному опыту и др.» [5].

В отечественной традиции и знания, и умения рассматриваются с точки зрения опыта: «Обще-предметный образовательный минимум разрабатывается на основе целей общего образования и охватывает четыре элемента содержания образования: опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; опыт осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыт творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыт осуществления эмоционально-ценостных отношений – в форме

личностной ориентации (В. В. Краевский) [6]. Освоение этих четырех типов опыта позволяет сформировать у учащихся способности осуществлять сложные культуросообразные виды действий, которые в современной педагогической литературе носят название компетентностей.

Рассмотрим более подробно опыт творческой деятельности. Компетентностный подход заключается в том, что заранее задает ситуации включения студента в деятельность определенного вида, что формирует определенные знания, умения и ценности – компетенции. Компетенция заключает в себе «знания декларативного, процедурного и поведенческого характера и проявляется в ситуациях как эффективное действие. Представление о компетенции изменяет мышление об оценке и квалификации. При рассмотрении количественного состава компетентностей прежде всего отметим, что согласно «Глоссарию терминов рынка труда, разработки стандартов...» ЕФО [7] существуют четыре (способы) определения компетентностей:

а) основанные на параметрах личности; б) основанные на выполнении задач и деятельности; в) основанные на выполнении производственной деятельности; г) основанные на управлении результатами деятельности. В качестве исходной мы принимаем первую модель с включением элементов второй. Первая, согласно «Глоссарию...», включает «...личные качества и опыт человека, которыми он обладает...», «знания, образование, подготовка и другие личные характеристики, которые позволяют ему эффективно осуществлять свою деятельность» [8].

Проблема творческого развития личности тесно связана с развитием творческого мышления. Большое количество исследований данной проблемы проводится при опоре на ассоциативно-рефлекторную теорию обучения. В том виде, в каком представлена в настоящее время ассоциативно-рефлекторная теория обучения, она включает в себя и некоторые положения ассоциативной теории обучения и условно-рефлекторной теории обучения, и ряд положений, выведенных из дидактической практики. Развитие творческого мышления определяется формированием таких новообразований, как знания, способы деятельности, познавательная мотивация, интеллектуальная активность и другие. Весь этот процесс осуществляется как разрыв ранее образованных связей в психике (выключение объекта/их преобразования и качественно новые связи/включение объекта), т. е. как диссоциации и ассоциации. В качестве основного психологического механизма, который обеспечивает творческий процесс, принимается анализ через синтез. Решение задачи творческого мышления связывается с накоплением ассоциативного фонда, его

системностью, целенаправленностью творческих исканий, сопоставлением явлений в соответствующей системе понятий и выходом за эту систему путем создания нового синтеза.

Психология творчества, понимаемая как абстрактная наука, не может и не должна исчерпывать всего многообразия факторов, под влиянием которых формируется человек, обладающий высоким творческим потенциалом. Психология творчества вносит существенный вклад в изучение комплекса этих факторов, раскрывая психологический механизм такого формирования. Для формирования человека с высоким творческим потенциалом адекватны педагогические воздействия. Планируя такие воздействия, необходимо учитывать психологический механизм творческой деятельности. Ядром творчества определяют новизну. Это создает сложности для теории, поскольку «тип новизны» оценивается относительно существующей на каждый данный момент шкалы «известно – неизвестно», что лишает связку «творчество – новизна» универсальности. В определениях просматривается направление, ставящее в ядро творчества понятие «взаимодействие». Креативность понимается как внутренний потенциал и способность к творчеству, а творчество – процесс, в котором проявляется эта способность. Синтез подходов, сложившихся в научной дисциплине и реализующих определенные научно-методологические ориентации, невозможен ни через простое механическое суммирование подходов, ни через определение какого-то одного, с последующим построением всей теории через него. Необходимо искать внутренний принцип объединения, который будет открыт для новых форм опыта. Вариантом решения этой проблемы является обращение к концепции творческой коммуникации. Выделение двух логик – «логики преодоления» и «логики встречи» – позволило структурировать коммуникативное пространство психологии творчества [9]. Следствием общей методологической проблемы является определение ядра творчества.

Компетентностный подход позволяет рассматривать творчество не через «границу нового» и набор формальных признаков творческого акта, а через границы и пределы эффективных коммуникаций. Исходя из этого разработаны концептуальные положения о творческой коммуникации. Мы определили ядро творчества как контакт с неизвестностью. Пространство контактов с неизвестностью включает две большие области. Область первая – объекты. Она связана с различными предметными сферами. Неизвестность задает широкую палитру неопределенных свойств объекта, возможно, неопределенность и самого объекта. Область вторая – взаимодействия. Она восходит к многоуровневому комму-

никативному миру. Неизвестность создает поле свободного выбора, в котором личность обречена на свободу. Точка контакта с неизвестностью соединяет две области: «объекты», обладающие неизвестными свойствами (примыкает к предметным сферам), и «взаимодействия» с пространством свободного выбора (примыкает к коммуникативному миру). Мир творческих коммуникаций представлен в виде двух взаимосвязанных «пластов»: а) пласт «оформленных коммуникаций» – устойчивое, но очень широкое коммуникационное пространство, в рамках которого проходит выход за пределы стандартной нормы для этого пространства эмоциональности, впечатлительности, вовлеченности в игру с неизвестностью. Творческая коммуникация предстает как результат творческого общения с миром; б) пласт «рождающихся коммуникаций» открывает доступ для перестроек коммуникативного мира личности, обретения ею новых коммуникационных языков. Первичная креативность может пониматься как потенциальная способность к «коммуникативному творчеству». Первичное творчество – процесс актуализации первичной креативности. Первичное творчество и возврат к первичному восприятию можно считать двумя сторонами единого процесса спонтанного творчества.

Материалы по ключевым компетенциям, разработанные в Англии экзаменационным Советом Кембриджского университета, предназначены для выпускников школ, школьников и/или сотрудников предприятий, соискателей соответствующего квалификационного сертификата, а также для самодиагностики, самообучения и развития любого желающего. Материал имеет общую структуру диагностики для всех компетентностей, а также определяет степени их освоения или развития в соответствии с конечной целью – выявить степень действительной сформированности данной компетентности в профессиональной деятельности или учении. Кроме этой структуры данные материалы предусматривают пять уровней или степеней овладения компетенциями в зависимости от сложности задач, с которыми сталкивается соискатель. При этом первый уровень является базовым. На нем строятся все остальные.

Компетенция является интегративной характеристикой знаний, умений и личностных качеств. Содержание компетентности не является принципиально новым. В его состав входят знания, умения, навыки, опыт деятельности и эмоционально-ценостные отношения, но:

– в отличие от навыка компетенция осознана;

– в отличие от умения компетенция переносятся, совершенствуется не по пути автоматизации и превращения в навык, а по пути интеграции с другими компетентностями: через осознание общей основы деятельности наращивается компетенция, а сам способ действия включается в базу внутренних ресурсов;

– в отличие от знания компетенция существует в форме деятельности (реальной или умственной), а не информации о ней.

Следовательно, компетентностный подход заставляет взглянуть по-новому на цели и смыслы образования, на его качество, на творческую деятельность. Выделение двух логик – «логики преодоления» и «логики встречи» – позволило структурировать коммуникативное пространство психологии творчества. Показано наличие единого коммуникативного пространства психологии творчества, выявлено коммуникативно-ориентированное направление для изучения творчества.

#### Примечания

1. *Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium. Berne. Switzerland. 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997* (Перевод И. А. Зимней); *Isaeva T. E. To the nature of Pedagogical Culture: Competence – Based approach to its Structure // Преподаватель высшей школы в XXI веке: тр. Междунар. науч.-практ. интерконф. Ростов н/Д, 2003; Зимняя И. А., Алексеева О. Ф., Князев А. М., Кривченко Т. А., Лаптева М. Д., Морозова Н. А. Отражение содержания ключевых социальных компетентностей в текстах действующих ГОС ВПО (теоретико-эмпирический анализ) // Проблемы качества образования. Кн. 2. Ключевые социальные компетентности студента. М.; Уфа, 2004.*
2. *Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.*
3. *Колер Ю. Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификации как контрольные механизмы Европейского пространства высшего образования // Высшее образование в Европе. 2003. № 3.*
4. *Абульханова-Славская К. А. Типологические подходы к личности профессионала // Психологические проблемы формирования личности профессионала. М.: Изд-во МГУ, 1991. С. 9–66.*
5. *Зимняя И. А. Указ. соч.*
6. *Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. С. 3–10.*
7. *Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования: ЕФО, 1997.*
8. *Там же.*
9. *Частоколенко Я. Б., Котиков О. А. Модельный и предметный уровни творческого развития личности // Воспитание личности на рубеже веков: взгляд из Сибири: материалы II межвуз. науч-практ. конф. Вып. 1. Томск: Изд-во ТПУ, 2001. С. 166–168.*

Б. А. Жигалев

## КОММУНИКАТИВНАЯ ПАРАДИГМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Статья посвящена одной из актуальных проблем современного вуза – построению надежной системы оценки качества образования. Учитывая мнения исследователей в этой области, автор статьи предлагает собственную характеристику оценки качества образования в вузе в русле коммуникативной парадигмы.

The article is dedicated to one of the most important problems of contemporary higher school – constructing a reliable system of evaluating the quality of education. Considering the ideas of researchers in this field the author suggests his viewpoint on the quality of education and its evaluation in the frame of the communicative paradigm.

**Ключевые слова:** коммуникативная парадигма, оценка качества образования, модификация образовательных процессов, образовательная деятельность, образовательное пространство, качество развития личности.

**Keywords:** communicative paradigm, evaluation of education quality, modification of educational process, educational work, educational space, quality of personality development.

Приоритетным направлением современной образовательной политики России является комплексная модернизация образования, призванная существенно повысить его качество на всех уровнях и ступенях. При этом особое внимание уделяется качеству высшего образования как сфере, призванной обеспечить значительный рост интеллектуальных ресурсов в стране. В этом контексте особое значение приобретают исследования в области оценки качества вузовского образования как важнейшего элемента системы качества и одновременно условия его развития.

Понимание важной роли оценки качества высшего образования находит свое отражение в исследованиях по вопросам разработки различных оценочных технологий и их методического и информационного обеспечения (В. И. Звонников, В. Н. Белобородов, В. А. Болотов, Г. С. Ковалева, А. Н. Майоров, А. О. Татур и др.). Анализ научных публикаций позволяет констатировать, что оценка качества вузовского образования определяется и как сложная разнонаправленная деятельность, и как ведущий фактор совершенствования образовательного процесса в вузе. Наиболее распространенной трактовкой оценки качества образования является ее характеристика как инструмента выявления состояния всех элементов деятельности вуза.

Повышение качества отечественного высшего образования сопряжено со сменой методологических приоритетов в образовании, которые обращены к личности, обоснованию значимости ее творческого потенциала и смысложизненных ориентаций, раскрытию внутренних механизмов самостоятельности, активности и профессионального становления обучаемых [1]. Закономерно, что данные приоритеты в полной мере относятся к оценке качества образования в вузе и выступают ориентирами в определении методологии оценочной деятельности или, иначе, в определении педагогической парадигмы данной оценки.

Исходной трактовкой понятия «парадигма» нами принято ее общенаучное понимание как системы основных научных достижений, по образцу которых организуется исследовательская практика в данной области знаний в определенный исторический период [2]. Определение коммуникативной парадигмы как основы оценочной деятельности в области качества образования в вузе опирается на анализ становления и развития парадигмальных оснований педагогической науки и их роли в преобразовании педагогической практики. Своеобразие педагогических парадигм (в частности, сочетание философских приоритетов отношения к человеку, его бытию и развитию и частнонаучных аспектов в определении направлений решения этих вопросов) определяется спецификой педагогической науки. В данном случае отмечаем ее практически ориентированный характер и направленность на модификацию образовательных процессов воспитания и обучения.

В связи с этим, рассматривая коммуникативную парадигму как основу оценки качества образования в вузе, считаем необходимым уточнить авторскую трактовку данной оценки и рассмотреть показатели коммуникативности образовательного процесса в вузе.

Отмеченная выше многозначность и сложность феномена оценки качества вузовского образования и ее определяющее значение в управлении системой качества позволяет нам трактовать оценку как сложный педагогический объект или систему, так как она является не только инструментом выявления состояния образовательного процесса, но и средством преобразования его субъектов, изменяя их установки, потребности, отношение к образовательной деятельности, обеспечивая субъективные предпосылки для повышения качества образовательного процесса.

Для того чтобы преобразующая роль оценки была реализована в полном объеме, необходимо принять во внимание тот факт, что качество образования в вузе обусловлено внешними и внутренними условиями функционирования современной системы высшего образования и сопряжено

с существенными характеристиками образовательного процесса вуза как элемента этой системы. Если внешние условия как предпосылки создания системы качества в вузе обсуждаются в публикациях последних лет достаточно активно, то внутренние условия, в частности базовые характеристики образовательного процесса в вузе, менее представлены. Не вдаваясь в детальный анализ всех известных характеристик образовательного процесса вуза, остановимся на его существенной характеристике, определяющим образом влияющей на методологию оценки качества вузовского образования. Такой существенной характеристикой образовательного процесса в вузе является его коммуникативный характер.

Образовательная система вуза создает пространство, в котором возможно развитие личности. Обобщая имеющиеся философско-психологические и педагогические подходы к проблеме образовательного пространства, отметим следующее.

– Каждый человек имеет индивидуальное образовательное пространство, образующееся на пересечении множества локальных пространств и сред. Любое образовательное учреждение, в том числе вуз, имеет свой образовательный потенциал и свое образовательное пространство. Интеграция отдельных образовательных пространств (вузов, регионов, стран...) реализует диалектику части и целого и обеспечивает становление единого образовательного пространства.

– Образовательное пространство – это совокупность образовательных систем (способов социального образовательного взаимодействия разных масштабов), обеспечивающих становление единой человеческой цивилизации.

– Единение образовательных систем, духовная интеграция в планетарном масштабе, создание мирового образовательного пространства при сохранении национального своеобразия культур – единый путь выхода человечества из кризисных состояний.

– Образовательное пространство диалектически – оно представляет собой вид образовательной системы, в которой системы более простого уровня организации сохраняют свою формальную обособленность и функционируют согласованно для решения общих образовательных задач.

Качество развития личности, его направление и интенсивность в значительной степени определяются тем, насколько реализованы психолого-педагогические механизмы становления социальной личности. Не вызывает сомнений тот факт, что коммуникация является базовой деятельностью личности в социуме, а в образовательном

процессе она обеспечивает обмен образовательной информацией, ее понимание, корректирование и в целом усвоение. Коммуникация в образовательном процессе вуза выступает существенной (даже более того – определяющей) составляющей. Коммуникативная ориентация образовательного процесса вуза и педагогическая коммуникация как его логический центр обусловливают и выбор его ориентиров: а) во внешней среде вуза это ориентация на расширение контактов с ближним социумом и дальним окружением, приобретение новых и упрочение имеющихся партнерских связей; б) во внутреннем пространстве вуза это ориентация на диалогическое взаимодействие всех участников образовательного процесса. А в совокупности это ориентация на формирование целостного информационного пространства, способствующего активной многообразной коммуникативной деятельности его субъектов и, в перспективе, стремление к непрерывному совершенствованию и достижению более высокого уровня целостности. Это, в свою очередь, обеспечивает становление вуза как субъекта собственного развития.

Коммуникативная ориентация образовательного пространства вуза создает возможность обеспечения его положительного имиджа и влияния на социум, а также условия для личностного развития и успешного социального становления студентов, формирования их самостоятельности и способности к самореализации, для развития творческой инициативы и профессионального мастерства преподавательского состава.

Таким образом, представляется логичным рассматривать оценку качества образования в вузе как стабильный элемент его образовательного пространства, характеризующийся коммуникативной ориентацией. При этом обобщенными параметрами оценивания выступают следующие: а) вуз как субъект собственного развития; б) ориентационное поле развития как основа целостности образовательного пространства вуза; в) характер образовательной деятельности, опосредованной ориентационным полем; г) степень удовлетворенности субъектов образовательного пространства вузом уровнем его образовательной деятельности; д) ключевые компоненты – яркие, эмоциональные, привлекательные, конкретные, максимально материализованные продукты коммуникативной деятельности в вузе; е) проектирование развития – через проектирование ориентационного поля с выстраиванием перспективных ориентиров на успех, – как каждого субъекта, так и вуза в целом.

Представление о коммуникативной ориентации образовательного пространства вуза позволяет уточнить авторскую характеристику оценки качества образования в вузе в русле комму-

никативной парадигмы. Коммуникативно-ориентированная оценка представляет собой системную совокупность следующих компонентов:

- целевой, определяющий общую ориентацию оценочной деятельности и включающий представление о должном состоянии всех элементов образовательного пространства вуза в соответствии с современными требованиями к качеству образования;
- регулятивный, включающий способы и приемы оценочной деятельности для выявления и управления информационно-коммуникативными потоками и процессами в рамках образовательного пространства вуза;
- презентативный, включающий способы представления оценочной информации в образовательном пространстве вуза;
- преобразующий, включающий способы предъявления ценностного отношения к полученной информации, то есть способы организации коммуникации, ориентирующей на дальнейшее саморазвитие.

Данная модель коммуникативно-ориентированной оценки может служить концептуальным основанием оценочной деятельности при изучении качества образования в вузе.

Педагогический подход к исследованию оценки качества образования в вузе предполагает определение критериев эффективности оценочной деятельности. Концептуальное значение при этом имеет опора на ориентационное поле вуза, так как сами по себе критерии оценки имеют значение ориентиров развития образовательного процесса. Разрабатывая критериально-оценочные показатели, мы опираемся на научно-педагогические труды В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, А. М. Сидоркина и других, предлагающие разные подходы к определению успешности и эффективности работы образовательного учреждения. При этом обнаруживается, что чаще всего критерии определяются сопоставлением результатов с целями и выделением двух основных параметров – результативности и затратности. Изучение научных источников и практики образовательной деятельности вуза привело нас к убеждению в том, что качество образовательной работы определяется по тому, насколько благоприятны условия для саморазвития и самореализации личности в вузе. Есть точка зрения, что невозможно провести точные измерения в образовательном процессе, которые бы дали математически точную картину; важно собственное чувствование атмосферы, ее гармонии [3]. Имеет место также попытка провести детальные замеры по множеству показателей для оценки эффективности работы образовательного учреждения и программы его развития [4]. Пред-

ставляет интерес имеющийся опыт образовательных учреждений, работающих в инновационном режиме, где сложился многокритериальный подход к оценке их деятельности и в целом качества образования [5].

Опираясь на изученный материал и учитывая коммуникативную парадигму оценки, мы определяем следующие основные критерии оценки качества образования в вузе:

- Критерий результативности деятельности вуза как показатель достижений всех субъектов образовательного пространства: а) соответствие образовательному стандарту (показатели – результаты обучения и воспитания; б) профессиональный рост преподавательского состава (показатели – научная и учебно-методическая продукция, достижения, подтвержденные соответствующими сертификатами).

- Критерий удовлетворенности всех субъектов образовательного пространства вуза (показатели – рефлексивные оценки субъектов образовательного пространства).

- Критерий «углубления развития», наличия тенденции к развитию всех вузовских подсистем – управленческой, материально-технической, педагогической и т. д. (показатели – программы развития для всех подсистем вуза, проекты и проч.).

- Критерий непротиворечивости и соответствие принципам развития системы более высокого порядка, то есть согласование «ориентационных полей» вуза и системы образования в целом (показатели – наличие в образовательной системе вуза согласованно работающих элементов, соответствующих современным требованиям к качеству образования).

- Критерий экономического и материального развития (показатели – состояние ресурсов и перспектив их развития, соответствие требуемых и реальных затрат на образовательную деятельность).

Таким образом, критерии отражают качество функционирования вуза и достижения им развивающего эффекта в своей деятельности.

В заключение отметим основные принципы оценки качества образования в вузе в русле коммуникативной парадигмы: а) принцип социально-педагогической обусловленности оценки; б) принцип развивающей направленности оценочной деятельности; в) принцип сочетания объективных и рефлексивных методик в оценочной деятельности; г) принцип открытости оценочной деятельности и всех оценочных процедур. Реализация коммуникативной ориентации оценки в образовательном пространстве вуза обеспечивается опорой на указанные принципы, которые выступают регулятивами для построения системы оценки качества образования в вузе.

### Примечания

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Распоряжение № 1756 от 29.12.2002 г. // Бюллетень Министерства образования РФ. 2002. № 2. С. 3–31.
2. Философский словарь. М.: Политиздат, 1991. 560 с.
3. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
4. Сидоркин А. М. Процесс развития воспитательной системы // Советская педагогика. 1991. № 11. С. 65–69; Беляев А. А., Коротков Э. М. Системология организации. М.: Мысль, 2000. 227 с.
5. Лазарев В. С. Системное развитие школы. М.: Пед. о-во России, 2002. 304 с.; Методические рекомендации по внедрению типовой модели системы качества образовательного учреждения. СПб.: Изд-во СПбГЭТУ, 2006. 408 с.

УДК 37.01

О. В. Тулупова

## ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Данная статья посвящена проблеме образовательного знания как компонента деятельностного содержания профессионального развития педагога в системе постдипломного образования. Обоснована актуальность этой проблемы с точки зрения целенаправленного построения практики развивающего и развивающегося образования. Раскрыты философский, педагогический и психологический контексты образовательного знания; обозначены особенности трактовки содержания образования с точки зрения деятельностного подхода. Представлена проектная идея «Нижегородский образовательный ассессмент-центр» как технология развития субъекта собственной деятельности в профессиогенезе.

This article is devoted to the problem of educational knowledge as a component of activity content of pedagogue's professional development in the system of postgraduate education. The actuality of this problem is grounded by considering the purposeful creation of the conception of developmental and developing education. Philosophical, pedagogical and psychological contexts of educational knowledge are described and, specifically, interpretation of education's content is designated from the point of view of activity-centered approach. The idea of "Nizhegorodsky Educational Assessment Centre" project is presented in the article as the technology of developing the subject of its own activity in profesiogenesis.

**Ключевые слова:** образовательное знание, деятельностное содержание образования, профессиональное развитие педагога, субъект собственной деятельности, профессиогенез.

© Тулупова О. В., 2009

**Keywords:** educational knowledge, activity content of education, pedagogue's professional development, the subject of its own activity, profesiogenesis.

Переход к новой образовательной проектно-преобразующей парадигме актуализирует вопросы, связанные с совершенствованием профессиональной подготовки педагога и определением условий и механизмов развития учителя как субъекта собственной деятельности в профессиогенезе. Недостаточная изученность феномена образовательного знания в условиях постдипломного образования педагога определяет существование требующего научного разрешения объективного противоречия между признанием необходимости преобразования учебно-предметного содержания и информационных методов его усвоения в деятельностьное содержание профессионального развития педагога и неразработанностью технологии трансформации предметного знания в знание образовательное, включающее способы профессиональных обучающих действий и обоснование профессиональной педагогической позиции.

Вариантом решения проблемы разработки технологии проектирования образовательного знания в системе постдипломного образования педагога, ориентированной на успешную реализацию целей и ценностей развития и саморазвития ученика и учителя, стало рассмотрение образовательного знания как компонента деятельностного содержания профессионального развития педагога, разрабатываемого в рамках проектного эксперимента «Проектирование инновационных моделей школы как самообучающейся организации», осуществляемого кафедрой педагогики и андрологии Нижегородского института развития образования [1].

В подавляющем большинстве современных концепций и программ развития образования появляется принципиально новое измерение – гуманитарно-антропологическое. Целью инновационного образования, соответствующего данной парадигме, выступает становление «человека образующегося», соответственно и само образование должно выстраиваться «как становление в культуре становящегося человека» [2].

Если иметь в виду, что инновационное образование – это развивающее и развивающееся образование, форма освоения человеком универсальных способов деятельности в различных областях общественной жизни, то в плане требований к целям и содержанию образования можно указать на три основные группы:

- во-первых, новое понимание знаний и способов их получения;
- во-вторых, необходимость учитывать контексты знаний (области их употребления, социальные практики и пр.);

– в-третьих, формирование в науке и образовании особого слоя – методологического [3].

Главной причиной несоответствия существующих инновационных образовательных проектов и программ обозначенным требованиям мы полагаем выявленный В. И. Слободчиковым разрыв между системами научно-философского и эмпирико-методологического знания, ориентированными на образование (образовательным знанием), и самой образовательной практикой (практическим педагогическим действием). Переход к личностной парадигме как к более высокой степени целостности в познании и проектировании образовательных процессов расширяет функцию методологии педагогики. Становясь своеобразной прикладной сферой философии, она ориентируется на раскрытие разнообразных возможностей образования в развитии сущностных сил человека [4].

Для описания образовательного знания в терминах современной теории деятельности можно воспользоваться моделью знания, предложенной Н. А. Мицкевич [5]. Данная модель опирается на концепцию знания Г. П. Щедровицкого и имеет определенную смысловую структуру, включающую: знание о продукте деятельности, которое образует основное ядро знаний, необходимых для построения деятельности; знание о материале или объектах, из которых должен быть получен необходимый продукт; группу знаний, фиксирующих средства деятельности и действия по их применению; знания о той последовательности действий или операций, которые надо совершить, чтобы из заданного или выбранного материала получить необходимый продукт.

Если применить данную модель знания к содержанию педагогической деятельности, то такое знание можно охарактеризовать как метатеоретическое педагогическое знание. Способом его получения должна стать интерпретация и рациональная реконструкция педагогической реальности, позволяющая вырабатывать методы работы с педагогическим знанием, конкретной педагогической проблематикой, не теряя при этом необходимого уровня теоретического обобщения [6]. На уровне профессиональной педагогической деятельности образовательное знание становится инструментом наращивания профессиональной компетентности [7].

В контексте философии образования можно выделить три высших цели, которым знание может и должно служить: становление и развитие личности; становление мира и вневременное становление самой высшей основы мира, его высших принципов, которые лишь в нашем человеческом знании приходят к их собственному «предназначению» становления; преобразование мира для наших человеческих целей и намерений [8].

Чрезвычайно важным для построения индивидуальных траекторий развития человека в образовательных процессах является объективный ранговый порядок реализации тех высших целей, которым служит знание. М. Шелер выстраивает его следующим образом: «от знания ради государства» (оно служит практическому изменению мира и возможным достижениям как свидетельствам наличия способностей к созданию нового и преобразованиям) путь идет по направлению к цели «образовательного знания», посредством которого мы расширяем и развиваем в нас бытие и так-бытие духовной личности до собственного предназначения, пытаясь быть причастными тотальности мира (по крайней мере, в его структурных сущностных чертах, сообразно нашей неповторимой индивидуальности). От «образовательного знания» направление пути лежит далее к «спасительному знанию», постижению высших принципов становления мира [9].

С точки зрения педагогики как прикладной философии образовательное знание определяется в качестве самостоятельного, субъективного отношения обучающегося к миру, его личного думания, его владения способами учебной деятельности. Дополнением этого определения могут служить педагогические характеристики образовательного знания, предложенные С. А. Максимовой:

- образовательное знание как образ мира, рожденный в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками;
- образовательное знание как обретение себя, знание ради личности;
- образовательное знание как подсистема индивида, его системообразующее начало;
- образовательное знание как когнитивное основание субъектности личности [10].

Психологическим контекстом происхождения образовательного знания можно считать, по мнению И. А. Шмелевой, «учебение теоретическим и практическим видам деятельности, в том числе и мыследеятельности» [11]. Анализируя экспериментальные данные и практические результаты психологических исследований, А. О. Карпов выделил следующие структуры внутриличностного знания: имплицитное, интуитивное и реликтовое [12]. Знание имплицитное является результатом практических действий индивида, его науки, но оно неосознанно и образуется в его личном бессознательном. Интуитивное знание интегрируется на уровнях личного и коллективного бессознательного. Реликтовое знание представляет собой содержание наследуемых форм коллективного бессознательного – архетипов и инстинктов, продуцирующих особый вид практической активности.

Интегрированное знание репрезентирует формы синтеза знания рационального, интуитивно-

го и реликтового, при этом А. О. Карпов замечает, что различного рода профессиональная деятельность требует знания разной глубины [13]. Интегрированное знание – это синтезированный в познавательной практике комплекс амбивалентных продуктов рационального и внерационального мышления и восприятия, который ассилируется психикой в виде целостной системы с согласованной структурой и межобъектной динамикой и проявляется как пропущенное через личность единство теоретического и практического опыта человека в его внутренней и внешней, сознательной и бессознательной активности.

Результат исследования философского, психологического и педагогического контекстов образовательного знания зафиксирован в таблице.

Особый интерес представляет собой трактовка образовательного знания с точки зрения соединения человекообразующего и социально-конструирующего аспектов содержания образования [14]. Данная трактовка возможна в связи с выделением таких особенностей образовательного знания, как несовпадение с научным знанием; несовпадение с философским знанием; несовпадение со знанием ради достижений; ориентация на духовное становление личности, ее предназначение; выражение общего через индивидуальное; определяемость через цели и ценности образования; связь с социальными и образовательными идеалами; связь с социальной организацией общества; консолидирующий характер в отношении к другим типам знания, основание для целостности знания.

Образовательное знание многообразно само по себе и одновременно служит сохранению многообразия, ведет к необходимости его (многообразия) конструирования, организации и т. п. Эта конструктивная потенция образовательного знания распространяется не только на индивидуальное, но и на социальное бытие. Конструктивная

способность образовательного знания устанавливать определенный тип общности (социальное конструирование) определяет его социальное многообразие. Данное качество трактуется, по словам М. Шелера, как многообразие «образовательных групп» [15], каждая из них имеет свой тип образовательного знания, в котором соединены и структуры мышления, и структуры чувствования и ценностного отношения. Для выполнения своих структурообразующих функций образовательное знание должно быть синтетическим, целостным, объединять рациональную и эмоционально-ценостную составляющие. Такая трактовка образовательного знания позволяет представить феноменологический аспект содержания профессионального знания в ракурсе социального распределения знания, характерного для современного общества.

Специфическое понимание содержания образования и в особенности профессионального знания предлагает деятельностный подход. Во главу угла ставится рефлексивно-мыслительная культура как форма организации сознания профессионала. Реализация деятельностного подхода в образовании, обеспечивая вскрытие деятельностной природы и структуры преподаваемых знаний, позволяет субъекту образовательной деятельности осознать не только, с чем он имеет дело, но что или как он делает или может делать с познаваемым объектом окружающей действительности [16]. В этом аспекте образовательное знание может рассматриваться как особый тип знания, интегрирующий в себе знание о самом объекте и знание о способах и средствах построения объекта и управления им.

Поскольку этот тип знания включает в себя некоторое личностное усилие, совершаемое мысленно и оформляемое с помощью мыслительных средств (позицию), оно является позиционным. Принцип позиционности знания заключается в том, что исследовать жизнь знания невозможно

Контексты определения образовательного знания	Характеристики образовательного знания
Философский контекст	<ul style="list-style-type: none"> <li>● «Знание незнания»</li> <li>● Бытийное отношение</li> <li>● Сущностное знание – форма и правило созерцания всех случайных фактов будущего опыта</li> </ul>
Педагогический контекст	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Собственный образ мира</li> <li>● Когнитивное основание субъектности личности</li> <li>● Образ собственной субъективной реальности</li> <li>● Результат образовательного познания</li> </ul>
Психологический контекст	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Внерациональное (внутриличностное) знание</li> <li>● Интегрированное знание – единство теоретического и практического опыта человека в его внутренней и внешней активности</li> </ul>

без описания тех базисных деятельностных процессов, которые и определяют эту жизнь: без описания процессов порождения и употребления, а также процессов трансляции и систематизации знания.

Именно такое описание и составляет суть деятельностного содержания образования, ориентированного на порождение и проектирование новых способов употребления знаний. Традиционные компоненты, образующие его структуру: ценности (смыслы), знания и способы деятельности – несут в себе принципиально иную смысловую нагрузку, будучи связанными с проектированием ситуаций становления личностного опыта. Главным результатом освоения деятельностного содержания образования выступает развитие субъекта деятельности.

Смысл концепции проектирования деятельностного содержания профессионального развития педагога состоит не только в изменении структуры знаниево-предметного содержания, сколько связан с перераспределением приоритетов среди его компонентов и способов проектирования целостного содержания как фактора профессионального развития. Деятельностное содержание профессионального развития педагога характеризуется как система задачных форм организации процесса профессионального развития, связанная с раскрытием педагогом своей собственной субъективности в профессиогенезе и разработкой комплекса условий для выражения способности к развитию и саморазвитию у своих учеников.

Процесс освоения указанного типа содержания постдипломного образования педагога представляет собой переход от позиционного знания, связанного с базисными деятельностными процессами его порождения, употребления, трансляции и систематизации, к внутренней рефлексии, позволяющей осознать свои способности и возможности, критически проанализировать свою деятельность, а затем конструктивно осуществить и воспроизвести ее, т. е. к собственно образовательному знанию.

Структура образовательного знания как существенного фактора развития педагога в профессиогенезе должна быть адекватна системе взаимосвязанных видов работ по производству инноваций в образовании. В эту структуру должны войти научное знание о процессах создания нового в педагогической науке и практике; инструментально-технологическое (проектное) знание о том, как на основе научного знания в заданных условиях необходимо действовать, чтобы получилось то, что может или должно быть (инновационный проект); личное знание (опыт) о том, что и как должны делать субъекты профессиональной педагогической деятельности,

чтобы инновационный проект воплотился на практике [17]. Необходимо подчеркнуть, что данные типы знания несводимы друг другу, имеют свою специфику, хотя и принадлежат одной реальности – инновационной деятельности, в контексте которой только и может осуществляться профессиональное развитие педагога.

С этих позиций образовательное знание в структуре содержания дополнительного профессионального образования может быть определено как знание о способах порождения и способах употребления научно-предметных знаний. Таким образом, изменяется место и функциональное назначение знаний в образовательном процессе системы повышения квалификации – из основной цели образования они становятся средством становления профессионала. В контексте такого понимания вопрос об образовательном знании – это вопрос о переориентации целей, ценностей создания нового содержания и типа обучения учителя в послевузовский период. Решение данного вопроса связано с общим способом проецирования профессиональных педагогических знаний в плоскость обучения взрослых в системе повышения квалификации. Научное знание, направленное на преобразование окружающего мира, должно служить образовательному знанию, духовному преобразованию и становлению человека. Направленность его трансформации в образовательное знание означает определение границ преобразовательной деятельности человека, создание возможности для сравнения знаний, связанных с практическими действиями и не связанных с ними, осуществление выбора между ними в соответствии с той или иной методической установкой.

Это означает, что в зависимости от выбранной (с самими участниками повышения квалификации) схемы (или маршрутом) развития должна быть выстроена технология научно-организационного сопровождения процесса становления педагога-профессионала, умеющего проектировать свой индивидуальный путь профессионального развития и создавать условия для реализации личностного потенциала каждого участника применительно к своей образовательной области. Соответственно образовательная программа профессионального развития педагога включает в себя инвариантную часть, содержащую внешне заданные социокультурные нормы, и вариативную, создаваемую каждым педагогом в ходе обучения. За основу ее проектирования берется соотнесение содержательных и технологических компонентов (факторов деятельности), процессуальных компонентов (обстоятельств деятельности) и личностных характеристик участников образовательного процесса (продуктов деятельности).

Концепт «образовательное знание» стал основой разработки проектной идеи «Нижегородский образовательный асессмент-центр». В постдипломном образовании педагога асессмент-центр может рассматриваться как уникальный метод профессионально-позиционного определения и экспертизы педагога (проектного коллектива) в проблемном пространстве инновационного образовательного знания, позволяющий эффективно решать проблему «выравнивания знаний» – соизмерения и интеграции различных инновационных идей в единое образовательное пространство без их содержательно-методологического обеднения. Технологический процесс выращивания субъекта собственной деятельности в профессиогенезе на базе асессмент-центра представляет собой систему переходов: от незнания к знанию (теоретико-методологическая позиция); от неумения решать сложные профессиональные задачи к умению представлять перспективную модель целенаправленных действий (конструкторско-методическая и проектная позиция); от мнения к знанию и способности реализовать свой потенциал и ценности в ситуации выбора и неопределенности (позиционное самоопределение); от субъекта деятельности к субъекту собственной деятельности (профессионально-деятельностная и управляемская позиция). Представленная цепочка переходов, собственно, и есть путь становления образовательного знания в системе постдипломного образования: от теоретико-концептуального знания к проектному, затем – к технологическому, инструментальному, орудийному, и только затем к осмыщленному практическому действию [18].

#### **Примечания**

1. Игнатьева Г. А. Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования. Н. Новгород: Нижегород. гуманит. центр, 2005.
2. Сенько Ю. Образование: обращенность в будущее // Вестник высшей школы. 2006. № 3. С. 5.
3. Розин В. Образование в обновляющемся мире // Вестник высшей школы. 2006. № 7. С. 22.
4. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. 2-е изд., перераб. и доп. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. С. 9.
5. Мицкевич Н. А. Методологические особенности проектирования профессионального знания: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01. Кемерово, 2000. С. 106.
6. Имакаев В. Р. Педагогическое знание // Философские науки. 2005. № 3. С. 123.
7. Там же. С. 124.
8. Формы знания и образование // Человек. 1992. № 5. С. 71.
9. Там же.
10. Максимова С. А. Образовательная практика и образовательное знание. Н. Новгород: Изд-во НГУ, 1998. С. 79–88, 102.
11. Шмелева И. А. Синтез традиционных и инновационных технологий в преподавании психологии на

пороге XXI века // Прикладная психология. 1999. № 1. С. 32.

12. Карпов А. О. Опыт философского осмысливания современной научно-образовательной практики // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. № 1. М., 2005. С. 90.

13. Там же. С. 94.

14. Санникова О. В. Содержание образования как образовательное знание: феноменологический аспект // Образование и общество. 2007. № 1. [www.education.rekom.ru/1\\_2007/15.html](http://www.education.rekom.ru/1_2007/15.html).

15. Шелер М. Указ. соч. С. 68.

16. Никитаев В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования // Высшее образование в России. 1997. № 1. С. 34–44.

17. Слободчиков В. И. Указ. соч. С. 43.

18. Там же.

УДК 371.213

*О. С. Ефимова*

## **КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ: СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА**

В статье предпринята попытка определить содержание компетентности воспитательной деятельности, которая имеет ярко выраженный практико-ориентированный характер. Данная особенность исследуемого качества определяет и его структуру.

The author makes an attempt to define the contents of educational work competence which has distinctive practice-oriented character. This peculiarity of the researched quality also conditions its structure.

*Ключевые слова:* компетентность, педагогическая компетентность, воспитательная деятельность, компетентность классного руководителя.

*Keywords:* competence, pedagogical competence, the upbringing activity, competence of class teacher.

Исследование профессиональной компетентности является одним из ведущих направлений деятельности целого ряда ученых: В. И. Байденко [1], И. А. Зимней [2], Н. В. Кузьминой [3], В. А. Сластенина [4], А. В. Хуторского [5] и других. Многочисленность исследований, посвященных данной проблеме, обуславливает различную трактовку профессиональной компетентности, неоднозначность ее структуры. Трехкомпонентная структура компетентности предложена в работах В. И. Байденко [6], В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой [7], А. В. Хуторского [8]. Данные авторы выделяют ключевую, базовую (общепредметную) и специальную (предметную) компетентности. К числу ключевых компетенций согласно классификации А. В. Хуторского [9] от-

носятся: ценностно-смысловые; общекультурные; учебно-познавательные; информационные; коммуникативные; социально-трудовые компетенции; компетенции личностного самосовершенствования.

Из представленного перечня ключевых компетенций следует, что они являются универсальными и необходимыми для специалиста любой области, позволяющими решать сложные неалгоритмические задачи; требуют включения интеллектуальных, эмоциональных качеств.

Специфика конкретной профессиональной области раскрывается в структуре базовой компетентности, элементы которой отражают современное понимание основных задач профессиональной деятельности. Специальные же компетентности реализуют базовые и ключевые применительно к специфике профессиональной деятельности. Так, педагогическую компетентность согласно содержанию педагогической деятельности, которое включает в себя воспитание, обучение, образование и развитие обучающихся [10], можно представить набором специальных компетентностей, соответствующих направлениям работы педагога.

Исходя из этого компетентность воспитательной деятельности будущего классного руководителя, развитие которой выступает объектом нашего исследования, является специальной. По отношению к профессиональной компетентности она представлена следующим образом (рис. 1).

Определив компетентность воспитательной деятельности как специальную, следует обозначить понимание категории «воспитательная деятельность» в контексте данного исследования.

В работах, посвященных проблемам воспитания, воспитательная деятельность рассматривается как синоним педагогической с акцентом на воспитательную работу. Мы же понимаем под воспитательной деятельностью всю совокупность видов деятельности по изучению особенностей воспитательного процесса, прогнозированию развития воспитанников и воспитательных явлений, планированию деятельности своей и детского кол-

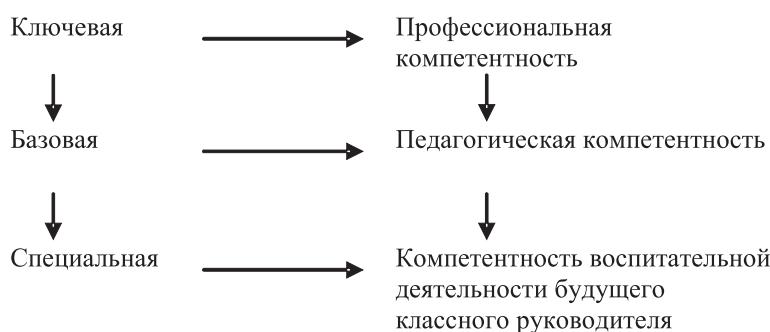
лектива, организации взаимодействия, анализа педагогических явлений и рефлексии педагогом собственной воспитательной деятельности и профессионального развития.

При определении направления исследования мы руководствовались следующими соображениями: фундаментальной идеей педагогики является мысль о том, что «воспитание в чистом виде не существует, воспитание есть организация деятельности» [11], а также тем, что «реальное основание личности человека лежит не в заложенных в нем генетических программах... а в той системе деятельности, которые реализуются знаниями и умениями» [12]. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога формирует у него фундаментальную способность становиться и быть подлинным субъектом собственной деятельности в профессионализме.

Согласно обозначенным характеристикам исследование необходимо направить не на приобретение будущим классным руководителем знаний, умений, навыков к характеризуемым ими деятельности, а от содержания и связей деятельности к тому, как и какие процессы их реализуют, делают возможными [13]. Следовательно, развитие компетентности будущего классного руководителя должно осуществляться в деятельности, в процессе которой накапливается опыт, формируется отношение к ней.

По мере того как категория «деятельность» основательно закрепляется в современной педагогике, понятие «опыт деятельности» приобретает статус дидактической единицы [14]. Приобщение к этому опыту является образовательной задачей, которая не ставилась прежде, хотя социальный заказ предусматривает именно целенаправленную передачу новым поколениям такого опыта. Его наличие определяется способностями субъекта и является внутренним условием движения личности к цели успешного ее выполнения.

Благодаря приобретенному опыту воспитательной деятельности компенсируются присущие



*Rис. 1*

будущему классному руководителю определенные ограничения, устраняются негативные психические состояния (усталость, неуверенность и т. д.), появляется возможность самовыражения. Все это позволяет субъекту создать целостную картину явления, дифференцировать и связывать необходимое и возможное, устанавливать содержание и последовательность своих действий, преодолевать возникающие затруднения.

Согласно пониманию структуры деятельности в трудах А. Н. Леонтьева, а также роли, отводимой опыту деятельности в современной педагогической науке, можно заключить, что при подготовке компетентного классного руководителя необходимо приобретение им опыта воспитательной деятельности с целью дальнейшего обращения к нему в процессе профессиональной деятельности.

Структура компетентности воспитательной деятельности базируется на перечне ключевых компетенций, предложенных А. В. Хуторским. Однако в соответствии со спецификой рассматриваемого нами понятия данный перечень несколько видоизменен. В частности, учебная и информационная компетенции, направленные на формирование системы знаний и способности их добывать, объединены в учебно-информационную компетенцию. При объединении данных компетенций мы руководствовались тем, что акцент в структуре исследуемого нами качества делается на способах деятельности, а знания и информация становятся средством, без которого невозможно осуществить деятельность.

Общекультурная компетенция представлена в структуре компетентности воспитательной дея-

тельности компетенцией творческого освоения окружающего мира и предполагает демонстрацию творческих способностей и наличие опыта воспитательной деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры. Внесенные корректировки являются, на наш взгляд, обоснованными, так как способность к нестандартному решению проблемных ситуаций, из которых состоит воспитательная практика, является одним из основных требований, предъявляемых к современному педагогу, в том числе и к классному руководителю. Коммуникативная компетенция в структуре исследуемой компетентности представлена компетенцией общения и предполагает владение эффективными способами вербального и невербального общения, исключая знание иностранных языков и языков программирования.

Все компетенции можно объединить в два блока: базовый и деятельностный.

Компетенции взаимосвязаны между собой, развиваются одновременно и образуют структуру. Базовый блок, с одной стороны, представляет собой основу, базу для приобретения опыта воспитательной деятельности, а с другой – его содержание является результатом данного процесса. Базовый блок включает в себя мотивационно-отношенческую и учебно-информационную компетенции. Второй блок – деятельностный – представлен компетенциями, непосредственно связанными с процессом приобретения данного опыта и обеспечивающими его динамику. Овладение в единстве компетенциями как первого, так и второго блоков свидетельствует о достижении будущим классным руководителем уровня ком-

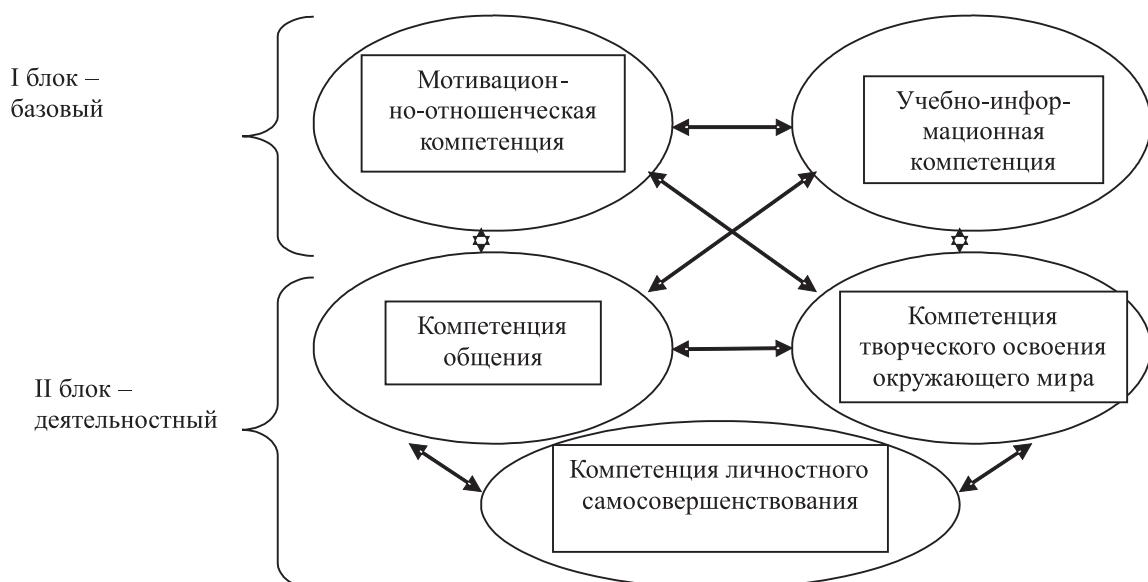


Рис. 2. Структура компетентности воспитательной деятельности будущего классного руководителя

петентной реализации воспитательной деятельности.

Развитие компетентности воспитательной деятельности будущего классного руководителя осуществляется в процессе приобретения им разнообразных культурных практик. Культурные практики (М. А. Захарищева, Н. Б. Крылова, Д. А. Разживина) – явление комплексное, включающее как способы действий и освоенные культурные нормы и образцы деятельности, так и опыт и суммирование личных результатов и достижений, а также опыт их презентации для студенческого и педагогического сообщества. Выступая сначала в качестве пассивного наблюдателя, затем исполнителя, участника и организатора деятельности, студент движется по индивидуальной траектории развития в овладении данным опытом. На начальных этапах руководит данным процессом куратор академической группы, который строит свою работу в соответствии с принципами самоорганизуемого воспитания, а именно создает условия для запуска и развития самоорганизующейся системы. Проводимая работа позволяет подготовить классного руководителя как обладающего опытом воспитательной деятельности и компетентного специалиста, способного применить полученный опыт на практике, самостоятельно приращивая его, специалиста, способного к саморазвитию.

Таким образом, компетентность воспитательной деятельности представляет собой целостное качество личности будущего классного руководителя, обеспечивающее эффективное решение реальных воспитательных задач. Целенаправленная организация работы по развитию данного качества у студентов педагогического вуза позволит подготовить компетентного классного руководителя, соответствующего потребностям времени и практики.

#### **Примечания**

1. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
2. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14–20.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.
4. Сластенин В. А. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов, под ред. В. А. Сластенина. 8-е изд., стер. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 576 с.
5. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
6. Байденко В. И. Указ. соч.

7. Компетентностный подход в педагогическом образовании: кол. монография / под ред. В. А. Козырева и Н. Ф. Радионовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 392 с.

8. Хуторской А. В. Указ. соч.

9. Там же.

10. Сластенин В. А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога // Педагогическое образование и наука. 2006. № 4. С. 4–7.

11. Малenkova L. I. Воспитание в современной школе: книга для учителя-воспитателя. М.: Пед. о-во России: Изд. дом «Ноосфера», 1999. С. 45.

12. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. II. М.: Педагогика, 1983. С. 202.

13. Там же.

14. Купавцев А. В. Деятельностная альтернатива в образовании // Педагогика. 2005. № 10. С. 27–33.

УДК 378 (07)

*H. E. Серебровская*

#### **ПРОБЛЕМА КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье поднимается и обосновывается необходимость создания образовательных условий для культурного становления и развития специалиста-менеджера в системе высшего профессионального образования как актуальной задачи в кризисных социальных условиях. Представлена идея реализации этой задачи через интеграцию образовательного процесса вуза.

In this article the necessity of creating conditions for developing cultural intelligence of a specialist-manager in the system of higher professional education is emphasized and substantiated as an urgent task in crisis conditions. An idea of solving the problem by means of integrating the higher school educational process is presented in this work.

*Ключевые слова:* культура специалиста, интеграция, образовательная среда, междисциплинарные связи.

*Keywords:* intelligence of a specialist, integration, educational environment, interdisciplinary contacts.

Образовательная среда вуза сегодня стала заметно более pragматичной и, к сожалению, менее культурной. Понятие «культура» легко и порой необоснованно заменяется компетентностью, эффективностью, результативностью и т. д. Активно обсуждаются и продвигаются такие задачи вузовского образования, как глобализация, информатизация, экономическая эффективность учебного процесса, успешная социализация и адаптация будущих специалистов и др. Однако вечные ценности высшего образования, такие, как

культурное и личностное развитие студентов, становятся сегодня, на наш взгляд, не менее актуальными для высшей школы.

Культура является основой и одновременно результатом любой профессиональной деятельности человека, в том числе и специалиста по управлению. И именно поэтому подготовка культурного профессионала должна быть целью вузовского обучения. В этом контексте о процессе культурного становления и развития специалиста, с нашей точки зрения, можно говорить как об одной из самых актуальных и злободневных на сегодняшний день проблем психолого-педагогических исследований.

Актуализация принципа культурообразности обучения в условиях кризиса в разные периоды общественного развития является характерной для истории образования. Высшее образование как формальный результат обучения уже не является той ценностью, которой было еще вчера. Сегодня на первый план выходит качество получаемого «продукта», способность специалиста не только успешно социализироваться, реализоваться в профессии, но и создавать новую профессиональную культуру.

Культурообразность – один из важнейших и известнейших принципов обучения, определенный еще А. Дистервегом в работе «О природообразности и культурообразности в обучении» (1832) [1]. Очень современно звучит его мысль о том, что «та ступень культуры, на которой мы находимся в данное время, предъявляет к нам требование, чтобы мы действовали сообразно ей, если только хотим добиться положительных результатов» [2]. В рамках психолого-педагогической проблематики культурный аспект является тем объединяющим началом, без которого невозможно представить успешное развитие психической деятельности обучающегося субъекта.

Безусловно, появление новых целей и ценностей в образовании обусловлено потребностью российского общества в компетентных специалистах, но это же общество нуждается и в культурных специалистах, способных к проявлению позитивной мировоззренческой личностной позиции и конструктивной профессиональной деятельности в непростых реалиях сегодняшнего дня.

На смену уходящей в прошлое основной цели высшей школы трансформировать культурный опыт новым поколениям в виде логически завершенной системы знаний приходит новая задача – культурно развивать личность студента – будущего профессионала, готовить его к преобразованию социума, к реализации конструктивных моделей профессионального взаимодействия.

С нашей точки зрения, праксеологическая сторона культурного развития будущего профессионала по управлению характеризует способ его

взаимодействия с окружающими людьми и миром в целом, степень готовности человека к осуществлению конкретного вида профессиональной деятельности. В качестве культурных средств развития будущего профессионала в данном случае выступают общие и специальные знания, умения, навыки, усвоенные алгоритмы индивидуальной профессиональной деятельности. Иной является ментальная сторона культурного развития будущего специалиста-менеджера. Она представляет собой интеграционную характеристику состояния самосознания субъекта управления, проявляя его нравственно-мировоззренческую позицию, систему жизненных целей, принципов построения отношений с окружающими людьми в процессе решения профессиональных задач.

Целостность и взаимодействие праксеологической и ментальной сторон культурного развития будущего менеджера обеспечивает профессиональное самосознание как вид отражения действительности, в котором аккумулируются все характеристики и особенности индивидуальной профессиональной управленческой деятельности. Способом формирования такого профессионального самосознания является интеграция содержания высшего профессионального образования в вузе. Интегративный тип познания будущего менеджера, с нашей точки зрения, может успешно формироваться и развиваться в учебно-познавательном процессе вузовского обучения специалистов подобного профиля, сочетая в себе непосредственный учебный и профессиональный опыт, системное мышление, творческий подход к конкретной задаче и гуманитарную направленность в социальных взаимодействиях в процессе профессиональной деятельности. Это дает возможность успешно решать задачу становления и развития личностной и профессиональной культуры будущего специалиста-менеджера.

Использование *интеграционного подхода* при разработке содержания высшего образования активно обсуждается в настоящее время педагогами и психологами. Аналитический обзор научных источников показывает, что проблема междисциплинарного синтеза и интеграции содержания образования в последнее время активно обсуждается [3].

Дословно термин «интеграция» означает восстановление, объединение частей в целое (*integer* – целый), причем не механическое соединение, а взаимопроникновение, взаимодействие. Интеграция коренным образом изменяет содержание и структуру современного научного знания, интеллектуально-концептуальные возможности отдельных наук и является важнейшим средством достижения единства знания в содержательном, структурном, логико-гносеологическом, научном, организационном, методологическом и психолого-педагогическом аспектах.

Реализации интеграции образования специалистов-менеджеров через координацию и тщательно разработанную взаимосвязь учебных курсов, через согласование учебных программ по родственным общекультурным и специальным дисциплинам позволит, с нашей точки зрения, обеспечить решение такой важной задачи в системе вузовского образования, как становление и развитие культуры менеджера. Именно согласование системы основных изучаемых понятий, явлений, социальных процессов, правильная, выстроенная в логике профессионального и личностного развития менеджеров последовательность изучения учебных дисциплин в процессе их обучения дает возможность интегрировать получаемые студентами знания.

Примером реализации подобного рода интеграции в вузовском обучении является внедрение в учебный процесс НОУ НИМБ междисциплинарных модульных программ «Управление конфликтами в организации», «Эффективное общение и коммуникации в организации», представляющие собой относительно самостоятельные единицы образовательной программы подготовки специалистов по управлению персоналом и менеджеров организации и направленные на общекультурное и специально-профессиональное развитие студентов. Содержательно модули разделены на несколько составляющих (социально-психологическую, управленческую, общекультурную и др.). При этом каждый модуль включает в себя относительно независимые учебные элементы, организующие структуру и содержание модуля: аудиторную и самостоятельную работу; сквозной рейтинговый контроль; экзамен в соответствии с учебным планом получаемой студентом специальности; итоговую оценку за данный модуль с переводом в зачетные единицы.

Интеграционные связи в модулях образуются как в пределах одной дисциплины (например, конфликтологии), так и между несколькими научными областями (например, конфликтологией и управлением персоналом), т. е. как по горизонтали, так и по вертикали. Все компоненты модульных программ находятся в тесной связи друг с другом и ориентированы на приобретение определенного вида знаний и компетенций, и в конечном итоге на развитие будущего профессионала. Гибкость и технологичность модульной учебной программы позволяет адаптировать содержание обучения в соответствии с запросами практики и специфики аудитории, реальной учебной ситуацией и учитывать предыдущий учебный и профессиональный опыт студентов. Эта система динамична и способна изменяться. Усвоенные ранее знания, привлекаемые при изучении нового материала, выступают в роли дополнительных раздражителей, отвечающих за усвоение новых

знаний студентами, детерминирующих процесс их саморазвития.

Интеграция содержания образования создает то диалектическое единство, которое осуществляет целостное представление будущего специалиста о мире, складывает мозаичную картину мира, создает культурную основу его личности. Ни одна учебная дисциплина, сколь бы значительной она ни была, не может сформировать целостного профессионального мировоззрения специалиста по управлению, обеспечить его культурное развитие, а может лишь участвовать в этом процессе наряду со многими.

Таким образом, основной задачей в связи с этим становится создание интеграционной системы знаний, способной обеспечить высокий уровень культуры специалиста-менеджера.

Культура является именно той универсальной категорией, благодаря которой возможна интеграция всех переменных, влияющих на формирование поведения личности в тех или иных социальных условиях профессионального взаимодействия. Сложная и системная по своей структуре, она задает необходимость создания в системе профессионального образования в вузовский период специальной образовательной среды, в которой учебный процесс носил бы междисциплинарный характер, а содержание учебных курсов было интегративным.

Таким образом, именно интеграция содержания высшего профессионального образования является способом разрешения противоречия между объективно нарастающим объемом современных научных знаний и невозможностью их системного усвоения студентами в сегодняшних «классических» условиях организации учебного процесса в вузе, при традиционном дифференцированном структурировании содержания учебных дисциплин и организации их преподавания. В сегодняшних непростых условиях кризиса российского образования задача культурного и личностного развития будущего профессионала менеджера, способного не только транслировать, но и создавать культурные нормы, является крайне актуальной и перспективной. Создание необходимых психолого-педагогических условий в вузе, в том числе и через процесс интеграции содержания образования специалиста в процессе его обучения, позволит успешно решить эту задачу.

#### **Примечания**

1. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения (руководство для немецких учителей). М., 1956.
2. Там же.
3. Инновационное обучение: стратегия и практика: материалы первого науч.-практ. семинара психологов и организаторов школьного образования. Сочи, 3–10 октября 1993 г. / под ред. В. Я. Ляудис. М., 1994. С. 6–7.

УДК 37.013.4

*А. И. Опарин*

## РАЗВИТИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

В области технологического образования большое значение придается проблеме развития технологической культуры учащихся, с которой ученые непосредственно связывают устойчивость жизни и успешность деятельности человека. В статье показана актуальность развития технологической культуры, описана модель ее развития.

In the field of technological education, a high value is placed on developing student's technological culture which is directly connected with steady life conditions and successful human activities. The author examines the urgency of technological culture and puts forward a model of its developing.

*Ключевые слова:* технологическая культура, модель технологической культуры, модель развития технологической культуры.

*Keywords:* technological culture, the model of technological culture, the model of developing technological culture.

Множество проблем современного развития связано с недостаточным учетом последствий преобразовательной деятельности, которые со временем становятся глобальными. Рост населения, появление новых технологий в промышленности и сельском хозяйстве, создание вычислительных машин и их сетей, высокие темпы перемен так или иначе ведут к возникновению новых проблем. В современном общем образовании реализуется фрагментарно-локальный подход к обучению, не позволяющий сформировать у учащихся системное мировоззрение и собственное отношение к сложившемуся состоянию культурно-технологической среды и ее развитию. Причина этого заключается в существенном расширении информационного пространства преобразовательной деятельности и объема знаний, с одной стороны, и ограниченностью времени на усвоение этих знаний – с другой, а также из-за усложнения собственно профессиональной деятельности. В то же время в современной динамично изменяющейся реальности при осуществлении любой профессиональной деятельности человеку уже недостаточно знаний и умений только из какой-либо одной области. Перед началом трудовой деятельности каждый выпускник школы должен иметь широкий кругозор, владеть нормами культуры, понимать тенденции развития среды, смыслы и назначение человека [1].

В современных подходах к исследованию проблем воспитания и развития человека значительное место уделяется вопросам влияния культуры на характер и особенности развития личности. Культурологический подход является одним из основных в ходе модернизации образования и в педагогических поисках оптимальных путей его развития.

В области технологического образования большое значение придается проблеме развития технологической культуры учащихся, с которой ученые непосредственно связывают устойчивость жизни и успешность деятельности человека.

Анализ педагогической работы в школе показал, что возможности учебного процесса, содержащего богатый материал для развития технологической культуры школьников, реализуются не в полной мере:

- задача целенаправленного формирования технологической культуры личности не ставится, большинство учителей не имеют целостного представления о содержании исследуемого понятия и методов ее формирования;

- в учебном процессе педагоги ориентируют детей на конечный результат деятельности, часто забывая о развитии личностных качеств ребенка, общетрудовых умений, способов организации и выполнения деятельности, формирования отношении к преобразовательной деятельности;

- на уроках преобладают словесные методы и фронтальные формы работы, которые часто ориентированы на репродуктивную деятельность школьников.

Актуальность развития технологической культуры учащихся основывается также и на том, что развитие общества на современном этапе сопряжено с интенсивным нарастанием объемов научно-технической, социально-культурной информации, что требует от индивида достаточно высокого уровня технологической культуры, позволяющей успешно анализировать и систематизировать информацию, ориентироваться в информационных потоках. Технологическая культура в современном обществе, во-первых, не сформирована как категория, отражающая отношение человека и общества к преобразовательной деятельности; во-вторых, недостаточно четкие представления о технологической культуре препятствуют формированию целей, содержания и педагогических технологий, способствующих воспитанию готовности учащегося к преодолению проблем технологического развития общества и развитию себя в качестве субъекта; в-третьих, отсутствие модели технологической культуры, понятия, отношения к ней создает препятствия в области профессиональной технологической деятельности на пути к созданию преобразователь-

ных систем, не наносящих ущерба человеку, обществу, природе.

Таким образом, кроме профессиональных знаний и умений человеку прежде всего требуется погружение в мир культуры, а в связи с технологизацией различных сфер деятельности человека – технологической культуры. Культура базируется на взаимосвязи результатов и способов деятельности человека. С другой стороны, деятельность во всех своих видах и формах представляет процесс непосредственного создания человеком культуры, освоение существующих форм культуры и создание новых.

Человеческая деятельность выступает источником всех формообразований культуры, синтезирует различные элементы культуры, которые в процессе реального функционирования и развития общества органически вплетены в нее.

В технологической культуре постиндустриального общества существуют принципы, нормы, правила, характеризующие отношение человека и общества к преобразовательной деятельности и к ее частям – информационным, материальным и энергетическим технологиям – как к единой системе, в которой все ее составляющие взаимообусловлены, погружены друг в друга и только в единстве обеспечивают высокую продуктивность преобразовательной деятельности. Результаты анализа социально-философской и психолого-педагогической литературы позволяют констатировать, что существуют различные мнения и подходы, направленные на раскрытие сущности технологической культуры. Множество определений объясняется многоаспектностью самого объекта.

Технологическая культура проявляется через привычки, традиции, обычаи, стереотипы деятельности по созданию и применению объектов среды, удовлетворяющих потребности людей, а также посредством самих этих объектов. Культура технологическая не только регулирует преобразовательную деятельность и влияет на характер ее протекания, но и зависит от этой деятельности [2].

Таким образом, определенный уровень технологической культуры надо не только поддерживать, но и развивать. Для этого необходимо выявить педагогические условия развития технологической культуры учащихся как единой системы их отношений к преобразовательной деятельности в целом.

Мы считаем, что для развития технологической культуры учащихся необходимо: определить параметры и построить модель технологической культуры как единой системы отношений к преобразовательной деятельности; выявить условия и разработать модель развития технологической культуры учащегося как инвариантного компонента каждого раздела образовательной области «Тех-

нология» (OOT). Модель технологической культуры может быть представлена как компонент социальной среды (общества), выступающей, с одной стороны, в качестве нормативно-нравственной основы преобразовательной деятельности, а с другой – как отражение в общественном сознании сущности преобразовательной деятельности.

При этом построенная модель технологической культуры должна основываться на выявленных общих принципах, правилах, нормах осуществления преобразовательной деятельности и выражать отношение к ней человека и общества, а выявленные условия должны составить основу модели развития технологической культуры учащихся. Кроме того, разработанная структурная модель технологической культуры, основанная на отношении к отраслевым технологиям как к частным проявлениям их общих признаков, параметров, свойств и последствий их действий, используется в построении понятия «технологическая культура».

Таким образом, технологическая культура, представленная в виде структурной модели, проявляется в мере и способе самореализации личности во всех видах творческой преобразовательной деятельности, направленных на освоение и реализацию наиболее эффективных процессов, способов и средств преобразования материалов, энергии и информации в интересах человека, общества и сохранения природы.

Технологическая культура учащихся – взаимосвязанная, многоуровневая и динамическая совокупность элементов. Основываясь на результатах анализа психолого-педагогической литературы по вопросам формирования культуры школьников, мы выделили следующее: эмоционально-ценностный компонент представлен комплексом ценностных ориентаций, мотивов, коммуникативных умений и волевых качеств личности, необходимых в преобразовательной деятельности; когнитивный компонент объединяет совокупность научных и технологических знаний личности о способах преобразовательной деятельности; практико-действенный компонент характеризуется как способность личности на основе приобретенных знаний, умений, навыков использовать различные технологии для достижения поставленных целей.

Структурными компонентами технологической культуры являются: эмоционально-ценностный, когнитивный, практико-действенный. В содержательном аспекте определены проявления структурных компонентов. Эмоционально-ценностный включает наличие интереса, желания трудиться, увлеченность работой, развитие ценностных ориентаций и мотивов школьников, умение самостоятельно регулировать свою деятельность, акку-

ратно обращаться с материалами, инструментами и приспособлениями, быть старательным при выполнении работы, бережно относиться к результатам труда, стремиться к сотрудничеству. Когнитивный компонент включает научные (экономические, экологические, графические и др.) и технологические (разметочные, обработочные, сборочные и др.) знания. Практико-действенный состоит из комплекса умений: определять цель деятельности, находить и обрабатывать информацию, планировать, применять знания на практике, сотрудничать, контролировать и оценивать свою деятельность.

В процессуальном аспекте выявлена взаимосвязь и взаимообусловленность данных компонентов. От степени сформированности эмоционально-ценностного компонента зависит осознанность и прочность усвоения знаний, а также успешность организации и выполнения деятельности; содержание практико-действенного компонента оказывает влияние на развитие мотивационной сферы, ценностных ориентаций, нравственно-волевых качеств, активизирует мыслительную деятельность; когнитивный компонент определяет стратегию деятельности, характер взаимоотношений школьника.

Развитие технологической культуры личности школьника основано на знании и понимании учащимися явлений, процессов, результатов и последствий преобразования окружающего мира, которые являются регулирующими факторами преобразующей деятельности человека. Основополагающим в построении теоретической модели развития технологической культуры является практико-ориентированный подход, который предполагает: а) наличие четко обозначенного результата деятельности, обеспечивающего сохранение качества среды жизнедеятельности; б) подготовку учащегося в качестве субъекта технологической культуры; в) применение в качестве основы педагогических технологий наиболее прогрессивных (адекватных современной реальности) форм, методов, средств, принципов и условий обучения и воспитания

Комментируя «Модель развития технологической культуры», можно выделить следующие моменты:

1. Модель развития технологической культуры представляет собой идеализированную систему, включающую в качестве ее компонентов цель, содержание и педагогическую технологию, в качестве объекта оригинала которой принят образовательный стандарт, а регулирование процессов развития технологической культуры осуществляется путем получения информации о результатах, их сравнения с предустановленной целью и принятия соответствующих корректирующих решений.

2. Содержание технологической культуры включает отношение человека к целям и смыслам преобразовательной деятельности, которые выражены через принципы, основания, требования, нормы и правила ее осуществления, переходящие в традиции, обычаи, стереотипы и привычки, складывающиеся в практике.

3. Педагогическая технология, являясь составным компонентом модели развития технологической культуры, основана на интересах и возможностях ребенка, взаимодействии участников образовательной деятельности, на принципах сотрудничества, распределения ролей, включает актуализацию противоречий и проблем современного технологического развития, представлена в определенных формах, методах, средствах и условиях педагогического процесса.

4. Технологическая культура представляет не только общие закономерности частных технологий, но и некоторые универсальные отношения общества к преобразовательной деятельности, ее результатам и последствиям. В формирующейся технологической культуре постиндустриального общества возникают отношения, основанные на устойчивости технологического развития цивилизации, как к культурной ценности.

5. Компоненты преобразовательной системы, рассматриваемые в качестве универсальных, позволяют раскрыть сущность технологической культуры и обеспечить развитие учащегося путем поэтапного формирования отношений к преобразовательной деятельности на разных ее этапах.

6. Включение общих закономерностей и условий осуществления преобразовательной деятельности любых объектов в содержании различных разделов образовательной области «Технология» способствует в течение всего периода обучения формированию у учащегося общего отношения к любой преобразовательной деятельности как средству удовлетворения потребностей.

7. Технологическая культура является откликом общества на реальную преобразовательную деятельность, фиксирует принципы, подходы (нормативно-нравственные основы преобразовательной деятельности).

8. Содержание ООТ должно включать в себя: во-первых, знания о преобразовании материалов, энергии; во-вторых, собственное отношение учащегося к результатам и последствиям действия преобразовательных систем и собственной деятельности.

Структура содержания технологического образования школьников состоит из следующих компонентов: основ технологической культуры; технологической среды жизнедеятельности человека и общества; преобразовательной деятельно-

сти человека; процессов материального производства, сферы быта и услуг; профессионального самоопределения. Критериями эффективности технологического образования школьников являются сформированные основы технологической культуры, готовность и способность к творческой преобразовательной деятельности в парадигме экосистемного развития культурно-технологической среды. Одним из субъектов образования, влияющих на его результаты, является учитель технологии, который должен владеть нормами технологической культуры на достаточно высоком уровне; они могут рассматриваться как основа его профессиональной педагогической компетенции. В свою очередь, учитель технологии должен создать необходимые условия для формирования технологической культуры учащихся. Педагогическими условиями развития технологической культуры школьника являются: отбор содержания учебного материала в соответствии с интересами и возможностями ребенка; использование активных форм, методов и средств обучения, способствующих осознанному выполнению деятельности; организация взаимодействия участников деятельности (учитель, ученики, родители), основанного на принципах сотрудничества, взаимопомощи, распределения ролей.

Современный научно-технологический этап развития мировой цивилизации обуславливает необходимость осуществления технологического образования подрастающих поколений, которое должно выстраиваться сообразно нормам технологической культуры общества и каждого отдельного человека. Сущность технологического образования заключается в творческом овладении учащимися достигнутым уровнем преобразовательной деятельности человека в материальном и духовном производстве. При этом объектом познания должно выступать не только содержание преобразовательной деятельности, но и ее последствия, ограничения и методы оптимизации. Тогда разработанный методологический подход к построению модели технологической культуры, основой которого является отношение к отраслевым технологиям как частным проявлениям преобразовательной деятельности общества, обогатит и дополнит теорию технологического образования. А модель развития технологической культуры учащихся и придания ей статуса инвариантной системообразующей основы образовательной области «Технология» внесет значимый вклад в развитие подходов к проектированию педагогических технологий.

Технологическая культура должна быть не только частью образования, но и целью современного образовательного процесса. Технологическая культура, являясь одной из универсаль-

ных субкультур, одним из фундаментальных компонентов общей и профессиональной культуры, оказывает влияние на все стороны жизни человека и общества: она базируется на системе технологических знаний, умений и технологически важных качеств человека; проявляется в технологическом мировоззрении, в основе которого лежит глобальный, планетарный взгляд на мир, представляющий собой единство биосфера, техносфера и ноосфера. В центре этой системы стоит человек, который своим разумом и деятельностью должен сознательно поддерживать равновесие в мире.

#### **Примечания**

1. Опафин А. И., Овечкин В. П. Технологическая культура учителя технологии как условие его готовности к профессиональной деятельности // Технологическое образование в школе и вузе в условиях модернизации образования: материалы междунар. науч.-практ. конф. МПГУ 4–5 февраля 2003 г. М.: Изд-во «Эслан», 2003. С. 113–115.

2. Технологическое образование: словарь базовых терминов / общ. ред. и сост. В. П. Овечкин, УдГУ. Ижевск, 2004. 132 с.

УДК 378.398

*А. В. Зырянова*

### **ТРАДИЦИИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ**

Данная статья посвящена проблеме профессиональной адаптации будущих специалистов социально-культурной сферы в системе дополнительного образования. Актуальность рассматриваемого вопроса обусловливается характером динамики обновления содержания требований к уровню профессиональной компетентности будущих специалистов социально-культурной сферы, которая по всем показателям превосходит темпы их профессиональной подготовки. В то же время, при наблюдаемом сокращении сроков обновления содержания профессиональных компетенций, традиционные формы обучения не способны в полной мере удовлетворить возрастающую потребность в постоянном пополнении знаний. Поэтому вовлечение студентов в систему дополнительного профессионального образования (ДПО) является одним из оптимальных условий для формирования у них профессионального мышления и эффективного «погружения» в специальность.

This article is devoted to the actual problems of the Culture and Arts University students professional adaptation in the supplementary professional educational system. This topic is acute because students get theoretical knowledge during their academic studies but they are lack of practice. The system of

the supplementary education provides with not only the practical experience in their specialty but also obtains their additional skills, which make them more adaptable to the different working requirements.

*Ключевые слова:* непрерывное профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование, профессиональная адаптация, социально-культурная сфера.

*Keywords:* long life professional education, supplementary professional education, professional adaptation, social-culture activity.

Дополнительное образование является важным компонентом системы профессиональной подготовки будущих специалистов социально-культурной сферы. Базовое образование дает возможность студенту получить профессиональные знания по основным научным дисциплинам, овладеть социально-профессиональной культурой. Отличительная черта ДПО выражается в его направленности на закрепление уже полученных знаний, расширение профессиональных возможностей человека, компенсацию пробелов в обучении, решение практических профессиональных проблем. Следовательно, ДПО отведена ведущая роль в реализации социально-профессионального потенциала будущих специалистов: повышении уровня адаптированности, конкурентоспособности и креативности. Дополнительная подготовка охватывает весь период профессиональной деятельности человека и поэтому является обязательной составляющей системы непрерывного образования.

Изучение традиций и тенденций дополнительной профессиональной подготовки будущих специалистов социально-культурной сферы осуществляется с учетом основных аспектов развития непрерывного образования.

Важнейшие черты непрерывного образования раскрываются в работах О. Н. Баевой, В. И. Байденко, С. Г. Вершловского, Н. К. Виноградовой, Г. П. Зинченко, Е. В. Калинкина, Т. К. Молчановой, А. М. Новикова, Г. В. Носковой, Н. М. Огаркова, В. Г. Осипова и выражаются в следующих характеристиках: непрерывность, опережение, инновационность, самостоятельность, адаптивность, гибкость, мобильность, интегральность, многопрофильность, многоуровневость, междисциплинарность.

Эти аспекты, характеризующие систему непрерывного образования как универсальный, интегрирующий механизм постоянного общекультурного и профессионального развития, подтверждают целесообразность ее внедрения в профессиональную подготовку специалистов социально-культурной сферы. Всепроникающий характер системы непрерывного образования способствует профессиональной мобильности человека, развитию у него потребностей в саморегуля-

ции и самоконтроле, актуализации ценности форм и методов организации свободного времени. Тенденции непрерывного образования свидетельствуют о появлении динамично развивающейся системы профессиональной подготовки специалиста новой формации, важной составляющей которой является дополнительное профессиональное образование.

Перед дополнительным профессиональным образованием в системе подготовки специалистов социально-культурной сферы стоят следующие задачи: стимулировать потребность специалиста в деятельности по потреблению и воспроизведству ценностей актуальной культуры (от культуры труда до художественно-эстетической культуры); вовлекать специалиста в систему социокультурного творчества [1]; развивать профессионально важные качества и свойства личности специалиста; адаптировать человека к профессиональной деятельности; компенсировать дефицит профессиональных знаний, умений и навыков, отсутствие опыта профессиональной деятельности; расширять профессиональные возможности специалиста, выводя его за пределы получаемой специальности и поддерживая в установлении междисциплинарных связей.

Реализуемые дополнительным образованием задачи подтверждают необходимость его интеграции в общую подготовку специалистов социально-культурной сферы. Также актуальность его внедрения в современную образовательную практику подтверждается еще и тем, что оно определяется исследователями как «особый вид социально значимой деятельности, нацеленный на реализацию общей потребности в развитии нового типа специалиста, способного к самореализации, саморазвитию и самосовершенствованию в сфере профессиональной деятельности» [2]. При этом организационные, технологические и содержательные аспекты дополнительной профессиональной подготовки специалистов социально-культурной сферы должны отвечать уже сложившимся традициям и тенденциям дополнительного образования.

Анализ научных исследований по проблемам дополнительного профессионального образования (С. Ю. Рудник, Л. В. Тарабенко, Л. И. Шаповалова, Н. И. Щипакина) позволил выявить следующие тенденции его развития: ориентацию обучения на практику, жизненный и профессиональный опыт; способность мобильной и гибкой адаптации содержания, методов и форм к изменяющимся требованиям общества; полинаправленность, междисциплинарность, многофункциональность, прагматичность, ориентированность на получение практического опыта профессиональной деятельности, динамизм, опережающий характер развития ДПО как средства профессиональной адаптации

специалистов; демократизм в оказании образовательных услуг; соответствие содержания дополнительного профессионального образования потребностям общества и личности; превращение системы ДПО в социальный институт.

Становление дополнительного профессионального образования специалистов социально-культурной сферы происходило в контексте непрерывного образования и под влиянием процессов, происходящих в производственной, политической, экономической, социальной и духовной сферах общества.

Впервые дополнительное образование было включено в систему профессиональной культурно-просветительной подготовки накануне Великой Отечественной войны, когда началась активная переподготовка кадров клубных работников для частей Красной Армии, кораблей и баз Военно-Морского флота. Организацию переподготовки и повышения квалификации осуществляли: Ленинградский коммунистический политico-просветительный институт имени Н. К. Крупской, Московская, Ленинградская и Харьковская школы профдвижения, политпросвет школы, Центральный институт повышения квалификации кадров народного образования [3].

Следующей вехой в процессе становления ДПО стала середина XX в., когда расширение сферы деятельности культурно-досуговых учреждений, усложнение форм и содержания социально-культурной деятельности требовало создания системы профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов – организаторов культурно-просветительной работы. Поэтому начинается укрепление позиций дополнительного профессионального образования в системе подготовки организаторов культурно-просветительной работы. Ведется активная работа по созданию отраслевых и межотраслевых институтов, факультетов, курсов повышения квалификации в вузах и учреждениях культуры и искусств. В 1962 г. при Санкт-Петербургском государственном университете культуры и искусств был создан факультет повышения квалификации (ФПК) на правах курсов повышения квалификации, в 1985 г. межотраслевой факультет повышения квалификации работников и специалистов культуры (МФПК), с 2004 г. факультет дополнительного профессионального образования (ФДПО). Его деятельность заключалась в организации повышения квалификации и переподготовки работников домов и дворцов культуры, библиотек различного профиля, руководителей художественных коллективов, специалистов по работе с детьми и подростками.

В общей системе подготовки организаторов культурно-просветительной работы дополнитель-

ное профессиональное образование было направлено на повышение и углубление профессиональных знаний, совершенствование деловых качеств руководящих работников и специалистов; а также ему отводилась роль посредника между вузом и общественными организациями, учреждениями культуры.

В этот же период (60-е гг. XX в.) были сделаны первые попытки реализации программ дополнительного образования для студентов в рамках деятельности факультетов общественных профессий (ФОП). Уникальность факультетов общественных профессий, как подчеркивали В. П. Чумаченко и Н. С. Мазало [4], заключалась в разностороннем развитии индивидуальных способностей; в расширении кругозора учащихся, повышении их культурного уровня и уровня их успеваемости на основе активной практической работы. Студенты получали дополнительную квалификацию к основному высшему и среднему специальному образованию на отделениях массовиков-затейников, художественного чтения, руководителей театральных, хоровых, хореографических коллективов, агитбригад, фотолюбителей. Е. Е. Витрук, Н. С. Мазало, В. П. Чумаченко и другие исследователи рассматривали факультеты общественных профессий как мощное средство воспитания и профессиональной адаптации студентов.

Начавшаяся в XXI в. реструктуризация социально-культурной сферы и как следствие появление новых направлений и форм в деятельности общественных организаций, учреждений культуры и искусств поставила перед системой дополнительного профессионального образования задачу – обеспечить этот процесс высококвалифицированными кадрами. Встраивание культурно-досуговых учреждений в экономику привело к расширению границ специальности «социально-культурная деятельность» и появлению новых направлений, востребованных практикой: менеджмент культуры, арт-менеджмент, продюсирование, event-менеджмент, маркетинг, проектирование, реклама, PR, связи с общественностью, ИТ-технологии.

В то время как электронная коммуникация становится одной из наиболее актуальных форм работы учреждений культуры, перед специалистами социально-культурной сферы встает задача, которая заключается в осуществлении управления процессами глобализации культурных ресурсов. В том числе на них возлагаются функции контроля и регулирования этого процесса, чтобы он не носил исключительно потребительский характер. Успешность реализации этой общественно значимой функции зависит от уровня их дополнительной профессиональной подготовки.

Почти в каждый театр, музей, библиотеку требуются специалисты с дополнительной квалификацией менеджер, PR-специалист, проект-менеджер для осуществления планирования, организации, отбора персонала, руководства, контроля над деятельностью этих учреждений, поиска спонсоров, партнеров, разработки бренда, рекламной кампании, реализации проектов, развития потенциала учреждения.

Еще одним направлением, требующим от системы ДПО обеспечения компетентными специалистами, является проектная деятельность социально-культурных институтов. Широкое распространение получает создание исследовательских и аналитических программ, социально-культурный консалтинг, развитие сотрудничества между общественными организациями, учреждениями культуры и бизнес-сообществом. Соответственно актуальным становится повышение квалификации, получение дополнительных знаний в области социально-культурного проектирования, FR, PR, маркетинга, рекламы.

Как следствие этих общественных процессов в социально-культурной сфере появляются новые профессии: менеджер культуры, арт-менеджер, продюсер, event-менеджер, проект-менеджер. Эти специалисты должны знать весь процесс создания культурного продукта или услуги, начинающийся разработкой идеи, проекта, сценария, плана реализации и заканчивающейся ее воплощением, а также осуществлять управление этим процессом. В то же время, несмотря на свои ключевые позиции, эти квалификации не являются основными, а носят характер дополнительных и расширяют профессиональные возможности базовых специальностей в области культуры и искусств.

Высокие требования к уровню профессионализма специалистов социально-культурной сферы выдвигают на приоритетные позиции в системе дополнительного профессионального образования программы, модели ДПО для студентов. Некоторые исследователи (Н. Н. Нечаев, А. В. Тарасенко, Ю. Г. Татур, Н. Ш. Валеева) подчеркивают целесообразность включения в структуру ДПО программ для студентов. В последнее время во многих вузах с целью повышения общего уровня подготовки и социальной защищенности будущих специалистов стали создаваться подразделения по оказанию дополнительных образовательных услуг. Они включают в себя различные программы, которые способствуют расширению профессиональной компетентности выпускников вузов, повышают социальную защищенность молодых специалистов, степень их востребованности на рынке труда, увеличивают возможности их трудоустройства.

Соответственно дополнительное образование в системе профессиональной подготовки буду-

щих специалистов социально-культурной сферы выполняет функции компенсации, адаптации, социальной защиты и реабилитации, обучения на выкам самообразования, развития потребности в непрерывном образовании, руководства культурно-досуговой деятельностью студентов, обеспечения профессиональной направленности досуга, повышения мобильности и востребованности на рынке труда, планирования профессионального становления (карьеры). Эти особенности дополнительного образования способствуют формированию целостной личности профессионала, поиску «себя в профессии», приобретению профессионального имиджа, индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Дополнительная профессиональная подготовка студентов осуществляется по нескольким направлениям: дополнительное к высшему профессиональному образование; дополнительная к высшему образованию специализация; параллельная дополнительная профессиональная подготовка. Эти направления реализуются в рамках основных видов дополнительного профессионального образования, к которым относится самообразование, стажировка, непрерывное повышение квалификации, профессиональная переподготовка специалистов. Самообразование дает студентам уникальную возможность самостоятельно проектировать свое образовательное пространство, управлять своей образовательной деятельностью и соответственно обучаться по индивидуальным образовательным программам.

Стажировка тоже носит самостоятельный характер, но в большей степени направлена на получение практических умений и навыков. Эффективность и актуальность стажировки подтверждается еще и тем, что адаптация к профессиональному деятельности будущих специалистов социально-культурной сферы в системе дополнительного профессионального образования осуществляется не только на базе традиционных учебных заведений (институтов, университетов), но и за их пределами, в условиях культурного пространства. Такая характерная особенность дополнительного образования, как осуществление профессиональной адаптации студентов в процессе включения их в деятельность разнообразных культурных институтов, дает им возможность не только выбирать свое место в социально-культурной среде, но самостоятельно конструировать траекторию своего профессионального роста.

При этом обязательным в процессе дополнительной профессиональной подготовки специалиста является ориентация на развитие интеллекта и творческого мышления, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер, практических навыков и умений, установление междисциплинарных и межпрофессиональных связей.

Адаптация студентов в системе ДПО осуществляется в рамках профессионального развития личности и при соблюдении следующих условий: благоприятная демократическая среда; преимущественное развитие профессионально важных качеств личности; актуализация личностного саморазвития; интеллектуализация, гуманитаризация и практическая направленность содержания дополнительного профессионального образования; открытость учебного заведения ДПО производственным, научным, общественным связям с другими субъектами в культурной, экономической, научной сферах; направленность на развитие творческих способностей и опыта профессионально-творческой деятельности обучающихся; преимущественное развитие, наряду с ценностным и смысловым, проблемно-практического аспекта профессиональной компетентности.

Таким образом, ДПО является эффективным способом реализации принципа непрерывности в системе подготовки будущих специалистов социально-культурной сферы. Это объясняется тем,

что развитие в системе дополнительного профессионального образования ориентировано на получение недостающих знаний в конкретной профессиональной области; преобразование полученных знаний в способы учебно-профессиональной деятельности на эмпирическом и теоретическом уровнях; интеграцию теоретических знаний с практическими умениями и навыками.

#### **Примечания**

1. Санатулов Ш. З. Подготовка общекультурного развития специалиста в системе повышения квалификации: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. СПб., 1993. С. 31.
2. Тарабенко Л. В. Дополнительное профессиональное образование: становление нового социального института: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Ростов н/Д, 2001. С. 9.
3. Ильин Г. В. Культурно-просветительная работа в СССР накануне Великой Отечественной войны. М.: МГУКИ, 1985. С. 38–49.
4. Чумаченко В. П., Мазало Н. С. Факультет общественных профессий. Минск: Изд-во «Урожай», 1967. 25 с.

# ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

УДК 378 (042)

Г. А. Трошева

## ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ: АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА

В статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемой формирования исследовательских умений у студентов, и анализируются возможности и методы, способствующие формированию исследовательских умений у студентов в процессе профессиональной подготовки.

The article dwells upon the problem of forming students' research skills and examines the opportunities and methods of stimulating students' research activity in the process of professional training.

**Ключевые слова:** исследовательские умения, технологии образования, исследовательский метод, тесты.

**Keywords:** research skills, education technologies, research method, tests.

В процессе обновления содержания высшего образования и повышения его качества актуальной становится переориентация образовательного процесса в вузах на оптимизацию и активизацию исследовательской деятельности студентов. Концепцией Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) предусматривается формирование у выпускников профессиональных и универсальных (личностных) компетенций, необходимых для решения задач в соответствующих областях деятельности. Качественное преобразование высшей школы нацелено на организацию учебной деятельности студентов, которая должна обеспечить уровень подготовки специалистов, позволяющий им решать исследовательские задачи в условиях конкретного производства. Автор статьи согласен с утверждением В. И. Качнева, что «исследованию надо обучать так же, как и любому другому процессу труда» [1], и предпринимает попытку проанализировать пути и способы формирования исследовательских умений у студентов высшей школы в современ-

ных условиях на основе отечественного и зарубежного опыта.

Озабоченность российского правительства и общественности по поводу качественной подготовки выпускников вузов означает общее признание того, что экономический рост и конкурентоспособность страны на глобальном уровне всё больше зависят от знаний и что университеты играют ключевую роль в этом контексте [2]. Однако ориентация «только на знания» (Д. Салми, И. Д. Фрумин, 2007) была характерна для эпохи промышленной революции. В последние десятилетия требования к образованию существенно изменились. К предметно-ориентированному обучению добавился акцент на общее интеллектуальное развитие, поощрение креативности и самостоятельности. В системе профессионального образования высшие учебные заведения играют важную роль в деле подготовки специалистов, учёных, исследователей, генерирующих новые идеи и технологии: «Мы совершили переход от экономики, основанной на работе человеческих мускулов, через экономику, основанную на работе *левого полушария* мозга, к рождающимся у нас на глазах экономике и обществу, всё более включающих работу *правого полушария*... Теперь главные герои – люди, способные к творчеству и эмпатии» [3]. Чтобы эффективно работать в быстроменяющемся мире, специалисту любого профиля необходимы исследовательские умения. Рассмотрим несколько определений понятия *исследовательские умения*.

Некоторые авторы определяют исследовательские умения как «сознательное применение обучаемыми (студентами) знаний и навыков для выполнения действий определённого порядка, направленных на формирование интереса к активному познанию» [4].

Е. Д. Андреева в работе «Воспитание исследовательской культуры глазами студентов: результаты психологического исследования», не давая четкого определения исследовательским умениям, указывает, что «исследовательская культура – это совокупность способов освоения информационной реальности, освоенных человеком на определённом этапе своего развития» [5]. Исследовательскую культуру, по мнению Е. Д. Андреевой, характеризуют следующие параметры (мы

могли бы их условно назвать исследовательскими умениями), которые включают:

- 1) умение определять тему исследования;
- 2) умение формулировать исследовательские гипотезы;
- 3) умение использовать разнообразные информационные ресурсы для реализации целей исследования;
- 4) умение планировать исследование;
- 5) умение структурировать исследовательскую работу;
- 6) знание основ анализа и оценки исследовательской работы и др.

Т. Н. Шипилова характеризует исследовательские умения как «базовые компоненты личности, которые выражают ведущие характеристики процесса профессионального её становления, отражают универсальность её связей с окружающим миром, инициируют способности к творческой самореализации, определяют эффективность познавательной деятельности, способствуют перенесению знаний, умений и навыков исследовательской деятельности в любую область познавательной и практической деятельности» [6].

Некоторые исследователи ассоциируют исследовательские умения с такими качествами, как «умение обнаруживать новые функции объекта, способность на основе нескольких известных найти новый способ решения задачи, гибкость мышления, умение выдвигать и обосновывать гипотезу, определение методов исследования и т. д.» [7].

Е. Д. Губайдуллина высказывает мысль, что организация исследовательской деятельности в контексте научно-информационной работы направлена на развитие интеллектуально-логических способностей (формирование умений анализировать, сравнивать, обобщать, выделять главное, классифицировать, моделировать) и интеллектуально-эвристических способностей, от которых зависит развитие исследовательских умений (умений генерировать идеи, воображения, ассоциативности мышления, видения противоречий, умений ставить задачу, выдвигать гипотезу) [8]. Некоторые авторы придают значение способностям студентов письменно выражать свои мысли, описывать, оформлять результаты исследований [9].

Таким образом, сравнивая точки зрения различных авторов по данному вопросу, мы приходим к выводу, что под исследовательскими умениями следует понимать способность учащихся активизировать мышление, стремление к самостоятельному поиску знаний, умение генерировать идеи, открывать новое, исследовать (изучить) проблему глубоко, творчески использовать и перерабатывать знания, направленные на оригинальное решение проблемы. Исследовательские умения включают: умение определять тему исследо-

вания, установление проблемы, постановку целей, задач, конструирование предмета, объекта, гипотезы, планирование методов исследования, умение использовать разнообразные информационные ресурсы для реализации целей исследования, умение анализировать полученный результат, умение формулировать выводы.

Некоторые авторы указывают, что не следует смешивать исследовательские умения с интеллектуальными. Последние подразумевают систематизацию, обобщение, анализ, синтез, классификацию, сравнение, осмысление, рефлексию [10].

Если проанализировать сущность и содержание понятия «исследовательская деятельность студентов», которое мы часто употребляем в связи с процессом формирования исследовательских умений у студентов, мы можем определить этот термин как «интегративный компонент личности. Он характеризуется единством знаний целостной картины мира, умениями, навыками научного познания, ценностного отношения к его результатам и развитого интеллекта и обеспечивающие её самоопределение и саморазвитие» [11].

В современных условиях выпускники университета должны уметь ставить задачи, управлять процессами и просчитывать последствия принятия решений. Овладение исследовательскими умениями зависит от многих условий. Одним из решающих условий формирования исследовательских умений, по нашему мнению, является развитие творческого потенциала студента, его готовность к творческой деятельности.

Проведённые нами исследования в Сыктывкарском филиале Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики показали, что на практике систематически и осознанно используют исследовательские умения только около 3,4% студентов младших курсов, 15,9% студентов практически не применяют эти умения в своей учёбе или делают это крайне редко. Преобладающее большинство – 80,7% студентов младших курсов – нерегулярно, бессистемно используют исследовательские умения в учебной деятельности, чётко не осознавая мотивы исследовательской деятельности, ограничиваясь узким набором применяемых умений. Неэффективность государственного школьного образования, где уделялось больше внимания процессу, чем результату, вместо понимания и осмысливания имели место зубрёжка и механическое списывание с доски, привела к неспособности к творчеству, инициативе и критическому мышлению и, следовательно, к неспособности заниматься исследованием и научной работой.

Стимулирование творчества студента, по мнению современных педагогов и психологов (И. А. Зимняя, В. Г. Крысько, Г. К. Селевко, С. Д. Смирнов, К. Роджерс), является самой

главной проблемой в формировании исследовательских умений в процессе обучения. Если общество заинтересовано в творчестве и развитии творческих способностей, а эта заинтересованность так или иначе пробивает себе дорогу, система воспроизведения духовной жизни общества должна быть на это ориентирована. Стимулирование творчества одновременно является важнейшей установкой в профессиональной позиции преподавателя: нужно уметь вести студентов к самостоятельному открытию научных истин. Чтобы проблема была осознана как таковая, она и возникнуть должна в сознании студента как личная проблема. Актуальность проблемы формирования исследовательских умений у студентов в период профессиональной подготовки объясняет тот факт, что в этой области ведутся многочисленные исследования. Наиболее общие вопросы данной проблемы освещены в работах В. И. Андреева, С. И. Архангельского, Ю. К. Бабанского, В. А. Беликова, Г. Г. Гранатова, В. Е. Давидович, В. И. Загвязинского, Т. А. Ильиной, И. Я. Лернера, П. И. Пидкасистого, М. Н. Скаткина, С. Д. Смирнова, В. В. Успенского, Н. М. Яковлевой, Л. А. Яшиной и др.

Проблема формирования исследовательских умений у студентов актуализировалась ещё в трудах классиков отечественной и зарубежной педагогики. Одним из первых использовал приёмы, способствующие формированию исследовательских умений и развитию творческого мышления учащихся, древний философ Сократ (470/469–399 гг. до н. э.). В противопоставление бессмысленной зубрёжке он широко использовал майевтический приём, заключающийся в том, что с помощью умело поставленных вопросов и полученных ответов приводил собеседника к истинным знаниям. При этом у ученика вырабатывалась привычка самостоятельно ставить вопросы и искать ответы на них. Сократ стоял у истоков зарождения эвристического метода обучения. Одно из достоинств этого метода заключается в том, что ученик, осознав своё незнание, побуждается к самостоятельной мыслительной деятельности.

Исследуя отечественный и зарубежный опыт формирования исследовательских умений у учащихся, следует обратить внимание на то, что в традиционной образовательной системе ведущую роль играли и играют ценности сохранения и трансляции культуры, порядка, размеренности и предсказуемости. В ней постоянно возрождается древнее представление о необходимости принуждения к учебной деятельности. Традиционное обучение носит преимущественно репродуктивный характер, где преподаватель является единственным инициативно действующим лицом. Данные педагогических исследований показыва-

ют, что, несмотря на различия систем обучения, содержания учебных программ, общие представления о традиционном учебном процессе в разных странах имеют сходные черты, а именно одновременное занятие с целой группой, в ходе которого преподаватель сообщает, передаёт знания, формирует умения, опираясь на предъявление нового материала (сообщение, изложение). Как правило, преподаватель является инициатором действия учебного процесса.

Однако высшее образование год от года меняется. Как правило, большинство знаний, полученных на студенческой скамье, впоследствии оказываются невостребованными. Высказывается мысль, что университетская система с традиционными лекциями в больших аудиториях и последующими семинарами, на которых обсуждается лекционный материал, уже не оправдывает себя [12]. Осознание этого факта на Западе проявляется в том, что в университетах традиционные лекции, направленные на предоставление студентам максимального объёма информации, всё чаще заменяются лекциями-консультациями, направленными на обсуждение и пояснение информации, полученной студентами самостоятельно из соответствующих книг и учебных пособий. В этом случае важная роль отводится самообразованию студента. Многие авторы (П. Аронов, М. Шапоров, В. А. Зеленко, Е. Н. Медынский) считали, что высшая школа может дать тот или иной уровень знаний только при активном участии самого студента.

На протяжении десятилетий в российской и зарубежной педагогике ведутся разработки, в которых заложена общая идея. Суть её состоит в преодолении противоречия между заранее определённым и предписанным содержанием обучения и необходимостью свободы и гибкости в отборе видов деятельности и их ситуативными потребностями. Такой подход ставит целью активизировать обучение, придать ему исследовательский характер.

Педагогическая теория и практика предлагают богатый арсенал методов и методических приёмов, использование которых позволяет преподавателю не только активизировать работу студентов на занятиях, но и организовать самостоятельное, творческое усвоение учебной информации во внеурочное время на основе интереса и увлечённости. Эти методы ориентированы на организацию учебно-познавательной деятельности студентов по самостоятельному получению знаний, на развитие их творческого мышления, на формирование исследовательских умений, на более высокий уровень профессиональной подготовки.

Самым распространённым методом при формировании исследовательских умений у студен-

тов является исследовательский метод (в высшей школе исследовательские работы, как правило, предполагают решение познавательных задач путём постановки и проведения опытов, сопровождаемых выдвижением гипотез). Как указывается в Большой современной энциклопедии (составитель Е. С. Рапаевич), идеи исследовательского метода обучения появились в последней трети XIX в. Биолог А. Я. Герд, историк М. М. Стасюкевич в России, химик Армстронг и естественноиспытатель Т. Гексли в Великобритании сформулировали общую идею метода, называвшегося у разных педагогов по-разному – эвристическим, лабораторно-эвристическим, опытно-испытательным, естественнонаучным, исследовательским принципом, подходом и т. д. [13] Проникая в практику обучения, исследовательский метод способствовал ликвидации заучивания учебного материала, формированию готовности к самостоятельной умственной деятельности.

Проблема стимулирования творческого мышления, развития воображения, познавательной активности учащихся по-прежнему остаётся злободневной.

Одним из первых, кто попытался её решить в отечественном образовании, был научный коллектив Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, создавший систему развивающего образования (РО). «Для этой системы “фундаментальные знания”, по-другому – теоретические понятия, фиксируют в себе не словесные формулы, а общие способы решения практических задач. Сами же теоретические понятия выступают лишь материалом и инструментом развития мыслительных и шире – творческих способностей детей... Развитые творческие способности позволяют со временем искать и находить принципиальные пути решения самых разных жизненных задач: от построения перспектив собственного личностного и профессионального роста до стратегического планирования семейного бюджета» [14].

В конце XX в. в педагогическую литературу был введён новый и непривычный для того времени термин «технология образования». Совокупность педагогических методик активизации учебно-познавательной деятельности стали называть технологией активного обучения. Ретроспективный анализ возникновения и становления образовательных технологий дан в работах отечественных авторов (С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, П. Я. Гальперин, М. В. Кларин, М. М. Левина, В. А. Сластёгин, Н. Ф. Талызина, П. М. Эрдниев и др.) и зарубежных авторов (Б. Блум, Д. Брунер, Дж. Каррол, Д. Хамблин и др.). К сожалению, следует признать, что попытки решить проблемы повышения качества образовательного процесса в высшей школе на основе традиционной, преимущественно вербаль-

ной лекционно-аудиторной системы не дали необходимых результатов. «В системе подготовки и повышения квалификации кадров создалась парадоксальная ситуация. В условиях отсутствия педагогики и психологии высшей школы как сложившейся научной области знаний исследователи заимствуют теоретический аппарат школьной науки, а последипломное образование находится фактически в психолого-педагогическом вакууме» [15].

Надо заметить, что в настоящее время усилилось внимание к разработке технологий обучения в высшей школе. Определённый вклад в развитие соответствующих технологий вносит и введение образовательных стандартов, т. е. в основу квалификационной характеристики специалиста положена модель его профессиональной деятельности. На различных этапах эволюции в понятие *технологии образования* вкладывалось различное содержание. К наиболее распространённым формулировкам понятия «технология образования» можно отнести следующие:

– область научного знания, направленная на практическое изучение возможностей достижения максимальной эффективности в обучении на основе правильного учёта и подбора всевозможных факторов, влияющих на процесс обучения;

– совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели, предполагающих научное проектирование, при котором задаются эти цели, сохраняется возможность объективных измерений достигнутых результатов [16]. Наиболее известными являются следующие образовательные технологии:

– развивающее обучение (В. В. Давыдов, А. В. Занков, Д. Б. Эльконин);

– проблемное обучение (И. Я. Лerner, А. М. Матюшкин и др.);

– программируемое обучение (Т. А. Ильина, Н. Ф. Талызина);

– адаптивная система обучения (А. С. Границкая);

– технология полного усвоения (Б. Блум, Д. Кэррол).

Понятие «технология» прочно вошло в теорию педагогики и практику образования. Кроме понятия «образовательные технологии» можно встретить следующие термины: «педагогические технологии», «технологии обучения», «технологии осуществления педагогического процесса» и др.

Г. К. Селевко в своих исследованиях даёт развернутый анализ технологий развивающего обучения, делая акцент на том, что большинство из них имеют направленность на развитие творческих качеств личности. В качестве примера

наиболее часто используемых технологий при формировании исследовательских умений у студентов вуза можно привести технологию технического творчества Г. С. Альтшуллера, в которой развитие творческих способностей является приоритетной целью. Г. С. Альтшуллер (Г. Альтов) – изобретатель, писатель-фантаст, автор ТРИЗ – теории решения изобретательских задач. В методике Альтшуллера имеют место как индивидуальные, так и коллективные приёмы. К последним относятся: эвристическая игра, мозговой штурм, коллективный поиск.

Основные цели применения данной технологии:

- 1) обучить творческой деятельности;
- 2) ознакомить с приёмами творческого воображения;
- 3) научить решать изобретательские задачи [17].

В последние десятилетия в аспекте идей гуманистического воспитания утверждается идея личностно-ориентированного (личностно-деятельностного) подхода к выявлению содержания образования. Один из авторов личностно-ориентированного развивающего обучения И. С. Якиманская особое значение придаёт такому фактору развития, который в развивающих системах Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова не всегда учитывался. Это субъектный опыт жизнедеятельности, приобретённый в конкретных условиях социокультурного окружения, в процессе восприятия человеком мира людей и вещей. Субъектность личности проявляется в избирательности к познанию мира, способах проектирования учебного материала, эмоционально-личностном отношении к объектам познания. Основная цель данной технологии – помочь личности познать себя, самоопределиться и самореализоваться, максимально инициировать и использовать индивидуальный опыт личности.

По философской основе мы можем отнести эту технологию к pragmatическим.

Идущая от традиций pragmatической педагогики, ориентация на тесную связь обучения с непосредственными интересами, потребностями и опытом учащихся сформулирована в педагогических трудах Джона Дьюи. Д. Дьюи в своих работах «Опыт и образование», «Психология и педагогика мышления» дал характеристику исследовательского обучения, сопоставил его с традиционным обучением и определил изменение позиции учащегося в учебном процессе: «Задача наших преподавателей усложнилась благодаря тому, что они убедились в необходимости иметь дело с индивидуальностью каждого ученика, а не с их массой... Убеждение, что и необходимая основа, и объединяющий фактор находятся в признании конечной целью такой постановки ума,

такой привычки мышления, которое мы называем научным» [18]. Прагматическая педагогика нашла широкое применение в школах и вузах США. «Американские преподаватели считают, – делится своими впечатлениями после посещения американских образовательных учреждений А. Дахин, – что каждая жизненная ситуация, возникающая в процессе обучения, уникальна, неповторима и не всегда нуждается в глубоком теоретическом обобщении. Для всех участников процесса обучения лично выработанные опыты и элементы теории имели наибольшее значение потому, что они были получены в ходе преодоления всевозможных исследовательских трудностей и способствовали становлению у студентов своего метода познания. А метод, если он получен таким способом, забыть нельзя, ибо он выстрадан» [19].

Авторы учебного пособия для студентов высших учебных заведений (Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков) приводят список наиболее часто используемых образовательных технологий в высшей школе [20].

**Проблемно-деятельностное обучение.** Сущность данного обучения состоит в последовательной постановке перед учащимися проблем, разрешая которые они усваивают не только «знаниевую» компоненту профессиональной деятельности, но и навыки её осуществления.

**Модульное обучение** заключается в самостоятельной работе студентов с индивидуальной учебной программой в виде законченного содержательного модуля (широко используется в дистанционном обучении).

**Контекстное обучение** означает моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности и включает применение активных методов обучения.

**Игровое обучение.** Самостоятельная познавательная деятельность, направленная на поиск, обработку, усвоение учебной информации и содержащая компонент условности.

Рассмотрим более детально каждую из технологий. Одной из технологий, способствующих активизации профессионального образования и формированию исследовательских умений, является **технология проблемного (проблемно-деятельностного) обучения**. Под этой технологией понимается проведение учебного процесса в такой форме, когда происходит творческое овладение профессиональными знаниями, умениями, развитие соответствующего мышления у студентов. Наиболее распространённые методы проблемного обучения – метод проектов и кейс-метод (метод анализа ситуаций). В учебном пособии «Новые педагогические и информационные технологии в образовании» Е. С. Полат подробно излагает суть метода проектов – одного

из наиболее эффективных инновационных методов при формировании исследовательских умений студентов на всех этапах профессионального образования. Метод проектов всегда предполагает, по мнению Е. С. Полат, решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей [21]. Искусство преподавателя заключается в умении выбрать оптимальный набор методов, средств, форм обучения, обеспечивающих эффективность формирования исследовательских умений. Метод проектов нацелен на результат: если это теоретическая проблема, то должно появиться её конкретное решение. Например, студентами отделения «Менеджмент организации» СФ СПб ГУСЭ использовался метод проектов для решения проблемы бездомных собак в городе, проблемы развития въездного туризма в Республике Коми и др. Если проблема имеет практический характер, то учащиеся должны получить конкретный результат (продукт), готовый к внедрению. Например, студенты отделения «Дизайн и конструирование швейных изделий» СФ СПб ГУСЭ при помощи метода проектов создали оригинальную отделку из материалов, никогда ранее не используемых, для украшения национального костюма.

Суть кейс-метода (*case-study*) состоит в том, что студентам предлагают осмыслить реальную профессиональную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только практическую проблему, но и актуализирует определённый комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений.

**Модульные технологии** обучения в высшей школе широко используются во всём мире. Например, в Великобритании количество и рейтинг набранных и успешно усвоенных студентом модулей определяют уровень его образования. Психологическая основа технологии – «система полного усвоения знаний» (Дж. Кэрролл, Б. Блум и др.). Данная система исходит из положения, что для овладения одним и тем же учебным материалом разным учащимся в зависимости от интеллектуальных способностей, индивидуального когнитивного стиля обучения требуется разное время. Оптимальной же будет такая организация учебного процесса, при которой каждый из учащихся получает время, достаточное для изучения требуемого материала [22]. В последнее время и в России модульные технологии завоёвывают всё большую популярность на всех ступенях профессионального образования. Основными характеристиками модульной технологии можно считать следующие:

1) постановка целей, которые должен достичь студент (хотя это имеет место в любой образовательной технологии);

2) вариативность методов обучения, системы контроля и оценки;

3) преобладание самостоятельной работы студента среди других видов деятельности благодаря системе чётко продуманных заданий и обеспечению самоконтроля знаний;

4) преобладание консультативной деятельности со стороны преподавателя, выступающего в роли коллеги;

5) рефлексия познавательной деятельности студента.

Необходимо отметить, что модульная технология в вузе требует от студента достаточной сформированности исследовательских умений и наличия одного из важных факторов – мотивации познавательной деятельности. У преподавателя занимает довольно большой объём времени подготовка и разработка учебных заданий соответственно уровню усвоения знаний студентами и формирования умений, предусмотренных целями изучения данного модуля. Важное место в системе учебных заданий отводится *тестам*. Понятие «тест» в широком смысле слова означает любую проверку знаний, умений и навыков, а также оценку способностей обучаемого и его психологических параметров. Тестирование давно и успешно применяется в странах Европы, в Канаде, Израиле, Японии, Австралии. Но ни в одной стране мира тестирование не получило такого широкого признания, как в США.

Отмечая безусловную значимость американского опыта и его востребованность для решения сегодняшних проблем российского образования, мы обращаем внимание на то, что работы отечественных авторов (В. С. Аванесов, Н. А. Дадыкина, А. Н. Майоров, И. Ю. Павловская, И. А. Раппопорт, А. А. Романов, В. А. Хлебников, М. Г. Ярошевский) содержат немало концепций, способных предложить ответы на вызовы времени.

В **контекстной технологии** основной упор делается на формирование профессиональной мотивации развития личности. Следовательно, содержание учебной деятельности студента формируется не только исходя из логики изучаемых предметов, но и исходя из модели специалиста, т. е. логики будущей профессиональной деятельности. Аргументов в пользу освоения контекстной технологии можно привести достаточно много. Прежде всего, в контекстной технологии используются методы обучения, имитирующие естественные формы организации человеческого поведения. Целям формирования исследовательских умений у студентов наряду со студенческими научными конференциями и проблемными

семинарами служит привлечение студентов к участию в круглых столах, обсуждениях, дискуссиях, диспутах, которые проходят в более узком составе и в менее формальной обстановке. Ожидание от студента большей самостоятельности, активности, научного творчества предполагает обеспечение условий, при которых он мог бы эти качества проявлять. Реализации этой задачи в образовательном процессе высшей школы отвечает научно-исследовательская работа студентов, производственная практика, работа над курсовым или дипломным проектом, в котором также моделируется решение производственных задач.

Технология *игрового обучения* включает использование активных методов обучения, в основе которых – метод деловых игр. Игра – это деятельность, мотив, обучение и воспитание в коллективе и через коллектив, развитие психических функций и способностей, учение с увлечением. Применение деловых игр в учебном процессе всегда было актуальным и единственным средством повышения эффективности процесса передачи знаний [23]. В меньшей степени изучены возможности деловых игр как метода в научных исследованиях. Среди имитационных деловых игр (всплеск на их составление и применение в учебном процессе пришёлся на 80–90-е годы прошлого века) получили популярность такие игры, как «Робинзон», «У озера» и др. При составлении деловой игры «У озера» была использована технология имитационной игры «Община», разработанная американскими психологами Р. Пауэрсом и Р. Нортоном. Преподаватели Сыктывкарского филиала Санкт-Петербургского университета сервиса и экономики (А. М. Чарина, В. П. Чесноков) на основе деловой игры «Община» разработали деловые игры «Эколес» и «Чистая Вычегда» [24]. Последняя может применяться как в учебных, так и в исследовательских целях. Разработка и адаптация игры были осуществлены в процессе проведения занятий в группах слушателей Кomi республиканской академии государственной службы при Главе Республики Коми, а также при обучении студентов дневного и заочного отделений факультета «Менеджмент организаций» СФ СПб ГУСЭ. Игра применяется для изучения причин возникновения различных социально-экономических фактов, явлений, тенденций, закономерностей, что способствует эффективному формированию исследовательских умений у студентов.

Следует также упомянуть в нашем исследовании как разновидность педагогической технологии *информационную образовательную технологию*, основу которой составляют современные способы обработки информации. Формирование и развитие исследовательских умений у студентов должно протекать в поле активной самостоятельной

деятельности студента, что невозможно осуществить только за счёт регламентированной аудиторной работы. В связи с этим особую значимость приобретает самостоятельная работа в области информационных технологий

В рамках одной статьи невозможно представить и проанализировать все возможные способы формирования исследовательских умений у студентов в процессе профессиональной подготовки. В настоящее время накоплен определённый экспериментальный и фактический материал в области формирования исследовательских умений в России и за рубежом. Изучение и анализ применения различных образовательных технологий с целью формирования исследовательских умений у студентов вуза позволяет нам сделать следующие *выводы*:

1. *Общим* для различных технологий образования было признание того, что обучение должно быть организовано так, чтобы развивались умственные и творческие способности студентов. Ключевой является мысль, что главный результат обучения заключается не в приобретении знаний, а в развитии мышления и творческого потенциала личности, приоритете творческой деятельности.

2. Широкое применение проблемных методов обучения, которые стимулируют установку на самостоятельное открытие нового знания; студенты сами принимают решения о выборе методов исследования.

3. Использование в обучении задач так называемого *открытого типа*, когда отсутствует одно правильное решение. Основными характеристиками задач, призванных развивать творческое мышление студентов, являются неопределенность, неоднозначность, противоречивость, наличие альтернативных точек зрения. Тренировка в прогнозировании возможных решений (гипотез), что повышает беглость, гибкость и оригинальность мышления.

4. Основное *отличие* зарубежных технологий образования от отечественных технологий заключается в особом внимании к организации самообразования и самоконтроля. Российские студенты часто ориентированы на помощь однокурсников или преподавателей.

5. Экспериментальный метод в образовании является одним из самых распространённых в университетах за рубежом. Преподаватели активно опираются на уже имеющийся личный опыт студентов.

Российская образовательная практика во многом базируется на положении Л. С. Выготского о ведущей роли обучения. Российская практика делает упор на слове «обучать» (to teach). Зарубежная, в частности американская, – на состоянии быть способным (to be able). Соединение –

вечный и диалектический процесс, основанный на продуктивном диалоге педагогических культур наших профессиональных сообществ. «Наш, российский, вклад может быть основан на разработках новых педагогических технологий, которые не есть простой перечень приёмов обучения, а превратились в самостоятельные направления дидактики» [25].

Чтобы достичь этой цели, преобладающим типом обучения в вузе (хотя, безусловно, начинать нужно в школе) должно быть обучение инновационное (исследовательское), а методы обучения – продуктивные.

#### Примечания

1. Качнёв В. И. Формирование у студентов исследовательских навыков // Высшее образование сегодня. 2008. № 5. С. 82.
2. Путин Вл. Речь на заседании Госсовета России. 08.02.2008 // [http://www.ivsnet.ru/Putin\\_speakphp](http://www.ivsnet.ru/Putin_speakphp)
3. Пинк Д. Будущее за правым полушиарием. Что делать, чем думать и как быть в век нового творческого мышления / пер. с англ. М.: РИПОЛ классик: Открытый мир, 2009. С. 73.
4. Боровик Г.А. Формирование исследовательских умений студентов колледжа как фактор подготовки конкурентоспособного специалиста: науч.-практ. пособие. М., 2004. С. 10.
5. Андreeва Е. Д. Воспитание исследовательской культуры глазами студентов: результаты психологического исследования. 19.11.2003 // <http://www.nekrasovspb.ru/publication>
6. Шипилова Т. Н. Формирование исследовательских умений и навыков будущих учителей технологии, 2001 // <http://dissertation1.narod.ru/fvtoreferats2/av194.htm>
7. Беляев А. В. Профессиональная педагогическая деятельность: содержание и организация. М.: Илекса; Ставрополь: Сервисшкола, 2005. С. 253.
8. Губайдуллина Е. Д. Формирование исследовательских умений и навыков будущих специалистов по сервису и туризму: сб. науч. тр. СевКавГТУ. Сер. «Гуманитарные науки». 2007. № 5 // <http://www.ncstu.ru/>
9. Орехова В. А. Педагогика в вопросах и ответах. М.: КНОРУС, 2006. С. 200.
10. Чучалин А. Формирование компетенции выпускников основных образовательных программ // Высшее образование в России. 2008. № 12. С. 10.
11. Шипилова Т. Н. Указ. соч.
12. Балацкий Е. В. Куда идут наши университеты? // Высшее образование сегодня. 2006. № 1. С. 48.
13. Рапацевич Е. С. Педагогика. Большая современная энциклопедия. Минск: ИООО «Современное слово», 2005. С. 224.
14. <http://www.tovievich.ru/book/print118.htm> Сайт Вл. Кудрявцева // В. Кудрявцев PISA и Поп-образование, 07.05.2008.
15. Белозерцев Е. П., Йонеев А. Д., Пашков А. Г. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / под ред. В. А. Сластёнина. М.: Изд. центр «Академия», 2006. С. 268–280.
16. Там же.
17. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. М., 1979.

18. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления // Dewey J. How we think. М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. С. 5.

19. Дахин А. В Калифорнии я лучше понял особенности российского образования // Народное образование. 2006. № 5. С. 119, 121.

20. Белозерцев Е. П., Йонеев А. Д., Пашков А. Г. Указ. соч.

21. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. и др. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалиф. пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. М.: Изд. центр «Академия», 1999. С. 57.

22. Carroll J. B. A model of School Learning // Teachers College Reord. 1963. May. Р. 723.

23. Менте М. ван. Эффективность использования ролевых игр в тренинге / пер. с англ. СПб.: Питер, 2001.

24. Чарина А. М., Чесноков В. П. Применение имитационных деловых игр в преподавании менеджмента и теории организации // Материалы VII Всероссийской научно-теоретической конференции 28 марта 2008 г., Сыктывкар): в 3 ч. Сыктывкар: КРАГСиУ, 2008. С. 71–74.

25. Дахин А. Указ. соч.

УДК 371

Е. А. Мажарова

#### ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-МАГИСТРОВ

В статье рассматриваются преимущества использования гуманитарных технологий в подготовке педагогов-магистров как возможного направления модернизации высшего профессионального образования, ориентированного на развитие человеческого потенциала.

The author considers the advantages of using humanitarian technologies in the process of training teachers-masters as a possible direction of modernizing the higher vocational training focused on development of human potential.

*Ключевые слова:* гуманитарные технологии, подготовка педагогов-магистров.

*Keywords:* humanitarian technologies, training teachers-masters.

Начало XXI века ознаменовано в России развитием инновационных процессов во всех сферах человеческой деятельности. Характерными чертами развития системы образования на современном этапе стали тенденции гуманизации и демократизации, отражающие потребности общества в свободных образованных гражданах, в признании права каждого выбирать путь или уровень образования, который позволяет максимально раскрыть и развить способности, интересы

сы, удовлетворить различные образовательные потребности.

Значительным потенциалом для подготовки современных специалистов нового поколения обладают гуманитарные технологии. Особое значение они имеют для системы педагогического образования, от которого зависит все образование в России. Поэтому подготовка педагогов-магистров проектировалась исходя из идеи «проживания» инноваций: подготовка к использованию гуманитарных технологий в будущей профессиональной деятельности, использование модульного обучения, организация самостоятельной работы студентов, ориентация на создание продукта в результате обучения, вариативность отчетных работ. Проблематика программ подготовки педагогов-магистров отражает реальные аспекты деятельности преподавателя. Генеральной целью программ подготовки педагогов-магистров является содействие развитию профессиональной компетентности студентов путем отбора задач, направленных на формирование специальных компетентностей. Следовательно, при формировании программ меняются приоритеты: на первое место выносятся характеристики компетентностей как цели программ, затем предлагаются способы их формирования и становления, далее производится отбор информации, которая способствует решению конкретных задач и развивает компетентности. Если учебная программа будет следовать логике типов профессиональных задач, то ее необходимыми составляющими станут, во-первых, контекстное включение магистров в содержание профессиональной деятельности, во-вторых, создание коммуникативного поля обучения, которое возникает в процессе обмена суждениями и развивает социальную и языковую компетентность студента.

В реализуемых нами программах подготовки педагогов-магистров предлагается вариант включения гуманитарных технологий в процесс подготовки педагогов-магистров методом полезных вкладов, который заключается в том, что в процессе обучения добавляются новые учебные курсы, где моделируются события (задачи), связанные с решением конкретных проблем, отрабатывающих те или иные компетентности. Примером является модель «Модульной образовательной магистерской программы» 540604 – высшее образование. Программа имеет формат сопоставляемых модулей. Магистр имеет возможность изучить любое число вариативных модулей. Для получения степени магистра обучающимся необходимо освоить четыре модуля, которые включают в себя: три вариативных модуля, определяющих специализацию магистра; инвариантный модуль «Методология исследования в сфере образования», предполагающий подготовку и защиту магистерской диссертации.

Таким образом, гуманитарные технологии способствуют реализации продуктивной сегодня концепции контекстно-компетентностного подхода. Предмет деятельности магистра в контекстном обучении трансформируется от учебной информации (в собственной учебной деятельности) к моделируемым ситуациям (в квазипрофессиональной деятельности) и, далее, к реальным производственным ситуациям (в учебно-профессиональной деятельности). Находясь с самого начала в деятельностной позиции, магистры получают в рамках этих базовых форм все более развитую практику использования учебной информации в собственной деятельности. А это означает, что практическая работа магистров в рамках изучения педагогических дисциплин может быть ориентирована на создание собственных педагогических проектов.

Возможно, одной из самых сложных проблем в представлении, характеристике гуманитарных технологий является проблема понятийного аппарата описания. Чтобы целостно охарактеризовать ту или иную технологию, очевидно, необходимо общее понимание сущности гуманитарных технологий, контекста их использования в профессиональной деятельности педагога. Для лучшего понимания сущности гуманитарных технологий воспользуемся методом классификации, который позволит определить типологические черты групп технологий.

Понятие «гуманитарные технологии» сегодня не имеет общепринятого определения, анализ психолого-педагогической литературы позволяет выявить некоторые сущностные черты рассматриваемого явления и описать основные понятийные характеристики этого феномена [1].

Гуманитарные технологии – технологии создания, изменения и обработки рамок и правил поведения людей (В. Осипов). Гуманитарные технологии являются инфраструктурными (нелинейными), научными технологиями, поскольку позволяют решать проблемы жизнедеятельности человека в целом и подготовки качественно новых специалистов на основе междисциплинарных исследований. Ядром гуманитарных технологий является понимание – деятельность (рациональная или чувственная) по связыванию различных фактов (проявлений жизни) в целостность путем признания всем им связующего смысла. Гуманитарные технологии строятся от субъекта, от структуры личности и представляются в трех ипостасях:

- как способ понимания (чувственно-оценочного и интеллектуального) мира и человека в нем;
- исследовательские технологии, то есть система методов конструирования моделей социокультурных процессов;
- искусство практической работы с людьми.

Основанием для выделения групп гуманитарных технологий, используемых в подготовке педагогов-магистров, следует выбирать их общую направленность на человека. Профессионально-педагогическая деятельность реализуется в педагогическом процессе, который носит субъект-субъектный характер, причем в современной социокультурной ситуации количество субъектов, вовлеченных в педагогический процесс, возрастает (это коллеги, родители, социальные партнеры).

В подготовке педагогов-магистров используются различные гуманитарные технологии: работа с текстами, дискуссии, портфолио, кейсы, проекты, публичные отчеты, конкурсы, информационные, коммуникативные, социального взаимодействия (включая межкультурное), технологии мастерских, рефлексивные технологии, проекты, презентации. По результатам исследования ученых РГПУ им. Герцена можно выделить следующие группы гуманитарных технологий подготовки педагогов-магистров:

1. Гуманитарные технологии, направленные на личность (студента – педагога-магистра)

Нам представляется, что наиболее яркими примерами гуманитарных технологий этой группы являются технологии, ориентированные на развитие обучающегося (студента – педагога-магистра), на содействие его образованию, на его поддержку в реализации образовательного маршрута.

Студент, обучающийся в современном вузе, сталкивается с необходимостью проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута. В связи с этим перед ним встают вопросы формирования индивидуального учебного плана, выбора модулей и учебных курсов, которые студент выбирает по желанию; необходимо учитывать, что перечень курсов по выбору (дисциплин группы С) формируется не по факультету, а по вузу в целом, и студент может испытывать затруднения при оценке возможностей того или иного курса, результаты освоения которого могут быть полезны для его собственного профессионального роста. Совершенно очевидно, что в таких условиях обучения студент нуждается в консультации, совете компетентного специалиста, каким может являться академический консультант.

Академическое консультирование как таковое появилось в связи с усложнением структуры учебного плана и необходимостью осуществлять выбор интересующих предметов. С развитием роли академического консультирования в высшем учебном заведении и понимания его как образовательного процесса, где особое значение стало уделяться личности студента, а также возможности реализации его способностей и возмож-

ностей, выбору профессии для осуществления жизненных планов, появилось развивающее академическое консультирование [2].

Таким образом, академическое консультирование представляет собой процесс взаимодействия между академическим консультантом и студентом, целью которого становится планирование образовательного маршрута исходя из жизненных и профессиональных планов. Очевидно, что студенты, которые понимают логику своего образования, будут осознанно достигать поставленных целей, поскольку они будут больше сосредоточены на цели и отношениях при освоении курсов, поэтому они ориентированы на то, чтобы использовать для получения образования весь потенциал образовательного учреждения.

Для оказания помощи в решении представленных академических проблем и выполнения возложенных на него функций (обязанностей) академический консультант может выступать в роли фасилитатора, адвоката студента, наставника.

Академический консультант может выступать в роли фасилитатора общения со студентом. Под фасилитацией обычно понимают стратегию обучения, при которой педагог занимает позицию помощника и оказывает обучающемуся помочь в процессе учения, когда ему необходимо осуществлять самостоятельный поиск информации или осваивать умения и навыки. Такое взаимодействие направлено на развитие потенциала у студента и стимулирование его всестороннего развития [3].

Академический консультант наделен обязанностью представлять академические интересы студентов и курировать их от первого до последнего курса, регулярно проводить академические консультации, в основе чего лежит разрешение вопросов студентов. При этом консультант не решает академические проблемы студентов, он помогает, направляет, дает советы, обеспечивает необходимой информацией, т. е. выступает в роли ментора.

В широком смысле под ментором понимается человек, который помогает другому человеку стать успешным профессионалом своего дела, поддерживая его. При этом отношения между ментором и его протеже характеризуются обоюдным уважением, доверием, пониманием и сопереживанием. Ментор делает акцент на возможности достижения наилучшего результата каждым студентом (помогает выявить проблемы, препятствующие его достижениям, и «устранить» их), подчеркивая уникальность каждого человека, так как нет двух одинаковых студентов, а поэтому каждый движется вперед только по своей траектории и нуждается в поддержке и стимулировании на этом пути [4].

В таких условиях студент получает главную роль, он учится брать на себя ответственность за сделанный выбор, более того, при самостоятельном формировании своей образовательной траектории студент получает возможность удовлетворения своего заказа на образование, т. е. построение себя как профессионала. Студент не только выбирает набор дисциплин, которые позволяют на его сущностную характеристику как профессионала, но и, осуществляя этот выбор, проектируя свой план, он продвигается вперед в своем развитии, развивая компетентность.

2. Гуманитарные технологии, направленные на группу (студентов, коллег, социальных партнеров)

Современный преподаватель в профессиональной деятельности взаимодействует с достаточно большим количеством людей. Со временем возникновения системы массового образования как социального института преподаватель работает с группой студентов. Необходимо отметить, что сегодня взаимодействие преподавателя с группой студентов стало гораздо более разнообразным. Преподаватель использует различные гуманитарные технологии, которые часто предполагают совместный поиск нового знания, а значит, в группе происходит взаимодействие, общение иного рода; реализуя новые приемы обучения, преподаватель часто вступает в неформальное общение с обучающимися. Кроме того, в соответствии с требованиями дня преподаватель любой учебной дисциплины развивает у студентов множество компетенций; важнейшей из них является социальная компетенция, которая проявляется в умении работать в группе. Такой подход к организации обучения требует от преподавателя высшей школы компетенции организовывать групповое взаимодействие студентов в познавательной, исследовательской, проектной деятельности, осуществляющей в рамках подготовки в магистратуре.

Эффективное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса обеспечивается в деятельности преподавателя: целенаправленной координацией деятельности субъектов для достижения современных результатов образования; продуктивностью взаимодействий субъектов в образовательном процессе; построением взаимоотношений субъектов образовательного процесса, основанных на взаимопонимании и уважении. Таким образом, компетенция организации работы группы становится одной из важнейших компетенций преподавателя.

3. Гуманитарные технологии, направленные на социум (через образовательные и социальные эффекты, обеспечиваемые реализацией новых функций профессиональной деятельности)

В современных условиях, когда интенсивно развиваются и укрепляются связи образователь-

ных учреждений с широкой внешней средой, круг субъектов образовательного процесса заметно расширился. В зависимости от образовательной политики, проводимой образовательным учреждением в локальном сообществе, субъектами образовательного процесса становятся представители общественности; активных слоев местного населения; местных администраций и органов управления образованием; производственных структур разных форм собственности (потенциальные спонсоры, работодатели); местных средств массовой информации; различных организаций и ассоциаций, создаваемых местным населением.

В современных условиях становится чрезвычайно важным открытость вуза как для внешних, так и для внутренних потребителей о деятельности организации. Значимым для понимания необходимости обеспечения открытости вуза является положение о том, что открытость строится на идее интеграции учебного заведения и окружающего его социума. Открытость вуза социуму означает использование партнерских связей с различными социальными организациями, общественностью, активное участие вуза в социально значимых мероприятиях.

Открытость – комплексная характеристика, отражающая возможность вуза обеспечивать гибкость обучения, его способность к изменению основных параметров (учебных целей, содержательного компонента, организационных форм, методов) в зависимости от запросов потребителей.

Важно ответить на вопросы, что должно быть открыто и чему или кому открыт вуз.

Ответом на вопрос «что открыто?» является открытость всех компонентов деятельности вуза: образовательной, научной, международной, финансово-хозяйственной. В основе этой информации лежат результаты самооценки результатов и условий деятельности вуза и предоставление этой оценки обществу в виде открытого информационного доклада вуза. По мнению И. А. Вальдмана, важно, что в названии используется слово «доклад», несущее позитивную смысловую нагрузку открытого вуза, способного проявлять добровольную инициативу в отличие от отчета, который является вынужденным и обязательным действием.

Задача публичного доклада – рассказать общественности, органам представительной власти, руководству территории о результатах, потенциале и условиях функционирования образовательного учреждения, его проблемах и направлениях развития. В целом в публичном докладе вуз информирует общество, каким образом он принимает ответственность за обеспечение качественных образовательных программ, которые отвечают потребностям всех групп потребителей образования.

Ответом на вопрос «кому или чему открыт вуз?» является открытость всем участникам образовательного процесса, общественности, реальным и потенциальным партнерам вуза, работодателям, открытость среде, социуму.

Открытый информационный доклад, несомненно, важнейший инструмент доведения информации до потребителей образовательных услуг. Одной из функций маркетинговой службы вуза выступает информационное сопровождение реальных и потенциальных потребителей, что позволяет наладить систему своевременного информирования о предоставляемых и планируемых вузом услугах, их качестве и возможностях, а также об условиях получения образовательных услуг.

Открытость вуза обеспечивается информированием социума о деятельности организации. Одним из возможных средств реализации принципа открытости является информационный пакет, который представляет собой комплект информационных материалов, предоставляющих основную информацию об образовательном учреждении и характеризующих образовательный процесс.

Он призван облегчить понимание, сравнение и выбор образовательных программ для всех студентов и сотрудников и предоставить им основную информацию об образовательном учреждении, а также учебную практическую информацию. Такие пакеты уже существуют и успешно применяются во многих странах.

Открытые социуму документы, такие, как информационный пакет или открытый доклад, постоянно обновляются, отражая, таким образом, постоянный анализ, планирование целей и действий на последующий период. Понятно, что такой анализ и перспективное планирование важны не только для организации в целом, но и составляющих ее подразделений, именно поэтому в качестве приемов технологии гуманитарной подготовки педагогов-магистров, направленных на социум, можно рассматривать, например, публичные отчеты кафедр, факультетов университета.

Указанные типы гуманитарных технологий обеспечивают реализацию таких направлений модернизации образования, как ценностно-целевые ориентиры модернизации, компетентностный подход, новые образовательные технологии, участие общественности в управлении образованием.

#### Примечания

1. Модернизация современного университетского образования в контексте инновационного развития: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. Г. А. Бордовского, С. А. Гончарова. СПб.: Академия Исследования Культуры, 2008. С. 92.

2. Гуманитарные образовательные технологии в вузе: метод. пособие / О. В. Акулова, А. А. Ахаян, Е. Н. Глубокова, И. Ю. Гутник, А. Е. Бахмутский, О. Б. Даутова, О. Н. Крылова, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, А. П. Тряпицына; под ред. С. А. Гончарова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. С. 24–25.

3. Wikipedia. The Free Encyclopedia. <http://en.wikipedia.org/wiki/Mentor>

4. The Lifelong Learning Programme 2007–2013 – Glossary. [http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/glossary\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/glossary_en.html)

УДК 37.035

А. А. Васильева

## ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВУЗА

В статье рассматривается толерантность как педагогическое явление, включенное в комплекс целей процесса воспитания, выступающее как личностное качество, подлежащее развитию не только в ходе обучения, воспитания, но и самообучения и самовоспитания.

In the article tolerance as a pedagogical phenomenon included in the complex of the purposes of education is considered, being a personal quality which is to be developed not only in the process of training and upbringing, but also during self-education and self-upbringing.

*Ключевые слова:* толерантность, толерантное поведение, педагогические условия, образовательный процесс, воспитание толерантности.

*Keywords:* tolerance, tolerant behavior, pedagogical conditions, educational process, forming of tolerance.

Актуальность проблемы толерантности связана с тем, что сегодня на первый план выдвигаются ценности и принципы, необходимые для общего выживания и свободного развития (этика и стратегия ненасилия, идея терпимости к чужим и чуждым позициям, ценностям, культурам, идея диалога и взаимопонимания, поиск взаимо-приемлемых компромиссов и т. п.). «Толерантность – это то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира», – так говорится в Декларации принципов толерантности, принятой генеральной Конференцией ЮНЕСКО в 1995 г. Толерантность – это миролюбие, терпимость к этническим, религиозным, политическим, конфессиональным, межличностным разногласиям, признание возможности равноправного существования «другого». Толерантность – это человеческая добродетель: искусство жить в мире разных людей и

идей, способность иметь права и свободы, при этом не нарушая прав и свобод других людей. В то же время толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство, а активная жизненная позиция на основе признания иного.

Культура межнационального общения невозможна без сформированности у субъектов воспитательного процесса, принадлежащих к различным этносам и обучающихся и работающих вместе в микросоциуме вуза, такого качества личности, как толерантность. Толерантность представляет собой проявление отношения человека к другим людям, это уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Толерантность – это ценность социокультурной системы, она является стержнем всего бытия человека. Толерантность – это принцип, руководящая идея, основное положение во взаимодействии людей, которое является главным условием успеха в общении и организации совместной деятельности [1].

Основные признаки толерантного общества: общественные отношения, общественный порядок, политические процессы, отношение к меньшинствам, культурные традиции, отношение к религии, деятельность СМИ, язык. Основная идея воспитания толерантности состоит в необходимости привития каждому ценности человеческого достоинства и неприкосновенности человеческой личности.

В связи с этим генеральным директором ЮНЕСКО Федерико Майором были сформулированы следующие принципы воспитания толерантности в духе терпимости:

- воспитание в духе открытости и понимания других народов, многообразия их культур и истории;
- обучение пониманию отказа от насилия, использованию мирных средств для разрешения разногласий и конфликтов;
- привитие идеи альтруизма и уважения к другим, солидарности и сопричастности, которые базируются на осознании и принятии собственной самобытности и способности к признанию множественности человеческого существования в различных культурах и социальных контекстах.

Рассматривая толерантность как психосоциальную характеристику личности, ученые выделяют в ее структуре три подсистемы:

1. Когнитивную – знания человека (само понятие толерантности, процессы толерантного взаимодействия и др.).

2. Эмоциональную – определенные чувства человека (выражаются в эмоциональной оценке иного мнения, ценностей, своих чувств).

3. Деятельностную – предрасположенность к разнообразным вариантам поведения (на основе понимания, сотрудничества, компромисса).

Когнитивная составляющая толерантности определяется «информационным полем», обладая которым человек знает, как поведет себя тот или иной человек (группа людей) исходя из личностных (групповых) особенностей, специфики социокультурной среды.

Активная эмоциональная направленность состояния человека возможна только при условии владения механизмом регулирования собственного поведения и деятельности, т. е. важно, чтобы по любым межличностным вопросам человек умел сдерживать и в то же время корректно проявлять собственные эмоции.

Деятельностная подсистема толерантности имеет особое значение, так как именно в процессе деятельности реальные события выстраиваются в смысловой последовательности, идентифицируя толерантность каждого человека. Действенность толерантного подхода в учебно-воспитательном процессе будет проявляться только тогда, когда каждый человек, и в первую очередь педагог, куратор, каждодневно будет демонстрировать учащимся терпимость и принятие других.

Как педагогическое явление толерантность, включенная в комплекс целей процесса воспитания, выступает как личностное качество, подлежащее развитию не только в ходе обучения, воспитания, но и самообучения и самовоспитания. Педагог в качестве целей должен ставить задачу сформировать у студентов знания, умения и навыки толерантного отношения к окружающим, включения толерантности в личную систему ценностей студентов и, как результирующий итог, побуждающий к толерантному поведению в конкретной ситуации, установку на толерантность, опираясь на которую студент в ходе разнообразной совместной деятельности с преподавателем, а также в ходе дальнейшего самовоспитания станет развивать у себя толерантность как личностное качество [2]. Мы полагаем, что толерантность в процессе интериоризации этических принципов общения становится одной из неотъемлемых характеристик индивида как личности именно при условии наличия сформированной установки на толерантность, включенности толерантности в индивидуальную систему ценностей (наличия соответствующих ценностных ориентаций), сформированности знаний о толерантности, умений и навыков толерантного взаимодействия. Перечисленные моменты мы рассматриваем в качестве составляющих толерантности личности, определяющих ход и результаты процесса формирования данного личностного качества. Следовательно, формирование данных составляющих (установок, ценностных ориентаций,

знаний, умений и навыков) необходимо рассматривать в качестве педагогических условий процесса формирования толерантности, характеризующих его содержание. С другой стороны, комплекс педагогических условий должен быть дополнен условиями, оформляющими методическую сторону данного процесса. Среди них можно выделить использование различных организационных форм учебно-воспитательной работы (лекционных, дискуссионных, игровых, психодраматических). Из всех составляющих данного комплекса педагогических условий наиболее спорным является формирование установки.

«Установка», будучи по своей природе психологическим понятием, обычно определяется как «состояние предрасположенности субъекта к определенной активности в определенной ситуации». В данном определении подчеркивается сущность установки не как характеристики самого индивида (субъекта), а как характеристики его состояния в тот момент времени, которому соответствует определенная ситуация. Таким образом, окружающие обстоятельства (как внутренние, так и внешние) оказывают значительное влияние на установку. Вместе с тем подобное понимание установки не указывает качественных признаков состояния индивида в отдельно взятый момент времени. В дополнение к этому столь однозначная зависимость установки от состояния индивида создает определенные сложности для формирования на ее базе целостного качества личности.

Непосредственное отношение к предмету нашего исследования имеет определение Оллпорта: «установка – это состояние умственной и нервной готовности, осуществляющее направляющее влияние на реакцию индивида в отношении всех объектов и ситуаций, с которыми она связана». Примечательно, что данная трактовка перекликается с пониманием установки В. Н. Судаковым, который в применении к воспитательному процессу рассматривает ее как эмоционально-волевую готовность индивида к определенному действию [3]. В данном случае более четко просматривается один из определяющих признаков состояния индивида, которое состоит в настроенности на определенный тип поведения. Кроме того, подчеркивается одновременно эмоциональная и волевая природа установки. Несмотря на то что в данных определениях не акцентируется ситуативная обусловленность установки, они наиболее значимы для достижения целей нашего исследования.

Непосредственно относящимся к проблеме формирования толерантности является вопрос о том, характеризует ли установка индивида в целом или относится лишь к его психическому состоянию в определенный момент времени. Достаточно четкий ответ на данный вопрос дает

Д. Н. Узгадзе, по мнению которого установка есть «не какое-нибудь определенное, частичное содержание сознания субъекта, а целостная направленность его в определенную сторону на определенную активность» [4]. Не менее веский аргумент в пользу того, что установка является свойством индивида в целом, мы находим у Грина Берта Ф., который, анализируя различные трактовки установки, предлагает в качестве ее первоосновы рассматривать некую переменную, характеризующую субъект. В данном контексте он подчеркивает: «Будем ли мы называть переменную установкой или чертой характера, или привычкой – в конце концов, это второстепенный вопрос» [5]. По нашему мнению, данные рассуждения устраниют сомнения в том, что на базе толерантной установки возможно формирование толерантности как личностного качества.

Итак, в качестве целей педагогики толерантности выступают: передача знаний о толерантности через обучение, формирование умений и навыков толерантного взаимодействия с другими, формирование толерантности в качестве одной из важнейших ценностей в личной системе ценностей обучаемого (через воспитание путем развития потребности и способности к выбору) и на этой основе мотивов толерантного поведения и установки на толерантность. Последняя представляет собой настроенность индивида на определенный тип поведения и состоит в его эмоционально-волевой готовности к равноправному диалогу с другим человеком и критическому восприятию явлений окружающей действительности, к целостному восприятию «другого» с осознанием и принятием его отличительных характеристик как проявления его индивидуальности и неповторимости, готовности к компромиссу и частично поступиться собственными интересами для преодоления и предотвращения конфликта в ситуациях столкновения двух индивидов, отличающихся друг от друга по своему статусу (половому, возрастному, профессиональному).

Для нахождения способов достижения цели формирования толерантности необходимо выяснить, какие условия ( обучения или воспитания) являются для этого более благоприятными. Подобный вопрос возникает при анализе зарубежных программ формирования толерантности, где в качестве таковых однозначно признается обучение, что отражается в методических пояснениях к программам, в частности в использовании термина «обучение толерантности».

Подобная проблема уходит своими корнями в решение вопроса о том, каким образом человек овладевает накопленным социокультурным опытом. В качестве этих форм овладения выделяются ценности, знания и умения. Культура выделяет три разных способа социокультурного

наследования: обучение (образование), воспитание и обучение.

Научение, в свою очередь, представляет способ передачи практических умений и навыков. Эта передача происходит в межличностном взаимодействии; обучающий при этом относится к обучаемому как к субъекту, ибо учитывает его личностные свойства и непосредственно передает ему систему человеческих действий. Обучение представляет собой процесс передачи информации, знаний средствами коммуникации. Воспитание есть процесс духовного общения, формирования у индивида ценностного сознания в чувственно-эмоциональной форме мироощущения и рациональной форме мировоззрения. Воспитатель относится к воспитываемому как к «уникальному и полноправному партнеру в общении». Поэтому воспитание представляет процесс обмена ценностями и формирования ценностей у воспитываемого.

Отсюда можно заключить, что процесс формирования толерантности должен представлять собой единство научения, обучения и воспитания, а педагогика толерантности должна включать методы и приемы научения и воспитания. При этом надо иметь в виду, что научение, обучение и воспитание в реальном педагогическом процессе взаимосвязаны между собой и представляют три аспекта педагогической деятельности учителя и преподавателя.

Таким образом, форма и содержание процесса формирования толерантности характеризуется комплексом педагогических условий. Среди них мы выделяем формирование знаний: повышение уровня информированности студентов о существенных и содержательных аспектах феномена толерантности, особенностях изучения данного явления в рамках различных областей знания, развитии и становлении проблемы толерантности; развитие у студентов ценностных ориентаций, включающих в себя интересы, мотивы, оценки и нормы поведения, направленные на усвоение и применение в практической деятельности и общении этических принципов толерантности (принципы равенства, сотрудничества, свободного выбора и ценностного самоопределения); формирование умений и навыков толерантного межличностного взаимодействия, представляющего собой практическую-поведенческую сторону процесса формирования толерантности, имеющую в своей основе ознакомление и самостоятельное нахождение студентами приемов и способов душевно-духовного и делового общения; формирование установки на толерантность, состоящей в эмоционально-волевой готовности к равноправному диалогу с другим, к его целостному критически-благожелательному пониманию. Комплекс педагогических условий дополняется реализаци-

ей совокупности организационных форм учебно-воспитательной работы, характеризующих методическую сторону педагогики толерантности.

Проблему толерантности можно отнести и к воспитательной проблеме. Проблема культуры общения – одна из самых острых в вузе, да и в обществе в целом. Прекрасно понимая, что мы все разные и что надо воспринимать другого человека таким, каким он есть, мы не всегда ведем себя корректно и адекватно. Важно быть терпимым по отношению друг к другу, что очень не просто. «Педагогика сотрудничества» и «толерантность» – те понятия, без которых невозможны какие-либо преобразования в современной высшей школе. Действительно, образовательная деятельность является главным средством развития толерантности в обществе, как отмечается в «Декларации принципов толерантности UNESCO, 1995». Основой, фундаментом толерантности в самом широком понимании является индивидуальный уровень, так как эта индивидуальная добродетель содержит в себе все прочие аспекты бытия толерантности (цивилизационная, этническая, социальная формы).

На наш взгляд, формирование таких качеств, как признание человеком другого, принятие, понимание, облегчило бы решение проблемы воспитания толерантности. Признание – это способность видеть в другом именно другого как носителя других ценностей, другой логики мышления, других форм поведения. Принятие – это положительное отношение к таким различиям. Понимание – это умение видеть другого изнутри, способность взглянуть на его мир одновременно с двух точек зрения: своей собственной и его. Толерантность является собой новую основу педагогического общения преподавателя и студента, сущность которого сводится к таким принципам обучения, создающим оптимальные условия для формирования у студентов культуры достоинства, самовыражения личности, исключают фактор боязни неправильного ответа. Толерантность в новом тысячелетии – способ выживания человечества, условие гармоничных отношений в обществе.

#### **Примечания**

1. Рожков М. И., Байбординова А. В., Ковалевчук М. А. Воспитание толерантности у школьников. Ярославль, 2003. С. 65.
2. Асмолов А. Историческая культура и педагогика толерантности // Мемориал. 2001. № 24. С. 62.
3. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности. М.: Академический проект, 2004. С. 56.
4. Педагогика открытости и диалога культур / под ред. М. Н. Певзнера, В. О. Букетова, О. М. Зайченко. М., 2000. С. 78.
5. Галицких Е. О. От сердца к сердцу: Мастерские ценностных ориентаций. СПб., 2002. С. 54.

УДК 378

В. Ф. Северина

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

В статье на основании результатов анкетирования и тестирования, проведенных среди студентов первого курса института ветеринарной медицины Алтайского государственного аграрного университета, анализируется состояние педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза.

The author analyses the condition of pedagogical interaction of the subjects of educational process at a higher educational institution on the basis of the questionnaire and testing results carried out among the first-year students of the Institute of Veterinary Medicine of the Altai State Agricultural University.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, продуктивное взаимодействие, субъекты образовательного процесса, субъект-субъектное взаимодействие, учебная мотивация, языковые умения.

**Keywords:** communicative competence, productive interaction, subjects of educational process, subject-subject interaction, educational motivation, language skills.

Современные социально-экономические преобразования определили необходимость перехода от технократической парадигмы высшего образования к гуманистической, ориентированной на человека как высшую ценность социального бытия и отношение к нему как к субъекту познания, общения, коммуникации и творчества. Постепенно система высшего образования, отказываясь от установки на репродуктивное воспроизведение знаний, переориентируется на развитие личности студента, на создание для него возможностей занимать не просто активную, но и субъектную позицию в учебном процессе, познавать мир, вступая с ним в диалог, формируя свою индивидуальность. Вследствие этого педагогическое взаимодействие должно приобрести продуктивный характер, что вызвано социальными потребностями современного динамично развивающегося общества. Именно в процессе такого взаимодействия создаются условия для мобилизации интеллектуальных и творческих сил преподавателей и студентов. Продуктивное взаимодействие, сотрудничество, диалог – необходимые условия не только становления личности студента, но и развития преподавателя: без помощи нового поколения, без со-развития с ним он не реализуется как профессионал, как личность.

Потенциал продуктивного взаимодействия преподавателей и студентов открывает широкие перспективы для совершенствования всей системы высшего образования, в том числе и аграрного. Для организации такого взаимодействия необходимо изменить, модернизировать современный учебно-воспитательный процесс. Однако следует отметить, что, несмотря на декларацию необходимости организации продуктивного субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студента, на практике в обучении доминирует непродуктивный субъект-объектный подход. Среди причин такого положения можно назвать отсутствие учета специфики развития и формирования личности и ее новообразований в студенческом возрасте, потенциальных возможностей и индивидуально-психологических особенностей конкретного контингента студентов, уровня субъектности в учебно-воспитательной деятельности, неготовность преподавателя конструировать совместную интеллектуально-коммуникативную деятельность со студентами.

В современном информационном обществе активизация международных контактов актуализирует задачу овладения будущими специалистами иностранным языком и как средством международного общения, и как средством приобщения к мировым достижениям человечества. В связи с этим значительно возрастает роль дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. Для достижения этой цели необходимо дальнейшее развитие и совершенствование сформированной в школе иноязычной коммуникативной компетенции в единстве всех ее составляющих, но особое внимание при этом следует уделять развитию речевой иноязычной компетенции, так как именно она обеспечивает функциональное использование изучаемого языка как средства общения. Отбор содержания обучения иностранному языку призван способствовать разностороннему и целостному развитию личности студента, подготовке его к будущей профессиональной деятельности.

Следует отметить, что направленное формирование личности может осуществляться только в процессе целенаправленной познавательной деятельности студентов, имеющей профессиональную направленность. Ее характер связан как с приобретением профессиональных навыков, так и с развитием организаторских и управлеченческих способностей, навыков самообразования. Все это психологически перестраивает отношение каждого студента к собственно учебной деятель-

ности и формирует его как субъекта познавательной деятельности, ядро которого составляют «осознанные побуждения – мотивы сознательных действий» [1].

Проведенный нами анализ теоретических источников и состояния педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в вузе выявил потребность современного общества в человеке, ориентированном в своей деятельности на Другого, предрасположенном к диалогу с Другим, благодаря которому возникают отношения сотрудничества в достижении общих целей, взаимопонимания, сотворчества.

Нами был разработан и проведен констатирующий эксперимент, позволивший выявить проблемное поле в организации процесса обучения иностранному языку в аграрном вузе. На данном этапе был осуществлен анализ мотивации обучения студентов в вузе, реального состояния педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в неязыковом вузе, уровня усвоения и качества знаний студентами иностранного языка, мотивации изучения иностранного языка, уровня сформированности определенных коммуникативных навыков студентов, а также изучено представление студентов о качествах личности преподавателя, необходимых для продуктивного взаимодействия. С целью проникновения в сущность проблемы исследования проводились педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование и беседа со студентами.

Экспериментальной базой исследования стал Алтайский государственный аграрный университет. На диагностическом этапе опытно-экспериментальной работы в констатирующем эксперименте в качестве респондентов выступали студенты первого курса института ветеринарной медицины данного университета.

Очевидно, что нельзя наладить какое бы то ни было плодотворное педагогическое взаимодействие со студентом без учета особенностей его мотивации. Активным в учении является тот студент, который осознает потребность в знаниях, у которого сформированы мотивы учебной деятельности, развито умение ставить цели и стремление добиваться их. Результаты анкетирования показали, что каждый студент считает высшее образование востребованным в современном обществе. В качестве основных преимуществ получаемого высшего образования студенты рассматривают обеспечение уверенности в завтрашнем дне (69,1%); гарантию социальной стабильности (51,3%) и материального благополучия (43,2%); формирование определенного образа жизни (40,7%).

При выборе специальности 78,6% респондентов руководствовались интересом к профессии;

52,7% считают, что выбранная специальность соответствует их склонностям и способностям; 12,7% отметили, что выбрать данную специальность их вынудили обстоятельства.

Анализ результатов тестирования на определение исходного уровня языковых умений студентов свидетельствует о разном, в основном довольно низком уровне языковой подготовки студентов первого курса. Так, всего 21% студентов имеют достаточно высокий уровень успеваемости, 28% – средний, 51% – низкий уровень успеваемости по иностранному языку, хотя сами студенты считают иначе: 45% опрошенных считают свой уровень владения иностранным языком высоким, 51,3% – средним, и лишь 3,7% студентов полагают, что владеют иностранным языком на низком уровне.

К числу основных причин, обуславливающих низкое качество знаний по иностранному языку, респонденты отнесли: загруженность другими учебными предметами (34%), недостаточную школьную подготовку (21%), нехватку времени для изучения иностранного языка (13%), низкий уровень языковых способностей (10%), большой объем материала, изучаемый на первых занятиях (12%), и ряд других причин (10%).

На вопрос «Как у Вас обстоят дела с изучением иностранного языка в вузе?» респонденты ответили следующим образом: 11,6% опрошенных не хотят изучать иностранный язык, 24,1% не знают, как устранить имеющиеся пробелы в знаниях, 20% изучают иностранный язык по необходимости, 8,6% считают занятия неинтересными. Лишь 29,1% опрошенных изучают иностранный язык с тем же интересом, что и в школе, а у 25,4% студентов появилось большее желание изучать его в вузе.

Причины такого отношения к изучению иностранного языка кроются в тех трудностях, с которыми сталкиваются студенты в процессе изучения данного предмета. 37,9% респондентов испытывают затруднения в планировании времени для учебы; 36,7% – в рациональном запоминании материала; 26,7% – в работе с иностранным текстом; 21,5% – в эффективной организации своей работы на занятиях и во внеаудиторное время; 17,6% – в правильной организации выполнения домашней работы.

Как известно, студента побуждает к учебной деятельности система мотивов, органично включающая в себя познавательные потребности, цели, интересы, стремления, идеалы, мотивационные установки, которые придают ей активный и направленный характер, входят в структуру и определяют ее содержательно-смысловые особенности. Названная система мотивов образует учебную мотивацию, позволяющую развивающейся личности определить не только направление, но

и способы реализации различных форм учебной деятельности, задействовать эмоционально-волевую сферу. В процессе работы со студентами педагог должен учитывать уровень и структуру учебной мотивации, то, как студентами осознаются общие цели изучения иностранного языка, как они соотносятся с собственной системой ценностей и мотивов.

Результаты опроса студентов о мотивах изучения иностранного языка показали: большинство студентов считают, что каждый образованный человек должен знать хотя бы один иностранный язык (72% опрошенных). 67% респондентов полагают, что иностранный язык способствует развитию общей культуры и расширению их кругозора. Вместе с тем 48% опрошенных изучают иностранный язык только потому, что он включен в программу; 24% их привлекает возможность использования иностранного языка при работе на компьютере; 20% студентов хотят хорошо сдать экзамен по иностранному языку; 18% стремятся порадовать своими успехами родителей. Как свидетельствуют результаты анкетирования студентов первого курса, более 87% не осознают возможность его использования в профессиональной деятельности. Лишь 26% опрошенных хотят научиться иностранному общению, а 8% студентов в изучении иностранного языка привлекает возможность общения с товарищами по группе и преподавателем на занятиях.

В организации продуктивного взаимодействия преподавателя и студентов значительную роль играет коммуникативная компетентность, обеспечивающая возникновение взаимопонимания партнеров, лучшее понимание ситуации и предмета общения, что способствует разрешению проблем, обеспечивает достижение целей «с оптимальным расходованием ресурсов» [2]. Для этого требуются определенные сформированные коммуникативные умения, включающие в себя не только оценку собеседника, определение его сильных и слабых сторон, но и умение установить дружескую атмосферу, умение понять проблемы собеседника и т. д. Результаты тестирования показывают, что более чем у половины опрошенных (51,8%), уровень сформированности коммуникативных умений недостаточно высокий. Студенты не всегда сдержаны в своих эмоциональных проявлениях и адекватно реагируют на критику и замечания, не всегда считаются с окружающими людьми, отсутствуют внимание и интерес к собеседнику, не всегда могут сами принять иликазать другому человеку сочувствие и поддержку. Только у 37,8% уровень сформированности коммуникативных умений достаточно высокий, что свидетельствует об умении студентов вступить в контакт с другим человеком, начать разговор и поддерживать его, оказывать и

принимать знаки внимания, сочувствие, поддержку и т. п.

Педагог высшей школы является центральной фигурой учебно-воспитательного процесса вуза, определяющей его направленность и эффективность. Педагогическое взаимодействие продуктивно, если педагог, используя свой личностный потенциал и профессионализм, организует целенаправленную совместную со студентами творческую жизнедеятельность, а студенты становятся реальными субъектами ее видов и форм. Преподаватель не просто «транслятор знаний», а целостная личность, в наибольшей степени отвечающая современным требованиям к подготовке высокообразованных и всесторонне развитых специалистов [3]. Результаты анкетирования показывают, что студенты высоко ценят в преподавателе справедливость (69,3%), заинтересованность в успехах студентов (63,5%),уважительное отношение к студентам (58,6%), отзывчивость (50,8%), глубокое знание предмета (47%), доброжелательность и добросовестное отношение к работе (45,6%), желание помочь студентам (43,2%).

Препятствуют же организации плодотворного взаимодействия в учебно-воспитательном процессе, по мнению студентов, такие качества преподавателя, как агрессивность (60,4%), отсутствие контакта со студентами (58,9%), равнодушие (53,8), работа по настроению (53,2%), придиричивость (53%), раздражительность (48%) и бесактность (42,5%).

Как видно из анализа результатов анкетирования, студенты на первое место ставят личностные качества преподавателя, которые определяют продуктивность педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Для диагностики типа взаимодействия преподавателя и студентов нами был разработан тест «Мой преподаватель и я». Тест разработан с опорой на идеи Е. И. Рогова [4], К. Томаса [5]. Студентам было предложено выбрать вариант ответа для описания общения преподавателя со студентами в той или иной реальной ситуации на занятии или в других видах взаимодействия со студентами, характеризующий субъект-объектное, монологически-авторитарное или субъект-субъектное, диалогическое взаимодействие. В результате тестирования были получены следующие данные: большинство студентов затруднились определить тип взаимодействия (42%); 37% респондентов определили взаимодействие как субъект-объектное; всего 21% опрошенных рассматривали взаимодействие преподавателя и студентов как субъект-субъектное, диалогическое.

В целом в ходе констатирующего эксперимента были выявлены определенные недостатки в орга-

низации педагогического взаимодействия, связанные с тем, что студент не всегда воспринимается как равноправный субъект учебно-воспитательного процесса; отсутствует опора на его субъектный опыт и индивидуальные характеристики. Были также выявлены и систематизированы причины негативного отношения студентов к изучению иностранного языка, приводящего к отсутствию контакта с преподавателем, неуспеваемости студентов, пробелам в знаниях; было установлено, что в учебно-воспитательном процессе преобладает субъект-объектный тип педагогического взаимодействия. Анкетирование выявило низкий уровень сформированности коммуникативных умений студентов, а также недостаточную мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка.

Таким образом, полученные данные определили необходимость проведения формирующего эксперимента с целью переориентации непродуктивного педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в продуктивное, субъект-субъектное, диалогическое взаимодействие при помощи форм, методов и средств, способствующих организации такого взаимодействия и вносящих элементы творчества и сотрудничества в учебно-воспитательный процесс.

#### **Примечания**

1. Рубинштейн С. А. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. С. 245.
2. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов н/Д: Феникс, 2001. С. 394.
3. Кузовлев В. П. Преподавание в вузе: наука и искусство // Педагогика. 2000. № 1. С. 52–57.
4. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. М.: ВЛАДОС, 1996.
5. Психология и этика делового общения / под ред. В. Н. Лавриненко. М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002.

УДК 159.9.072 : 378

*O. V. Костина*

## **ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ СВОБОДЫ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА**

В статье представлены результаты диагностики сформированности свободы и ответственности у студентов вуза. Выделены и охарактеризованы три уровня сформированности свободы и три уровня сформированности ответственности по показателям когнитивного критерия. Обосновано наличие взаимосвязи между сформированностью свободы и ответственности личности.

The article is devoted to the results of a study of university students' level of freedom and responsibility. Three levels of freedom and three levels of responsibility are singled out and described. The correlation between the personal freedom and responsibility is grounded.

*Ключевые слова:* свобода, ответственность, диагностика, когнитивный критерий.

*Keywords:* freedom, responsibility, diagnostics, cognitive criterion.

Одной из актуальных проблем современной российской педагогики высшего образования является проблема формирования свободной и ответственной личности студента вуза. Многие писатели, философы, социологи и педагоги обращают внимание на противоречие между стремлением Российской Федерации к демократизации общества и отсутствием у российских граждан способности строить демократичное общество и жить в нем. Этот факт связывается с преувеличением роли внешней свободы по сравнению с внутренней свободой, а также с недостаточно полным осознанием взаимосвязи свободы и ответственности личности [1].

Несмотря на обоснованность взаимосвязи категорий «свобода» и «ответственность» на философском и общенациональном уровнях науки [2], в педагогических исследованиях данной взаимосвязи не уделяется достаточного внимания. Свобода и ответственность рассматриваются как ряд расположенные категории, не зависящие друг от друга. Утверждается, что механизмы становления и формирования таких качеств личности, как свобода и ответственность, различны. Формирование ответственности связывается с процессом интериоризации, т. е. постепенного перехода от внешнего контроля к внутреннему, от привычного действия к потребности [3]. Формирование внутренней свободы личности связывают с процессом экстериоризации, т. е. претворения человеческих сил и способностей в объективные

социально значимые продукты деятельности, и активной деятельностью на основе сознательного выбора жизненных ориентиров [4]. В связи с этим чрезвычайно важным становится решение вопроса о формировании свободы и ответственности как взаимосвязанных качествах личности в учебном процессе вуза.

В контексте вышесказанного нами были поставлены следующие цели:

- во-первых, выявить уровни сформированности свободы и ответственности у студентов вуза;
- во-вторых, установить наличие или отсутствие взаимосвязи между сформированностью свободы и ответственности как качествами личности.

Анализ философской и психологической литературы по данной проблеме показал, что основой свободы личности является «сознание» или «осознание» [5]. Этот факт позволил нам предположить следующее:

- исходную основу формирования свободы личности составляет осознание ею сущности категории «свобода»;
- основанием для диагностики сформированности свободы личности могут являться показатели когнитивного критерия.

Для достижения поставленной цели были использованы методы беседы, интервьюирования и анкетирования. Студентам вузов предлагалось дать определение понятий «свобода» и «ответственность», а также указать примеры проявления своей свободы/несвободы и ответственности/безответственности.

В исследовании приняли участие 300 студентов Вятского государственного гуманитарного университета и Кировского института иностранных языков.

Методологической основой исследования являются идеи:

- российской религиозно-нравственной философии конца XIX – начала XX в. и западной экзистенциальной философии о свободе как личностном феномене (Н. А. Бердяев, Л. П. Карсавин, Н. О. Лосский, В. С. Соловьев и др.); о взаимосвязи свободы и творчества (Н. А. Бердяев, В. С. Соловьев и др.); о взаимосвязи свободы и ответственности (И. А. Ильин, А. Камю, Ж.-П. Сартр, С. Л. Франк, М. Хайдеггер и др.);
- культурно-исторической психологии о многоуровневой структуре личности; о свободе и ответственности как механизмах регуляции жизнедеятельности личности на высшем уровне (А. Г. Асмолов, А. Д. Леонтьев и др.);
- культурно-исторического, аксиологического и культурологического подходов в педагогике о приоритете воспитания над обучением; о духовной свободе личности как основании, цели и важ-

нейшем условии образования личности; о сознательности и проекции последствий выбора как проявлении внутренней свободы (Е. А. Ямбург, Е. В. Бондаревская, В. А. Караковский, В. А. Сластенин, Н. Е. Щуркова и др.).

Опираясь на вышеперечисленные идеи, мы выделили следующие показатели сформированности свободы личности по когнитивному критерию:

- дифференциация между внутренней и внешней свободой, негативной «свободой от...» и позитивной «свободой для...»;
- осознание взаимосвязи свободы и ответственности;
- понимание отличия свободы от вседозволенности [6].

К показателям сформированности ответственности личности по когнитивному критерию были отнесены:

- осознание взаимосвязи ответственности и рефлексии;
- дифференциация между ответственностью как подотчетностью и ответственностью как самостроительством собственной жизни;
- понимание различия между ответственностью за прошлое и ответственностью за будущее;
- осознание необходимости держать ответ не только за себя, но и за других людей, общество, страну, все человечество [7].

Опора на вышеизложенные положения и анализ данных, полученных при использовании опросных методов диагностики студентов, позволили нам выделить три уровня сформированности у студентов свободы личности по показателям когнитивного критерия: низший, средний и высший.

*Низший уровень.* Студенты отождествляют свободу с полным отсутствием ограничений, исключением контроля, прежде всего родительского, возможностью делать что хочется и когда хочется. Наиболее типичные определение понятия «свобода» на данном уровне: «хожу куда хочу, и делаю что вздумается», «никто не ограничивает ни в чем, сам себе хозяин», «полное отсутствие контроля». Для студентов, придерживающихся данной точки зрения, свобода является символом вседозволенности. Они не задумываются о том, что свобода связана с ответственностью и предполагает уважение и принятие свободы окружающих людей. Свобода для них есть лишь характеристика внешней среды, не связанная с внутренней духовной жизнью индивида. Подобные представления о свободе личности были обнаружены у 9% респондентов.

*Средний уровень.* Студенты определяют свободу как независимость (финансовую, духовную, физическую) от родителей и окружающих людей, а также возможность принятия самостоя-

тельных решений и высказывания собственной точки зрения. Наиболее типичные определения свободы на данном уровне: «независимость, возможность принимать решения самому», «самостоятельный контроль за своими действиями», «самостоятельный и независимый образ жизни». Для данного уровня характерно указание на ограниченность свободы этическими и моральными нормами, а также законодательством: «делаешь все, что захочешь, но в рамках закона», «делаю не все, что хочу, а на что имею право», «свободные действия, не причиняющие вред обществу и не нарушающие закон». Свобода для студентов на данном уровне не равняется произволу, но, в большинстве случаев, она ограничивается бытовыми ситуациями, не оказывающими значительного влияния на их будущую жизнь и не связанными с их нравственными установками и принципами. Это внешняя, а не внутренняя свобода. Подобные представления о свободе были высказаны 58% респондентов.

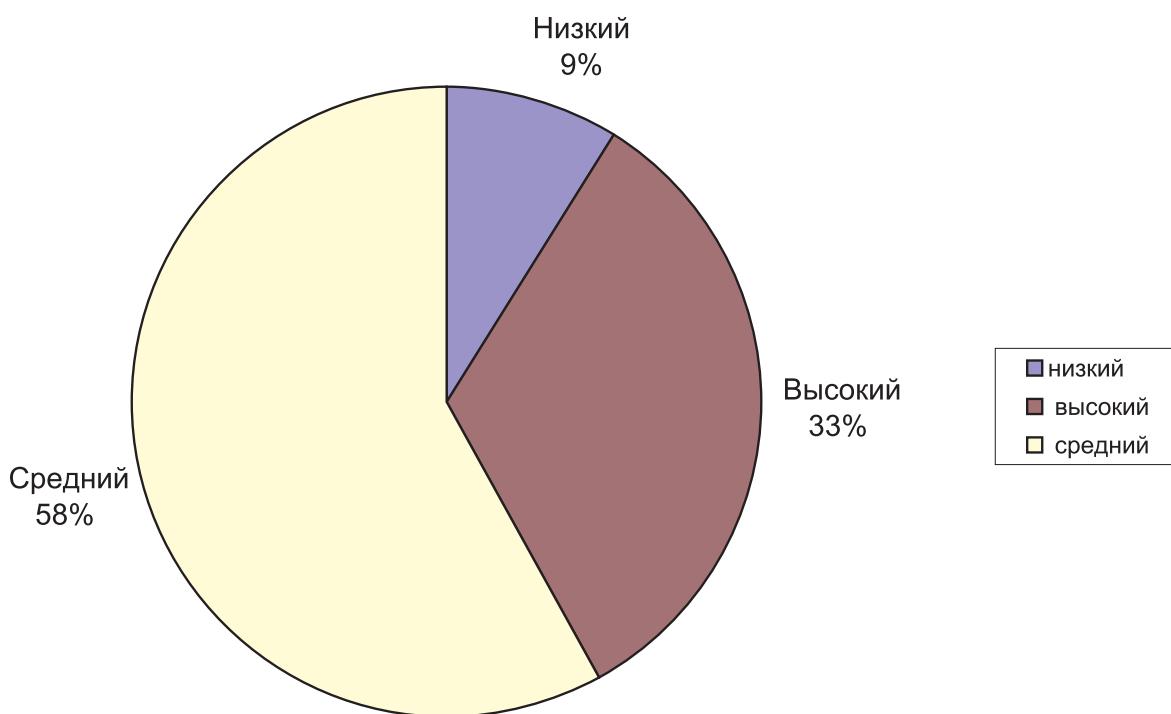
*Высший уровень.* Студенты отождествляют свободу с возможностью для самореализации и творческого самовыражения. Свобода для них – это не только внешняя характеристика окружающей среды, но и внутренняя характеристика человека, его психологического состояния. Эта характеристика включает, во-первых, способность противостоять навязываемому мнению: «способность слышать, чувствовать свой внутренний го-

лос на фоне меняющегося материального мира», «свобода мыслей и действий, не зависящая от мнений окружающих», «способность не поддаваться манипуляции»; во-вторых, творчество: «выход за рамки общепринятого», «способность создавать нечто принципиально новое». Студенты, достигшие данного уровня, осознают связь свободы с ответственностью, включают понятие ответственности в определение свободы: «добровольное взятие на себя ответственности», «возможность нести ответственность за свои решения». Свобода для данных студентов ценна как возможность «делать выбор в наиболее важных жизненных ситуациях», «самостоятельно влиять на свое будущее», «самостоятельно выбирать жизненные ценности и приоритеты», «поступать исходя из своих моральных принципов». На данном уровне приоритетным является осознание внутренней свободы личности. Подобные представления о свободе были высказаны 33% респондентов.

Данные результаты отображены на рис. 1.

Нами также было выявлено три уровня сформированности ответственности личности по показателям когнитивного критерия: низкий, средний и высший.

*Низший уровень.* Студенты определяют ответственность как осознание своего долга перед руководством и четкое выполнение поручений. Наиболее типичные определения ответственнос-



*Рис. 1. Уровень сформированности свободы у студентов вуза*

ти на данном уровне: «исполнительность», «исполнение своих обязанностей», «выполнение возложенных обязательств», «беспрекословное выполнение всего, что говорят, «от и до», «своевременное выполнение порученного». В учебном процессе ответственность проявляется как посещение всех занятий, выполнение домашнего задания, беспрекословное подчинение преподавателям. Подобные суждения указывают на отсутствие у студентов понимания того, что ответственность может включать в себя не только подотчетность, но и сознательность, что человек может отвечать не только за себя, но и за других, не только за прошлое, но и за будущее. На данном уровне находятся 14% респондентов.

*Средний уровень.* Ответственность определяется как готовность нести наказание или принимать поощрение за проделанную работу, способность отвечать за свои поступки, выполнение обещаний и обязательств. Понимание ответственности данными студентами включает не только выполнение обязательств, возложенных на человека извне, но и добровольных обязательств, принятых по собственной инициативе. Типичные определения ответственности на данном уровне: «способность отвечать за свои действия, слова и поступки», «умение ставить выполнение взятой на себя задачи выше своих желаний и потребностей», «понимание своих обязанностей», «умение исправить свою ошибку». Ответственность рассматривается как способность отвечать за свои

поступки не перед кем-то вышестоящим, а перед самим собой. Однако, как и студенты с низшим уровнем представлений об ответственности, респонденты данной группы считают необходимым держать ответ за прошлое, а не за будущее, за уже содеянное, а не за то, что предстоит сделать. Они также воспринимают ответственность скорее как внешнюю, а не внутреннюю характеристику человека. Подобные представления об ответственной личности были высказаны 59% респондентов.

*Высший уровень.* Студенты отождествляют ответственность с самостроительством своей жизни, участием в жизни общества и осознанием личной ответственности за будущее человечества. Они также включают в понятие ответственности адекватную самооценку своих способностей, учет знаний о них в выборе осуществляющей деятельности и анализ собственных поступков и деятельности с целью коррекции ошибок и улучшения результатов. Наиболее типичные определения ответственности на данном уровне: «способность думать о последствиях, заботиться о других людях», «умение оценивать ситуацию и свои действия, защищать свою позицию», «способность переживать за общее дело, его результат», «серьезное отношение к выборам и другим демократическим процедурам». Ответственность для данных студентов есть прежде всего осознание своей способности воздействовать на свою жизнь и окружающий мир и управление этой способностью. Подобные пред-

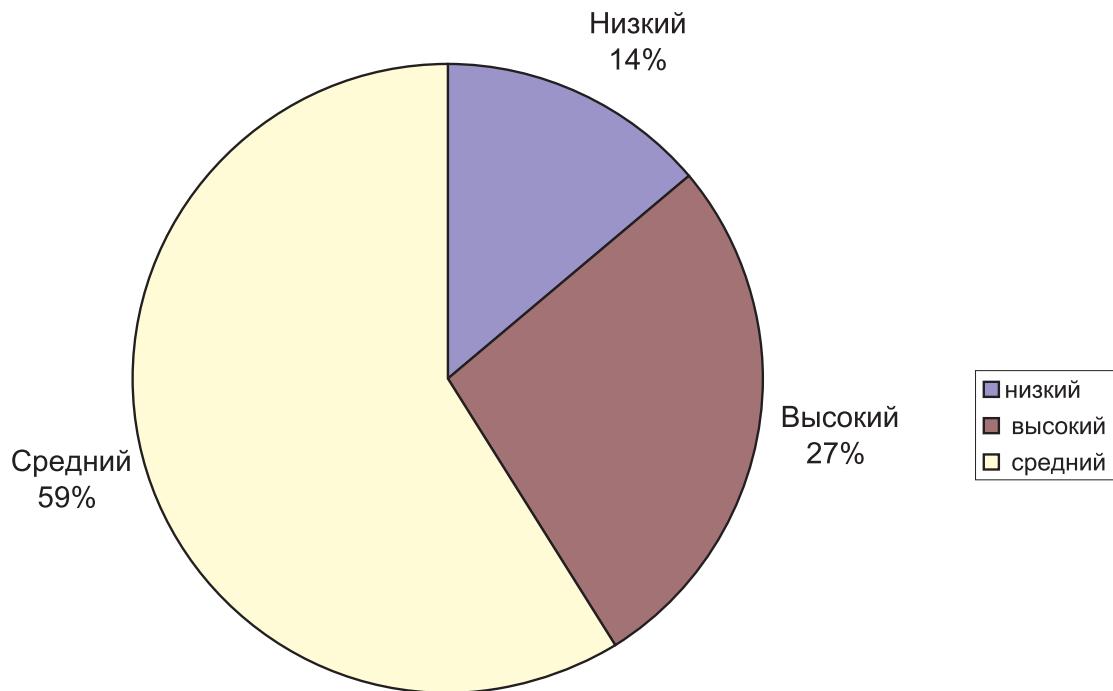


Рис. 2. Уровень сформированности ответственности у студентов вуза

ставления об ответственности характерны для 27% респондентов.

Данные результаты отображены на рис. 2.

Для выявления взаимосвязи между уровнем сформированности свободы и уровнем сформированности ответственности личности нами была использована программа статистической обработки данных SPSS. С помощью данной программы мы вычислили коэффициент Спирмена и получили следующие результаты:  $R = 0,297^{**}$ ,  $P = 0,000$ . Данные результаты указывают на наличие прямой односторонней взаимосвязи между выборками. Это значит, что уровень сформированности личностной свободы студента вуза напрямую связан с уровнем сформированности его ответственности. В учебном процессе вуза данные качества личности должны формироватьсь как взаимосвязанные.

#### Примечания

1. Артемов В. М. Ценности нового века: свобода и ответственность // Социально-гуманитарные знания. 2002. № 4. С. 163–175; Ильин И. А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. 431 с. (Мыслители XX века); Кульневич С. В. Педагогика личности: учебное пособие. Ч. 1. Ростов н/Д, 1995. 167 с.; Померанц Г. С. Европейская свобода и русская воля // Дружба народов. 1994. № 4. С. 137–147; Ямбург Е. А. Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. М.: «ПЕР СЭ», 2000. 351 с.

2. Ильин И. А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. 431 с. (Мыслители XX века); Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. М.: «Политиздат», 1989. С. 319–344; Франкл В. Человек в поисках смысла: сб. / пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вступ. ст. Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.: ил. (Б-ка зарубежной психологии); Фромм Э. Догмат о Христе. М.: Олимп, ООО «Изд-во АСТ-ЛТД», 1998. 416 с.; Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. М.: Пед. о-во России, 2002. 224 с.; Ямбург Е. А. Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. М.: «ПЕР СЭ», 2000. 351 с.

3. Муздыбаев К. Психология ответственности. А.: Наука, 1983. 240 с.

4. Маслоу А. Психология бытия / пер. с англ. М.: «Рефл-бук»: К.: «Ваклер», 1997. 304 с. (Сер. «Актуальная психология»); Нилл А. Саммерхил: Воспитание свободой / пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 296 с.; Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / пер. с англ. О. Кондрашовой, Р. Кучкаровой; ред. И. Гршипун, С. Бобко, В. Ряшина. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 464 с. (Сер. «Психологическая коллекция»); Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. Г. Н. Джибландзе. М.: Педагогика, 1981. Т. 1. 653 с. (Пед. б-ка); Толстой Л. Н. Собр. соч.: в 8 т. Т. 8: Педагогика. Искусство. Философия: статьи, очерки, трактаты. М.: Лексика, 1996. 768 с. (Классики русской и зарубежной литературы).

5. Мамардашвили М. К. Необходимость себя. Лекции. Статьи. Философские заметки / под общ. ред. Ю. П. Сенокосова. М.: Изд-во «Лабиринт», 1996. 432 с.; Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 1. С. 15–25; Кузьмина Е. А. Психология свободы: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 336 с.: ил. (Сер. «Учебное пособие»).

6. Маслоу А. Психология бытия / пер. с англ. М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997. 304 с. (Сер. «Актуальная психология»); Франкл В. Человек в поисках смысла: сб. / пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вступ. ст. Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.: ил. (Б-ка зарубежной психологии); Фромм Э. Догмат о Христе. М.: Олимп, ООО «Изд-во АСТ-ЛТД», 1998. 416 с.; Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. М.: Пед. о-во России, 2002. 224 с.; Ямбург Е. А. Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. М.: «ПЕР СЭ», 2000. 351 с.

7. Муздыбаев К. Психология ответственности. А.: Наука, 1983. 240 с.; Щюц А. Смысловая структура повседневного мира. М., 2003. С. 311–313.

УДК 796.25:355.23

B. N. Хламов

## ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ НА САМОЧУВСТВИЕ И УМСТВЕННУЮ РАБОТОСПОСОБНОСТЬ КУРСАНТА ВОЕННОГО УЧИЛИЩА

В статье рассматривается проблема влияние уровня физической подготовленности на самочувствие и умственную работоспособность курсанта военного училища.

The article is devoted to the problem of the influence of physical development level on health and intellectual efficiency of a cadet.

**Ключевые слова:** работоспособность, выносливость, курсант.

**Keywords:** efficiency, endurance, cadet.

Проблема оптимизации умственной и физической работоспособности курсантов высших военных учебных заведений (ввуз) средствами физической культуры и спорта имеет чрезвычайно важное значение для сохранения здоровья, профилактики нервно-психических перенапряжений, повышения эффективности учебного процесса и будущей профессиональной деятельности.

Одной из основных задач физической подготовки в процессе обучения является обеспечение высокой работоспособности и учебно-трудовой активности курсантов ввузов.

Говоря о формировании методических основ физической подготовки в ввузах, в качестве критерия оптимальности выполнения его функций в системе учебно-воспитательного процесса целесообразно взять два признака – физическую подготовленность, уровень которой задается требованиями государственной программы, и умственную работоспособность, обеспечивающую

достаточный уровень учебно-трудовой активности курсантов.

Под работоспособностью понимается способность человека выполнять в единицу времени то или иное количество работы с определенным качеством [1].

Физиологической основой как умственной, так и физической работоспособности является функциональное состояние центральной нервной системы (ЦНС), в значительной мере определяющей эффективность труда.

Для изучения функционального состояния ЦНС используются психологические и психофизиологические методы.

Любая трудовая деятельность предполагает участие высших психических функций: памяти, внимания и мышления. При этом системообразующим фактором является внимание. От внимания во многом зависят скорость восприятия и эффективность усвоения учебного материала, а также образование двигательных навыков.

Важным является критерий комплексности исследования, позволяющий оценить функциональные реакции отдельных систем организма во взаимосвязи. Измерения одного или нескольких показателей психофизиологических функций не отражают состояния всего организма, объективной может быть только интегральная оценка.

В настоящее время доказано стимулирующее влияние занятий физическими упражнениями на психические функции: внимание, восприятие, память, мышление, устойчивость, умственную работоспособность в целом. Многочисленными исследованиями установлено, что более высокий уровень физической подготовленности способствует лучшему переносу воздействия неблагоприятных факторов и сохранению необходимой степени работоспособности. В процессе систематических занятий физическими упражнениями, т. е. под воздействием кумулятивного тренировочного эффекта, постепенно повышается устойчивость умственной работоспособности к влиянию утомления, что оценивается как проявление новой качественной особенности организма.

Замечено меньшее снижение показателей умственной работоспособности под влиянием физических и умственных нагрузок у тех курсантов, уровень физической подготовленности которых был выше.

Существует прямая положительная зависимость устойчивости умственной работоспособности курсантов в предэкзаменационный период от уровня развития у них двигательных качеств, т. е. имеется возможность регулирования состояния умственной работоспособности путем целенаправленного применения в учебном процессе средств физической подготовки.

Установлено, что между умственной и физической работоспособностью существуют тесная взаимосвязь и взаимозависимость, т. е. в результате направленного воздействия на двигательную систему можно воздействовать на умственную сферу человека.

Систематические занятия физическими упражнениями оказывают положительное воздействие на такие психомоторные характеристики личности, как концентрация и переключение внимания, оперативная память и мышление. Субъективная оценка самочувствия совпадает с объективными данными умственной работоспособности. В большинстве случаев после физических упражнений самочувствие и умственная работоспособность улучшаются, причем длительность эффекта последействия достигает 4–6 часов.

К примеру, радиотелеграфисты без существенного снижения качества работы могут работать не более 2–3 часов. Это же подтверждается и исследованиями на операторах РАС.

Характерным является то обстоятельство, что ведущую роль в снижении работоспособности играет умственное утомление.

Однако современный бой предъявляет повышенные требования к физической и психической работоспособности личного состава всех родов войск. Естественно, что возникающее при этом утомление будет приводить к еще более значительному снижению работоспособности, чем это наблюдается в обычных условиях учебно-боевой деятельности. По данным И. И. Петрушевского [2], в результате односуточных тактических учений работоспособность телеграфистов в значительной степени снижалась. И опять-таки снижение работоспособности больше всего сказалось на качестве работы и в меньшей степени на количественных показателях.

При рассмотрении индивидуальных показателей обнаруживается, что под влиянием одних и тех же физических и психических нагрузок у разных военнослужащих работоспособность изменяется далеко не одинаково.

По данным А. Н. Дмитриева [3], операторы связи с лучшей физической подготовленностью затрачивали на 40–50% меньше времени для определения координат цели и допускали на 45–47% меньше ошибок, чем операторы с худшей физической подготовленностью.

При обследовании слушателей инженерной академии Военно-Воздушных Сил В. В. Волков выявил, что учеба связана с большими нагрузками, и лица, менее подготовленные к их перенесению, в большей мере подвергаются утомлению, затрудняющему теоретическое обучение. С другой стороны, военнослужащие с отличной физической подготовленностью имеют лучшую продуктивность умственной деятельности [4].

Вместе с тем характер и степень изменений умственной работоспособности под влиянием различных физических нагрузок неоднозначны.

Стимулирующее воздействие оказывают небольшие нагрузки. Увеличение их интенсивности и объема, не соответствующих подготовленности человека, может быть бесполезным, а при определенных условиях влиять отрицательно. При прочих равных условиях чем выше уровень физической подготовленности человека, тем больше его устойчивость к умственному утомлению, тем сильнее положительное последствие разнообразных физических упражнений. Физические упражнения оказывают на работоспособность человека либо непосредственное влияние сразу же после их использования, либо вызывают кумулятивный эффект, в котором проявляется суммарное влияние многократного (на протяжении нескольких недель и месяцев) их использования.

В результате изучения взаимосвязи динамики сенсомоторных реакций, внимания, памяти, мышления и интенсивности физических нагрузок можно сделать вывод, что кратковременные физические нагрузки высокой интенсивности оказывают положительное влияние на протекание психических процессов. Наиболее существенное улучшение памяти и внимания отмечено спустя два часа после нагрузки, мышления – сразу после нагрузки и спустя 3–4 часа после нее.

При исследовании влияния небольших, средних и больших нагрузок на умственную работоспособность в течение недели видна вполне определенная тенденция. Как правило, после небольших и средних нагрузок работоспособность повышалась, и у военнослужащих отмечались стенические реакции (хорошее настроение, бодрое эмоциональное состояние). После больших нагрузок работоспособность снижалась, и у большинства опрошенных преобладали астенические реакции (чувство сонливости, пониженное настроение). В связи с этим авторы подчеркивают стимулирующее влияние двигательной, оптимально организованной деятельности военнослужащих, а также необходимость учитывать непосредственный и отдаленный эффект последствий занятий по физической подготовке.

Г. И. Птицын [4] отмечает, что занятия умеренной интенсивности при ЧСС 130–150 уд./мин повысили умственную работоспособность на 10,2%.

При изучении кумулятивного эффекта использования физических нагрузок различных режимов М. Я. Виленский, В. П. Русанов [5] выявили преимущество занятий со средними нагрузками при ЧСС 130–150 уд./мин. Такой режим содействовал достижению наиболее высоких показателей в учебной деятельности.

Целесообразность использования на учебных занятиях по физической подготовке нагрузок средней интенсивности (ЧСС 130–150 уд./мин.), оказывающих оптимальное стимулирующее влияние на умственную работоспособность, подтверждена и другими авторами.

Предметом многих исследований является динамика работоспособности курсантов на протяжении учебного дня, недели, семестра, года.

В целом работоспособность в течение учебных семестров претерпевает фазный характер изменений. В начале семестров она повышается, затем удерживается на относительно высоком уровне и в конце семестров снижается.

С целью совершенствования планирования и управления учебно-тренировочным процессом проводились исследования, изучающие влияние физических нагрузок на нейродинамику, особенности течения познавательных процессов, психомоторные характеристики деятельности, эмоциональное состояние.

Н. И. Баринов [6] предложил планировать нагрузки на занятиях по физической подготовке с учетомcanoобразности изменения умственной работоспособности военнослужащих в течение семестра. Так, в период снижения (конец семестра) автор советует использовать циклические упражнения умеренной интенсивности для развития выносливости, а также упражнения, развивающие силовые качества, что способствует лучшей реализации возможностей в усвоении учебного материала.

Немаловажное значение имеет и специфика физических нагрузок. Так, упражнения динамического характера (дозированная ходьба, бег, плавание, лыжи, коньки, гребля, велосипед и т. д.) оказывают в целом более эффективное воздействие на умственную работоспособность, чем упражнения статического характера, хотя последние в определенных условиях также могут использоваться достаточно эффективно.

Направленность физических нагрузок в сторону умеренных и продолжительных по времени упражнений в сочетании с упражнениями локального характера оказывают более эффективное воздействие на умственную работоспособность, чем высокоактивные циклические нагрузки и упражнения игрового характера, связанные со значительным эмоциональным напряжением.

Ряд авторов считает, что состояние умственной работоспособности и ее устойчивость в значительной мере обусловлены уровнем развития выносливости. Исследуя уровень развития физических качеств и умственной работоспособности военнослужащих, наибольшую положительную корреляцию с устойчивостью умственной работоспособности имеет качество выносливости, а наименьшую – быстрота.

Исследования В. М. Выдрина [7] свидетельствуют, что наибольшая устойчивость умственной работоспособности в период ухудшения ее показателей (за 1,5 месяца до летней сессии) обнаружена в группе, целью занятий которой было развитие выносливости и разносторонняя физическая подготовка. Отмечено также, что при нормальном физическом состоянии нагрузки при ЧСС 120–130 уд./мин не оказывают значительного влияния на умственную работоспособность; нагрузки при ЧСС 150–160 уд./мин улучшают почти все показатели; выше 180 – умственная работоспособность значительно ухудшается.

Проанализировав все формы физической подготовки в Вооруженных силах РФ [8], следует отметить, что наиболее подходящей для развития общей выносливости у военнослужащих ВС РФ в настоящее время является специально организованная утренняя физическая зарядка, так как она проводится ежедневно, кроме выходных и праздничных дней, что отвечает принципу систематичности процесса тренировки. Только при таком условии возможно постепенное, но неуклонное развитие физических и специальных качеств военнослужащих.

Регулярность, продолжительность (30–50 мин), общий объём времени – более 100 часов в год – и тренировочная направленность (разучивание упражнений, приемов и действий на зарядке не производится) определяют её как наиболее приемлемую форму развития выносливости.

Учебные занятия, самостоятельная подготовка и спортивная работа становятся, таким образом, дополнительными формами в тренировочном процессе по развитию этого качества.

Утренние часы тренировок оказывают оздоровительный и тренировочный эффект на развитие аэробных возможностей и общей выносливости, которые наблюдаются при ЧСС от 130 до 150 уд./мин.

Следует отметить, что при тренировке как в утренние, так и в вечерние часы организм довольно быстро адаптируется к смене суточного стереотипа и наивысший уровень работоспособности сдвигается в ту или другую сторону. Так, у тех, кто предпочитает тренироваться рано утром, уже с 5–6 часов утра начинается предстартовое возбуждение: увеличивается ЧСС, немножко повышается артериальное давление и улучшается дыхание. Поэтому не так важно, в какое время суток бегать. Гораздо важнее заниматься в одни и те же часы.

Физиологические функции человеческого организма в течение суток не остаются постоянными, а изменяются в определённых пределах в соответствии с движением нашего дневного светила. Биоритмы – важнейшее свойство живой материи. Не составляет исключение в этом отно-

шении и физическая работоспособность человека. Наиболее функционально слабым человек оказывается с 2 часов ночи до 5 часов утра и между 12 и 14 часами. Это отрицательная фаза биоритма. Наиболее сильное функциональное проявление с 8 до 12 и с 14 до 17 часов. Это положительная фаза биоритма.

Поэтому утренняя физическая зарядка, находясь на пороге положительной фазы биоритма, является оптимальной временной формой тренировочного процесса по развитию общей выносливости в распорядке дня курсантов вузов.

Нами проведён педагогический эксперимент по целенаправленному развитию общей и специальной выносливости у курсантов I курса Тамбовского высшего военного инженерного авиационного училища радиоэлектроники. Основой экспериментальной методики была специально организованная утренняя физическая зарядка, направленная на развитие этого двигательного качества. Основным средством развития выносливости в нашей программе были равномерный бег в чередовании с ходьбой в определенной последовательности. Постепенно дистанция ходьбы уменьшалась, а дистанция бега увеличивалась. Если говорить о развитии общей и специальной выносливости, то преимущество циклических упражнений в этом плане очевидно, а в наших условиях (материальная база, климатические условия), именно бег является самым доступным средством среди остальных циклических упражнений (лыжи, плавание). Доступность бега заключается в его естественном двигательном акте, которым человечество владеет миллионы лет.

Эффективность разработанной методики развития общей и специальной выносливости у курсантов вуза получила экспериментальное подтверждение. У курсантов опытной группы, по сравнению с контрольной, выявлено:

- достоверное преимущество в приросте результатов большинства тестов, отражающих уровень развития как основных двигательных, так и профессионально важных психофизических качеств;
- более высокие показатели психических и психомоторных процессов;
- лучшая динамика процессов восстановления после максимальной нагрузки циклического характера;
- более высокий прирост успеваемости как по общетеоретическим дисциплинам, так и по физической подготовке;
- более низкий уровень заболеваемости, повышенная устойчивость организма к воздействию неблагоприятных факторов внешней среды, меньшее количество травм.

Результаты эксперимента позволяют констатировать определённые изменения в структуре психофизической подготовленности у участников опытной группы.

Таким образом, широкое внедрение средств физической подготовки в учебно-воспитательный процесс ввуза является одной из основных задач по физическому совершенствованию, укреплению здоровья, повышению работоспособности и учебной активности курсантов во всем периоде обучения.

#### **Примечания**

1. Физическое воспитание студентов и учащихся: учеб. пособие / под ред. Н. Я. Петрова, В. А. Соколова. Минск: Полымя, 1998. 256 с.

2. Петрушевский И. И. Исследование влияния физических нагрузок на некоторые стороны умственной работоспособности военнослужащих: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1993. 21 с.

3. Вопросы научного обоснования физической подготовки в Вооружённых силах СССР / под ред. А. А. Вайднер-Дубровина, Т. Т. Джамгарова, А. В. Коробкова. Л.: ВКФФК и С при ГДОИФК им. П. Ф. Лесгафта, 1964. 468 с.

4. Волков К. В. Адаптация энергетического метаболизма у человека к воздействию физических нагрузок при систематическом занятии спортом // Физиологические проблемы адаптации: тез. докл. II Всесоюз. симп. по физиологическим проблемам адаптации. Таллин, 22–24 мая 1994. С. 93–94.

5. Виленский М. Я., Русанов В. П. Влияние дифференцированных двигательных режимов учебных занятий по физическому воспитанию на умственную и физическую работоспособность студентов // Физ. культура в научной организации труда студентов пед. института. М., 2001. С. 8–14.

6. Ашмарин Б. А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. М.: ФиС, 1998. 223 с.

7. Вавилов Б. И. Новое понимание здоровья // Теория и практика физ. культуры. 1998.

8. Наставление по Физической подготовке и спорту в Вооруженных силах Российской Федерации, 2001 года (НФП-2001).

УДК 378.126

*A. V. Лапшова*

## **СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

В статье рассматривается сущность понятия «профессионализм педагога высшей школы», его специфика и основные направления; определены компоненты, механизмы и условия развития профессионализма педагога высшей школы. Сформулированы выводы, имеющие важное значение для разработки методологии исследования.

The article reveals the conception of the higher school teacher professionalism, its specifics and the main directions, its components, mechanisms and development. The author makes conclusions important for the development of research methodology.

*Ключевые слова:* профессионализм, профессионализм педагога высшей школы, профессиональное развитие, компоненты развития профессионализма педагога высшей школы.

*Keywords:* professionalism, professionalism of a high school teacher, professional development, components of professional development.

Целостное развитие высшего образовательного учреждения как сложной педагогической системы невозможно без развития педагогов, их профессионализма. Требования к профессиональному педагогов всегда были высокими, а в настоящее время, в период модернизации образования, они многократно возрастают. В связи с этим возникает необходимость более тщательного исследования проблемы повышения профессионализма педагогических кадров. В последние годы проблеме развития профессионализма уделяется достаточно большое внимание, но несмотря на это задача поиска новых научно-педагогических подходов к ее решению остается актуальной.

Проблема развития педагогов и совершенствование их профессионального уровня является социальной проблемой и выходит за рамки педагогического сообщества. Она отражает отношения личности педагога и коллег, педагога и студента, их взаимосвязи и взаимозависимости.

Ведущим феноменом человеческой деятельности, формирования личности педагога-профессионала является категория «профессионализм» как главное качество человека, обеспечивающее удовлетворение трудом и его результатом. Профессионализм формируется в процессе интеллектуализации профессиональной деятельности, требующей постоянного систематического совершенствования.

В педагогической науке и практике уделяется достаточное внимание рассмотрению сущности понятия «профессионализм». Профессионализм рассматривается:

– как хорошее овладение своей профессией, предполагающее наличие профессионализма личности (личностный аспект), профессионализма деятельности (функциональный аспект), профессиональную компетентность (предметный аспект), мастерство (технологический аспект) (С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова) [1];

– возможность достижения высоких профессиональных результатов производительности труда, наличие психологических компонентов внутреннего отношения человека к труду, состояния его психологических качеств (А. К. Маркова) [2];

– определенная системная организация сознания и психики человека, включающая следующие компоненты: свойства личности человека как субъекта деятельности: его мотивация; отношение к себе, к людям, к деятельности; эмоциональность, креативность, представление о сочетании личных и профессиональных качеств; его достижения, приемы, действия, умения, навыки, операции, система операций, система комплексных работ; информированность о профессии; профессионально-теоретические знания; психодинамика (интенсивность переживаний, быстрота их смены), психологические трудности и нагрузки в данной профессиональной области (Е. А. Климов) [3];

– совокупность взаимосвязанных аспектов, отражающих личностные, функциональные предметы, технологические и социальные особенности профессии, при этом личностный аспект направляет на развитие свойств личности, создает ориентацию на саморазвитие личности специалиста, перестройку его мышления; функциональный аспект раскрывает продуктивность его деятельности и позволяет рассматривать степень сложности выполняемых функций, успешность (продуктивность) выполнения этих функций, анализировать профессиональную деятельность педагога (Н. В. Кузьмина) [4];

– способность педагога к компетентностному выполнению трудовых функций, приобретенную в ходе учебной и практической деятельности; уровень мастерства и искусности в определенном виде занятий, соответствующих уровню сложности выполняемых работ (Л. М. Митина) [5];

– главное качество человека, обеспечивающее удовлетворение трудом, его результатом как генетическую потребность личности понимать и преумножать красоту труда, исходящую от внутренней духовной потребности личности. Профессионализм формируется в процессе интеллектуализации профессиональной деятельности и ос-

новывается на взаимодействии личностных способностей, мотивов, социально-профессиональных ориентаций, определяющих отношение к труду (А. П. Беляева) [6].

Сущность проблемы развития профессионализма педагога высшей школы связывается с постановкой и решением следующих вопросов:

– исследование развивающего пространства, его функционирования, определения основных противоречий и проблем;

– поиск адекватных форм развития профессионализма педагогов высшей школы;

– создание системы организационно-педагогических условий, способствующих процессу развития профессионализма педагога высшей школы.

Развитие профессионализма происходит через выполнение педагогом все большего числа функций, когда в одной профессии совмещается целый комплекс профессиональных знаний и функций, а также путем расширения видов деятельности [7].

Профессионализм педагога проявляется в свободном апеллировании понятиями, умении анализировать свою профессиональную деятельность, находить причины, давать им объяснение, способности выполнения любых операций на разнообразном оборудовании определенной профессиональной группы. Способности решать профессиональные задачи определенной сложности характеризуют уровень профессионализма.

В результате исследования взаимоотношений различных характеристик деятельности педагога установлено, что понятие «профессионализм» является видовым по отношению к понятию «профессионализм педагога высшей школы», находится в функциональных связях с такими понятиями, как «профессиональная компетентность», «профессиональное развитие», «профессиональное мастерство», «профессиональный потенциал», «готовность к профессиональной деятельности».

Для обозначения динамики процесса движения профессионализма, по нашему мнению, в наибольшей мере подходит термин «профессиональное развитие». Рассмотрение профессионального развития с точки зрения деятельностного подхода позволило определить его как деятельность педагога по увеличению своего профессионального потенциала, являющегося объективным, интегративным показателем, характеризующим одновременно продуктивность деятельности педагога, профессиональное мастерство и профессиональную компетентность, его личностные качества и мотивацию профессиональной деятельности.

Как показало исследование, формирование и развитие профессионализма педагога высшей

школы включает в себя личностный, функциональный, предметный, технологический и социальный компоненты. Профессиональный рост педагога происходит в каждом из них. В личностном аспекте профессиональный рост представляет собой развитие качеств личности, необходимых для педагога высшей школы; в функциональном – повышение уровня продуктивности его деятельности; в предметном – актуализацию знаний, умений и навыков по предмету, специальности; в технологическом – освоение прогрессивных специальных технологий; в социальном – овладение искусством осуществления коммуникативной деятельности, подготовки его к жизни и деятельности в социальной сфере [8].

Исходя из сказанного, *развитие професионализма педагога высшей школы следует понимать как комплексный процесс, включающий в себя совокупность взаимосвязанных прогрессивных изменений, происходящих в личностном, функциональном, предметном, технологическом и социальном компонентах профессиональной деятельности педагога*. Анализ уровня развития того или иного аспекта професионализма педагога дает возможность определить направления его саморазвития, соответствующие ориентиры на развитие определенных способностей. Одновременно самоанализ, выполненный с помощью соответствующих тестов, формирует у педагога определенные установки на собственное развитие.

Развитие професионализма педагога высшей школы рассматривается не только как производство и присвоение новых знаний, идей, ценностей, личностных смыслов, но и как раскрытие сущностных сил, деятельности способностей обучающихся, их возможностей компетентностного и ответственного решения профессиональных задач, создание предпосылок для непрерывного профессионального развития личности педагога [9].

Мы провели теоретический анализ процесса профессионального развития как социального явления, установили факторы и условия, способствующие этому процессу. Выяснили, что существует механизм профессионального развития, который состоит из совокупности взаимосвязанных элементов, общих для всех индивидуальных процессов профессионального развития и обеспечивающих его самоорганизацию. К этим элементам относятся: условия и стимулы профессионального развития, личностные качества педагога, формы и характер профессионального развития, механизм оценки результатов профессионального развития.

Исследование теоретических вопросов формирования и развития професионализма педагога высшей школы позволило сформулировать

ряд выводов, имеющих важное значение для разработки методологии исследования и управления указанными процессами.

1. Формирование и развитие професионализма педагогов высшей школы следует рассматривать как комплексный процесс, происходящий в личностном, функциональном, предметном, технологическом и социальном компонентах профессиональной деятельности.

2. Формирование мотивации является основным условием: управление профессиональным развитием отдельных специалистов или профессиональных коллективов в целом невозможно осуществить иначе, как путем создания условий и формирования мотивации развития професионализма.

3. Уровень развития професионализма определяется величиной потенциала. Профессиональный потенциал является объективным, интегративным показателем, характеризующим одновременно продуктивность деятельности педагога и его профессиональную компетентность, профессиональное мастерство и профессиональную культуру, личностные качества и мотивацию профессиональной деятельности.

4. Помимо создания условий и формирования мотивации развития професионализма среда также выполняет и другие функции по отношению к профессиональному развитию. Эти функции заключаются в обеспечении реализации профессионального потенциала индивида, а также установлении связи между уровнем профессионального развития (потенциала) и аттестацией на определенную должностную категорию.

Инновационные тенденции в процессе развития професионализма педагога высшей школы являются следствием усложняющегося синтеза научных знаний.

Процесс развития професионализма педагога высшей школы требует расширения, а существующая система развития професионализма не всегда отвечает требованиям, предъявляемым к профессиональной деятельности педагога высшей школы; нерешенной остается проблема моделирования структуры развития професионализма, поиска инновационных форм и методов технологической реализации обучения. Доказано, что инновации в профессиональном образовании обеспечивают развитие личности професионализма педагога, формирование его профессиональных качеств, удовлетворение профессионально-образовательных потребностей.

Нами определены социально-профессиональные и субъективные функции професионализма. Социально-профессиональные функции универсальны для всех этапов развития професионализма и представлены аксиологической, информаци-

мационной, нормативной, коммуникативной, интегративной, социальной функциями. Субъективные функции профессионализма рассматриваются относительно субъектов образовательного процесса для каждого этапа непрерывной профессиональной подготовки.

На основе анализа теории и практики профессиональной деятельности определены основные направления деятельности и функциональные особенности педагога высшей школы, обозначены профессионально значимые компоненты структуры личности педагога (способности, знания, умения, профессионально-личностные качества), которые послужили основополагающими характеристиками для построения модели развития профессионализма педагога в системе непрерывной профессиональной подготовки.

Несмотря на имеющийся опыт развития профессионализма педагога в процессе непрерывной профессиональной подготовки, в педагогической теории не рассматривается целостный процесс развития профессионализма педагога высшей школы. Таким образом, в профессиональной педагогике развитие профессионализма педагога высшей школы становится актуальной проблемой, которая требует создания новой научной модели развития профессионализма педа-

гога высшей школы, опирающейся на основные тенденции развития общества и профессионального образования.

#### **Примечания**

1. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / Российской АН. Институт русского языка; Российский фонд культуры. М., 1992. 960 с.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма / Международный гуманитарный фонд «Знание». М., 1998. 309 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионала. М.: Институт практической психологии, 1996. 150 с.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1980. 119 с.
5. Митина Л. М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения // Вестник образования России. 2005. № 5. С. 48–58.
6. Беляева А. П. Система многоуровневой профессиональной подготовки в профессиональных учебных заведениях // Методологические и теоретические проблемы многоуровневой подготовки в новых типах профессиональных учебных заведениях. СПб., 1995. С. 6–28.
7. Маркова А. К. Указ. соч.
8. Кузьмина Н. В. Указ. соч.
9. Климов Е. А. Указ. соч.

# ВОПРОСЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.485

*A. V. Повшедный*

## НОВАТОРСТВО А. С. МАКАРЕНКО В РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ФАКТОРА В ВОСПИТАНИИ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматриваются основные условия, определяющие процесс социализации трудных подростков в контексте педагогического наследия А. С. Макаренко; особенности реализации социально-экономического фактора в воспитательном процессе колонии им. М. Горького и коммуне им. Ф. Э. Дзержинского в контексте социального развития.

The author considers some basic conditions of unmanageable teenagers' socialization in the context of A. S. Makarenko's pedagogical heritage; the peculiarities of realizing socio-economic factor in the educational process of both the labour settlement named after M. Gorky and the commune named after F. E. Dzerzhinsky are described in the article in the context of social development.

*Ключевые слова:* трудный подросток, социально-экономический фактор.

*Keywords:* unmanageable teenager, socio-economic factor.

В условиях современной модернизации российской образовательной системы возникает необходимость создания благоприятных условий для достижения нового качества образования и образовательной политики, её адаптации к новым социально-экономическим условиям, определяющим характер общественной жизни и гражданские качества личности современного подростка и выступающим в качестве основного стратегического направления государственной образовательной политики. Определение закономерностей развития личности современного подростка на основе применения факторного подхода в воспитательном процессе образовательного учреждения, усвоение им социальных норм и ценностей, способности к самоопределению оказываются одной из приоритетных задач современной психолого-педагогической науки.

Такой подход предполагает большое разнообразие форм, методов, средств, приемов реали-

зации социально-экономического фактора (как системообразующего в контексте факторного подхода) в воспитательном процессе современных общеобразовательных учреждений с целью преодоления негативных явлений в подростковой среде. Поиск новых технологий воспитательного процесса и механизма их внедрения в современную практику требует тщательного анализа накопленного ранее отечественного опыта. С этих позиций целесообразно обращение к наследию А. С. Макаренко, для творчества которого характерно стремление включить в сферу воспитания все более значительные и многообразные жизненные (системообразующие) факторы, которые отражали бы в своей основе глубокие общественные преобразования и способствовали формированию социально значимых качеств личности воспитанников.

Педагогическое наследие А. С. Макаренко – замечательная веха в истории отечественной и зарубежной педагогики. Получив широкую известность и признание, это наследие вышло за рамки 20–30 гг. и по-прежнему остается в центре дискуссий макаренковедов разных стран.

Новаторство А. С. Макаренко в реализации социально-экономического фактора в воспитательном процессе педагогического учреждения в колонии им. Горького и коммуне им. Ф. Э. Дзержинского проявилось прежде всего в том, что он «впервые в воспитании стал уделять пристальное внимание педагогически целесообразному решению финансово-производственных, административно-управленческих и организационных вопросов деятельности учебно-воспитательного учреждения в процессе воспитания» [1]. При этом стремление включить в сферу воспитания все более значительные и многообразные педагогические факторы находят прямую связь с общей направленностью преобразовательных процессов в советский период в 20-е гг. XX в., с утверждением концепции трудовой школы, практикой социалистического хозяйствования, открытостью школы [2].

Эти новые общественно-педагогические условия определили основы творческого опыта А. С. Макаренко и позволили направить работу с беспризорными детьми и несовершеннолетними правонарушителями на реализацию социально-экономического фактора в воспитательном процессе колонии им. М. Горького и коммуне им. Ф. Э. Дзержинского.

В. И. Журавлев в статье «А. С. Макаренко и современная практикоориентированная методология педагогики» указывает на фундаментальные проблемы, которые Антон Семенович уже в 20-е гг. выделил на основе практической педагогической работы: проблема «научно организованной системы всех влияний», внимание к коллективу как к «органическому целому», построение трудовой школы как «школы-хозяйства» [3].

Внимание к социальному фактору, принципу целенаправленности воспитания и развития личности, как считает Г. Хиллиг, лежит в основе социальной педагогики А. С. Макаренко, которая противостояла традиционной индивидуально-личностной трактовке социального воспитания. В связи с этим В. И. Журавлев называет Макаренко «основателем практикоориентированной педагогики» [4].

Под социально-педагогическим фактором понимается системное образование, включающее политические и государственно-правовые, институциональные учреждения, производственно-хозяйственные, финансово-экономические, организационно-управленческие отношения и стимулы [5]. По существу, социально-экономический фактор определяет в совокупности факторов «социальное целое», весьма ограничивающее (или усиливающее) роль деятельности воспитателя» [6].

Преемственность в реализации социально-экономического фактора в опыте А. С. Макаренко нашла отражение прежде всего в критическом осмыслиении концепции трудовой школы. А. С. Макаренко был глубоко убежден, что основанием трудовой школы «должна сделаться не труд-работка», а «труд-забота» [7]. Ориентация на тип личности не как работника-исполнителя, а работника-хозяина производства, позволила А. С. Макаренко выдвинуть в качестве приоритетного направления формирование «хозяйственной позиции по отношению к окружающему миру у каждого воспитанника» [8].

Развивая концепцию pragматической социально-трудовой школы Д. Дьюи (ее отдельные положения), А. С. Макаренко присоединяется к тезису Д. Дьюи: «Школа не подготовка к жизни, а сама жизнь», который лежит в основе его педагогических трудов: «Введение в философию воспитания» (М., 1921), «Школы будущего» (М., 1922), «Школа и ребенок» – 2-е изд. (М., 1923). Идея Д. Дьюи в школе как социальном центре, призванном стать средством возрождения общества, нашла продолжение в теории и практике А. С. Макаренко в развитии навыков социального поведения в труде, активной и ответственной деятельности.

Исходя из представления о том, что воспитание должно направляться одной системой законов, А. С. Макаренко сделал вывод о том, что

воспитание хороших детей и воспитание правонарушителей не может направляться обособленными группами принципов. Стремление не просто «исправить» человека, а воспитать его так, чтобы он стал активным членом общества, определяло основную установку А. С. Макаренко по отношению к воспитанникам. «В самой логике моей работы я никогда не исходил из элемента правонарушения или беспризорности и считал, что если бы я вырабатывал свои методы по логике, где большой посылкой являлось бы преступление... то тем самым я уходил бы от нашей советской идеологии...» [9]

Следует подчеркнуть, что А. С. Макаренко удалось создать не просто специфические условия в колонии им. Горького и коммуне им. Дзержинского, но прежде всего обычные нормальные жизненные условия, воспитательный процесс в соответствии с которыми строился на основе социально-личностного развития воспитанника. Основную первопричину запущенности колонистов Антон Семенович видел в наличии у подростков дефективного социально-нравственного опыта, именно в этом существо проблемы в работе с «трудными». Выход из сложившегося положения не просто в устранении имеющихся причин, а в разработке «прямых положительных приемов, заключающихся, в общем, в создании нового комплекса влияний, так сказать, новых причин нового поведения» [10].

В общественной жизни социально-экономический фактор реализуется на технологическом уровне в реконструкции народного хозяйства, в воспитательном процессе макаренковского коллектива технология применения социально-экономического фактора осуществляется путем развития хозяйственно-производственной сферы деятельности воспитанника. Именно производственно-экономические отношения, как указывает А. А. Фролов, «создают основу для... единства и развития других отношений: идеино-политических, правовых, нравственных, образовательных, эстетических» [11]. Особый интерес представляют тот факт, что параллельно материальному развитию коллектива происходило и его педагогическое развитие. При этом педагогические цели и задачи всегда превалируют над политическими, экономическими и другими целями и задачами.

Объектом изучения педагога в этот период становятся отношения, представленные прежде всего в их практической деятельности, а не только в сфере их духовного состояния. Вместе с тем существенный недостаток педагогической логики заключается, по мнению А. С. Макаренко, в том, что «материальная сфера, едва ли не самый могущественный фактор, обходилась полным молчанием» [12]. Создание нужной «материаль-

ной сферы» рассматривается им как важнейший участок работы в области «педагогической техники», причем «определяющее» отношений наиболее наглядно проявляется в труде как основном виде деятельности человека и особенно значимо в деловых отношениях, системе управления коллективом и в сфере быта.

Экономическая результативность хозяйствственно-организаторской деятельности А. С. Макаренко обеспечивается соответствием данной системы хозяйствования системе социалистических производственных отношений. Данные отношения характеризуются следующими особенностями: чувство ответственности сохозяина, где решающим является общественная собственность, участие в коллективной выработке решений на основе «коллективности» и «планомерности», прямая зависимость уровня жизни воспитанников от результатов их труда, реализуемая на уровне «хозрасчета», социальная престижность личности как работника в рамках целесообразного «распределения по труду» и т. д.

Уже в 1925 г. А. С. Макаренко выделял в воспитательном процессе «как живые, так и материальные факторы». Общая система воспитательных влияний должна быть организована так, чтобы влияние живых деятелей (воспитателей) не передавалось непосредственно детям, а направлялось исключительно на создание «мертвых» источников влияния, организуя таким образом целостное влияние коллектива».

Под выражением «мертвое влияние» с позиции А. С. Макаренко понимаются объективные факторы, материальные условия и организационные формы коллективной жизни и деятельности, оказывающие педагогическое действие через деятельность людей. При этом воспитателем в данном случае становится только живой деятель, цель которого – служить регулятором внешних по отношению к нему и воспитаннику хозяйственных и бытовых явлений. Воспитательные действия определяются требованиями самой жизни, «среды коллектива» [13].

В середине 30-х гг., опираясь на представления о «живом» и «мертвом» влиянии (влияние людей и влияние обстоятельств жизни и деятельности), А. С. Макаренко дал более сложную классификацию.

Таким образом, в познании особенностей, условий, закономерностей развития подрастающего поколения и возможностей управления воспитательными влияниями на процесс социализации современных подростков в контексте поля действия факторного подхода экспериментальная педагогика А. С. Макаренко оказывается одним из эффективнейших средств реализации социально-экономического фактора в воспитательном процессе образовательного учреждения.

#### **Примечания**

1. Развитие идей А. С. Макаренко в теории и методике воспитания / под ред. В. М. Коротова. М., 1989. С. 81.
2. Каспржак А. Г. Педагогические основы обновления содержания образования в современных социально-экономических условиях: на материале гимназий как одного из новых типов учебных заведений России 1985–95 гг.: дис. в форме науч. докл. М., 1995. С. 10.
3. Международные макаренковедческие исследования. Макаренко на Востоке и Западе / под ред. З. Вайтца (Марбург, Германия) и А. А. Фролова (Н. Новгород, Россия); ред. рус. изд. А. А. Фролов. Н. Новгород, 1994. С. 91.
4. Там же. С. 87–99.
5. Повшедный А. В. Факторы воспитательного процесса как проблема в педагогическом наследии А. С. Макаренко: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 1996.
6. Международные макаренковедческие исследования... С. 61.
7. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. / сост. А. Ю. Гордин, М. Д. Виноградова (по отд. томам), А. А. Фролов (по всем томам). М., 1983–1986. Т. I. С. 11.
8. Там же. Т. I. С. 47.
9. Там же. Т. 4. С. 231.
10. Там же. Т. 1. С. 113.
11. Фролов А. А. А. С. Макаренко: основы педагогической системы. Горький, 1990. С. 38.
12. Макаренко А. С. Указ. соч. Т. 1. С. 178.
13. Там же. Т. 1. С. 43.

Н. В. Леонтьева

**МЕТОД ТЕСТОВ  
В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ  
в 20–30-е гг. ХХ в.**

В данной статье рассматриваются представления отечественных педагогов 20–30-х гг. ХХ в. об одном из методов контроля качества знаний студентов – метод тестов.

The article represents the views of Russian pedagogues of the 1920–1930s on one of the methods of examining the quality of students' knowledge – test method.

*Ключевые слова:* качество знаний, контроль, тестирование, метод тестов.

*Keywords:* quality of knowledge, control, testing, test method.

Контроль качества знаний является неотъемлемой частью процесса обучения. Существует достаточно большое количество различных методов, которые дают возможность эффективно проводить контроль качества знаний. Среди них – метод тестов.

В общем случае под тестированием понимают «испытание для выявления свойств объекта исследования, применяемое в сочетании с вполне определенной методикой измерения и оценки результата» [1]. При таком подходе в педагогике под тестом понимают «совокупность заданий, которые позволяют дать объективную, сопоставимую и даже количественную оценку качества профессиональной подготовки обучаемого в заданной образовательной области» [2]. Применение метода тестов предполагает такую организацию контроля качества знаний, когда вся работа строится по определенной достаточно однозначно заданной методике. Основу тестового метода составляют тестовые задания, именно от них во многом зависит эффективность метода.

Одним из основных достоинств метода тестов является объективность, т. е. «исключение фактора субъективного подхода со стороны экзаминатора» [3]. Другие преимущества – массовость и технологичность, которые позволяют производить опрос значительного количества студентов в краткие сроки с использованием «машинной и безмашинной статистической обработки результатов тестирования» [4]. Кроме того, существенным достоинством метода тестов является то, что он позволяет в достаточной степени повысить «достоверность вывода о знаниях каждого студента» [5]. Последнее утверждение

предполагает, что использование тестов дает возможность установить действительный уровень качества знаний студентов.

Описанные выше достоинства метода тестов позволяют заключить, что такой метод дает возможность эффективно осуществлять контроль качества знаний студентов.

Однако метод тестов имеет определенные недостатки, один из основных заключается в относительной трудности «создания хорошего теста, проверенного эмпирически, имеющего устойчивые надежности и валидности» [6]. Более того, тестовый контроль является односторонним и не позволяет выявить некоторые достаточно существенные характеристики качества знаний студентов.

Тем не менее тестовый метод контроля качества знаний находит достаточно широкое применение в практике образования. Естественным является стремление усовершенствовать данный метод. В таком случае значительный интерес представляет изучение истории теоретического обоснования метода тестов. Рассмотрим, что представлял собой метод тестов в 20–30-е гг. ХХ в.

В 20-х гг. ХХ в. существовавшие методы контроля качества знаний были подвергнуты резкой критике. В основу традиционных методов контроля качества знаний был положен следующий принцип: «чтобы помочь учащемуся в преодолении затруднений, необходимо знать, в чем эти затруднения заключаются» [7]. Такие традиционные методы, как устная и письменная проверка, позволяли не только диагностировать уровень достижений студентов, но и выявлять возможные ошибки, неточности и пробелы в знаниях, что давало возможность при необходимости осуществлять коррекционную работу. Однако традиционные методы контроля качества знаний обладали весьма значительными недостатками.

Среди основных недостатков традиционной системы педагоги выделяли неточность и субъективность результатов оценки качества знаний. Так, Е. В. Гурьянов утверждал: «Один педагог вкладывает в них одно содержание, другой – другое, один пользуется одними терминами, другой – другими» [8]. Другим основным недостатком являлось то, что при традиционных методах контроля и оценки качества знаний «главное внимание обращается на конечный результат» [9]. Однако процесс получения результата имел существенное значение, в некоторых случаях не меньшее, чем сам результат. В качестве третьего недостатка выделяли «неопределенность содержания педагогических оценок» [10]. Результатом этого, по мнению Р. М. Микельсона, являлось то, что «такой безответственный способ отметок, несомненно, часто бывает несправедливым по отношению к ученикам» [11]. Во многих случаях

влияние на оценку качества знаний учащихся различных случайных факторов, сопровождавших учебный процесс, было значительно сильнее, чем непосредственное использование методов контроля качества знаний.

Таким образом, требовалось найти такой метод контроля качества знаний, который был бы лишен указанных недостатков. Е. В. Гурьянов предлагал для использования метод тестов. Он определял, что «все указанные недостатки обычных методов учета неизбежно приводят к заключению о необходимости создания таких методов, которые точно определяли бы как способы измерения различных достижений, так и содержание тех требований, которые должны предъявляться учащимся на различных годах обучения» [12]. Методом, который позволял в некоторых отношениях устраниить эти недостатки, являлись именно тесты.

При использовании метода тестов можно было выделить два основных этапа. На первом этапе (1922–1935 гг.) осуществлялось достаточно активное внедрение метода тестов в практику преподавания, рассматривались различные подходы к созданию тестов, изучались условия их применения в советской школе. На втором этапе (1936–1940 гг.) тесты как метод контроля качества знаний были полностью запрещены.

На первом этапе разработка метода тестов предполагала выявление основных достоинств и недостатков данного метода. Этот вопрос широко обсуждался педагогической общественностью. Среди основных достоинств метода тестов в первую очередь выделяли объективность. Об этом говорил в своей работе М. И. Зарецкий: «Тесты являются объективной формой учета» [13]. Данную точку зрения поддерживали и другие педагоги (Е. В. Гурьянов, Р. М. Микельсон и т. д.). Объективность подразумевала, что «непосредственное констатирование оценщика относительно подчеркиваний (или иных реакций) испытуемого соответствует действительным выявленным реакциям» [14]. Из этого утверждения следовало, что результаты тестирования от действительного уровня достижений учащихся отклонялись незначительно. При этом отмечалось, что объективность метода тестов «является в значительной степени относительной» [15]. Составление тестовых заданий и проверка работ учащихся осуществлялась педагогами, что предполагало некоторую субъективность оценок. Однако достоверность результатов, полученных при помощи метода тестов, была несколько выше, чем в случае применения традиционных методов контроля качества знаний.

Кроме того, педагоги утверждали, что тесты отличались «большой взаимосравнимостью» [16]. Такое качество предполагало возможность «срав-

нения достижений отдельной школьной группы с достижениями аналогичных групп других школ...», что способствовало формированию единого образовательного пространства на территории РСФСР [17]. Третьим достоинством метода тестов являлось установление однозначных критериев контроля и оценки качества знаний учащихся. При использовании традиционных методов «мы не имели единого объективного критерия оценки, а базировались на не сводимых друг к другу данных субъективной оценки педагога» [18]. Применение тестирования позволяло решить данную проблему и давало возможность считать полученные результаты более достоверными. Еще одно достоинство метода тестов заключалось в том, что «все студенты находятся в одинаковых условиях, получая одни и те же задания» [19]. Данное условие способствовало объективности и сопоставимости результатов контроля качества знаний.

Однако педагоги выделяли и основные недостатки метода тестов. В первую очередь, использование тестов на практике осложнялось «методическими затруднениями при их составлении» [20]. Такая работа требовала определенного уровня подготовки преподавателей, в противном случае говорить о достоверности результатов тестирования следовало с осторожностью, во многих случаях составление тестов, а особенно их параллельных форм, «рядовому педагогу недоступно и требует участия специалиста» [21]. Кроме того, использование метода тестов ограничивалось материальными затратами «для приобретения учетных бланков и тестов», временными затратами на проверку и обработку результатов, «необходимостью участия в учете специальных организаций» [22]. Таким образом, можно было с достаточным основанием утверждать, что «тесты очень дорогая форма учета» [23].

Итак, объективность и достоверность результатов контроля качества знаний, полученных с помощью метода тестов, уравновешивались сложностью составления тестовых заданий и затратностью проведения тестирования. В силу этого большинство педагогов высказывало такую точку зрения: «Включить тестовые испытания как один из элементов учета, отнюдь не переоценивая его теперешнее значение» [24].

Таким образом, на первом этапе (1922–1935 гг.) метод тестов должен был стать одним из элементов контроля и оценки качества знаний учащихся, при этом его следовало рассматривать не как единственный допустимый метод, а только в сочетании с другими методами (например, систематическим наблюдением).

На втором этапе (1936–1940 гг.) метод тестов был подвергнут резкой критике и исключен из практики обучения. Высказывания педагогов но-

сами резко отрицательный характер. Так, М. И. Зафецкий отмечал, что «тестологическая концепция страдает всеми неизлечимыми болезнями, какими страдала педология в целом» [25]. П. Н. Шимбиров утверждал, что «тесты вульгаризируют и упрощают учет», «не выявляют глубины знаний учащихся, степени их понимания» [26]. Таким образом, осуждение метода тестов было чрезмерным, что вызывалось требованием полной дискредитации тестирования как метода контроля качества знаний.

С одной стороны, при этом выделялись действительные недостатки тестовых методов, примером могло служить следующее высказывание: «При тестовых испытаниях исключается возможность систематического полного изложения знаний учащимися» [27]. Такое замечание очевидно являлось справедливым, поскольку тестовый метод действительно не предполагал развернутого ответа учащегося. С другой стороны, критика тестовых методов довольно часто была достаточно расплывчатой и не обоснованной: «Что касается самой идеи стандартного «измерения» успеваемости... учащихся, то порочность ее не вызывает сомнений» [28].

Именно официальный запрет применения методов тестирования учащихся вызвал появление такого рода педагогических отзывов. При этом отмечалось, что если на первом этапе критика метода тестов была достаточно объективной, выявляя действительные недостатки, то на втором этапе критические замечания носили уничижительный характер с целью полной дискредитации данного метода.

Итак, метод тестов первоначально рассматривался как один из возможных составляющих методов контроля качества знаний учащихся, достаточно существенный, но не единственно возможный. Однако в дальнейшем вмешательство политики в педагогическую науку привело к тому, что данный метод был полностью исключен из практики образования.

#### **Примечания**

1. *Беспалько В. П.* Элементы теории управления процессом обучения. Ч. II. Измерение качества процесса обучения. М.: Знание, 1971. С. 6.

2. *Клыбин А. Ю.* Дидактическая система оценки эффективности профессионального обучения студентов. Н. Новгород: ВГИПА, 2004. С. 70.

3. Педагогическое тестирование в высшей школе: проблемы и решения: учеб.-метод. пособие. Волгоград: Перемена, 2005. С. 19.

4. Там же. С. 20.

5. *Аванесов В. С.* Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе: учеб. пособие для слушателей Учебного центра Гособразования СССР. М.: Типография МИСиС, 1989. С. 56.

6. Педагогическое тестирование в высшей школе ... С. 20.

7. *Пчелко А.* Учет работы в школе и оценка результатов педагогических воздействий // Педагогическая энциклопедия. Т. 1 / под ред. А. Г. Калашникова при участии М. С. Эпштейна. М.: Работник просвещения, 1927. С. 580.

8. *Гурьянов Е. В.* Учет школьной успешности. Школьные тесты и стандарты. М.: Работник просвещения, 1926. С. 6.

9. Там же. С. 11.

10. Там же. С. 11.

11. *Микельсон Р. М.* Учет и контроль учебной работы учащихся школ взрослых. М.; Л.: Гос. изд-во, 1929. С. 43.

12. *Гурьянов Е. В.* Указ. соч. С. 12.

13. *Зафецкий М. И.* Учет достижений по теоретическому обучению в школе ФЗУ / под ред. Н. В. Холода. М.: Изд-во НКТП СССР, 1932. С. 30.

14. Там же. С. 31.

15. *Шимбиров П. Н.* Педагогика: учеб. для пед. техникумов / П. Н. Шимбиров. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1934. С. 215.

16. *Зафецкий М. И.* Указ. соч. С. 31.

17. *Гурьянов Е. В.* Указ. соч. С. 155.

18. *Сливинская Е. А., Соколов Н. П., Федоров С. И.* Объективный учет успеваемости в школе второй ступени. М.: Изд-во ДОБИ, 1929. С. 3.

19. *Сушкевич А. К.* Опыт применения тестов в высшей школе // Научный работник. 1928. № 8–9. С. 34.

20. *Зафецкий М. И.* Указ. изд. С. 30.

21. *Гурьянов Е. В.* Указ. изд. С. 155.

22. Там же.

23. *Микельсон Р. М.* Указ. изд. С. 52.

24. Там же. С. 54.

25. *Зафецкий М. И.* Критика принципов тестовых «измерений» // Советская педагогика. 1937. № 1. С. 21.

26. *Шимбиров П. Н.* Педагогика. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. С. 305.

27. Педагогика / под ред. И. А. Каирова. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939. С. 320.

28. *Шимбиров П. Н.* Указ. изд. С. 305.

УДК 37.018.4

E. E. Волкова

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ

В статье выявляются методы профильного обучения (на примере обучения математике) на основе их появления и развития в истории российской школы.

The methods of profile teaching are revealed in the given article on the example of Mathematics from the point of view of their emergence and development in the history of Russian school.

**Ключевые слова:** школа России, профильное обучение, методы профильного обучения.

**Keywords:** Russian school, profile teaching, the methods of profile teaching.

В развитии школы в разные периоды проявляются общие закономерности, которые характеризуются взаимосвязью и взаимовлиянием школы и потребностей общества, определяющих цели и задачи, содержание образования, методы и средства обучения. Классическая средняя школа конца XIX – начала XX в. ставила своей целью развитие интеллекта как основы гуманитарного образования, основы духовности и нравственности личности. Средством достижения этой цели служило изучение древних языков – латинского и греческого. Выпускники гимназий ориентировались в большинстве случаев на поступление в университет. В условиях социально-экономического развития страны такой тип образования приходил в противоречие с быстро менявшимися потребностями общества, которое нуждалось в людях, подготовленных к практической деятельности.

I. В 1864 г. семиклассные гимназии преобразуются в гимназии двух типов – классическую (цель – подготовка в университет) и реальную (цель – подготовка к практической деятельности и к поступлению в специализированные учебные заведения); в процессе реформы образования 1915–1916 гг. 4–7-е классы гимназии разделились на три ветви – новогуманитарную, гуманитарно-классическую и реальную; в 1918 г. в старших классах школы выделены три направления – гуманитарное, естественно-математическое и техническое. Возникает новый тип учебного заведения – *реальные училища*, которые давали, наряду с общим образованием (с усиленным изучением естественнонаучных дисциплин), возможность поступления в высшие технические учеб-

ные заведения и навыки непосредственной практической деятельности. Основные тенденции развития *математического образования* в реальной школе России XIX – начала XX в. отражают тенденции развития реальной школы – сближение науки и учебного предмета «математика»; усиление прикладного направления в обучении математике; модернизация форм, методов, приемов обучения математике; изменения в организации обучения [1].

II. В 50-е гг. XX в. в нашей стране стали говорить о новом этапе развития советской школы на основе всеобщего *политехнического обучения*, осуществляющего связь между теорией и практикой, между умственным и физическим трудом в процессе обучения и воспитания. Основные пути политехнизации школы: а) усиление наглядности и широкое внедрение эксперимента в преподавание основ естественно-математических наук; б) включение в преподавание различных примеров из области техники и производства и выявление на них основных научных закономерностей; в) развитие системы практических и лабораторных работ; г) проведение производственных экскурсий; д) осуществление наблюдений и несложных экспериментов в области техники и сельского хозяйства в домашних заданиях; е) организация кружков с производственной тематикой, трудовых уголков, учебных мастерских; ж) организация кружков по изготовлению самодельного оборудования для школы; з) совместная работа школы и внешкольных учреждений по широкому развитию элементов политехнического обучения. Предполагалось, что при таком обучении школа сможет развивать качества политехнически образованного человека.

*Политехническое обучение* математике в 50–60-е гг. XX в. сводилось к трем линиям: а) углубление, осознанность теоретических знаний, без которых нельзя говорить о политехнизме; б) совершенное овладение математической техникой – измерениями, вычислениями, преобразованиями, построениями; в) умение прилагать математические знания к решению практических вопросов [2]. В дальнейшем (70–80-е гг.) *практической и прикладной направленности* обучения математике, а также *межфедерментным и внутрифедерментным связям* математики было посвящено достаточно много методических исследований А. Я. Блоха, Н. Я. Виленкина, В. А. Далингера, Г. В. Дорофеева, Ю. М. Колягина, А. Г. Мордковича, Н. А. Терешина и др.

*Прикладную направленность* обучения математике Ю. М. Колягин [3] определяет как ориентацию содержания и методов обучения на применение математики в технике и смежных науках, в профессиональной деятельности, в народном хозяйстве и в быту. Прикладная направ-

ленность обучения включает в себя его политехническую направленность, выводит на формирование математического стиля мышления иialectико-материалистического мировоззрения средствами учебного предмета «математика».

*Практическая направленность* обучения математике означает направленность содержания и методов обучения на решение задач, на формирование умений и навыков самостоятельной деятельности математического характера. В процессе обучения прикладная и практическая направленности обычно функционируют совместно. При этом акцентируется внимание учащихся на универсальности математических методов (особенно метода математического моделирования) с указанием области их фактического применения; использование возникающих в практике задач для мотивации необходимости математических знаний для людей самых разных профессий; расширение круга прикладных задач (поставленных вне математики и решаемых средствами математики); использование межпредметных связей математики; повышение уровня вычислительной и графической культуры учащихся, их компьютерной грамотности; знакомство с основными видами приложений математических знаний на предприятиях своего региона.

*Профессиональная направленность* обучения математике означает ориентацию содержания и методов обучения на применение математики в профессиональной деятельности – в технике, экономике, в народном хозяйстве и, таким образом, является частью прикладной направленности обучения с использованием аналогичных методов и средств обучения. Это направление в последние годы усиливается через реализацию *регионального компонента* в обучении математике, предлагающую использование социальных особенностей той среды, в которой находится учебное заведение.

*Профессиональной направленности межпредметных связей* в обучении математике уделяется внимание и в профессиональном образовании, ее реализация во всех компонентах методической системы обучения математике в профессиональном учебном заведении повышает качество профессиональной подготовки выпускников.

**III. Дифференцированное обучение** (фуркация), получившее признание еще на первых всероссийских съездах преподавателей математики, позволило расширить возможности для совершенствования структуры и содержания школьного математического образования, способствовало выявлению и развитию талантов, повышению уровня подготовки учащихся.

В 60-е гг. введены две формы *дифференциации образования* старшеклассников по интересам – факультативные занятия и школы (классы)

с углубленным изучением отдельных предметов; в конце 80-х – начале 90-х – с той же целью новые виды общеобразовательных учреждений (лицеи, гимназии); закон РФ «Об образовании» (1992 г.) закрепил вариативность типов и видов образовательных учреждений.

**IV. Среди задач модернизации образования** в правительенной *Концепции* определяется, в частности, задача обеспечить в старших классах возможность выбора учащимися образовательных программ (*профильность старших классов школы*), означающую построение в максимально возможной мере обучение старшеклассников с учетом их интересов и дальнейших послешкольных жизненных планов. Среди предлагаемых Стратегией для достижения целей профильного обучения *методов и средств обучения* – усиление мотивации познавательной деятельности, широкое использование активных методов самостоятельной и исследовательской деятельности, организация практической и проектной деятельности, расширение форм организации обучения.

Проведенный Ю. М. Колягиным и другими [4] анализ отечественного и зарубежного опыта профильной дифференциации обучения позволил авторам сформулировать следующие *принципы профильного обучения*: 1) введение обучения по направлениям возможно лишь после того, как школьники получат достаточно единое базовое образование и утвердятся в своих склонностях; 2) на старшей ступени обучения следует обеспечить возможно большее количество направлений обучения или продолжения образования через широкую систему учебных заведений различных типов; 3) по каждому учебному предмету целесообразно объединять различные направления обучения в блоки по принципу сходства целей и задач обучения в этих направлениях для создания единых программ каждого блока; 4) при составлении программ и учебников, выборе форм и методов обучения следует учитывать возрастные особенности учащихся, склонных к данному виду деятельности, не исключая возможности изменить профиль обучения при ошибке в его выборе.

*Цели* изучения каждого предмета в профильных классах становятся зависимыми от того, какую роль его знание должно играть в будущей профессиональной деятельности ученика; *содержание* курса математики профильной школы, с точки зрения Ю. М. Колягина, должно иметь следующие особенности: а) курсы математики для разных профилей имеют общее «ядро» (например, с различной степенью полноты и доказательности оно содержит сведения о числе, функциях, геометрических образах, статистике, вероятности); б) курс математики того или иного

профиля содержит дополнительные главы, содержание которых отвечает задачам обеспечения будущей профессиональной деятельности (комплексные числа, элементы теории игр, линейного программирования и т. п.); в) как правило, курс математики является интегрированным, включает главы из курсов алгебры, геометрии, математического анализа, информатики (на уровне пользователя); г) в курс математики включены вопросы, связанные с ее применением в бытовых расчетах (налогообложение, страхование, проценты по вкладу, аренда и т. д.), а также сведения из истории математики; д) целесообразно использование блочного (пакетного) принципа построения курса математики, при котором в содержании курса для каждого профиля должны быть обязательные основные главы, дополнительные к профилю главы и главы по выбору. И. М. Смирнова считает, что содержание обучения математике каждого профиля должно включать в себя в разном процентном отношении три составляющие – гуманитарную, естественнонаучную, прикладную. При этом гуманитарная составляющая в классах естественнонаучного и прикладного профилей должна быть примерно одинаковой; естественнонаучная составляющая в гуманитарных классах – меньше, чем в классах прикладной направленности, а прикладная – меньше, чем в классах естественнонаучного направления [5].

В целом *методы и средства* обучения математике учащихся различных профилей определяются задачей воспитания и развития их способностей в определенной сфере деятельности средствами математики, демонстрацией возможностей применения математики в специальных дисциплинах и в профессии.

*Математический профиль* в старших классах средней школы широко распространен, что объясняется особыми требованиями к математической подготовке молодежи в современных условиях. Подавляющее число выпускников этих классов собирается продолжать учебу в вузах по специальностям, требующим повышенной математической подготовки. Поэтому обучение нацелено на устранение пробелов между уровнем подготовки школьников и уровнем вступительных экзаменов в вуз за счет углубления знаний учащихся по традиционным разделам школьной математики, создания фундамента необходимого объема математических знаний и математической культуры. Развитию математических способностей школьников способствуют такие особенности содержания, как абстрактность, обобщенность, формализованность, логичность, наличие взаимно обратных утверждений, и такие методы обучения, как интенсивность самостоятельной работы, развитие высокого уровня логического

мышления, исследовательской деятельности, интереса к математическому творчеству, приближение форм обучения к вузовским. Так как школы и классы с углубленным изучением математики существуют давно, поэтому проблемы разнообразной литературы и систем математических задач для них в настоящее время практически не существует (Н. Я. Виленкин, А. Д. Александров, М. И. Башмаков, А. Ж. Жафяров и др.); исследования методики обучения математике в классах с углубленным изучением математики и факультативных занятий по математике также не потеряли своей актуальности для данного профиля.

В классах *гуманитарного профиля* развитию гуманитарных способностей отвечает содержание курса математики, излагаемое на индуктивно-практической основе, естественным языком и наполненное образами (не только обычными чертежами, но и содержательными рисунками), личностными отношениями, удовлетворяющее требованиям эстетики. Методы и средства обучения должны быть направлены на умственное развитие, воспитание общей культуры, представлений о роли математики в различных сферах человеческой деятельности, в том числе гуманитарных – объяснительно-иллюстративный метод, деловые игры, лабораторные, исследовательские и творческие работы, исследовательские, практические и творческие учебные задания.

Для *естественнонаучного профиля* имеет значение обобщенность и в то же время наглядность изложения, его наполненность реальными образами и конкретно-индуктивная основа, исследовательский характер заданий. Методы и средства обучения должны быть направлены на общее развитие средствами математики и на прикладную сторону математических методов – применение математического аппарата к решению разнообразных задач естественнонаучного содержания в различных областях науки и техники, привлечение разнообразных моделей.

В классах *экономического профиля* содержание учебного материала должно быть направлено на формирование экономического стиля мышления, чему способствует решение задач альтернативного характера и задач на экономические приложения – комбинаторные, задачи с параметрами, со знаком модуля, задачи теории графов и сетевого планирования, задачи линейного программирования, задачи на статистическую обработку информации. Формулировки таких задач должны включать разъяснение экономических терминов, справочные данные, реальный числовой материал и названия, использовать форму задач с недостающими и избыточными данными, задач-шаблонов. Среди приемов работы с такими задачами – семантический анализ текста за-

дачи, сравнение числовых данных и фактов задачи с реальным опытом учащихся, работу со справочной литературой.

Для *технического профиля* актуальна выработка вычислительных навыков, развитие современной вычислительной и графической культуры, элементов технологической деятельности.

Таким образом, в опыте российской школы и соответствующих методических исследованиях содержатся предпосылки для создания профильных математических курсов и методики их изучения с целью формирования необходимого уровня математической подготовки и профессиональной ориентации выпускников средней школы средствами учебного предмета «математика» – программы, учебники и учебно-методические пособия для реализации профильной дифференциации обучения математике; прикладная и профессиональная направленность обучения; выделение тех качеств личности выпускника профильной школы, которые можно формировать средствами математики.

Основные проблемы *диссертационных* и других исследований профильного обучения математике связаны с задачей повышения уровня его научно-методической обоснованности, а также с решением следующих проблем: отбор и совершенствование *содержания* и разработка профилированных программ обучения; модель абитуриента и модель всесторонней *готовности* старшеклассников к продолжению обучения математике в вузе; формирование *мотивов самоопределения* старшеклассников в системе «школа – вуз» и модель обеспечения этого процесса; разработка методического обеспечения и приемов активизации познавательной деятельности учащихся; реализация *преемственности* профессиональной подготовки в средних (профессиональных) и высших учебных заведениях как компонента системы непрерывного образования во взаимодействии целей обучения, программ, целостного развития личности, дидактических условий реализации; реализация межпредметных связей математики, их прикладной направленности через построение *систем задач*; обучение учащихся исследовательской деятельности и методу математического моделирования при решении математических задач; решение задач, практические и лабораторные работы по математике как средство реализации прикладной и профессиональной направленности обучения; обеспечение уровневости профильной математической подготовки учащихся; использование педагогических и информационных технологий; разработка и внедрение математических элективных курсов; развитие познавательного интереса к математике у учащихся нематематического профиля; выбор общих, профессиональных и профессионально значимых

умений (компетенций), которые можно формировать у учащихся в процессе обучения математике; подготовка будущего учителя математики к преподаванию в профильных классах.

#### **Примечания**

1. Павлидис В. Д. Школьное математическое образование в России в XIX – начале XX века. М.: Логос, 2005. 172 с.

2. Преподавание математики в свете задач политехнического обучения: сб. ст. / под ред. А. И. Фетисова. 2-е изд. М.: АПН РСФСР, 1954. 255 с.

3. Колягин Ю. М., Пикан В. В. О прикладной и практической направленности обучения математике // Математика в школе. 1985. № 6. С. 27–32.

4. Колягин Ю. М., Ткачева М. В., Федорова Н. Е. Профильная дифференциация обучения математике // Математика в школе. 1990. № 4. С. 21–27.

5. Смирнова И. М. Научно-методические основы преподавания геометрии в условиях профильной дифференциации обучения: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994. 364 с.

УДК 371

*И. Ю. Данилова*

## **РЕГИОНАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД**

В статье рассматриваются проблемы региональной образовательной политики на постсоветском пространстве. Автором раскрывается содержание понятия «региональная образовательная политика». В качестве примера реализации основных направлений региональной политики показана образовательная модель Республики Татарстан.

The article deals with the problems of regional educational policy in the Post-Soviet period. The author reveals the concept of «regional educational policy». Realizing the basic directions of the regional policy is exemplified by the educational model of the Republic of Tatarstan.

*Ключевые слова:* региональная образовательная политика, сбалансированный и небалансированный типы региональной образовательной политики, основные направления образовательной политики, «Татарстанская образовательная модель», конкурентоспособность национально-регионального образования, концепция татарского национального образования.

*Keywords:* regional educational policy, balanced and unbalanced types of regional educational policy, main directions of educational policy, «Tatarstan educational model», competitiveness of national regional education, conception of Tatar national education.

Модернизационные процессы, охватившие Россию в начале 1990-х гг., оказали существенное влияние на развитие системы образования. Постепенно возникли две основные тенденции

развития образования: глобализация, предполагающая формирование единого мирового образовательного пространства, и регионализация, отражающая образовательные и культурные возможности развития региона. Появились новые термины, характеризующие развитие региональной системы образования: региональное образовательное пространство, регионализация образования, региональная образовательная политика. В последнее время региональная образовательная политика стала предметом исследования ряда отечественных ученых. Н. А. Лоншакова представляет образовательную политику в регионе в виде единства двух составляющих: единой скоординированной государственной политики, регулируемой на данной территории, и комплекса мер, проводимых региональными органами управления [1]. В качестве основных задач современной региональной образовательной политики А. В. Моисеева выделяет: сохранение и воспроизводство достигнутого в стране образовательного уровня и единой системы образования; становление и развитие регионального образовательного пространства [2]. В. Г. Новиков к основным вопросам федеральной политики в сфере образования относит: разработку и реализацию федеральных программ, формирование системы управления образовательными учреждениями, правовое регулирование деятельности образовательных учреждений и управление ими, финансовое регулирование обеспечения деятельности образовательных учреждений, информационное и научно-методическое обеспечение системы образования, разработку примерных учебных планов и программ курсов, организацию федеральной системы подготовки и переподготовки педагогических и управленческих кадров [3]. Разделение полномочий между федеральным и региональным уровнями образования способствует выявлению основных границ региональной политики субъекта федерации.

Исследование феномена содержания понятия «региональная образовательная политика» позволяет определить его как многофакторную модель, объединяющую следующие элементы: факторы регионализации образования, основные типы, цели, приоритетные направления региональной политики. Для наиболее полного обоснования феномена региональной образовательной политики необходимо провести выделение его основных аспектов. Образовательная политика региона формируется под воздействием экзогенных (внешних) и эндогенных (внутренних) факторов. В качестве экзогенных факторов выступают: прогресс человечества, политические деформации и изменение типа экономической системы общества на территории Российской Федерации, установление дипломатических, торговых и куль-

турных связей регионов со странами Запада и Востока, воздействие европейской и американской культуры на культурные и образовательные процессы общефедерального и регионального образовательного пространства, вторжение в национальную культуру мировоззрения других конфессий. Эндогенными факторами можно назвать изменения экономического, политического, этнонационального, культурного развития данного региона, отображающие развитие определенных секторов экономики региона, преобладание ряда отраслей промышленности и наличие определенного числа рабочих мест в регионе, особенности политического функционирования региона (политическое управление, преобладание определенных политических партий в Государственном Совете республики, реализация программ данных партий в области образования и культурного развития региона), этнокультурную динамику региона, изменения демографической ситуации, рост национального самосознания населения, национальный и языковой состав населения, историко-культурное наследие региона. Указанные факторы определяют типы региональной образовательной политики, среди которых выделяются сбалансированный и несбалансированный. При этом главными показателями сбалансированного типа являются пропорциональность развития основных направлений образовательной политики, учет потребностей населения и соблюдение прав граждан всех национальностей и конфессий региона при выборе приоритетных направлений реализации региональной образовательной политики, соблюдение правил толерантности по отношению к представителям других культур. Основными признаками несбалансированного типа региональной образовательной политики служат непропорциональность развития приоритетных сфер образовательной деятельности, усиленная направленность на какой-либо единичный компонент образовательной структуры, например выделение национального образования в ущерб поддержанию конкурентоспособности образования, усиление значения национально-регионального компонента путем нарушения принципов здоровьесберегающего обучения. Такой тип региональной образовательной политики был характерен в начале 1990-х гг., когда в процессе построения региональных образовательных пространств возникло большое количество национальных учебных заведений, использующих собственные учебные планы, программы, а также новые этноориентированные дисциплины, подчас приводившие к перегрузке учебного процесса. Юридическим оформлением системы регионального образования, несколько «отрегулировавшим» ситуацию, можно считать федеральный закон РФ «Об образовании», ко-

торый определил три образовательных уровня: федеральный, региональный и школьный (вузовский) компоненты содержания образования. Следующим этапом формирования региональной образовательной системы является «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», обозначившая необходимость разработки национально-регионального компонента содержания образования как основы региональной образовательной системы. Здесь выделены два основных направления развития образовательной системы: стандартизация и вариативность образовательных дисциплин. Стандартизация выражается в существовании государственной нормы, определяющей основные параметры изучения дисциплин, а вариативность образования предполагает наличие национально-регионального и школьного (вузовского) компонентов, способствующих формированию личности выпускника с учетом особенностей развития региона и особенностей функционирования конкретной школы (вуза). Данные правовые основоположения способствуют формированию сбалансированного типа региональной политики, опирающейся на принципы равноправия всех наций и удовлетворения их потребности в получении образования на родном языке, толерантности иуважительного отношения к представителям других этносов и конфессий, принципы соблюдения баланса общечеловеческих, общенациональных и национальных ценностей. И если региональная политика несбалансированного типа основной своей целью выделяла формирование этноориентированной личности, отражающей принадлежность к определенной нации, определенному субъекту федерации, то на новом этапе, охватывающем первое десятилетие нового века, в качестве основной цели региональной образовательной политики рассматривается формирование всесторонне развитой конкурентоспособной личности, ориентированной на восприятие общечеловеческих, общенациональных и этнокультурных ценностей. Новые цели являются не чем иным, как закономерным отражением потребностей динамично развивающегося современного общества, следствием диалектического единства мирового образовательного пространства, соотношением общего и частного, в качестве которых выступают мировое (или общефедеральное) и национальное (региональное) образование. Избранные цели значительно сужают спектр направлений региональной образовательной политики в процессе формирования ее сбалансированного типа, выделяя в качестве приоритетных создание и реализацию локальных образовательных и воспитательных программ; развитие регионального компонента содержания образования; совершенствование работы образовательных уч-

реждений инновационного и традиционного характера, национальных учебных заведений, поддержание их конкурентоспособности; создание уникальной этнической языковой среды и использование ее педагогических возможностей; использование педагогического потенциала народной педагогики с целью создания этноориентированного обучения. Основной характерной чертой указанных направлений должно являться их динамичное развитие под влиянием факторов внешнего и внутреннего воздействия, определяющих следующий виток развития общества в целом, а следовательно, новый этап развития образовательной системы.

Реформирование системы образования затронуло все субъекты федерации, в том числе и Республику Татарстан, которая является одним из лидирующих модернизационных центров России. Общественно-политическое движение за государственный суверенитет в Татарстане привело к подписанию в 1990 г. «Декларации о государственном суверенитете», которая положила начало национально-культурному возрождению республики и реформированию республиканской системы образования, также был принят закон о языках в Республике Татарстан, в котором татарский и русский языки получили статус государственных, и основное общее образование в республике стало двуязычным. В «Государственной программе РТ по сохранению, изучению и развитию языков Республики Татарстан» провозглашались гарантии и права народов, национальное согласие, в том числе право на образование и обучение в школе на родном языке. 1 августа коллегия МО РТ утвердила Концепцию национального просвещения, согласно которой татарское национальное образование является системой многоступенчатого государственного и народного воспитания, опирающегося на национальные традиции образования и мировой педагогический опыт. В качестве приоритетных направлений реализации Концепции национального просвещения были обозначены: создание условий для осуществления образования и воспитания на родном языке; освоение национальной культуры и духовности народа, обогащение его культурой народов совместного проживания, приобщение к общечеловеческим ценностям; формирование интеллектуальных способностей и духовно-нравственных качеств с учетом этно-психологических особенностей; осуществление подготовки молодежи к труду и жизни с учетом хозяйственного уклада и трудовых отношений [4]. Правительством республики была предложена «Татарстанская модель», объединяющая совокупность мировоззренческих, политических идей, оформление новой ценностной системы региона [5]. Над оформлением данной концепции рабо-

тал ряд татарских ученых (Г. В. Мухаметзянова, Р. А. Низамов, Ф. Ф. Харисов), обозначивших в качестве приоритетных направлений следующие положения:

1. Трансляция национальных культур и формирование национального самосознания.

2. Достижение современного уровня цивилизованного развития, высокого международного стандарта образования, открытость культур всех народов в интересах гармонизации межнациональных отношений в многонациональном обществе.

3. Формирование культуры межнационального общения, которая выполняет функции установки и развития личностных отношений между людьми разных национальностей [6].

После присоединения в 2003 г. России к Болонскому процессу по созданию единого общеевропейского образовательного пространства основной задачей образовательной политики в российском регионе стало поддержание конкурентоспособности национально-регионального образования и соотнесение его с процессами глобализации. В процессе вхождения России в мировое образовательное пространство необходимо выполнить ряд условий Болонской декларации: введение многоуровневой системы высшего образования, поощрение мобильности студентов и преподавателей; реализация совместных образовательных программ, осуществление выдачи двойных или совместных дипломов и европейского приложения к диплому как средства уравнивания прав выпускников вузов разных стран, использование академических кредитов европейского образца [7]. Возникают новые направления региональной политики, ориентированные на выполнение условий данной декларации: повышение академической мобильности студентов и преподавателей; выделение регионального вуза как интеллектуального, культурного, научного центра региона; корпоративизация вузов на региональном уровне; обеспечение гуманизации и гуманитаризации образования; выделение в содержательной области регионального образования федерального, национально-регионального и вузовского компонентов, нахождение их оптимального сочетания; осуществление стратегии постепенного, поэтапного внедрения отдельных компонентов Болонского процесса в региональное образование.

Реализация данных направлений региональной образовательной политики претерпевает ряд трудностей, связанных с исторически сложившимися особенностями формирования и развития отечественной системы образования, социально-экономической ситуацией в России, а также процессами дифференциации образования, обо-

значившимися в постсоветский период. К ним можно отнести снижение уровня отечественного образования, введение платного обучения, снижение профессионального уровня профессорско-преподавательского состава как следствие резкого увеличения количества вузов, уменьшение числа лиц, получающих начальное и среднее профессиональное образование. С целью успешного преодоления трудностей перехода региональных систем образования в общемировое пространство необходимо реализовать следующие условия: соблюдение конституционного принципа равной доступности образования, применение балльно-рейтинговой системы в вузах регионального значения с целью повышения качества образования; активное применение новых информационных технологий, средств обучения; освоение дистанционных форм обучения; разработка и внедрение программ дополнительного образования, профессионально-ориентированных программ общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин в технических вузах. Основой для реализации данных условий должен служить аксиологический подход, ориентированный на осознание общечеловеческих, общенациональных и этнонациональных ценностей.

#### **Примечания**

1. Лоншакова Н. А. Регионализация высшего образования: теоретико-методологический и социологический анализ на материалах Восточной Сибири: дис. ... д-ра соц. наук. Улан-Удэ: Бурятский гос. ун-т, 2003. С. 116.
2. Мoiseева Л. В. Региональное экологическое образование: теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 1997. С. 87–88.
3. Новиков В. Г. Социальная эффективность управления региональной системой образования: дис. ... д-ра соц. наук. Тюмень: Тюменский гос. нефтегаз. ун-т, 2004. С. 98–101.
4. Гайфуллин В. Г. Национально-региональный компонент стандарта образования. Татарский вариант. Казань: Изд-во Тат. гос. гум. ин-та, 2000. С. 57.
5. Положение по приоритетному национальному проекту «Образование» в Республике Татарстан // Ватаным Татарстан. № 246; Постановление КМ РТ от 10.11.2008 № 800 «Об утверждении плана мероприятий Кабинета Министров РТ по реализации рекомендаций республиканской августовской конференции работников образования и науки “Качественное образование как основа конкурентоспособности Республики Татарстан”» // Сборник постановлений и распоряжений КМ РТ и нормативных актов республиканских органов исполнительной власти. 2008. № 44. Ст. 17–18.
6. Харисов Ф. Ф. Национальная культура и образование. М.: Педагогика, 2000. С. 219.
7. Добренькова Е. В. Проблемы вхождения России в Болонский процесс // Социс. 2007. № 6. С. 102–103.

# **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

---

---

УДК 37.018.523

*Г. И. Симонова*

## **СРЕДОВОЙ ПОДХОД В РЕШЕНИИ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Проблема обеспечения качественного образования сельских школьников является одной из актуальнейших как с точки зрения педагогической науки, так и с позиций практики. В статье рассматриваются возможности реализации средового подхода в условиях сельского социума как основы решения образовательных проблем на селе.

The problem of the qualitative education provision of the rural school children is one of the most actual as from pedagogical science point of view as from the practical positions. The article deals with the possibilities of the environmental approach realization in the rural social residence conditions as the basis of the educational problems solution in the country schools.

*Ключевые слова:* личность, среда, средовой подход, сельский социум, образование, сельские школьники.

*Keywords:* personality, environment, environmental approach, rural social residence, education, country school children.

Социально-экономические преобразования, которые характеризуют современную российскую действительность, во многом изменили условия социализации подрастающего поколения и привели к осложнению процесса социальной адаптации сельских школьников. Государственная поддержка села и агропромышленного комплекса ставит задачу обновления и развития сельской школы, а также выступает одним из основных приоритетов реализуемых сегодня национальных проектов. При этом требуется совершенствование образовательных систем сельских школ на основе современных тенденций интеграции с окружающим социумом, создание и обновление банка программно-методических материалов, методик, технологий по работе с детьми, обучающимися в этих образовательных учреждениях и обеспечивающих успешную социальную адаптацию сельских школьников.

Условия социальной адаптации в конкретных сельских поселениях очень вариативны, как в-

ариативны и типы таких поселений (село, деревня, хутор, слобода и др.). Однако исследователи выделяют и некоторые тенденции, присущие в целом сельским поселениям. Кроме того, отмечается, что современные сельские поселения сохраняют многие черты традиционного сельского образа жизни. А. В. Мудрик отмечает, что для сельских поселений характерны преимущественно абсолютное или относительно небольшое количество жителей, малая плотность населения и стабильность его состава; малая степень разнобразия видов трудовой деятельности, плохо развитое общественное обслуживание; почти полное отсутствие учреждений культуры и возможностей проведения досуга. Эти реалии определяют процесс социальной адаптации сельских школьников.

Так, М. П. Гурьянова отмечает, что современный сельский социум как социальное и экономическое пространство жизнедеятельности человека, характеризуют следующие особенности:

- невысокий уровень жизни населения, низкий доход преобладающей части семей;
- преобладание в профессиональной структуре населения представителей сельскохозяйственных профессий;
- слаборазвитая социальная и инженерная инфраструктура, дефицит благоустроенного жилья, сервиса;
- ограниченный доступ населения к оперативной квалифицированной медицинской помощи, социальным, культурным, образовательным услугам;
- невысокий уровень образования и культуры;
- ограниченные адаптационные возможности в плане вторичной занятости населения;
- экономической основой большинства семей является собственное подсобное хозяйство и сбор дикорастущих культур (ягоды, грибы, черемша и т. д.).

Перечисленные выше позиции во многом характеризуют среду образования сельских школьников, определяют возможные затруднения в процессе их социальной адаптации. Поэтому, на наш взгляд, данная проблема носит ярко выраженный социально-педагогический характер. Необходимо отметить, что приоритетные национальные проекты «Образование», «Агропромыш-

ленный комплекс» нацелены на разрешение проблем, вытекающих из названных особенностей. Но для эффективной работы при организации педагогического процесса важно учитывать специфику сельского социума, которая, по мнению Л. В. Байбороевой, проявляется в следующем:

1. Социокультурная среда села более консервативна, устойчива и традиционна. Вследствие этого родители, односельчане оказывают большое влияние на воспитание детей, не учитывая которое в процессе обучения и воспитания было бы ошибочно.

2. На селе, в большей степени, чем в городе, сохранилась целостность национального самосознания, внутреннее духовное богатство, отношение к родине и природе. Сельская нравственно-этическая среда относительно устойчива. В таких условиях у детей значительно раньше формируется уважение к семейным традициям, почитание к старшим, уважение к людям труда, стремление к оказанию взаимопомощи.

3. Опыт общения детей ограничен численностью, но отличается углубленностью, детальным знанием окружающих людей. Опыт старших поколений передается с помощью конкретного примера. Естественна забота о старших, пожилых и младших односельчанах.

4. В условиях отсутствия профессионального искусства интенсивнее развивается народное творчество. Сельская школа, объединяя интеллигенцию, может стать и реально становиться не только образовательным, но и культурным центром села, оказывает значительное влияние на формирование духовного облика его жителей.

5. На селе до сих пор сохраняется более низкий уровень образования сельского населения и, следовательно, более низкий общий уровень культуры взрослых, которые окружают ребенка. Это сказывается на развитии способностей, уровне знаний и кругозоре детей, что часто занижает требования к получаемому образованию. В повышении уровня общего развития сельских школьников большую роль играет изменение образовательного уровня родителей и усиление роли средств массовой информации – печати, кино, телевидения, видео, радио.

6. На селе ограничены возможности для самообразования и самостоятельного культурного роста: меньше фонды библиотек, количество принимаемых программ телевидения, кружков, секций и т. д. Сельским жителям сложнее попасть в театры, музеи. Данный фактор оказывает влияние не только на детей, но и на педагогов, чьи возможности продолжения образования, повышения квалификации, обмена опытом, культурного роста также ограничены.

7. Сельская природная среда естественна и приближена к людям. Она включена в жизнь и

быт людей. Сельский школьник воспринимает природу как естественную среду собственного обитания. Поэтому для сельских школьников особо важно овладеть основами экологической культуры и природосберегающего хозяйствования.

Выделенные особенности позволяют говорить о возможности реализации средового подхода в решении проблем образования сельских школьников.

Социальная среда и личность постоянно находятся во взаимодействии: социальная среда воздействует на личность, формирует её; личность, действуя в социальной среде, вступая в отношения с другими личностями, через участие в деятельности различных общностей создает эту среду, придает ей определенное социальное качество, детерминируемое в конечном итоге уровнем развития общества. Проблема взаимодействия личности со средой особенно актуальна для современных школьников, которым приходится включаться в различные ситуации социального взаимодействия в школе, учреждении дополнительного образования, неформальной группе, в микросоциуме.

Изначально среда изучалась в основном в парадигме известных в науке подходов: деятельностного, личностного, отношеческого, системного. Однако популярность исследования среды в последние десятилетия, рост научных публикаций по вопросам использования её воспитательного потенциала в нашей стране и за рубежом свидетельствуют о важности средового подхода.

В педагогике получил развитие средовой подход, который представляет собой совокупность принципов и способов использования возможностей среды в реализации обусловленных системой целей. При этом под средовым подходом в воспитании Ю. С. Мануйлов понимает систему действий со средой, обеспечивающих её превращение в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата.

В контексте рассмотрения проблемы средового подхода в решении актуальных проблем образования учащихся сельских школ необходимо иметь в виду, что человек реализует себя как личность в условиях определенной среды, предоставляющей те или иные возможности учащимся для вхождения в общество и самореализации в нем, по-разному.

Рассматривая категорию «среда» с точки зрения философии, можно сделать вывод, что это та часть бытия, которая оказывает воздействие на какой-либо объект. Так, С. Попов отмечает, что различные стороны действительности воздействуют на человеческое сознание, которое признает их и руководит человеческой практикой

по изменению действительности в целях удовлетворения материальных и духовных потребностей людей, то есть среда – это совокупность условий, которые непосредственно или опосредованно воздействуют на объект.

В современных условиях большое значение отводится среде как важнейшему условию социализации личности. Среда – это окружение объекта, оказывающее прямое или опосредованное влияние на его функционирование и развитие; совокупность жизненных условий, то конкретное физическое, природное и социокультурное пространство, в котором человек проявляет свою индивидуальность, реализуется как личность. Среда влияет на развитие организма человека, становление его индивидуальности и личности. Различают биологическую, социальную, бытовую, воспитательную, образовательную среду и микросреду. В условиях сельского социума они приобретают особое значение.

В контексте анализа роли среды в образовании личности акцент в большей мере ставится на социальную среду. В психологии и педагогике социальная среда рассматривается как условие, формирующее личность, то есть субъективно переживаемая человеком объективная реальность. Социальная среда человека – своеобразный показатель интериоризации им культуры (владения им знаниями, способами деятельности и общения), уровня его социального развития, меры его участия в жизни общества (В. Д. Семенов).

А. П. Буева определяет социальную среду как все социальные условия и ситуации, вещи и особенности социального окружения, сферу общения и условия места и времени, всю материальную культуру общества.

Факторы социализации (макрофакторы, мезофакторы, микрофакторы) рассматриваются как развивающая среда, которая должна быть спроектирована, хорошо организована и даже построена.

Они являются также средовыми факторами формирования личности. Целый ряд педагогов и общественных деятелей (К. А. Гельвеций, Я. А. Коменский, Р. Оуэн, Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстой) акцентировали внимание на роли среды в становлении и развитии личности, подчеркивая при этом активность самого человека. В трудах и педагогической деятельности С. Т. Шацкого данная идея получила свое развитие в виде педагогики среды. Педагогизация среды предполагает ее изучение, а также особым образом организованную деятельность школы, детского сообщества, микросоциума, которая способствовала бы компенсации негативных влияний на ребенка и поддержке позитивных. Особенно продуктивной представляется данная идея в условиях сельского социума.

Таким образом, исследуя среду, можно выделить некоторые общие черты и способы, которые помогут человеку освоить среду, научиться эффективно с ней взаимодействовать, что приведет к успешной социальной адаптации личности в условиях новой социальной среды. Исходя из данного понимания среды, необходимо релевантно выстраивать деятельность образовательного учреждения, которое является основной средой жизнедеятельности учащихся в течение длительного периода времени. Необходимо иметь в виду, что среда имеет целостный характер.

В. Д. Семенов отмечает, что целостность среды индивида – это совокупность условий, обеспечивающих жизнедеятельность на всех уровнях развития его потребностей, установок, диспозиций; это совокупность условий, обеспечивающих реализацию витальных потребностей; это условия, обеспечивающие самоутверждение, самовыражение субъекта, социальной деятельности на уровне социальных потребностей [1]. Психолого-педагогическое содержание понятия целостности среды, формирующей человека, включает прогностический элемент, который позволяет ставить воспитательные цели.

Психологический аспект целостности среды изучался Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым. Интересной представляется идея Л. С. Выготского, что среда определяет развитие ребенка через переживание среды [2]. Действительно, важно знать, какова среда окружения ребенка, какими особенностями она характеризуется. Прежде всего нужно изучать, как человек осваивает ее, как относится к тем или иным компонентам среды. Именно это, а не только сама среда определяет отношение человека к жизни в целом, влияет на становление его личности, на социальную адаптацию. Таким образом, одной из важнейших задач педагогической науки и практики является помочь ребенку во вхождении в новую социальную среду, в владении им основными элементами среды, в интериоризации норм и ценностей этой среды, что приведет к успешной социальной адаптации подрастающего человека. Решение данной задачи важно для сельских школьников, многие из которых уезжают из родного села для получения профессионального образования в другие типы поселения: районные и областные центры, в другие регионы России.

Одним из ключевых понятий в теории воспитательных является категория «среда». Важнейший компонент воспитательной системы – это среда, освоенная школьным коллективом, причем исследователи отмечают, что не вся окружающая школу природная и социальная среда является компонентом воспитательной системы, а лишь та ее часть, которая освоена школьным коллективом и стала для него жизненным прост-

ранством. В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова выделяют также пути, которые позволяют сделать среду частью воспитательной системы школы.

Необходимо специальным образом выстраивать воспитательную среду образовательного учреждения, чтобы все её составляющие (академическая среда, бытовая среда, клубная среда, человеческая среда) имели признаки гуманистической личностно-ориентированной среды:

- природосообразность: способности сохранять и воспроизводить мир детства; беречь психическое и физическое здоровье детей, обеспечивать их эмоциональное благополучие и развитие;

- культурообразность: способности ввести ребенка в культуру, предоставить ему содержание обучения и воспитания, приближающееся к универсуму культуры;

- открытость: способность быть открытой социуму, осуществлять сотрудничество с семьей, общественностью, включать детей в решение общественно значимых и личных жизненных проблем, формировать опыт гражданского поведения;

- жизнетворчество: способность обеспечить ребенку позицию субъекта, обустраивающего собственную жизнь, создающего произведения культуры, творящего коллективные и межличностные отношения, историю своего личностного образа;

- педагогическая защита и поддержка: способность осуществлять социально-педагогическую защиту и психолого-педагогическую поддержку детей в решении их личных жизненных проблем и индивидуальном саморазвитии, обеспечивать их личностную неприкосновенность и безопасность;

- педагогическая культура учителей и воспитателей, неотъемлемыми свойствами которой являются человечность, интеллигентность, толерантность, понимание и способность к взаимодействию (Е. В. Бондаревская).

В контексте деятельности образовательного учреждения социальная среда – это ее культурно-образовательное пространство. Она может выступать как организованная среда, если школа является центром воспитательной работы в селе и выстроена система взаимодействия с различными институтами социума – семьей, другими учреждениями образования, в том числе дополнительного образования, культуры, предприятиями и организациями, органами исполнительной власти и т. д. В то же время большое значение в успешной социализации и социальной адаптации личности принадлежит неорганизованной или неформализованной среде, влияние которой может вступать в противоречие с влиянием организованной среды. В современном мире на детей, подростков, а нередко и взрослых разно-

направленное влияние оказывают СМК, различные общественные объединения, активно включающие их в разнообразные виды деятельности, системы отношений, что нередко тормозит развитие личности, формирует нормы и ценности антисоциального плана.

Ю. С. Мануйлов вводит для дифференциации среды категории «ниши» и «стихии», которые унифицируют, с его точки зрения, язык описания внешней и внутренней среды образовательного учреждения. Стихия рассматривается им вслед за С. И. Ожеговым как неорганизованное явление общественной жизни или социальная среда. Ниша – это пространство или набор возможностей для индивидуумов, это место адаптации личности и любого социального организма к господствующим в среде стихиям.

Стихии как неподвластные и неуправляемые человеком силы влияют на деятельность различных социальных институтов, в том числе и на образовательные учреждения, трансформируя систему ценностных отношений. Стихии могут быть как созидающими, конструктивными, позитивными, так и разрушительными, деструктивными, негативными.

Ниши выступают как локализованные участки с более или менее четко очерченными пространственно-временными границами. Они подразделяются на природные, социальные, духовные, но чаще всего бывают смешанными, синкретичными.

Природные ниши – это естественные или искусственно созданные пространства, какими являются парки, сады, водоемы, лесные массивы, балки, тропы, природные объекты в виде отдельно стоящих деревьев, строений и т. д.

Социально-культурные ниши – это игровые площадки и компании, коллективы и организации, городские кварталы и учреждения, средства массовой коммуникации, дома, улицы и многое другое.

Духовные ниши – это социальные утопии, эстетические теории, политические доктрины, произведения искусства, литературы, научные и псевдонаучные концепции, религиозные учения, философские системы и многое другое, что может успокоить ищущий дух и унять мечущееся сознание.

Ниши, как отмечает Ю. С. Мануйлов, могут находиться в различных пространственно-временных отношениях друг к другу: встроенностях, смежности, чередования. Они могут совмещаться, перекрываться, дополнять друг друга, противопоставляться и пр. В отличие от стихий ниши характеризуются: устойчивостью, постоянством, пространственно-временной локализованностью, вместимостью, воспроизводимостью, функциональной специфичностью [3].

В ходе жизнедеятельности человек переходит из одной ниши в другую, при этом активизируются процессы адаптации к условиям новой ниши. Это вполне естественный и даже закономерный процесс, поскольку по мере взросления ребенок расширяет социальное пространство своего взаимодействия, увеличивается количество социальных контактов (партнеры по общению и совместной деятельности – люди разного возраста, различного жизненного опыта, принадлежащие к разным социальным группам населения). Все это требует от личности овладения новыми знаниями, способами общения и деятельности, возможно, новыми ценностями, которые позволяют ей комфортно и уверенно чувствовать себя в условиях данной ниши, конкретной социальной среды. В связи с вышеуказанным актуальной становится помочь учащимся в овладении неким жизненным багажом, который создаст базу для их успешной социальной адаптации.

Поэтому, с нашей точки зрения, успешная социальная адаптация личности должна быть обеспечена конструктивной деятельностью образовательного учреждения по организации среды жизнедеятельности учащихся не только в условиях школы, но и по месту их проживания.

Как уже отмечалось выше, основу средового подхода составляют специфические действия со средой в трех направлениях: средовая диагностика, средовое проектирование, средовое продуцирование. В контексте деятельности образовательного учреждения по социальной адаптации учащихся данный подход является адекватным. Рассмотрим их подробнее.

Средовая диагностика включает специфический набор действий, дающих возможность судить о состоянии среды и личности. При этом средовая диагностика рассматривается как вероятностная и применимая исключительно к оценке личностного типа, а не индивидуальности. Ю. С. Мануйлов включает в диагностику:

1) определение типа личности, образа жизни и среды функционирования воспитательной системы;

2) обследование реальной среды и оценивание её возможностей;

3) определение бытующих у детей значений среды, господствующих в ней стихий и доминирующих переменных образа жизни;

4) определение позитивных элементов среды, служащих «питанием» для её обитателей;

5) определение типа личности ребенка на основе сравнения данных диагностики с эталоном типа личности (если это нормативная диагностика) или же с прежними результатами (релятивная диагностика).

Средовое проектирование – это проектирование не только среды, но и средообразователь-

ного процесса. Его основу составляют следующие основные действия со средой:

1) прогнозирование разрешающих возможностей среды;

2) конструирование надлежащих значений среды;

3) моделирование средообразовательной стратегии, необходимой для придания среде нужных значений;

4) планирование мер, направленных на реализацию определенных стратегий.

Средовое продуцирование выражает саму суть средового подхода как технологии формирования и развития определенного типа личности через среду. При этом продуцирующие действия не являются полным отражением проекта, поскольку среда стохастична и её влияния бывают непредсказуемы.

Основными действиями являются:

1) определение приоритетных средообразовательных стратегий воспитания определенного типа личности;

2) наращивание действий субъектом управления в процессе реализации средообразовательной стратегии при изменении ситуаций, когда возникает необходимость в ходе работы дополнить программные действия иными, учитывающими новые реалии среды. Технически это решается путем введения новых мер сдерживающего, разрушающего, поддерживающего характера;

3) варьирование на основе обратной связи частных действий в поисках наиболее эффективных мер воздействия на среду [4].

Идея педагогизации среды, предложенная и реализованная в начале XX в. С. Т. Шацким, является крайне актуальной в современных условиях, так как дает возможность использовать воспитательный потенциал среды для развития личности учащихся, их успешной социальной адаптации, а также способствует включению педагогического и детского коллектива в жизнь микрорайона и повышению культурного и образовательного уровня среды в целом.

Таким образом, предпринятый анализ подходов к проблеме социальной среды позволяет заключить, что среда – это некое поле социальной деятельности и отношений, где личность включается в жизнедеятельность общества, выступая ее субъектом, самоопределяясь, самоутверждаясь, самоактуализируясь.

Пути реализации средового подхода в решении актуальных проблем образования учащихся сельских школ мы видим:

- в интеграции воспитательных сил социума,
- разработке и внедрении социально-адаптивных программ,
- развитии детских социальных инициатив,
- реализации детьми социальных проектов,

- участии детей и взрослых в социальных акциях,
- создании содружеств на уровне образовательных учреждений района, региона.

Все это позволит самореализоваться и самоутвердиться каждому сельскому школьнику в социально ценной и социально полезной деятельности, а также изменить жизнь в социальной среде, сделав ее интересной и полезной.

Необходимо дальнейшее обеспечение условий, способствующих максимальному раскрытию потенциальных возможностей сельских детей, разработке индивидуальных образовательных траекторий с учетом специфики личности каждого ребенка, их личностному и профессиональному самоопределению. Решение этих задач в теории и практике образования лежит в контексте средового подхода.

#### **Примечания**

1. Семенов В. Д. Взаимодействие школы и социальной среды. М.: Педагогика, 1986. С. 12–13.
2. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М., 1984.
3. Моделирование воспитательных систем: теория – практике: сб. науч. ст. / под ред. А. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. М.: Изд-во РОУ, 1995. 144 с.
4. Там же. С. 48–54.

УДК 37.035.3 : 37.018.3

*O. V. Лебедева, Е. Ю. Мясникова*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ**

В статье описаны трудности социальной адаптации воспитанников школы-интерната. На основе анализа педагогической литературы определено ценностное значение труда для воспитания детей, склонных к антисоциальному и личностно-деструктивному поведению. Раскрыты особенности программы «Истинное сокровище для людей – это умение трудиться», способствующей формированию готовности к труду у воспитанников.

The difficulties of social adaptation of boarding school pupils are discussed in the article. Value significance of work for bringing up children inclined to antisocial and self-destructive behavior is grounded on the basis of analysing pedagogical literature. The specific features of the program «Real treasure for people is an ability to work» which promotes pupils' readiness to work, are disclosed.

**Ключевые слова:** труд, ценностное отношение, социальная адаптация, социальные сироты, школа-интернат, антисоциальное поведение, личные интересы, активная деятельность.

**Keywords:** work, value attitude, social adaptation, social orphans, boarding school, antisocial behavior, personal interests, practical activities.

© Лебедева О. В., Мясникова Е. Ю., 2009

Социальный кризис, породивший кризис семьи, обострил проблему детской беспризорности. Большое внимание борьбе с беспризорностью и безнадзорностью уделяется в федеральной программе «Дети-сироты», нацеленной на социальную и материальную защиту детей, охрану их права на получение бесплатного общего и профессионального образования, совершенствование процесса их социализации и подготовки к самостоятельной жизни в обществе. В этих условиях возрастает роль образовательных учреждений, занимающихся воспитанием социально обездоленных детей, их подготовкой к труду.

В типовом положении об общеобразовательной школе-интернате [1] говорится, что основной контингент данного учреждения составляют дети из многодетных и малообеспеченных семей, дети одиноких матерей, отцов и дети, находящиеся под попечительством и нуждающиеся в помощи и социальной защите. Социальные сироты – это особая категория детей, лишенных родителей, попавших в «группу риска» вследствие неблагоприятных социально-экономических условий, т. е. это сироты при живых родителях. Отсутствие чувства социальной значимости, аутонегативизм проявляется у них в равнодушии к своей судьбе. Отрицательное эмоциональное состояние, страдания, страх, постоянное беспокойство оказывают деструктивное влияние на личность. Физические и психические страдания парализуют ум и волю, порождают неуверенность в своих силах. Безнадзорные дети занимаются бродяжничеством, поиском быстрых способов удовлетворения естественных потребностей, часто за счет других людей, у них формируется опыт антисоциального поведения (мелкие кражи, хулиганство, насилие над другой личностью и др.). Страдания, вызванные материальной и социальной незащищенностью, и невозможность ничего изменить выражаются в избегании и отторжении взрослых и их позитивных ценностей. Употребление наркотических и токсических веществ, алкоголь и табакокурение, сексуальные отклонения приводят не только к криминальным действиям, но и к саморазрушающему поведению, психосоматическим расстройствам, нарушающим адаптацию в обществе [2]. Эмоциональная депривация, нервные срывы проявляются в агрессивности и жестокости. Раскрывая психологические особенности данной категории детей, А. С. Макаренко писал, что беспризорные дети – это дети с потрепанными нервами. Они встречают каждое слово, каждое движение с сопротивлением, потому что у них болят нервы, поэтому нужно раздражать их нервы в другом направлении, включая в деятельность [3]. Первостепенное значение среди разнообразных видов деятельности он отводил труду.

Социогенный инфанилизм, порожденный опытом прошлой жизни воспитанников, условиями государственного учреждения, способен легко перерастать в иждивенчество, опасное для их социализации. Его последствия приводят к необоснованным претензиям к обществу, желанию иметь все немедленно и без каких-либо трудовых усилий. Обеспечение воспитанников школ-интернатов питанием, одеждой, обувью, предметами личной гигиены, школьно-письменными принадлежностями, хозяйственным инвентарем, денежными средствами на личные расходы формирует у них иждивенческие настроения. Для предупреждения иждивенчества и некомпетентности в бытовой и трудовой области важное значение приобретает формирование у воспитанников привычки к труду как основы жизнеобеспечения. По этому поводу А. А. Католиков писал: «Мы не любовь к труду прививаем, а воспитываем потребность в труде и обязательно привычку к работе как основу будущего счастья нашего ребенка» [4].

Анализ опыта работы школ-интернатов позволяет констатировать, что их воспитанники оказываются психологически неподготовленными к самостоятельной жизни в социуме, испытывают трудности в социальной адаптации. В свете данного исследования мы понимаем социальную адаптацию как педагогически целесообразно организованный процесс и результат активного взаимодействия индивида с социальной средой, характеризующийся готовностью и способностью к стабильному жизнеобеспечению [5] на основе принятия труда в качестве аксиологической жизненной доминаты, сформированных социальных и общетрудовых умений и навыков, опыта социально-практической деятельности и профессионального самоопределения.

С нашей точки зрения, организация жизнедеятельности воспитанников, охваченной целостным учебно-воспитательным процессом в соответствии с требованием самореализации воспитанников в различных видах деятельности как основы жизнеобеспечения в самостоятельной жизни, направлена на формирование у воспитанников:

- осознания необходимости опоры на собственные силы, развитие волевой и устойчивой эмоциональной сферы в целях подготовки к самостоятельной жизни в социуме;
- способности к жизненной устойчивости, т. е. умения противостоять негативным влияниям среды;
- умения выдвигать перспективы, вырабатывать жизненные планы, выбирать средства и способы их достижения, адекватные социально-ценостным и лично значимым потребностям;
- социальных умений и навыков как основы социальных отношений и деятельности;

– опыта самоутверждения в социально ценной, общественно полезной деятельности;

– общетрудовых умений и навыков (технологоческих, политехнических, аналитических, конструктивно-проектных, организаторских, информационных, естественно-экзистенциальных, рефлексивно-ценостных) как основы жизнеобеспечения;

– способности выявления избирательной направленности личности к определенному виду деятельности и формирование индивидуально-психологических особенностей, выраждающих готовность личности заниматься ею и достигать успехов;

– готовности и способности к профессиональному самоопределению, обеспечивающему включение воспитанников в определенную сферу труда на основе знания своих интересов, склонностей и способностей, а также профессиональной востребованности на рынке труда;

– стремления к постоянному самосовершенствованию.

Трудности социальной адаптации воспитанников школы-интерната обусловлены также служением приобретения опыта социальных и трудовых отношений рамками интерната. Школа-интернат – это в известной мере закрытое образовательное учреждение, в котором воспитанники выполняют все режимные моменты, часто ограничивающие их деятельность и поведение. «Режим дня, обеспечивающий научно обоснованное сочетание обучения, труда и отдыха, составляется с учетом круглосуточного пребывания воспитанников в школе-интернате» [6]. С одной стороны, это положительное явление, так как позволяет сосредоточить в одном месте все, что нужно, для жизни воспитанников и деятельности воспитателей. С другой стороны, это отрицательное явление, так как уменьшает круг общения воспитанников, которые вынуждены ежедневно встречаться с одними и теми же сверстниками, и это сдерживает приобретение опыта социальных отношений.

Социальные сироты представляют собой гомогенную, обедненную новым социальным знанием среду. Обстановка школы-интерната исключает свободу выбора референтной группы воспитанником, а жесткая заданность социальных нормативов возводит коллективную дисциплину в абсолют, исключающий у детей соревновательную мотивацию. Отсюда следует, что среда сверстников в образовательном учреждении интернатного типа не совсем способствует развитию у воспитанников реальных коммуникативных навыков и необходимо их расширение за пределами интерната. Система взаимодействия воспитанников с социальной средой способствует трансформации школы-интерната в открытую образовательную систему.

В последние годы в деятельности учреждений интернатного типа наблюдается тенденция снижения их закрытости за счет взаимной интеграции воспитанников и семейных детей во внешкольной деятельности. Важное значение для расширения круга общения воспитанников приобретает сотрудничество школ-интернатов с детскими и юношескими спортивными школами, городским центром детского и юношеского туризма, центром информационных технологий, центрами детского творчества и дворцами молодежи. Занятия в кружках, клубах, секциях вне стен интерната вместе с детьми, которые не знают их прошлого асоциального опыта и оценивают реальные достижения и успехи, благоприятная психологическая атмосфера, способствующая раскрытию творческих способностей, помогают в усвоении позитивной системы социальных ценностей.

Наряду с традиционными формами социальной адаптации (общественные объединения, клубные объединения, кружки, лагеря труда и отдыха и т. д.) школы-интернаты используют инновационные формы, в частности социальные проекты и квартиры по социально-бытовой ориентировке. Квартира социальной адаптации в тужинской школе-интернате предназначена для подготовки выпускников к самостоятельной жизни, для получения необходимых умений и навыков, обеспечивающих самостоятельное проживание. Она дает возможность освободиться от опеки воспитателя, принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность. Оптимальной формой социальной адаптации является социальный проект «Домик в деревне», реализованный в кировском интернате № 1 с целью приобретения воспитанниками навыков жизни в селе, повышения уровня их самостоятельности. Проживание небольшой группой (8–10 детей и воспитатель) в домашних, эмоционально комфортных условиях благоприятно влияет на физическое и психоэмоциональное состояние воспитанников [7]. Естественные условия проживания способствуют семейной поло-ролевой ориентации воспитанников: мальчики любят выполнять мужские обязанности (заготовка дров, воды и т. д.), а девочки – заниматься шитьем, вязанием, штопкой, созданием уюта. Равномерное распределение обязанностей (уборка комнат, двора, стирка, мытье посуды, прополка огорода и т. д.) рождает желание взаимопомощи. Планирование расходов, составление бюджета на день и весь период проживания, покупка продуктов в магазине и у сельских жителей формируют умения рационального, экономного хозяйствования.

Большое значение для подготовки воспитанников к социальной адаптации имеет организация общественной деятельности, которая избавляет от замкнутости в рамках «работаем только

для себя». Ее назначение видится в воспитании социально зрелого гражданина, осознающего свою роль в обществе, приспособленного к жизни и занимающего активную позицию [8]. Она может начинаться с малого: отправка телеграмм и посылок выпускникам, служащим в армии, забота о пожилых людях (оказание помощи в копке огородов, покупке продуктов, отоплении домов и приготовлении пищи), благоустройство родного города (содержание в чистоте автобусной остановки и улицы, посадка цветов на улице, побелка деревьев и бордюра) и т. д. Участие воспитанников, имеющих негативный социальный опыт, в поиске защитников Отечества, погибших на поле боя, приобщение кувековечиванию их памяти производят переоценку ценностей, позитивные социальные изменения, утверждение идеалов гуманизма, милосердия и уважения к ветеранам и пожилым людям.

Понимание педагогическими коллективами собственной недостаточности в разрешении проблем воспитанников побуждает их к кооперации с другими людьми в целях привлечения к деятельности по поддержке воспитанников. Социально-ориентированная деятельность воспитанников предусматривает расширение контактов и привлечение специалистов медицинских, юридических учреждений, работников социальной защиты населения, центра занятости населения, собеса и других. Процесс социальной адаптации воспитанников является полноценным, если максимально осуществляется их включение в расширяющиеся виды совместной деятельности и общения с социальными институтами.

В разработке и внедрении моделей временного и постоянного труда воспитанников большую роль играет сотрудничество с межшкольными учебными комбинатами и с городским центром занятости населения (ГЦЗН). Сотрудники ГЦЗН знакомят выпускников с профессиями, востребованными на рынке труда, проводят индивидуальные консультации, тесты, экскурсии. На основании договоров, заключенных с ГЦЗН, многие воспитанники школ-интернатов занимаются в летнее время благоустройством городской территории и получают заработную плату, работают в экологической бригаде «Эко» от общества охраны природы. Кировские школы-интернаты также активно сотрудничают с совхозом «Красногорский», оказывая помощь в прополке и уборке овощей, и Зональным научно-исследовательским институтом сельского хозяйства Севера-Востока, убирая ягоды. Для преодоления экономического инфантилизма и приобретения опыта трудовой деятельности воспитанники работают дворниками, техслужащими, садовниками, грузчиками, помощниками воспитателя в дошкольном детдоме, помощниками

библиотекаря, санитарками в больнице, официантами, продавцами и т. д. Данные формы труда-устройства дают возможность воспитанникам заработать деньги на собственные нужды, что служит экономическим стимулом организации трудовой деятельности.

Формирование отношения к труду как аксиологической доминанте жизнедеятельности представляет собой педагогически организованный и целенаправленный процесс создания условий для нахождения воспитанниками личностных смыслов в активной творческой деятельности. Труд как самоценность создает пространство для самореализации воспитанников, это содержательная и организационная основа их жизни, источник и смысл их жизненной перспективы.

Важно понимание ценности труда как индивидуальной реальности, значимой для переживающего ее субъекта. Индивидуальное сознание субъекта, его ответственный личный выбор придает особый статус ценности труду. Труд как ценность выступает определенным целевым ориентиром для личности, профессиональная деятельность определяет верхнюю границу уровня ее социальных притязаний. Труд является ценностью не только в плане его значения для личной жизни человека, но и для жизни общественной. Признавая труд как основу разумной человеческой жизни, основные законы всех государств закрепляют общечеловеческое право на труд и общечеловеческую обязанность трудиться.

Ценностное значение труда для воспитания личности подчеркивали многие педагоги. Первостепенное значение труду придавал К. Д. Ушинский, считая внутреннюю, духовную, животворную силу труда источником человеческого достоинства, нравственности и счастья [9]. Данную точку зрения разделял А. С. Макаренко, писавший, что основу труда должны составлять представления о ценностях, которые человек создает в процессе труда [10]. В. А. Сухомлинский утверждал, что все блага и радости жизни создаются трудом, без него нельзя честно жить [11].

На основе анализа педагогической литературы, раскрывающей опыт работы с беспризорниками и детьми из неблагополучных семей, нами выделены основные положения, обосновывающие воспитательное влияние труда на детей, в т. ч. из семей «группы риска», склонных к антисоциальному и личностно-деструктивному поведению:

– созидающая трудовая деятельность, соответствующая интересам воспитанников, является прочной основой, противостоящей асоциальному поведению: «Если дети приучаются к созидающей деятельности, если работа будет захватывать их интересы, их творческие инстинкты, то они сами создадут для себя прочный оплот против того, что тянет их назад, ожесточает,

притупляет и отдает во власть диких инстинктов» [12];

– необходимость воспитания уважения к труду и людям труда, формирования общетрудовых умений и навыков, трудолюбия, потребности в труде и привычки к труду как основа дальнейшего жизнеобеспечения и профессиональной самореализации: «Воспитание не только должно внушать воспитаннику уважение и любовь к труду: оно должно еще дать ему и привычку к труду; потому что дальний, серьезный труд всегда тяжел» [13];

– труд – это средство гармонизации социальной, умственной, эстетической и физической сферы личности: «...Виды и формы детского труда и его организация влекут за собой соответственные изменения социальной, эстетической и умственной жизни детей» [14];

– труд – это не только средство самообслуживания, помогающее изготавливать полезные предметы обихода, нужные для дома, хозяйства; средство умственного развития; прежде всего он выполняет роль, организующую детское сообщество;

– ориентация в общении на ценности детского сообщества обуславливает необходимость включения воспитанников в трудовую деятельность: «И поскольку у детей вообще сильны социальные устремления, поскольку они ценят общество себе подобных, – труд... всегда будет для них существенно необходим» [15];

– реальный, посильный, самодеятельный, творческий труд создает прочную основу деятельности детской жизни и воспитания ответственности;

– труд – это средство воспитания характера человека, члена общества, испытывающего ответственность за свой участок работы как часть общего дела, от которого зависит социально-экономическое развитие страны;

– важное значение для воспитания любви к живому, осознания своей необходимости и значимости для других имеет сельскохозяйственный труд: «Близкое знакомство с животными, уход, кормления не вводят ли ребенка вообще в область любви к живым существам, не наполняют ли детскую жизнь ощущением того, что и она может быть полезна?» [16];

– рациональная организация труда, направленного на достижение понятной воспитанникам цели, равномерное расходование сил является предпосылкой для самореализации личности: «Основа нашей работы – привычное трудовое напряжение, равномерное расходование силы, направленной к понятной для детей цели. Если жизнь в колонии дает работу рукам, то она должна помочь детям и проявить себя» [17];

– совместный труд учит воспитанников заботиться друг о друге. Девизом дружного сообще-

ства становится: «Тебе трудно, дай я тебе помо-  
гу»;

– для выявления склонностей воспитанников необходима организация разнообразных видов труда: «...Еще необходимость в том, чтобы наш труд был более разнообразен, чтобы самые склонности ребят – преимущественно проявлять себя в любимых, подходящих для них формах работы – могли найти свое применение» [18].

Однако превращение любого объекта окружающего мира, в том числе труда, в ценность требует его эмоционального переживания. Получение удовольствия, радости от процесса и результатов труда является характеристикой эмоциональной сферы личности. Развитие потребностно-мотивационной сферы личности, воспитание привычки к труду и превращение труда в личную потребность воспитанников школы-интерната – длительный процесс, который начинается с раскрытия значения труда, его роли в человеческом обществе, убеждения воспитанников в его первостепенной важности для человека, выявления мотивов трудовой деятельности, формирования интереса к труду.

Борьба социально-ценостных и личностно значимых мотивов, возникающих у личности в процессе учебной и трудовой деятельности, вызывает эмоциональное переживание и способствует воспитанию ценностного отношения к труду. Учебный процесс как основной вид трудовой деятельности школьника воспринимается, переживается, оценивается в старших классах с позиции значимости учебного предмета для профессиональной деятельности: изучение автослесарного дела ради получения высокой зарплаты и/или помощи автолюбителям в поддержании автомобиля в исправном состоянии и предупреждении аварий; получении отметки «5» по биологии ради поступления в медицинский институт и/или получение профессии врача для борьбы с болезнями. Положительные эмоции служат важным подкреплением высших социальных мотивов трудовой активности. Важной задачей воспитателей является стимулирование формирования эмоционально-ценостного отношения воспитанников к труду.

Для усиления воспитательного влияния труда на личность нами была разработана программа вне-классной работы «Истинное сокровище для людей – это умение трудиться», апробированная в кировской школе-интернате № 6. Ее отличительной особенностью является органическая связь с учебной и трудовой деятельностью старшеклассников.

Ведущая идея программы – формирование у подрастающего поколения нравственно-психологической и практической готовности к труду на благо отечества как движущей силы экономического и социально-культурного развития российского общества, смысла его жизненных перспек-

тив. Сохранение труда в системе российских ценностей как фундамента воспитания направлено на обеспечение преемственности между поколениями.

Цель программы – создание единого образовательного пространства школы-интерната, аксиологической доминантой которого является воспитание уважения к труду как основы жизнедеятельности гражданина России.

Анализ результатов проведенного констатирующего эксперимента позволил выявить недостаточно высокий уровень сформированности следующих ценностей воспитанников: добиться уважения со стороны людей; хорошо выполнять любую работу; быть человеком, в котором нуждаются; достичь признания, почета, славы; сделать в жизни что-то выдающееся. Последние показатели свидетельствуют о низкой самооценке воспитанников, которая нуждается в коррекции. Необходимость корректировки выявленных показателей обусловила включение в опытно-экспериментальную работу технологий диспута и деловых игр, позволяющих вовлечь воспитанников в ценностно-ориентированную деятельность, формировать уважение к человеку труда в качестве аксиологической доминанты жизнедеятельности. Преимущество данных технологий состоит в воссоздании в игровой форме условий и содержания выбранной профессиональной деятельности как средств нейтрализации склонности воспитанников к асоциальным действиям. Актуальными для воспитанников были такие темы диспутов: «Зачем человеку трудиться?», «Совместимы ли бизнес и мораль?», «Что важнее – зарабатывать деньги или приносить пользу людям?», «Каждый человек – хозяин своей судьбы?» и другие, деловые игры: «Дело твое – сегодня и завтра», «Хочу, могу, надо», «Домашняя экономика», «Профессия, которую я выбираю», «Один день человека моей профессии», «Новое время – новые профессии», «Как обратиться в службу занятости?», «Как составить резюме?» и др. В процессе воспитательной работы эмоциональные стимулы (проблемно-поисковые, эмоционально-образные, оценочно-рефлексивные, игры, соревнования) сочетались с экономическими. Использовались такие методы экономического стимулирования, как материальное поощрение (зарплата, премии, подарки), соревнование, штрафы.

Диспуты позволили воспитанникам приобрести некоторые умения вести дискуссию, внимательно слушать друг друга, аргументированно отстаивать свою точку зрения, тактично оспаривать чужое мнение, взаимодействовать на основе доброжелательности и уважения. Деловые игры и тренинги способствовали самопознанию воспитанниками своих индивидуальных особенностей, интересов, сильных и слабых сторон, сопоставлению знаний о

себе и предпочитаемой профессии и в конечном итоге – осознанному выбору профессии.

#### **Примечания**

1. Типовое положение об общеобразовательной школе-интернате // Вестник образования. 1995. № 10. С. 32–41.
2. Социальная адаптация воспитанников школ-интернатов: из опыта подготовки к самостоятельной жизни: сб. науч.-метод. материалов / под общ. ред. Г. И. Симоновой. Киров, 2005. С. 68.
3. Макаренко А. С. О воспитании молодежи. М.: Трудрезервзатд, 1951. 396 с.
4. Католиков А. А. Моя семья: Записки директора Сыктывкарской школы-интерната № 1 для детей-сирот. М.: Педагогика, 1990. С. 95.
5. Социальная адаптация воспитанников школ-интернатов ...
6. Типовое положение об общеобразовательной школе-интернате. С. 35.
7. Социальная адаптация воспитанников школ-интернатов ... С. 124.
8. Католиков А. А. Указ. соч.
9. Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Избр. пед. соч. М.: Учпедгиз, 1945. С. 87–105.
10. Макаренко А. С. Указ. соч. С. 282.
11. Сухомлинский В. А. Павловская средняя школа. М.: Просвещение, 1969. С. 166.
12. Шацкий С. Т. Пед. соч.: в 4 т. Т. 1. М.: АПН РСФСР, 1962. С. 292.
13. Ушинский К. Д. Указ. соч. С. 103.
14. Шацкий С. Т. Указ. соч. С. 298.
15. Там же. С. 299.
16. Там же. С. 344
17. Там же. С. 385
18. Там же. С. 343

УДК 371.398

*M. И. Болотова*

### **ИНТЕГРАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПОТЕНЦИАЛОВ СЕМЬИ И УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**

В статье предлагается одна из форм детско-взрослой общности – семейного клуба в рамках региональной модели, интегрирующей педагогические усилия семейного воспитания и дополнительного образования, что обеспечивает целенаправленное взаимодействие субъектов культурно-досугового пространства. Описаны концептуальные основы проектирования исследуемой общности с учетом авторского подхода – интегративно-событийного.

The article is about unification of two educational spaces – the family and the system of additional education. This system can enrich spare time not only of a child by providing extracurricular activities, but of each member of the family by forming social values. Family club is a form of co-being (eventual) community.

---

© Болотова М. И., 2009

*Ключевые слова:* ценностный потенциал семьи, событийная общность, проектирование событийной общности, интегративно-событийный подход к взаимодействию с семьей, семейный клуб.

*Keywords:* value potentiality of the family, eventful community, designing eventful community, integrative-eventual approach to family interaction, family club.

Как специфический феномен общественной жизни семья развивается вместе с социумом и является показателем ценностного измерения общества. Семью приравнивают к общности, подчеркивая ее значение как свидетельства уникальности индивидуального бытия человека. Семейная общность существует в рамках определенного социума и объективно выполняет специфические общественные функции. Строя стратегическую задачу по отношению к семье, государство содействует раскрытию ценностного значения семьи путем широкого распространения информации о ее позитивных возможностях.

Наиболее существенными новыми феноменами, определяющими ценность современной семьи, являются «равноправие всех субъектов семейного взаимодействия, включая женщин и детей; свобода (во временном, статусном, возрастном, территориальном отношениях) выбора форм и способов семейных отношений; рационализация семейной жизни» [1]. Именно в семье на основе таких фундаментальных ценностей, как супружество, родительство и родство, воспитывались трудолюбие, честность, ответственность, взаимопомощь, стремление к получению знаний, т. е. социально значимые качества индивида.

Ценностный потенциал семьи как общезначимой социокультурной ценности безграничен, он развивается с опорой на созидательные и конструктивные ценностные ориентации. Семья объективно выступает посредником между личностью, социальными институтами и обществом в целом. Семья как «промежуточное звено» между индивидом и обществом также является субъектом деятельности, регулируемой через ее структурные элементы. Разделяемые семьей ценности, с одной стороны, отражают объективно существующие ценности социальной среды, а с другой стороны, эти ценности признаются индивидом, входящим в структуру семьи [2].

Ценности семьи, по мнению исследователей (Е. Б. Шестopal, Г. О. Брицкий, М. В. Денисенко), сместились от политики к индивиду, семейному благополучию, покоя и порядку. Общенациональное, гуманистическое содержание жизнедеятельности индивида и общества оказалось если не утраченным, то, во всяком случае, отстраненным на периферию сознания. Неповторимость семьи заключена в том, что это та самая индивидуально-общественная группа, «ниже ко-

торой социальная жизнь не существует, не может быть продолжаема и передаваема» [3]. Как бы ни была ограничена ее структура и как бы ни сужалось ее ядро, она обеспечивает межличностное ролевое взаимодействие, выступает в качестве проводника социальных перемен.

В ряду новых явлений отечественной сферы образования, порожденных демократическими реформами, одним из наиболее значимых с полным основанием можно считать дополнительное образование детей, которое сегодня по праву рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, сложившегося в современном российском обществе. Оно социально востребовано и требует постоянного внимания и поддержки со стороны общества и государства как образование, органично сочетающее в себе воспитание, обучение и развитие личности ребенка. Вместе с тем учреждение дополнительного образования детей (далее по тексту – УДО) как особый тип образовательного учреждения имеет свою специфику по организации работы с семьей, позволяет наиболее полно реализовывать принцип учета особенностей семейной социализации своих воспитанников в целостном педагогическом процессе. Эта система доказала свою уникальность и самостоятельное значение. А в чем ее особенность? Учреждения дополнительного образования включают ребенка в общность, в разветвленную систему общественных отношений и в разнообразные формы общения, имеющие высокий культурно-социальный и воспитывающий (допитывающий) эффект. Для нас главным являлось то, что именно в дополнительном образовании осуществляется создание дружественных детям и подросткам воспитывающих и обучающих сред, инфраструктур детских и детско-взрослых общинностей.

Целью данной статьи является рассмотрение новых форм взаимодействия семьи и УДО с точки зрения разработанного нами в рамках исследования интегративно-событийного подхода к проектированию событийной общности вышеперечисленных социальных институтов как объекта и источника развития субъективной реальности, её движущих сил, механизмов, направления, форм и результатов развития.

Однако интересы настоящего исследования требуют строгой идентификации семьи и УДО с позиции учения о социальных организованных общностях и событийных общностях. На психологическом уровне идея событийной общности теснейшим образом связана с фундаментальным представлением Л. С. Выготского об интерпсихических общностях, которые были осмыслены как каналы, связующие человека с пластами культуры. Системообразующим основанием для исследования генезиса отношений ребенка к окружа-

ющему миру, другим людям и к себе самому признается совместная деятельность (В. В. Абраменкова, В. А. Лекторский), общность (В. И. Слободчиков). Со-бытийная общность «есть целостная система связей и отношений, т. е. одновременно выступает в двух ипостасях: как структурная организованность и как связанная общность» [4]. Общность в контексте особого пространства, где «происходит рождение и развитие субъективности человека», рассматривалась плеядой философов: М. Бубером, М. Хайдеггером, Г. Марслем, К. Ясперсом, отечественными авторами А. С. Хомяковым, С. Соловьевым, М. М. Бахтиным, А. А. Ухтомским, А. А. Майером, С. Л. Франком и др.

В соответствии с концепцией В. И. Слободчикова УДО (как и школа) не является общностью, так как она представляет собой целевое объединение людей по заранее определенной структуре. В силу этого УДО следует отнести к организациям. Однако внутри учреждения как организации могут и должны возникать и возникают событийные общности в границах коллектива, объединяющие педагогов, воспитанников, родителей, других субъектов педагогического процесса – спонсоров, шефов и др. Именно здесь, в коллективе, кроется возможность возникновения событийной общности семьи и УДО.

Является ли семья общностью? Думается, что современная семья является событийной общностью в силу того, что в семью не входят на определенных условиях (за исключением некоторых нетипичных случаев усыновления), в семье встречаются (в том числе особым образом новорожденный встречается с людьми, близкими ему, любящими его, нужными ему) [5]. Семья не организация еще и потому, что она создается общими усилиями ее членов, в том числе усилиями вновь вступающих младенцев, которые своим появлением приносят в семью все новые и новые нормы, ценности, смыслы общения и взаимодействия. Семья – событийная общность также потому, что для нее, как правило, чужды конкуренция и соперничество, на нее распространяются только те закономерности общения и взаимоотношений, которые они принимают как адекватные ей. Для семьи характерна устойчивая духовная связь между ее членами, взаимопонимание; в рамках семьи в полной мере реализуется диалог и как форма общения, и как форма бытия. В семье актуализируется, реализуется высшая форма со-бытия – любовь: супружеская, сыновья, дочерняя, братская и т. п. В семье имеет место гармония отношений и связей, что является характерным признаком событийной общности [6]. Таким образом, семья в силу своей природы уже в определенном смысле подготовлена к со-бытию с другими в рамках сообщества более крупного размера.

Событийный подход к воспитательному пространству постепенно завоевывает признание педагогической науки и практики (Д. В. Григорьев, Н. А. Селиванова, В. И. Слободчиков и др.). Событийный подход позволяет проектировать и воплощать в жизнь реальные педагогические события различного уровня, «выращивать» детско-взрослые событийные общности, выстраивать управлеченческие стратегии и тактики в соответствии с идеей создания динамической сети педагогических событий, привлекать к воспитательной деятельности разных специалистов и не педагогов и др. [7]

Вполне очевидной становится социальная потребность в разработке и создании событийной общности семьи и УДО, интегрирующей педагогические усилия семейного воспитания и дополнительного образования, что содействует обогащению инновационного потенциала полифункциональной жизнедеятельности УДО, обеспечивает целенаправленное взаимодействие субъектов культурно-досугового пространства, разворачивается в рамках личностно-развивающих событийных обществ детей и взрослых (педагоги, родители), действующих в режиме педагогических событий.

Положение о необходимости создания единого культурно-досугового пространства семьи [8] и УДО с целью духовного взаимообогащения и взаиморазвития субъектов включает в себя тезис о несомненной важности подобного проектирования в контексте разработанного нами интегративно-событийного подхода, ценностно сопрягающего личностно развивающий функционал социальных общностей разного уровня и соответствующих потенциалов событийного, онтологического, амбивалентного и социокультурного подходов.

Интегративно-событийный подход к проектированию событийной общности семьи и УДО обращен на осмысление воспитания через «дуальную оппозицию (амбивалентный подход), к раскрытию внутренних резервов педагогического процесса в опоре на закономерности развития личностных потенциалов ребенка (онтологический подход), осмысливается взаимодействие как «со-событие» «образующегося» человека и педагога, субъективно значимая ценностно-смысло-вая общность переживания ими объективных событий на фоне повседневной жизни (событийный подход)» [9].

Интеграция событийного, амбивалентного подходов в педагогике предполагает наличие в жизни подрастающего поколения ярких, эмоционально насыщенных, незабываемых дел, которые были бы как коллективно, так и индивидуально значимы и привлекательны. Сущность этого феномена предстает в непротиворечивой оппо-

зиции процессов автономизации (обособления) и культурной идентификации личности (социокультурный подход), взаимодополняющих друг друга – условия бытийного преобразования человека в семейной досуговой деятельности (семьеориентированный подход), где актуализируются внутренние источники личностного роста, субъектного становления: самоутверждения, самореализации, самосовершенствования.

Идея социокультурного проектирования событийной общности устанавливает акцент на «выращивании» личностно-развивающих событийных общностей детей и взрослых в рамках совместной досуговой деятельности, на гуманизацию отношений. Правила взаимоотношений внутри общности заключаются на полном доверии, самоорганизации, ориентации на антропоцентризм, толерантности, отсутствии конкуренции и соперничества (в том числе и диалог, полилог, взаимопонимание).

В Оренбургской области накоплен определенный опыт по проектированию событийной общности семьи и учреждения дополнительного образования детей, отражающий актуальные требования к данному типу образовательного учреждения и обеспечивающий эффективное удовлетворение потребностей детей и их родителей в совместной досуговой деятельности. Семейный клуб как одна из форм деятельности в системе дополнительного образования детей нами определяется как событийная детско-взрослая общность, в которой выделяются два аспекта функционирования: защитная функция – апологетика сохранности детской самобытности, наращивание собственной жизнеспособности, самостоятельности ребенка; воспитательная функция – приобщение ребенка к родовой человеческой сущности. Социализация ребенка происходит в семейном клубе наиболее успешно) [10]:

1) если клуб выступает по характеру своей деятельности как самоорганизующаяся общность, отражающая интересы различных типов семей, отличающихся по структурным и возрастным признакам;

2) созданы условия для освоения ребенком набора социальных ролей и способов коммуникативного взаимодействия в различных видах досуговой деятельности;

3) реализованы межпоколенные связи, создающие для индивида «расширяющуюся деятельность», в которой тот действует, познает и общается, осуществляя вхождение в социум;

4) активное социальное взаимодействие ребенка с различными субъектами в клубе способствует формированию социальной компетентности и обеспечивает его включенность в систему внутрисемейных отношений.

Семейные клубы как форма взаимодействия педагогов и специалистов дополнительного об-

разования с детьми и их родителями могут создаваться по конкретным направлениям деятельности дополнительного образования детей: семейный клуб общения, творчества и путешествий, семейные исторические клубы, туристские семейные клубы, интегративный семейный клуб для детей с особыми проблемами и их родителей и т. д., имеющие общую цель – возможность живого, непосредственного, равноправного общения в дружеском кругу.

Встречи в семейном клубе происходят по средам. Вообще само слово «среда» многозначно. Это и середина недели, и среда для общения, и посредник. В рамках семейного клуба проходят различные занятия и тренинги, «посиделки» и ритуалы, походы и представления. Главное же – сама атмосфера семейного клуба, его люди.

Реализуемая модель интегративного семейного клуба для детей с особыми проблемами и их родителей может служить важной ступенью в процессе выработки общего языка между семьями, воспитывающими детей, не вписывающимися в рамки общепринятых учебных учреждений, чувствующих себя в изоляции, и другими группами населения. Данная форма работы призвана служить «мостиком» к осуществлению интеграции людей с особенностями в развитии в более широкий контекст общества. Проводятся семинары для родителей в рамках тематики «Семья как поле битвы: социальные симптомы и экзистенциальные тупики». Социальные педагоги, психологи помогают родителям разбираться в таких сложных проблемах, как «Семья как единство разделенного (со-бытие)», «Семейный хронотоп: пространство семьи, специфика семейной памяти», «Проблемы толерантности в семье», «Семейные конфликты и их презентация в культуре».

Основные цели работы семейного клуба общения, творчества и путешествий:

1. Возрождение и сохранение культурных традиций – история рода, семьи; фольклорные и семейные праздники, фольклорные игры; ремесла.

2. Интеграция – воссоединение семей: семейное творчество, семейный туризм, семейные проекты.

3. Эффективное взаимодействие между родителями и детьми на всех уровнях (в т. ч. эмоциональном и телесном), умение вместе находить выход из сложных ситуаций; совместные занятия подвижными играми, физкультурой и спортом.

4. Совместная организация досуга: проведение праздников, каникул, свободного времени.

В клубе также могут участвовать семьи, в которых воспитываются дети с ограниченными возможностями. Общение родителей и детей друг с

другом позволяет обмениваться положительным опытом, осознавать уникальность и неповторимость каждой семьи. Общение с семьями, в которых есть дети с проблемами, помогает другим родителям «вспомнить» о безусловной любви, учит не сравнивать ребенка с другими детьми, а радоваться его личным достижениям и успехам. Одна из задач семейного клуба – помочь семьям по-настоящему объединиться, научиться плодотворно взаимодействовать на разных уровнях, создать психологическую основу для взаимопомощи в возрастных и житейских кризисных ситуациях. Для членов клуба организуются встречи со специалистами, например беседа «Влияние семейного руководства на усвоение агрессивного поведения детьми», тренинг-игра «Педагоги и родители», психологические занятия «Шаг навстречу», что способствует оказанию помощи в «перестройке» отношений между подростком и родителями, повышению психологической грамотности родителей, обмену опытом воспитания.

В процессе общения в кружках совместного творчества возникают дружеские отношения в коллективе, взаимопомощь. Увлеченность детей заставляет и родителей участвовать в работе кружков, интересоваться и жить интересами своих детей, образуя клуб семейного творчества. Пожалуй, это самое большое достижение, когда родители приходят в кружок вместе со своими детьми и помогают своим детям в этом интересном занятии, ведь совместные интересы и совместный труд, как ничто другое, сближают и способствуют взаимопониманию в семье. Работают открытые мастерские, где дети совместно с родителями приходят в выходные дни и мастерят что-то для дома, семьи. Члены клуба чувствуют в региональном конкурсе-выставке «Творческая семья», программа которого включает следующие формы работы:

– «Представление семейной команды» – рассказать о своей семье, о традициях, об увлечениях в любой интересной форме (при оценке будет учитываться и форма, и содержание);

– «Презентация творческой работы» – раскрыть идею и содержание;

– «Мир увлечений» – проявление разносторонних и творческих способностей всех членов коллектива: танец, песня, стихотворения, изготовление поделки и т. д.

Целью семейного спортивно-туристического клуба является улучшение здоровья и психологического климата в семье, имеющей детей-подростков. В Оренбургском крае увеличивается число туристских семей и семейных туристских клубов. То, что объединяет участников, это увлечение туризмом, активный отдых, любовь к родному краю, стремление к личным открытиям

прекрасных уголков природы, здоровый образ жизни, с полным переключением от городских дел к естественной жизни на природе. В их пла-нах – походы в пещеры, переходы по гористой местности Среднего Урала, купание в водоемах, осмотр памятников природы – живописных скал-останцев, скал «писаниц» с рисунками первобытного человека, мест жертвоприношений первобытных людей, смотровых площадок на вершинах гор, брод через речку, походы на байдарках и т. п.

Таким образом, значимость данного исследования заключается в теоретико-методологическом осмысливании возможностей возникновения и бытия событийной общности семьи и УДО, практическая работа исследователя по созданию предпосылок, условий, способствующих бытию этой общности, – это по своей глубинной сути есть стремление оказать помощь, поддержку всяческому субъекту образования, и в первую очередь ребёнку, найти ту форму со-бытия, которая имманентна природному механизму становления его субъектности, индивидуальности, естественной, генетически обусловленной устремлённости к обустройству своего бытия в рамках какой-то событийной общности.

Выявленная нами характеристика событийной общности как воспитывающей среды, как «контекста» разделённых смыслов, а по сути как среды взаимопонимания требует использования таких форм со-бытия, которые бы способствовали расширению и обогащению физического и культурного пространства жизнедеятельности субъектов, духовному, эмоциональному общению педагогов, детей и родителей.

#### **Примечания**

1. Соловьев В. А. Смысл любви // Соловьев В. А. Соч. М., 1988. С. 29.
2. Там же. С. 31.
3. Григорьев Д. В., Кулешова И. В., Виноградова Л. И. Воспитательная система от А до Я. М.: Прогресс, 2006. С. 140.
4. Новикова Л. И. Повседневность и семья как воспитательное пространство // Педагогика. 2003. № 6. С. 173.
5. Маломоркина Г. С. Педагогические условия становления событийной общности семьи и школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Псков, 2003. 264 с.
6. Там же.
7. Волжина О. И. Семья как социокультурная ценность современного российского общества. М., 2001.
8. Борытко Н. М. Онтологическое понимание современного воспитания // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. 1 марта. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0301-4.htm>. В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru. С. 67–73.
9. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие. М.: Изд-во «Шк. пресса», 2000. 416 с.
10. Там же.

УДК 37.013, 014

Л. Е. Сикорская

## **ДОБРОВОЛЬЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ШКОЛА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЁЖИ**

Молодёжная проблематика в нашей стране приобретает сегодня особенную значимость. Наибольшую тревогу вызывает снижение нравственного вектора в культуре. Добровольчество как социокультурное явление неразрывно связано с историей развития общества, имеет свои исторические предпосылки и цивилизационный опыт развития. Добровольческая деятельность по своему духу и сути органично отвечает ценностям и способу существования молодых людей. Направленность добровольческой деятельности состоит в её устремлённости на достижение высших нравственных ценностей – Добра и Блага во всех их проявлениях в окружающем мире. Добровольчество является собой способ полноценного развития и существования человека как личности.

The youth problems in our country are especially important. The greatest alarm is caused by deterioration of the moral vector in culture. *Dobrovolchestvo* as a socio-cultural phenomenon is indissolubly connected with social history and has its preconditions in the experience of civilization development. Voluntary activity complies with the youth's values and modes of existence. Voluntary activity is aimed at achieving the highest moral values – Good and Blessing in all of their manifestations in the world. *Dobrovolchestvo* is a way of decent development and existence of a human being as a personality.

**Ключевые слова:** молодёжь, добровольческая деятельность, жизнеспособность, жизнедеятельность, нравственные ценности, волонтер, доброволец, направленность, мотивация.

**Keywords:** youth, voluntary activity, viability, ability to live, moral values, volunteer, dobrovolets, orientation, motivation.

Молодёжная проблематика в нашей стране приобретает сегодня особую значимость. Не случайно 2009 год объявлен в Российской Федерации Годом молодёжи. Будущее России, безусловно, во многом зависит от жизнеспособности молодого поколения, от его гармоничного развития, творческого потенциала, активной социальной позиции. Сможет ли современная молодёжь стать авангардом динамичного развития страны, будет ли стремиться работать на её благо, вкладывать свой ум, талант и способности в дело её процветания?

Данные исследований не вселяют большого оптимизма, указывая на устойчивое снижение просоциальных, нравственных ориентаций современной молодёжи. В ценностной шкале молодых людей они уступают место ценностям материального благополучия, успеха и индивидуального самоутверждения [1]. Серьезные опасения

вызывает уровень криминализации, экстремистских, конфликтно-протестных настроений, распространения алкоголизма и наркомании, отклоняющихся форм поведения и др. [2] В этом нет ничего удивительного, так как молодёжь – это «зеркало» общества, отражающее его проблемы, явления, которые, возникнув сегодня, определяют его завтрашний день [3]. Поэтому от того, каким сформируется облик современной молодёжи, во многом зависит судьба России.

Вместе с тем сегодня в обществе в целом отмечается низкий уровень нравственности [4]. Такие новые «модусы жизни», как распространение утилитарно-прагматического мышления, потребительской психологии и манипуляционных моделей социального взаимодействия, вызывают мировоззренческие трансформации в обществе. Например, понятие «труд» ассоциируется сегодня с экономической деятельностью, смысл понятия «благо» сведен к материальному обладанию и выгоде, образование рассматривается как «сфера образовательных услуг», понятие «народ», «нация» заменяется безликим «социум» и т. д. Но экономика без опоры на нравственность ведёт не к всеобщему процветанию, а к всеобщему разобщению, распаду общества.

Особую тревогу вызывает ситуация в культурной сфере, которая во все времена выступала основным «поставщиком» идеалов для молодого поколения, создавала полноценный образ героя своего времени, столь необходимый для входящих во взрослую жизнь юношей и девушек. Сегодня образцы нравственных исканий личности, образы героев современной России диктуются СМИ, формирующими безответственное и бездуховное отношение к жизни как к игре, правила которой диктуются сильнейшими, т. е. теми, кто обладает богатством и властью. Такому «стандарту» неведомы чувство стыда, угрызения совести, заботы о ближнем [5]. Не случайно, осмысливая современное состояние нашего общества, патриарх Кирилл говорит о попытках изменить, «переписать» цивилизационный код нашего народа, погасить духовный вектор развития нашего общества, размыть его ценностные основы. «Инфицированная синдромом духовного иммунодефицита» молодежь без колебаний пополняет ряды жертв силовой глобализации, информационных войн и гуманитарных интервенций.

В чём причина этих бед? Где искать их корень? Современная молодежь, в основной своей массе, не отличается толерантностью, психологической культурой, идейной устойчивостью, патриотизмом и т. д. Но трудно ожидать от молодых людей общественной активности в условиях роста социального отчуждения и хронической нищеты при самоустраниении властей, в ус-

ловиях нарастающего разрыва поколений, примитивизации образования и растущей безграмотности, в атмосфере уничтожения культуры, духовной опустошенности, слабости веры и политической воли.

Молодежь – это нерв нации, её неприкрыта эмоция. Это та «лакмусовая бумажка», по которой можно судить о состоянии дел в обществе [6]. В целом можно отметить два опасных вектора настроений в молодежной среде – это безысходность и протест, в основе которых лежат два базовых состояния, два поглощающих сознание и внутренне разъедающих личность синдрома – *нравственный голод* и *жажды справедливости*, причём, оба они вызываются одним явлением, насквозь поразившим наше общество. Речь идёт о непомерно высоком уровне социального расслоения при общем падении нравственных устоев и всепроникающем равнодушии. Рост социальной асимметрии в России достиг тех пределов, когда ситуацию пора характеризовать терминами «тихой холодной гражданской войны» [7].

В связи с этим становится очевидным, что общество в целом и особенно его молодое поколение нуждаются в опыте гражданского служения и заботы, в примерах жизни иного рода, в которой такие понятия, как Совесть, Честь, Добро, Правда, Справедливость, выступают исходными смыслами существования личности. Многие молодые люди самостоятельно ищут альтернативные пути, обращая свой интерес к церкви и религиозной деятельности, благотворительности, деятельности различных добровольческих организаций.

В настоящее время в России усилиями институтов гражданского общества, молодежных и общественных организаций выстраивается институт добровольчества [8], выступающий одновременно как источник и как ресурс нравственности, так как в философии добровольчества личное счастье и благополучие рассматриваются как продолжение счастья и благополучия окружающих, причём не только близких и родных, но и совсем незнакомых, нуждающихся в заботе, помощи и содействии.

Зачастую добровольчество отождествляют с родственным ему понятием «волонтерство». Этиологически «волонтер» и «доброволец» имеют близкое значение, хотя более пристальный взгляд позволяет увидеть важный отличительный нюанс русскоязычного понятия, касающийся нравственной основы самой деятельности. Понятие «волонтер» происходит от французского *volontaire*, которое, в свою очередь, является производным от латинского *voluntarius* – «волевой, самовольный» (от *volutas* – «воля»). Изначально этим понятием обозначалось лицо, добровольно поступившее на военную службу [9]. В широ-

ком смысле оно означает человека, осуществившего осознанный самостоятельный выбор, занимающегося каким-либо делом по собственному желанию и убеждению.

Русскоязычный эквивалент данного понятия также изначально применялся лишь в отношении добровольцев-военнослужащих, однако в широком смысле слова имеет несравненно более ёмкое и содержательное значение, чем его франко-итальянский прототип. Понятие «доброволец» происходит не от одного, а от двух слов: «добро» + «воля», – соединяя их в одно целое, то есть своим происхождением оно обязано понятию доброй воли. В связи с этим понятие «доброволец» отражает качественную сторону деятельности человека, её нравственное значение.

Таким образом, в русском языке и отечественной ментальности понятие «доброволец» кроме аспекта самостоятельности и произвольности четко характеризует человека относительно нравственной шкалы («добро <---> зло»), отражает направленность его намерений и поступков. Иначе говоря, добровольцем, по сути, может называться только тот, кто творит добро по собственному желанию. В западном аналоге такой нравственной определенности не возникает.

Добровольчество как социокультурное явление неразрывно связано с историей развития общества, имеет исторические предпосылки и социальный опыт развития. Для российских крестьянских общин был характерен этот вид деятельности при решении общих проблем. Взаимопомощь, взаимоподдержка сделали крестьянскую общину одним из самых устойчивых институтов, влияние которого сохраняется и поныне. Наряду с этим существовали и другие формы взаимопомощи, что нашло отражение в гражданских движениях, объединивших в своих рядах большое число активистов, нравственной потребностью которых была помочь ближнему [10]. Наиболее известна безвозмездная деятельность представителей интеллигенции (учителей, врачей и т. д.) в сфере культуры – «хождение в народ». Другой пример: Московской городской Думой в 1894 г. учреждаются «Городские Попечительства о бедных», концепция которых разработана В. И. Герье. В «Русских Ведомостях» № 57 за 1895 г. приводятся его слова: «Без общего и дружного участия всех достаточных жителей столицы Попечительства не будут в состоянии справиться со своей задачей». После революции 1917 г. безвозмездный труд граждан в СССР был массовым, но инициированным сверху государственно-партийным аппаратом (субботники, добровольные дружины, тимуровское движение, просветительская деятельность и пр.) [11]. Однако это был псевдобородобровольческий труд, поскольку носил во многом принудительный, конъюнктур-

ный, идеологический характер. Сегодня в России восстанавливаются принципы свободной добровольческой деятельности, отвечающей духу и принципам гражданского общества [12].

Уникальность феномена добровольчества состоит в том, что в нём разрешается извечная дилемма и противоречие между личными интересами и интересами общества. Добровольчество как принцип жизнедеятельности исключительно индивидуален и, тем не менее, служит только в интересах общества [13]. Духовно-нравственное начало выступает неотъемлемым атрибутом добровольческой деятельности, что неизменно подчеркивается в существующих определениях.

Именно это начало утверждается в записке Генерального секретаря ООН от 13–23 февраля 2001 г. «Роль добровольчества в содействии социальному развитию» [14]: «Добровольчество является и духовным свойством, и гражданской добродетелью. Это – деятельность, которая имеет глубокие корни в человеческой духовности и далеко идущие социальные и культурные последствия. Прислушиваясь к нуждам других, заботясь о них, приходить на помощь – все это свидетельства высших человеческих побуждений. Люди помогают друг другу из любви и сострадания. Однако глубочайшее духовное свойство и символическое значение добровольчества заключается не только в том, что мы делаем для других. На карту поставлены наши собственные ценности и человечность: мы есть то, что мы даем другим... добровольчество есть свободно принимаемые моральные обязательства. Мы помогаем друг другу потому, что это дает нам чувство удовлетворения от выполнения своего нравственного долга. Это не есть действие, навязываемое внешней властью. Добровольчество как взаимопомощь и самопомощь зиждется на доверии и ожидании, т. е. подразумевается, что добровольцам отплачивают добром за их дела. Заботясь о людях и делясь с ними, мы становимся более человечными и в то же время укрепляем нравственный климат в наших коллективных сообществах и социальную ткань нашего общества... Уроки доверия, полученные в процессе добровольческой деятельности, учат нас включать в сферу наших локальных моральных обязательств людей, которых мы никогда не будем знать лично» [15].

Между тем большинство исследователей подчеркивает, что в повседневной жизни добровольчество представляется в лучшем случае как необязательный факультатив человеческой жизни. Например, С. Б. Дворко констатирует: «Сегодня добровольчество для большинства людей – это случайная, необязательная возможность пожертвовать своим временем, средствами или руками в мгновенном порыве милосердия и сочувствия к страданиям ближнего своего» [16]. Но доброволь-

чество по сути своей есть нечто большее. Нужно признать, отмечает автор, что это качество личности, которое проицрастает не только из логичных, душевных или моральных настроений. Ведь когда речь идёт о милосердии, сочувствии, доброте и любви, то утверждается, что, вопреки общепринятым, логичному образу жизни, есть иной мир, иное бытие, иное Нечто, «известно пытающее нас целебными соками Жизни. Может быть, именно из этого Нечто рождается наша гражданская и духовная свобода, наша независимость от повседневных обязанностей и потребностей. И сегодня пришла та пора, когда необходимо понять, что человеческая свобода – это всецелое согласие того, что мы есть, с тем, что мы делаем, и с тем, что нас окружает. Но очевидно, что согласие – это лишь наша добрая воля, потому что все, что не входит в это объемное понятие, есть насилие над нами, что совершенно противно человеческой свободе, нашей духовности и нашему благополучному мировоззрению» [17].

Феноменология и содержание понятия «добровольчество» требуют серьезной научно-гуманитарной рефлексии и разработки [18]. Необходимо признать, что пока в науке и общественном сознании не будет преодолен стереотип добровольчества как «необязательного факультатива» жизни, то этот поистине целительный пласт подлинно человеческого бытия будет оставаться «на задворках» социальной жизни, на периферии культуры. Обществу нужна не только пропаганда идеи добровольчества и содействие его росту со стороны органов государственной власти, но и фундаментальная научная база.

Проблематика добровольчества, наряду с такими категориями, как «социализация», «личность», «деятельность» и др., может стать общенаучной для гуманитарной отрасли знания, раскрыть свой потенциал, выступать, например, «тезаурусным мостом» от этики к психологии и педагогике и т. д. Но главная ценность «домена добровольчества» для гуманитарной науки состоит в том, что он позволяет ей вернуться на орбиту нравственного дискурса.

В качестве опорных моментов рассмотрения добровольческой деятельности как возможного пространства для её научной разработки важны такие характеристики, как сфера компетенции, объект, предмет, содержание, направленность, мотивация и результат.

Сфера компетентности добровольческой деятельности – это сфера заботы, внимания, социального участия и защиты. Это непрофессиональная сфера занятости людей, по собственной воле принимающих на себя ответственность за заботу о людях, окружающей среде, состоянии культуры и др. Сферой компетентности добровольчества

выступает поле безвозмездной деятельности, в котором нет места экономическим формам расчёта и вознаграждения. Поэтому здесь не работают условно-договорные, юридические отношения в рамках взаимной прагматики. В определенном смысле сферой компетентности добровольческой деятельности выступают некие «социальные пустоты», образующиеся вследствие несовершенства функционирования общества и грозящие, по мере их возрастания, обрушением «социальнного здания».

Из сферы компетенции добровольческой деятельности вытекает её объект. Граждане (равно как и отдельная личность) не могут выступать объектом добровольческой деятельности, а в качестве такового должны рассматриваться *социальные явления* или – шире – явления социально-экологической энтропии, то есть те проблемные узлы, представляющие «болевые точки» общества и его существования, не поддающиеся разрешению официально учрежденным «инструментарием» и способами в силу отсутствия финансовых средств, нехватки кадров, бюрократии и пр.

Предмет добровольческой деятельности отражает её суть и назначение. В качестве такового должна выступать *помощь* в широком смысле. Технология оказания помощи, социального содействия, участия, поддержки является центральным моментом развертывания деятельности. В известном смысле добровольчество можно рассматривать как форму скорой социальной и гражданской помощи, которая всегда может найти своего адресата в сегодняшнем мире.

Предмет добровольческой деятельности конкретизируется в её *содержании*, каковым прежде всего выступает *общественно полезная деятельность*. Последняя рассматривается сегодня как форма общественного служения и представляет собой единичный акт или группу акций общественно значимого характера, воплощает символ солидарности, созидающую силу, направленную на сохранение и укрепление человеческих ценностей, на реализацию прав и обязанностей граждан, их человеческого потенциала [19]. Собственно, добровольческая деятельность – это всегда сочетание, совокупность самых разных видов деятельности по содержанию, характеру, функциям, объему и масштабам, продолжительности и способам реализации. Важно, что их всех отличает неформальный, ненормированный характер, живое деятельное участие. Добровольческая деятельность выступает как полидеятельность и одновременно метадеятельность, т. е. она выстраивает некое пространство возможностей для посильных усилий и индивидуальных вложений всех желающих в дело помощи и заботы об окружающем мире и нуждающихся людях.

**Направленность добровольческой деятельности** состоит в её устремленности на достижение высших нравственных ценностей – *Добра и Блага* во всех их проявлениях в окружающем мире. Добро утверждается в преодолении обособленности, разобщенности, отчуждения между людьми и установлении взаимопонимания, согласия, человечности в отношениях между ними. На личностном уровне, как отмечал Вл. С. Соловьев, «добро... проявляется в чувствах стыда, жалости (сострадания) и благоговения. Эти первичные данные составляют незыблемые основы нравственной жизни человечества. Все так называемые добродетели могут быть показаны как видоизменения этих трех основ или как результат взаимодействия между ними и умственной стороной человека. Благодаря наличию этих первичных данных нравственности люди способны видеть различие между добром и злом, вырабатывать и воспринимать моральные нормы, формулировать учение о нравственности» [20]. Таким образом, этика добровольчества во многом сродни этике благоговения перед жизнью, воплощенной в трудах и жизни А. Швейцера [21].

**Мотивация** добровольческой деятельности традиционно рассматривается в литературе в русле альтруистической доминанты. Полноценная мотивация добровольчества вырастает из осознания *внутреннего долга, бескорыстного участия* и того, что можно назвать «голосом совести». Совесть – это удивительная способность человека измерять свою жизнь, механизм которой, как отмечал И. Кант, устраниет раздвоенность человека, связывает воедино его мышление и поведение, убеждения и поступки [22].

**Результат** добровольческой деятельности воплощается в улучшении условий существования людей, и прежде всего нуждающихся в заботе и внимании, в сохранении природной среды, культурного наследия и т. д. Но это видимая, материальная сторона деятельности. Важнее другая – невидимая, моральная сторона, которую трудно оценить и измерить шкалой материальных ценностей. В результате усилий добровольцев повышается *уровень доверия* в обществе, *взаимного уважения, солидарности и согласия, благодарности и признательности*, восстанавливается *справедливость* – укрепляются духовно-нравственные узы, обеспечивающие полноценную жизнь человека в полноценном обществе.

Приведенная выше понятийная конструкция даёт возможность в общих чертах представить *духовный домен добровольчества*, источником которого выступает нравственный помысел человека в сложном и противоречивом мире.

Для молодого человека этот «домен» является школой нравственности, учит добру, бескорыстию, открытости, честности, справедливости.

Добровольчество направлено на то, чтобы уменьшить брешь несправедливости, с которой не могут справиться официальные институты и структуры, что, безусловно, вызывает расположение и уважение у молодых людей. Это зачастую оказывается более нужным и жизненно важным, чем правильные законы и социальные компенсации.

Добровольческая деятельность по своему духу и сути органично отвечает ценностям и способу существования молодых людей, которые страстью ищут и готовы занять своё место в обществе, но не всегда умеют найти для этого верные пути и способы. Они готовы идти, но зачастую не знают, куда и за кем. И здесь порой возникает опасность сбиться с правильного курса, встать на неадекватный путь самовыражения, принимающего часто асоциальные формы.

Важно отметить также, что добровольческая деятельность позволяет преодолеть распространение протестной ментальности в молодежной среде, социального нигилизма, различных форм эскапизма, в основе которых лежит чувство отчаяния, неверие в возможность изменить жизнь к лучшему. И в этом смысле добровольчество, являя собой пример социального участия и оптимистично-продуктивной жизни, устраниет почву для чувства отчаяния и безысходности, позволяет веру в лучшее, закладывая в души молодых семена созидательного мироощущения и достойного самовосприятия. В целом добровольчество представляет собой способ полноценного существования личности, возможность быть духовно развитым нравственным человеком.

#### Примечания

1. Гневашева В. А. Российская молодёжь в начале XXI века: её социальный образ для нас и для мира // Знание. Понимание. Умение: науч. журн. Моск. гуманит. ун-та. 2008. № 2. С. 24–37; Старов В. А., Шутенко А. И., Шутенко Е. Н. Ментальные характеристики современной студенческой молодёжи // Вестник высшей школы Alma mater. 2007. № 7. С. 13–18.

2. Короткина Е. Д. К проблеме экстремизма в молодежной среде // Социальные риски в современном поликультурном обществе: психологические и педагогические аспекты. Тверь, 2008. С. 33–35.

3. Ильинский И. М. Молодежь и молодежная политика: Философия. История. Теория. М.: Голос, 2001. 696 с.

4. Левашов В. К. Социополитическая динамика российского общества: 2000–2006. М., 2007; Преснякова Л. Скромное обаяние криминала против тщетных усилий тюрьмы // Социальная реальность. 2006. № 1. С. 38–50.

5. Климова С. Интеллигенция глазами народа // Социальная реальность. 2008. № 2. С. 5–19.

6. Ильинский И. М. Молодежь и молодежная политика ...

7. Ильинский И. М. Тихая холодная гражданская война // Знание. Понимание. Умение: науч. журн. Моск. гуманит. ун-та. 2008. № 2. С. 5–10.

8. Добро без границ: Федеральный информационный центр молодежных социальных программ. М.: МГСА, 2002. 40 с.; Мозаика российского добровольчества. Факты, ресурсы, мнения. Ростов н/Д, 2003. 192 с.; Молодежная общественно полезная деятельности в России. М.: «Созидание», 2005. 104 с.; Швейцер А. Благоговение перед жизнью. М.: Прогресс, 1992. 576 с.

9. Сикорская Л. Е. Организация добровольческой деятельности в городской среде: учеб.-метод. пособие. М., 2008. 212 с.

10. Кудринская Л. А. Добровольческий труд: опыт теоретической реконструкции: дис. ... д-ра социол. наук. М., 2006; Сикорская Л. Е. Указ. соч.

11. Кудринская Л. А. Указ. соч.

12. Там же; Молодежная общественно полезная деятельности в России; Молодежь новой России: образ жизни и ценностные приоритеты: аналитический Доклад ИС РАН. М., 2007; Решетников О. В. Организация добровольческой деятельности: учеб.-метод. пособие. М.: «Фонд содействия образованию ХХI века», 2005. 112 с.

13. Дворко С. Б. Философия добровольчества! Изд-во www.fox.ivlim.ru, 2005.

14. Организация Объединенных Наций. E/CN.5/2001/6

15. Там же.

16. Гражданское образование – педагогический, социальный и культурный феномен: монография. СПб.: Изд-во «Союз», 2006. 167 с.

17. Там же.

18. Волонтерство как фактор гуманистической направленности личности студента в современном обществе: сб. материалов Междунар. круглого стола (18 января 2006 г.) / под общ. ред. В. А. Ситарова, А. Е. Сикорской, И. Круг. М.: Изд-во Моск. гуманит-ун-та, 2006.

19. Молодежная общественно полезная деятельности в России; Сикорская Л. Е. Указ. соч.

20. Соловьев В. С. Оправдание добра: Нравственная философия. М.: Республика, 1996.

21. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. М.: Прогресс, 1992. 576 с.

22. Кант И. Соч.: в 6 т. М.: Мысль, 1965 (Философ. наследие). Т. 4. Ч. I. 544 с.

УДК 37.016 : 614

*Н. П. Кудяшев*

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЙ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

В статье обозначены актуальность формирования у старшеклассников умений безопасного поведения. В статье представлены теоретические подходы к формированию умений безопасного поведения в окружающей среде.

The article runs a new trend in Pedagogics – dealing with natural, technical and social safety of a man. The article describes some ideas and methods of Pedagogics of Safety. The author comes to the conclusion that the sensitive period of forming safe conduct culture is secondary school age.

*Ключевые слова:* безопасное поведение, старшеклассник.

*Keywords:* safe conduct, senior school student.

Идея воспитания безопасной личности (по Е. В. Бондаревской, С. В. Кульnevич) нашла свое отражение в Законе Российской Федерации, в котором в качестве одного из принципов государственной политики в области образования зафиксирован гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека. В ст. 6 Конвенции о правах ребенка (принята ООН в 1989 г.) зафиксировано положение о том, что государства-участники, признающие Конвенцию, обеспечивают в максимально возможной степени выживание и здоровое развитие ребенка. Президент РФ в своих выступлениях также неоднократно подчеркивал, что в последнее время очевидна тенденция к увеличению травмирования и гибели населения, при этом его большая часть – подростки. Внимание к этой проблеме объясняется не только увеличением частоты проявления разрушительных сил природы, числа промышленных аварий и катастроф, опасных ситуаций социального характера, но и отсутствием умений адекватного поведения в различных опасных и чрезвычайных ситуациях. Поэтому в деле защиты личности в опасных ситуациях возрастает роль и ответственность системы образования за подготовку обучающихся по вопросам, относящимся к области безопасности жизнедеятельности. На наш взгляд, выживание и здоровье школьника возможны лишь при условии сформированности у школьника умений безопасного поведения.

Проведенный нами анализ научной литературы, а также многолетний эмпирический опыт ра-

боты с учащимися старших классов свидетельствуют о том, что для них характерно проявление скептицизма, агрессивности, эгоизма, эмоциональной напряженности, а это отрицательно сказывается на возможностях молодёжи противостоять различным непредвиденно возникающим ситуациям. В таких условиях проблема формирования умений безопасного поведения представляет особый интерес для педагогической науки и образовательной практики. Соответственно возникла необходимость создания в педагогическом процессе общеобразовательной школы условий для формирования умений безопасного поведения школьников.

В педагогической науке к определению сущности безопасного поведения существуют разные подходы. Представим некоторые из них.

Так, М. Б. Сулла [1] определяет безопасность поведения как возможный и ожидаемый эффект достижения социально приемлемого уровня риска. При этом под степенью риска автором понимается вероятность наступления негативного события с учетом степени, масштаба или возможного ущерба для субъекта.

С. В. Белов, обобщая проведённые исследования [2], предлагает рассматривать безопасность как состояние объекта защиты, при котором воздействие на него всех потоков вещества, энергии и информации не превышает максимально допустимых значений. Кроме того, Б. М. Белов формулирует аксиомы безопасной жизнедеятельности: материальный мир потенциально опасен; опасности существуют, если потоки вещества, энергии или информации от источника опасности превышают их предельно допустимые значе-

ния для объекта защиты; реализация опасностей возможна, если источник опасностей и объект защиты по координатам пребывания совпадают в пространстве и времени; опасности источника оказывают негативное воздействие одновременно на все объекты защиты, находящиеся в зоне их действия; действие опасностей сопровождается ущербом для объекта защиты.

Итак, основные признаки безопасности как объективного явления и факторы, влияющие на безопасность поведения человека, по мнению группы учёных (П. В. Байгородова, Л. А. Михайлов, В. Н. Мошкин, О. В. Орлов, И. К. Топоров, В. И. Шаулин и др.):

– понятие «безопасность» служит мерой (средством оценки) защищенности человека и общества от опасностей (вреда, ущерба, потерь, нежелательных последствий);

– безопасность как объективная реальность проявляется в отсутствии или минимальном (достаточно низком, чтобы быть приемлемым для конкретного человека в конкретной ситуации) уровне риска возникновения ущерба интересам человека (здоровью, материальному благополучию и т. д.) в обычных условиях и при взаимодействии с вредными и опасными факторами жизнедеятельности;

– безопасность зависит от внешней среды, внутреннего состояния человека, мер по защите и от способности человека к снижению риска за счет готовности к профилактике, преодолению, снижению отрицательных последствий взаимодействия с вредными и опасными факторами жизнедеятельности [3].

#### Процесс обеспечения безопасности человека и общества (по Н. В. Елисеевой)

Источники опасности	Объект опасности	Культура безопасности общества			Условия выбора средств и способов обеспечения безопасности
		Субъекты обеспечения безопасности	Средства и способы безопасности	Опыт, ценности, знания, используемые для защиты	
Природные	Человек	Международные организации	Техника	Мировоззренческие	Национальные и региональные
Антропогенные	Группа людей	Государственные органы управления и безопасности	Финансовые ресурсы	Нравственные	Экономические и политические
Техногенные	Общество	Общественные организации безопасности	Биотехнологии	Психологические	Природные и социальные
Военно-технические	Государство	Частные фирмы и отделы безопасности	Правовые	Политехнические	Физическая и психологическая готовность
Личностные	Мировое сообщество	Мероприятия отдельных людей по самозащите	Физические приемы	Медицинские	Знания, опыт, личностные качества

Итак, при анализе имеющихся подходов к проблеме обеспечения безопасности обнаруживается ее многогранность. Процесс обеспечения безопасности человека и общества представлен в таблице.

Формирование у старших подростков умений безопасного поведения особенно значимо для этого возраста. Именно в этот период проблемы самоопределения, самореализации, самоактуализации, т. е. поиска идеала, необходимости в творческом выражении и реализации своего потенциала высступают в качестве основных потребностей старшеклассников. Кроме того, именно в этом возрасте происходит усвоение важнейшей информации, связанной с обеспечением собственной безопасности, определяются фундаментальные жизненные принципы, происходит интенсивная работа над формированием своей личности, вырабатывается индивидуальный стиль поведения, развивается критичность мышления, интенсивно формируется способность к самопознанию и самосознанию, то есть имеется основа для проявления сознательной и индивидуальной активности в области подготовки к экстремальным ситуациям [4].

Согласно данным А. А. Михайлова и В. Н. Мошкина, в опыте работы по подготовке учащихся к правильному поведению в различного рода экстремальных ситуациях много нерешенных проблем, например отсутствие специального педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности у учителей ОБЖ, что снижает качество преподавания предмета. Типичным является положение, когда при наличии знаний и даже определенных навыков безопасного поведения школьники и взрослые нарушают элементарные правила безопасности, гибнут от травм, получаютувечья, становятся инвалидами. Одна из причин такого положения состоит в том, что в практике обучения усвоение знаний и умений не всегда приводит к формированию убеждений, мотивов безопасного поведения, мировоззренческой и нравственной готовности к безопасной жизнедеятельности. Усвоение фактических и теоретических знаний об источниках опасности и средствах безопасности при недостаточности внутрипредметных и межпредметных связей, взаимодействия с семьёй оказывается малоэффективным в процессе подготовки школьников к реальным жизненным проблемам. Особое внимание в связи с этим заслуживает организация взаимодействия общеобразовательного учреждения и семьи в формировании умений безопасного поведения старшеклассников [5].

Взаимодействие педагогических коллективов с семьёй включает три основных направления педагогической помощи: образовательное, психологическое, посредническое, – которые неразрывно связаны между собой. Мы в своей опытно-экспериментальной работе апробировали эти

направления, адаптировав их к специфике нашего исследования. Остановимся на характеристике каждого из них.

Образовательное направление педагогической помощи семье в обучении и воспитании детей безопасному поведению имело большое значение. Помощь осуществлялась специально подготовленными педагогами, в первую очередь родителям – путем их консультирования, а также детям – через просмотры и анализ видеофрагментов телевизионных передач техногенного характера, обсуждение различных опасных ситуаций социального характера «Что ты сделаешь в эту минуту?»

Психологическое направление включало в себя социально-психологическую поддержку личности школьника. Поддержка была направлена на формирование убеждений и мотивов у старшеклассника к безопасному поведению, развитию его мировоззренческой и нравственной готовности. С помощью специальных методик мы выявляли уровень готовности старшеклассников к осознанному отношению к ценности своей жизни и проводили комплекс ролевых игр и ситуаций, направленных на формирование умений безопасного поведения (например, «Ночной город», «На водоёме», «На дороге», «Мой дом подвергся опасности» и др.).

Посредническое направление педагогической помощи включало в себя координацию и информирование по вопросам формирования умений безопасного поведения. Помощь была направлена на обеспечение семьи информацией по вопросам обучения и воспитания безопасного поведения ребёнка и его защиты. Эта работа проводилась в форме консультаций.

Опираясь на общепринятое в науке понимание умения как возможности эффективно выполнять действие (деятельность) в соответствии с целями и условиями, в которых приходится действовать, как промежуточный этап овладения новым способом действия, основанном на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию этого знания в процессе решения определенного класса задач, мы представили формирование умений безопасного поведения старшеклассников поэтапно. Мы полагали, что очень важно специально создавать игровые ситуации, в которых подростки выполняют определённые действия в соответствии с условиями ситуации (например, «Помочь и выжить самому», «Предупредить и поддержать», «Вызвать помощь или спасателей» и др.).

На первом этапе мы провели педагогическую диагностику. Сначала выявляли уровень безопасного поведения личности по компонентам (когнитивно-аксиологический, мотивационно-поведенческий, нравственно-волевой), одновременно

стимулируя старшеклассников к самосовершенствованию. Педагогическая диагностика позволила выявить, что 78% старшеклассников знают о возможных опасностях на дорогах, водоёмах, транспорте и т. д., но не всегда осознают ценность своей жизни и других людей. Анкетирование позволило выявить тот факт, что молодые люди легко могут рассуждать о смерти, получении увечий, ссылаясь на киногероев боевиков и сериалов. 62% старших подростков мотивируют своё желание участвовать в опасных ситуациях как проверку на выносливость и готовы поступать как сильные и смелые люди. 71% старшеклассников считают, что они обладают силой воли, храбры и поэтому скромность не всегда уместна.

Итак, мы констатировали, что старшие подростки имеют недостаточный уровень умений безопасного поведения школьников и такие особенности, как отсутствие страха перед опасностями, желание самоутвердиться посредством неординарного поступка или повторения опасного трюка из рекламы, фильма и т. д.

На втором этапе мы осуществляли мотивацию и стимулирование деятельности старших школьников, направленных на личную безопасность. С этой целью нами были проведены беседы, проанализированы телевизионные передачи, рекламы и фильмы, встречи с людьми экстремальных профессий (спасатели, пожарные, водолазы, горнолыжники, альпинисты и т. д.) по обогащению старшеклассников специальными знаниями и умениями, мотивационными и психологическими качествами личности, необходимыми в опасных ситуациях. Часть мероприятий проводилась совместно с родителями. Они являлись равноправными участниками бесед и просмотра видеоматериалов. Мы особо подчёркивали для старшеклассников тот факт, что опасные ситуации могут возникнуть в любую минуту, поэтому важно формировать у себя быструю реакцию по оценке ситуации, принятию решения и умения безопасного поведения.

На третьем этапе осуществлялось планирование и организация воспитательного процесса по формированию умений безопасного поведения у старшеклассников. Мы обеспечили практико-ориентированный характер изучения предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» с целью формирования у учащихся старших классов активной жизненной позиции, мотивационно-ценостного отношения к действиям в опасных ситуациях социального характера, активизация жизненно значимых личностных качеств учащихся. В этой работе мы использовали разнообразные организационные формы учебной работы (коллективное обучение, моделирование ситуаций, индивидуальное обучение, самообучение).

На четвёртом этапе мы осуществляли контроль и коррекцию эффективности, проведённых нами мероприятий. Проанализировав сравнительные результаты, мы выявили, что у старшеклассников экспериментальной группы динамично повысился уровень умений безопасного поведения в опасных ситуациях, смоделированных нами на видео. Так, согласно результатам итогового контроля, 47,3% школьников достигли высокого уровня и 52,7% – среднего. У старшеклассников контрольной группы эти показатели значительно ниже (19,3% – высокий уровень, 29,1% – средний уровень, 51,6% – низкий уровень).

Полученные данные позволяют судить о высоком уровне умений безопасного поведения старшеклассников в опасных ситуациях, что подтверждает эффективность проведённой нами работы.

Таким образом, формирование умений безопасного поведения прежде всего необходимо осуществлять в тесном взаимодействии семьи и школы с учётом специфики воспитания готовности к преодолению опасных ситуаций, стремления обеспечить свою личную безопасность и исключить риск попадания в опасные ситуации. Итак, проблема формирования умений безопасного поведения старшеклассников и эффективных действий в экстремальных ситуациях – это важная социально-педагогическая проблема, решение которой позволит снизить риск попадания старшеклассников в опасные ситуации, повысить уровень личной и общественной безопасности.

#### **Примечания**

1. Сулла М. Б. Дидактический комплекс для изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» // Основы безопасности жизни. 1998. № 1. С. 34–35.
2. Безопасность жизнедеятельности: учеб. для высш. учеб. завед. / под ред. С. В. Белова. М.: Прогресс-Книга, 2001.
3. Байбороцова П. В. Методика обучения безопасности жизнедеятельности: метод. пособие. М., 2003; Михайлов Л. А. Концепция организации подготовки учителя безопасности жизнедеятельности в современном педагогическом университете: автореф. ... д-ра пед. наук. СПб., 2002; Мошкин В. Н. Воспитание культуры безопасности школьников. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. 318 с.; Орлов О. В. Учебная база для занятий по ОБЖ // Основы безопасности жизни. 2004. № 2. С. 33–37; Топоров И. К. Основы безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие для преподавателей. СПб., 1992; Шаулин В. И. Новый учебный предмет // Физическая культура в школе. 1992. № 2–4. С. 15–16.
4. Настольная книга учителя основ безопасности жизнедеятельности: нормативные документы, метод. рекомендации и справ. материалы для организации работы учителя. М., 2002; ОБЖ: Пути развития. Основы нового содержания и структуры общего образования (Проект) // Основы безопасности жизни. 2002. № 1. С. 3–6.
5. Михайлов Л. А. Указ. соч.; Мошкин В. Н. Указ. соч.

УДК 371.8.07

Г. А. Барминов

## РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

В статье рассматриваются вопросы развития социальной активности личности студентов вузов посредством студенческого самоуправления; описан опыт реализации подобных программ в Вятском государственном гуманитарном университете.

In this article the issues of development of social activity of students“ individuality in the institutes of higher education by means of students“ self-government are examined; the experience of implementation of similar programs in the Vyatka State University of Humanities is described.

*Ключевые слова:* социальная активность личности, студенческое самоуправление, воспитательная работа в вузе.

*Keywords:* social activity of a individuality, students' self government, educational work in the institute of higher education

Одной из концептуальных основ развития высшего образования в рамках новой парадигмы является формирование социально адаптированной и социально ориентированной личности. Лидерство, конкурентоспособность, целеустремленность и другие качества личности приобретают сегодня особую актуальность и значимость. На одно из приоритетных мест выходит такая интегрированная характеристика, как социальная активность личности, обеспечивающая в конечном итоге ее способность к самореализации и социальную успешность.

И. А. Дралюк в своем исследовании выявила структурные составляющие социальной активности личности студентов (мотивационный, операционный, рефлексивный компоненты) и дала им характеристику [1]. Рассмотрим показатели сформированности указанных компонентов.

Мотивационный компонент определяется, во-первых, потребностью в общественно значимой деятельности и социально ценном общении, во-вторых, лично значимым смыслом в проявлении социальной активности при решении проблем, составляющих предметную сторону отношений социальных и нравственных ценностей общества.

Операционный компонент обусловливается характером участия в практической деятельности, имеющей социально ценную направленность.

Рефлексивный компонент характеризуется, с одной стороны, осознанием участия в обществен-

но значимой деятельности как личностно и профессионально значимым, а с другой – сформированностью рефлексивной позиции.

Исходя из данных показателей, можно выделить следующие уровни социальной активности личности: инертный, репродуктивный, продуктивный, творческий.

По мнению исследователя Н. П. Бугаенко, одним из условий полноценного развития социальной активности будущего специалиста является создание различных форм коллективной самоорганизации, к которым однозначно можно отнести и студенческое самоуправление [2]. Феномен студенческого самоуправления в последнее время привлекает к себе все большее внимание со стороны разных субъектов общественной жизни: ученых, руководителей образовательных учреждений, политических и общественных деятелей и, конечно же, самих студентов. При этом все стороны, несмотря на различные подходы к оценке и трактовке данного социального феномена, приходят к единой точке зрения, что самоуправление студентов – необходимый фактор активизации общественной жизни молодежи.

В Вятском государственном гуманитарном университете разработана и действует Концепция воспитания студентов, согласно которой студенческое самоуправление занимает ключевое место в системе воспитательной работы со студентами [3]. Указанная концепция стала основой для разработки нами в рамках исследования модели организации студенческого самоуправления в ВятГГУ. Данная модель была представлена на Всероссийский конкурс, по итогам которого заняла III место.

Модель [4] включает в себя определение понятия «студенческое самоуправление», раскрывает специфику его развития в современных социально-экономических условиях, определяет цели, задачи, функции, структуру, направления, критерии эффективности студенческого самоуправления в вузе.

В качестве непосредственных субъектов студенческого самоуправления в ВятГГУ на разных уровнях модель определяет как студенческий коллектив вуза, так и коллективы факультетов, курсов (потоков) и академических (учебных) групп.

Высшим органом студенческого самоуправления (см. рис. 1) в вузе в соответствии с моделью является конференция студенческого актива ВятГГУ, которая избирает постоянно действующий орган – Студенческий совет университета. Основным содержанием его деятельности является реализация комплекса мероприятий, направленных в том числе на развитие социальной активности личности. Инициаторами и организаторами этой деятельности являются сами студен-

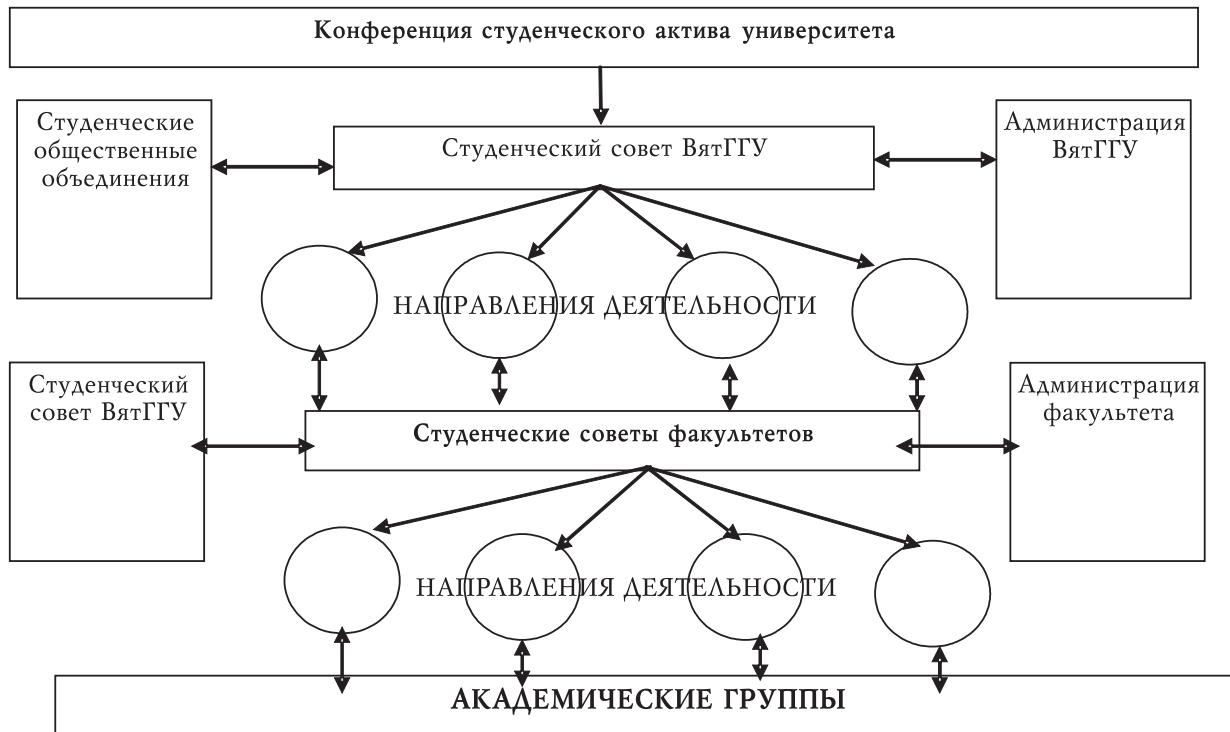


Рис. 1. Структура студенческого самоуправления ВятГГУ

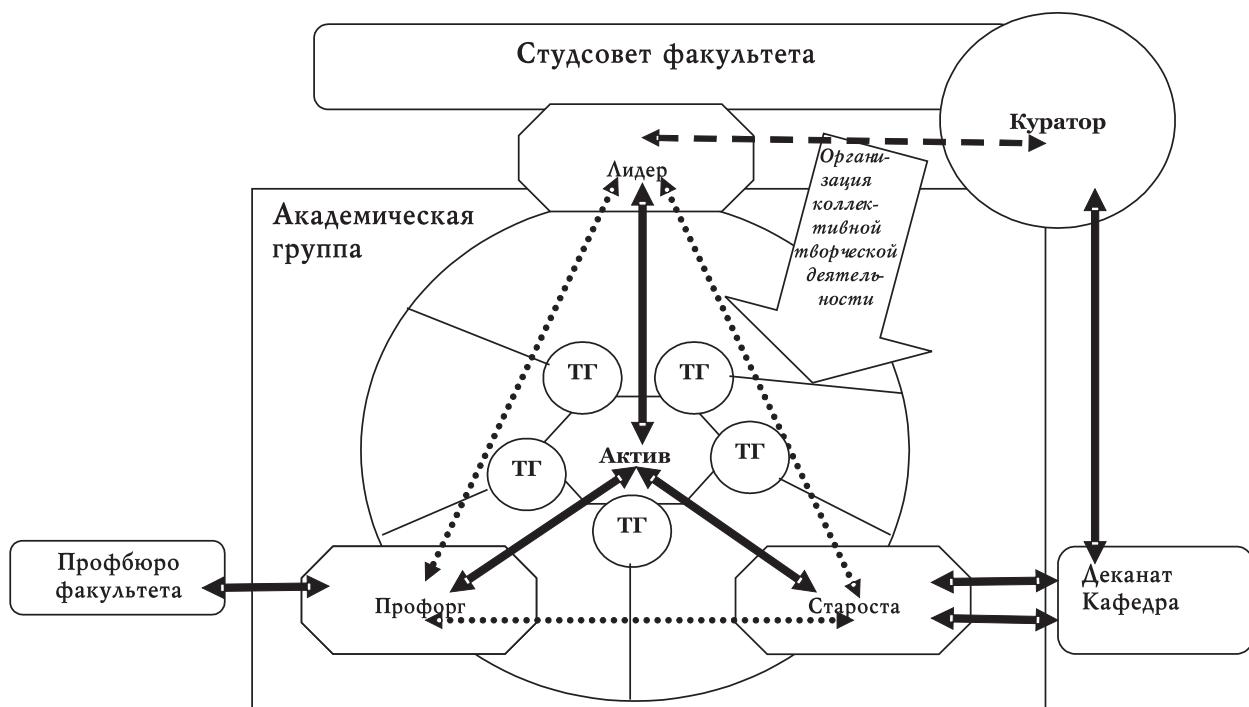


Рис. 2. Схема организации студенческого самоуправления в академической группе

ты, объединенные в творческие группы по интересам.

Студенческие общественные объединения (профсоюзная организация, педагогический отряд и др.) также входят в систему студенческого самоуправления вуза через своих представителей.

Аналогичным образом студенческое самоуправление представлено и на уровне отдельного факультета.

В составе академической группы (см. рис. 2) выделяется связка: лидер – профорг – староста. Функции лидера – организация деятельности по реализации инициатив студентов в группе, взаимодействие со студенческим советом факультета; профорга – решение вопросов социальной защиты и поддержки студентов группы, взаимодействие с профсоюзным бюро факультета; старосты – обеспечение взаимодействия с деканатом и кафедрами, преимущественно по учебным вопросам.

По мнению известных ученых (М. И. Рожков, Л. В. Байбординова и др.), самоуправление реализуется тогда, когда субъект оказывается в ситуации выбора и сам определяет пути решения возникшей перед ними проблемы [5]. Поэтому основным механизмом деятельности всей системы самоуправления в ВятГГУ является использование методики КТД. Так, первоначально, исходя из общих задач, стоящих перед тем или иным студенческим коллективом, определяются основные пространства, в которых возможна продуктивная деятельность и конкретные задачи на предстоящий период. После колективного обсуждения, корректировки и уточнения целей, как правило, происходит их принятие. Следующим шагом является постановка управленческой проблемы и формирование инициативной группы по ее преодолению. На уровне данной группы происходит обсуждение возможных вариантов решения поставленной проблемы, результаты данного обсуждения представляются, в зависимости от уровня, на общем соборе академической группы или на заседании органа студенческого самоуправления, на котором и принимается коллективное решение о дальнейших действиях по реализации поставленной цели. Следующим этапом становится непосредственная реализация принятого решения. По итогам работы происходит коллективный анализ всех предыдущих этапов деятельности, и коллектив уже с большей степенью самостоятельности определяет новую цель деятельности, что подтверждает цикличность процесса самоуправления. Именно принятие решения является ключевым для формирования мотива группового действия. Подведение итогов, коллективный анализ позволяют привести коллектив и его членов к новой цели совместной

деятельности, при этом на последующих этапах с каждым циклом они все самостоятельнее определяют цель, реализуемую в дальнейшем коллективом.

Представленная в модели структура студенческого самоуправления позволяет максимально полно и эффективно содействовать процессу развития социальной активности личности на всех уровнях, начиная от академической группы, заканчивая вузом в целом.

Так, инициативной группой студентов под нашим руководством был разработан цикл адаптивных мероприятий для студентов-первокурсников «Марафон “Я – Первокурсник!”». Программа Марафона подразумевает, с одной стороны, формирование актива академических групп первого курса, с другой стороны, создание условий для успешной адаптации студентов-первокурсников к новой для них среде гуманитарного университета, включая знакомство с историей и традициями вуза, выявление уровня развития различных способностей первокурсников и т. п. Работу со студентами-первокурсниками в течение всего Марафона осуществляют студенты старших курсов, прошедшие специальную подготовку.

Программой Марафона охвачено 100% первокурсников, а всего в мероприятиях Марафона принимают участие более половины студентов университета.

По итогам Марафона в каждой академической группе I курса формируется работоспособный актив, каждый студент-первокурсник четко представляет возможности гуманитарного вуза для своего личностного и профессионального развития, а также им освоены различные социальные роли в предложенной деятельности «организатор», «участник», «сторонний наблюдатель». Таким образом, студент первого курса получает возможность сделать осознанный выбор в пользу того или иного вида деятельности, определить свою позицию в ней.

На уровне студенческого актива отдельного факультета происходит консолидация студентов-активистов, выработка новых форм деятельности, увеличение количества студентов, вовлеченных в различные виды деятельности, активно формируется «корпоративная» культура факультета.

В свою очередь, уровень студенческого актива в целом характеризуется активным вовлечением в деятельность, возможностью применения полученных знаний, умений и социального опыта в профессиональной и учебной деятельности, освоение новых форм общественно значимой деятельности.

К основным результатам реализации комплекса данных мероприятий, с учетом описанных выше компонентов социальной активности личности

студентов и критериев их сформированности, можно отнести:

- увеличение доли студентов младших курсов, принимающих участие в деятельности органов студенческого самоуправления на различных уровнях;
- наличие в каждой академической группе первого курса работоспособного актива;
- повышение качества и количества мероприятий, инициированных самими студентами посредством органов студенческого самоуправления;
- изменение ценностных установок у студентов, занимающихся общественно полезной деятельностью – осознание возможностей личностного и профессионального роста за счет участия в деятельности органов студенческого самоуправления;
- повышение уровня организаторских знаний и умений среди студенческого актива.

Также стоит отметить тенденцию повышения уровня развития социальной активности личности как среди студентов-первокурсников, так и среди студентов старших курсов, выступавших организаторами Марафона.

Данные результаты подтверждают эффективность использования студенческого самоуправления в процессе развития социальной активности личности. Стоит отметить, что в Вятском государственном гуманитарном университете накоплен определенный опыт организации деятельности органов самоуправления студентов и одной из основных задач их деятельности является развитие социальной активности личности.

#### **Примечания**

1. Дралюк И. А. Проектная деятельность как средство воспитания социальной активности студентов: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2005. С. 29–32.
2. Бугаенко Н. П. Педагогические условия и организационные формы развития студенческого самоуправления в современном вузе: дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2004. С. 52.
3. Воспитательная работа в Вятском государственном гуманитарном университете: в 3 ч. Ч. 2 : сб. нормативных и метод. материалов / под ред. В. С. Данюшенкова, Т. В. Машаровой. Киров: Изд-во ВятГТУ, 2005. С. 16–18.
4. Студенческое самоуправление. Режим доступа: <http://www.studorg.ru/organizes/24>. – Загл. с экрана.
5. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе: учеб. пособие для студ. вузов. М.: ВЛАДОС, 2001. С. 97.

# ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 37.15.3

А. А. Денисова, Л. М. Якушева

## АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются психологические проблемы профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Анализируется соотношение понятий «творчество», «творческая личность», «творческое мышление», «творческая активность», «творческие способности». На эмпирическом материале рассматривается творческое мышление преподавателей высшей школы. Вводятся понятия «самосовершенствование», «саморазвитие». На теоретическом и эмпирическом уровнях анализируется роль аутопсихологических способностей преподавателя высшей школы и их предрасположенности к самосовершенствованию при развитом творческом мышлении.

Psychological problems of higher school teachers' professional activity are examined in the article. Relationship of the concepts "creation", "creative personality", "creative thinking", "creative activity", and "creative abilities" is also analysed. Creative thinking of higher school teachers is examined on the empirical material. The "self-perfection" and "self-development" concepts are examined. The role of autopsychological capabilities of the higher school teacher and the potentialities of their advancement are analysed.

**Ключевые слова:** психологические основы профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, инновационная деятельность, творчество, творческая личность, творческое мышление, творческая активность, творческие способности.

**Keywords:** psychological foundations of teacher's professional activity in higher school, innovative activity, creation, creative personality, creative thinking, creative activity, creative abilities.

Профессиональная деятельность преподавателя по своему характеру давно и однозначно отнесена в научных исследованиях к творческим видам деятельности и рассматривается как весьма нелегкий труд. Её сложность проявляется в многообразии компонентов, в разноплановости взаимосвязей между ними, а также между этими компонентами и внешней средой. Как отмечает Б. И. Серсенваева, преподавательская деятельность неразрывно связана с творчеством. Прак-

тически при проведении каждого занятия приходится что-то изменять и в содержании учебного материала, и в методике обучения. Каждое занятие каждый раз получается новым [1].

Педагог становится мастером своего дела, профессионалом по мере того, как он осваивает и развивает педагогическую деятельность, овладевает педагогическим капиталом, признавая педагогические ценности. С точки зрения П. Мучинского, творческую личность характеризуют такие черты, как готовность к риску, независимость суждений, импульсивность, познавательная «дотошность», критичность суждений, самобытность, смелость воображения и мысли. Даные качества раскрывают особенности действительно свободной, самостоятельной и активной личности, а значит, творческой личности [2].

Под современным понятием «творческая личность» Э. А. Голубева понимает такой тип личности, для которого характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, которая проявляется в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей и которые позволяют ей достигнуть прогрессивных, социально и лично значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности [3].

Особое значение приобретает здесь понятие творческого мышления как одного главных и первостепенных понятий творчества.

На становление и развитие творческого мышления преподавателей высшей школы оказывает воздействие большое количество факторов. Одним из основных и главных таких факторов являются аутопсихологические способности преподавателей высшей школы.

В. В. Лёшин отмечает, что аутопсихологические способности (АПС) объединяют в себе те специфические знания, умения и навыки, которые определяют наши возможности в самопонимании, самооценивании, самоанализе, саморегулировании, самореализации и в других явлениях нашего внутреннего мира, заимствованных из внешнего взаимодействия с приставкой «само» [4].

АПС являются свойствами личности, которые своими корнями уходят в сознательно-бессознательную область человеческой психики. Если они развиты, то позволяют личности адекватно вос-

принимать свой внутренний мир и встраивать его в реальную жизнь [5].

Для доказательства нашего предположения о том, что АПС являются факторами развития творческого мышления преподавателей высшей школы, нами было проведено исследование. Объектом нашего экспериментально-психологического исследования выступали личность педагогов высшей школы и условия осуществления их НИР. Наше исследование было проведено на базе Тобольского государственного педагогического института им. Д. И. Менделеева.

Выборку составили две группы специалистов: преподаватели с высоким уровнем творческого мышления (первая группа респондентов) и преподаватели с низким уровнем развития творческого мышления (вторая группа респондентов). Все респонденты имеют базовое высшее педагогическое образование, многие из них имеют научную степень кандидата наук. Возрастные рамки испытуемых ограничиваются 23–60 годами.

На первом этапе нашего исследования с помощью методики Торранса были созданы две группы испытуемых: преподаватели высшей школы, имеющие высокий уровень развития творческого мышления, и преподаватели высшей школы, имеющие низкий уровень развития творческого мышления (см. рис. 1).

Данная диаграмма свидетельствует о том, что преобладают существенные различия между развитием всех показателей творческого мышления двух групп испытуемых. У преподавателей с высоким уровнем развития творческого мышления все четыре компонента находятся на уровне выше 50%, у преподавателей же с низким уровнем развития творческого мышления все четыре компонента находятся на границе ниже 50%. Исключение составляет лишь «оригинальность», которая находится на уровне 52%.

На втором этапе нашего исследования были изучены АПС у двух выделенных групп испытуемых.

Исследование аутопсихологических способностей заключалось в изучении

- 1) состояния социально-психологических условий (уровень благоприятствования);
- 2) обеспечения процесса саморазвития энергетическим потенциалом (уровень энергетической регенерации);
- 3) готовности в каждый момент к оценке проходящего события и своего состояния, вызванного этим событием, с целью поиска оптимального способа действия (уровень обращенности на себя);
- 4) готовности к принятию нового опыта из различных сфер жизнедеятельности (уровень технологичности мышления);

5) относительной готовности мозга к установлению новых нейросвязей (уровень динамичности мозговой деятельности);

6) условий организации профессиональной деятельности.

Методическим инструментарием для оценки аутопсихологических способностей являлся экспериментальный тест «Определение предрасположенности к самосовершенствованию».

Тест был разработан в 2000 г. и апробирован на 250 респондентах: 163 мужчины (65%) и 87 женщин (35%) в возрасте от 27 до 41 года.

Содержание утверждений и проективные задания согласовались с близкими к исследуемым признакам вопросами психологических и психотерапевтических методик. Тест разрабатывался для измерения уровней развития аутоспособностей и фактора внешней сферы.

Вопросы ориентированы на оценку проявления бессознательной сферы. Их количество определялось необходимостью достижения высокой точности измеряемого свойства и достаточностью при дифференцировании одного уровня от другого.

Проверка достоверности измеряемых параметров представляет определенную сложность. Она проводилась на качественном уровне и методом корреляционного анализа с близкими по предмету изучения отдельными шкалами используемых в работе тестов. При анализе связей учитывалась специфика выделенных блок-компонентов, имеющих сознательно-бессознательную природу, их сложная и многоуровневая структура АПС рассматривались в виде блок-схем, т. е. учитывались функциональные возможности этих свойств, а именно регулирование внутренней энергии, прием и перераспределение поступающей информации (интериоризация), переработка лично значимой информации и самоуправление (рефлексия), динамика мозговых структур, отвечающая за усвоение и хранение образующегося опыта (интраадаптация – внутримозговая адаптация нового опыта).

Надежность методики определялась по критерию устойчивости данных во времени (ретестовая надежность). Повторные результаты получены от 33 испытуемых с интервалом между тестированием в три-четыре недели. Устойчивость результатов можно отнести за счет глубинной природы измеряемых свойств личности. В целом тест оказался достаточно внутренне согласованным.

Экспериментальная методика состоит из 106 утверждений, с которыми испытуемый должен был согласиться, если нашел ему подтверждение в себе, своей жизни и окружающих условиях, в противном случае отвергнуть его. Результаты заносились в индивидуальный протокол

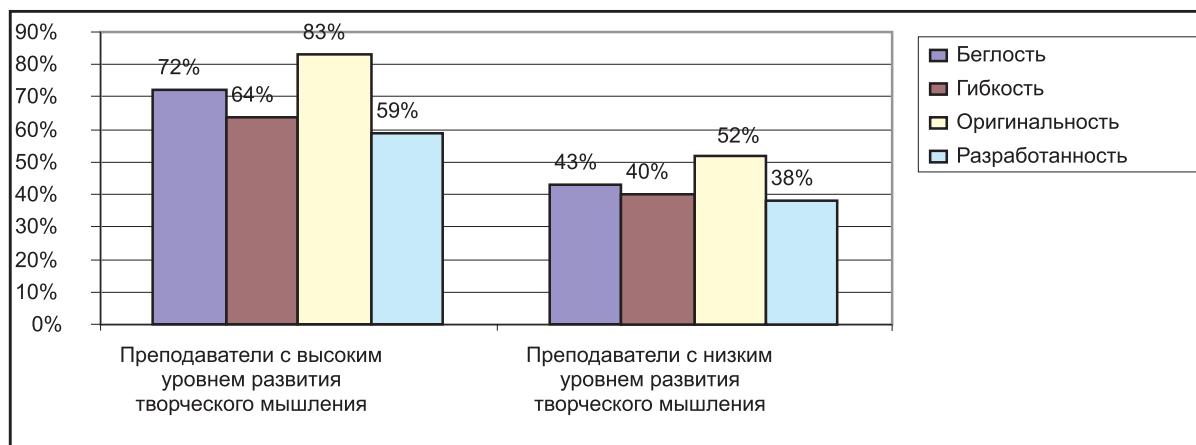


Рис. 1. Развитие творческого мышления преподавателей высшей школы

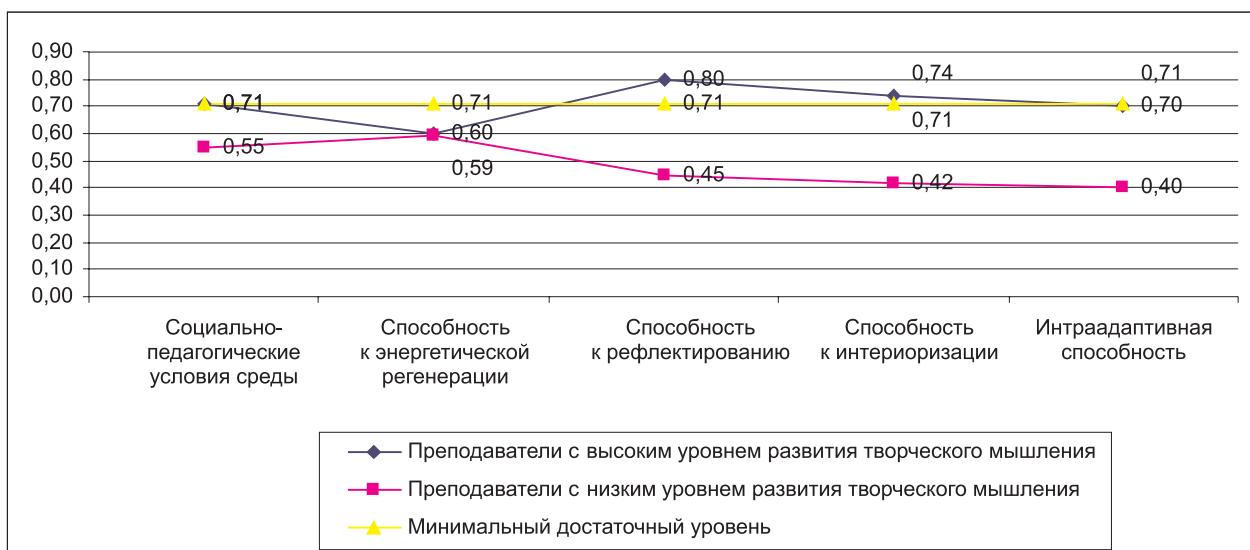


Рис. 2. Результаты изучения предрасположенности к самосовершенствованию преподавателей высшей школы

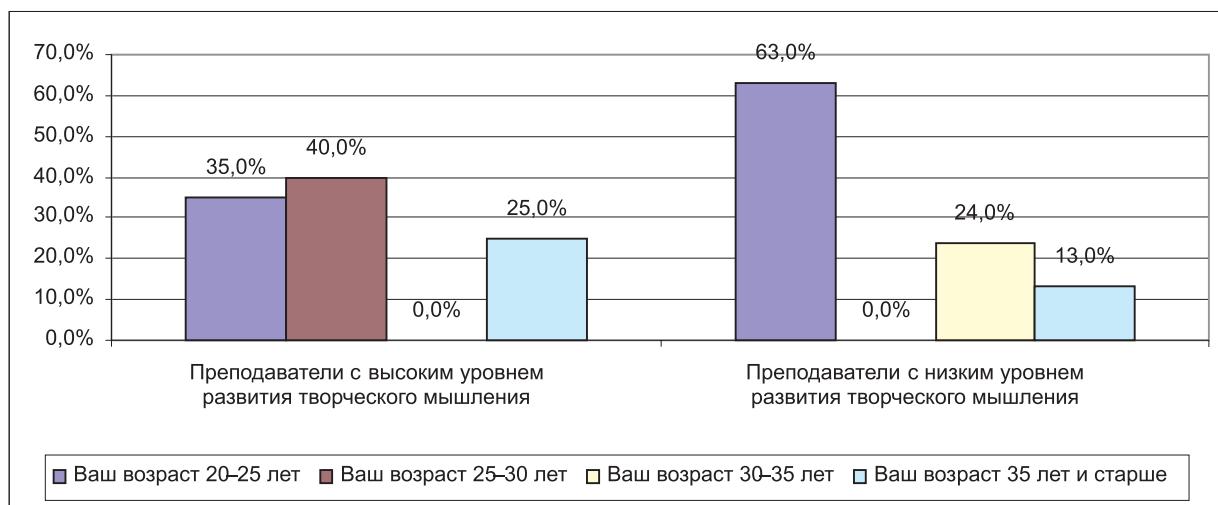


Рис. 3. Результаты ответов на вопрос «Ваш возраст?»

обследования. Как диагностический инструмент на качественном уровне тест дает точные, с низкой зависимостью от социальной желательности результаты.

Процедура проведения данного теста может иметь как групповую, так и индивидуальную форму работы. Учитывая гибкий график труда педагогов высшей школы, мы выбрали индивидуальную форму проведения теста. Каждому преподавателю выдавался тестовый материал и индивидуальный бланк фиксации результатов. Перед выполнением теста объяснялась цель проведения эксперимента, предмет изучения данного теста и методика его выполнения. Тест выполнялся в свободное для педагога время и лишь с его согласия принять участие в эксперименте. После выполнения теста испытуемым предоставлялись результаты с подробным качественным анализом.

Такая система построения обследования позволила снизить количество случайных ответов и увеличила достоверность диагностики.

Результаты теста на определение предрасположенности к самосовершенствованию показывают, что у преподавателей первой группы по шкале «социально-педагогические условия среды» – 0,71 балл, по шкале «способность к энергетической регенерации» – 0,60 баллов, по шкале «способность к рефлексированию» – 0,8 баллов, по шкале «способность к интериоризации» – 0,74 балла, по шкале «интраадаптивная способность» – 0,70 баллов.

У преподавателей второй группы иная картина: по шкале «социально-педагогические условия среды» – 0,55 балл, по шкале «способность к энергетическое регенерации» – 0,59 баллов, по шкале «способность к рефлексированию» – 0,45 баллов, по шкале «способность к интериоризации» – 0,42 балла, по шкале «интраадаптивная способность» – 0,40 баллов (см. рис. 2).

Преподаватели с высоким уровнем творческого мышления характеризуются достаточным уровнем развития основных внутренних способностей, таких, как «способность к рефлексированию», «способность к интериоризации». Данную группу преподавателей отличает достаточный уровень развития способности к загрузке информации (интериоризация), к сознательной переработке информации и определению своего отношения к ней (рефлексия). Наиболее препятствующими процессу саморазвития и инновационной деятельности являются способности к установлению нейросвязей, т. е. образованию и закреплению нового личностного опыта (интраадаптация), к энергетическому обеспечению выделенных процессов, способности к генерированию психической энергии (энергии развития).

Преподаватели с низким уровнем творческого мышления испытывают затруднения в способ-

ности в каждый момент оценивать ситуацию и свое состояние в ней с целью поиска оптимального способа действования, способности к принятию нового опыта из различных сфер жизнедеятельности, способности к динамичному установлению новых нейросвязей.

Общественное признание, судя по всему, является фактором внешней стимуляции для включения человека в процесс развития (посредством рефлексии). Обе группы преподавателей отмечают недостаточный уровень благожелательности социально-педагогических условий для организации инновационной деятельности.

Таким образом, преподаватели с высокими показателями творческого мышления относятся к третьей группе профессионалов – активно-поисковой, движущие силы мотивационно творческой природы активизируют преобразующий подход личности к условиям среды. В этом случае траектория профессионального развития имеет либо стабильно возрастающий характер, либо неравномерно возрастающий, при котором всплески достижений преобладают над зонами пассивности. На этом уровне развитие личностного потенциала обеспечивается аутопсихологическими способностями.

Преподаватели с низкими показателями творческого мышления относятся ко второй группе профессионалов – репродуктивной. Их профессиональное развитие ориентировано на достижение уровня профессиональной подготовки, демонстрируемого ближайшим окружением.

Далее нами был предпринят анализ условий организации профессиональной деятельности преподавателей высшей школы, который осуществлялся с помощью комплексной методики изучения и развития мотивации профессионального самосовершенствования сотрудников. Данная методика состоит из трех анкет, изучающих понимание сотрудником самосовершенствования, мотивов, методов, используемых для самосовершенствования в профессиональной деятельности.

Анализируя результаты проведения комплексной методики изучения мотивации профессионального самосовершенствования сотрудников, мы выявили, что в группе преподавателей с высоким уровнем развития творческого мышления 35% – в возрасте 20–25 лет, 40% – в возрасте 25–30 лет и 25% – в возрасте 35 лет и старше. В группе преподавателей с низким уровнем развития творческого мышления 63% – в возрасте 20–25 лет, 24% – в возрасте от 30–35 лет, 13% в возрасте 35 лет и старше (см. рис. 3).

Доминирование лиц в возрасте 20–25 лет в группе преподавателей с низким уровнем развития творческого мышления дает возможность

предположить, что молодые преподаватели (до 25 лет) находятся на репродуктивном уровне профессиональной деятельности, таким образом оказываются не способны к творческой деятельности. Доминирование преподавателей в возрасте от 25 до 30 лет в группе преподавателей с высокими показателями творческого мышления дает основание считать, что данный возраст является наиболее продуктивным для творческой деятельности в вузе.

Анализ уровня образования респондентов показывает, что в группе преподавателей, активно занимающихся научной деятельностью, присутствуют люди, имеющие научную степень – 63% – и 37% окончили аспирантуру. В группе преподавателей, занимающихся исключительно педагогической деятельностью, 56% имеют научную степень и 44% окончили вуз (рис. 4).

Снижение показателей творческого мышления в деятельности преподавателя высшей школы может быть связано либо с низким уровнем подготовленности в теории и практике организации научно-исследовательской работы, либо в потере интереса к ней.

Анализ результатов ответа на вопрос «Нравится ли Вам ваша профессия?» показал, что 100% опрошенных преподавателей с высоким уровнем развития творческого мышления очень довольны своей профессией. В другой группе мнения разделились: 53,9% довольны, 46,1% скорее довольны, чем нет (рис. 5).

Творческая деятельность в вузе, с одной стороны, непосредственно связана с развитым интересом к предмету профессиональной деятельности, а с другой – способствует поддержанию и развитию интереса к профессии.

По результатам опроса у преподавателей с высокими показателями развития творческого мышления за период работы представление о профессии изменилось только в лучшую сторону (100% опрошенных), а у большинства преподавателей с низким уровнем развития творческого мышления (54%) представление о профессии за период работы не изменилось, у 23% – в худшую сторону и лишь у 23% – в лучшую сторону (см. рис. 6).

Большинство преподавателей (65%) с высоким уровнем развития творческого мышления не хо-

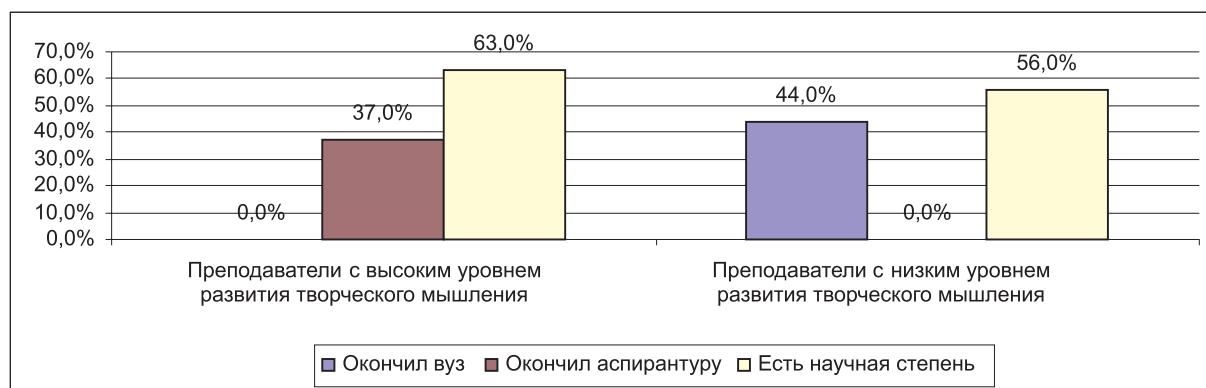


Рис. 4. Результаты ответов на вопрос «Ваше образование?»

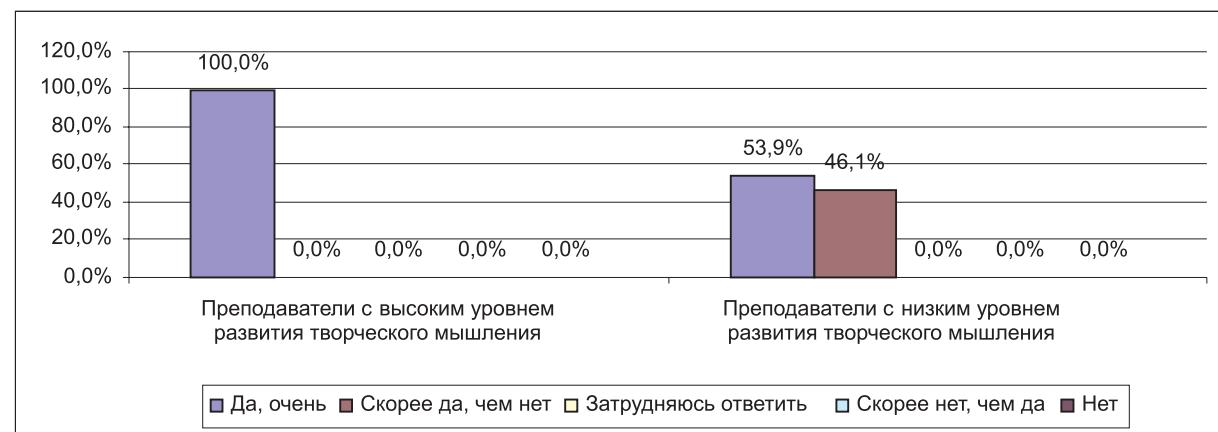


Рис. 5. Результаты ответов на вопрос «Нравится ли Вам ваша профессия?»

тели бы работать по другой специальности, и лишь 35% сомневаются при ответе на данный вопрос. Большинство преподавателей с низким уровнем развития творческого мышления посещала мысль о смене вида деятельности – 78%, и лишь 32% опрошенных не хотели бы работать по другой специальности (рис. 7).

Высоко развитое творческое мышление преподавателей не только повышает интерес к профессиональной деятельности, но и способствует положительной динамике развития представлений о педагогической деятельности в вузе, а также развитию мотивации к самосовершенствованию личности в профессиональной деятельности, повышению научности педагогической деятельности.

В ходе анализа условий организации профессиональной деятельности преподавателя высшей школы мы выяснили, что 69% респондентов вос-

принимают производственные задания как «требующие дополнительной работы», и лишь 30% – как «известные». В группе преподавателей с низким уровнем развития творческого мышления большинство респондентов (55%) воспринимают задания как «известные», а 45% – как «задания, требующие дополнительной работы» (см. рис. 8).

Таким образом, большинство преподавателей с высоким уровнем развития творческого мышления воспринимают производственные задания как творческие, вызывающие интерес, способствующие саморазвитию.

При выполнении производственного задания 25% респондентов первой группы отмечают полную свободу в его выполнении, 65% респондентов отмечают, что, как правило, при выполнении производственного задания им дается свобода действий. Респонденты второй группы единоглас-

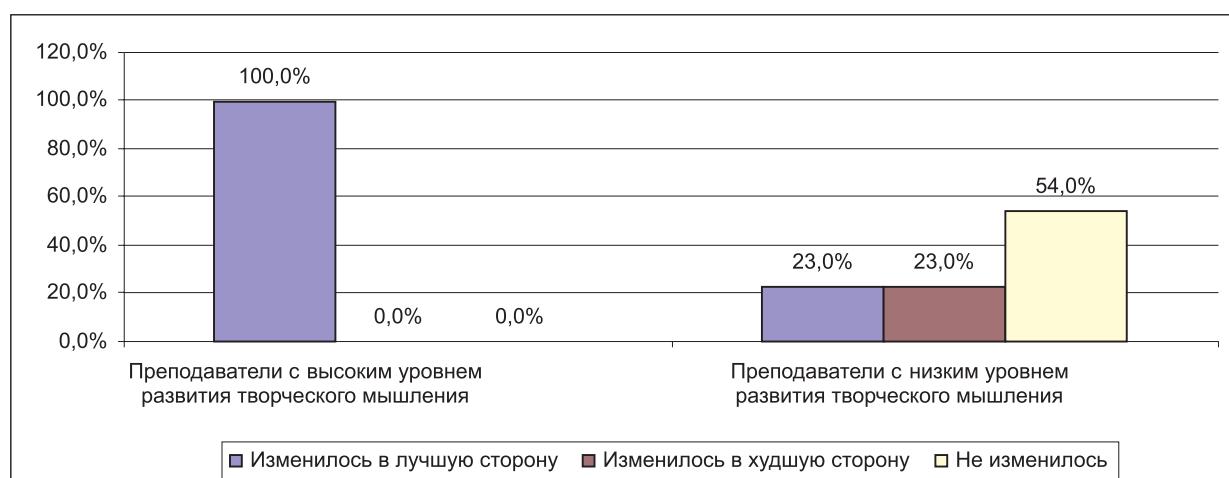


Рис. 6. Результаты ответов на вопрос  
«Изменилось ли Ваше представление о профессии за период работы?»

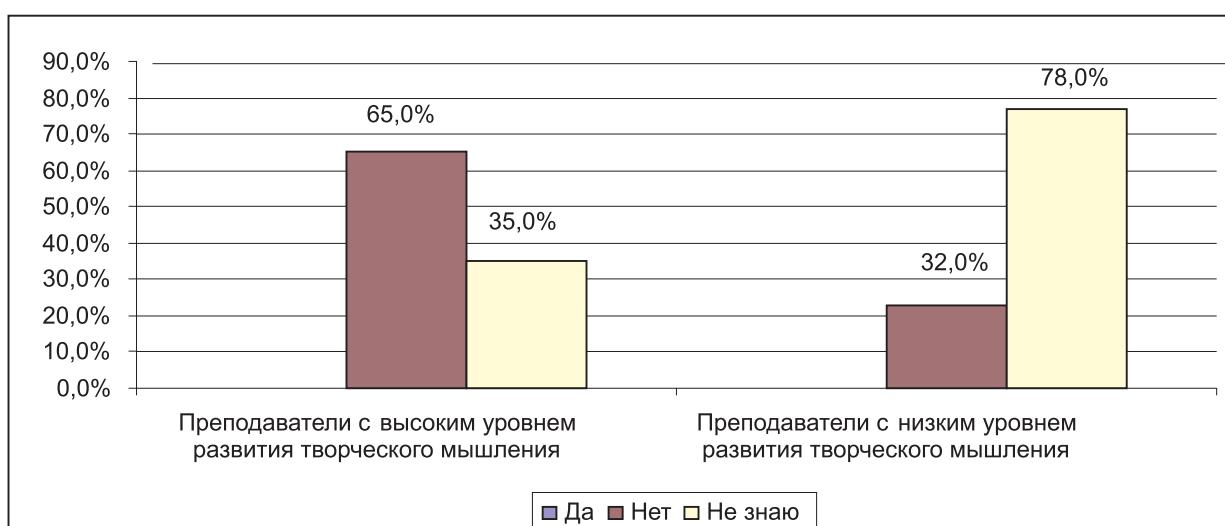


Рис. 7. Результаты ответов на вопрос «Хотели бы Вы работать по другой специальности?»

но (100%) отмечают, что при выполнении производственного задания им, как правило, дается свобода действий (рис. 9).

Анализ условий контроля деятельности преподавателя высшей школы показывает, что преподаватели с высоким уровнем развития творческого мышления воспринимают условия труда как более демократичные.

В группе преподавателей с высоким уровнем развития творческого мышления 69% респондентов отмечают учет индивидуальных склонностей при распределении производственных заданий, 31% опрошенных затруднились при ответе на данный вопрос. В группе преподавателей с низким уровнем развития творческого мышления 79% респондентов считают, что при распределении производственных заданий учитываются индивидуальные особенности, 21% затруднились при ответе на данный вопрос (см. рис. 10).

В повседневной трудовой деятельности у 69% респондентов первой группы доминируют близкие цели, а у 31% – далекие. У респондентов второй группы: для 77% имеют значение близкие цели, а для 23% – далекие (см. рис. 11).

Преподаватели первой группы однозначно ответили, что выбрали бы вновь свою профессию, тогда как мнения преподавателей второй группы разделились: 54% ответили «Да», 23% – «Нет» и 23% – «Не знаю» (см. рис. 12).

Преподаватели двух групп респондентов однозначно отмечают, что занимаются самосовершенствованием (см. рис. 13).

На вопрос «Имеется ли у Вас личная концепция самосовершенствования?» 69% респондентов первой группы ответили «Да», а 31% – «Нет». В другой группе преподавателей отсутствуют респонденты, имеющие собственную концепцию самосовершенствования (см. рис. 14).

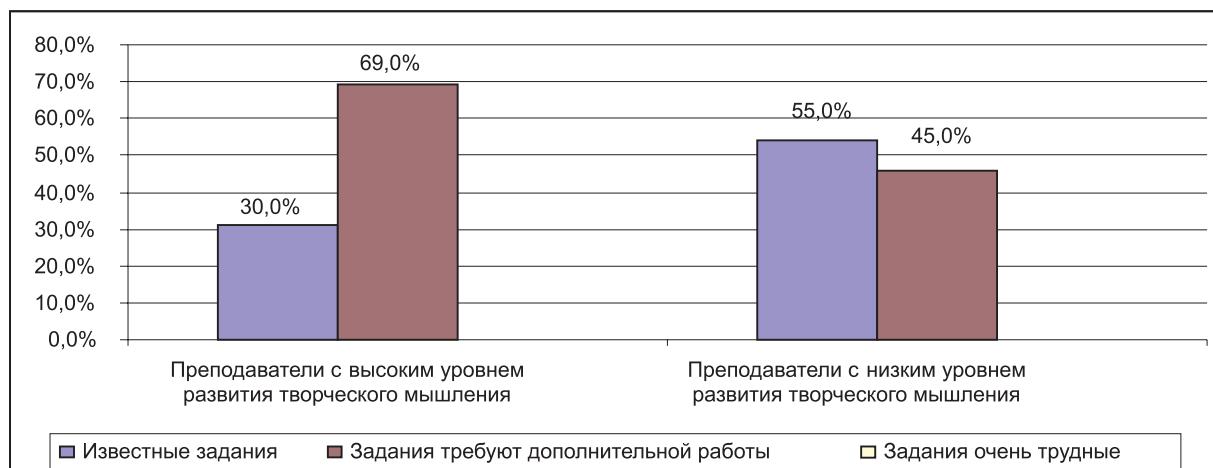


Рис. 8. Результаты ответов на вопрос «В каком виде Вам даются производственные задания?»



Рис. 9. Результаты ответов на вопрос «При выполнении задания Вам предоставляется свобода действий?»

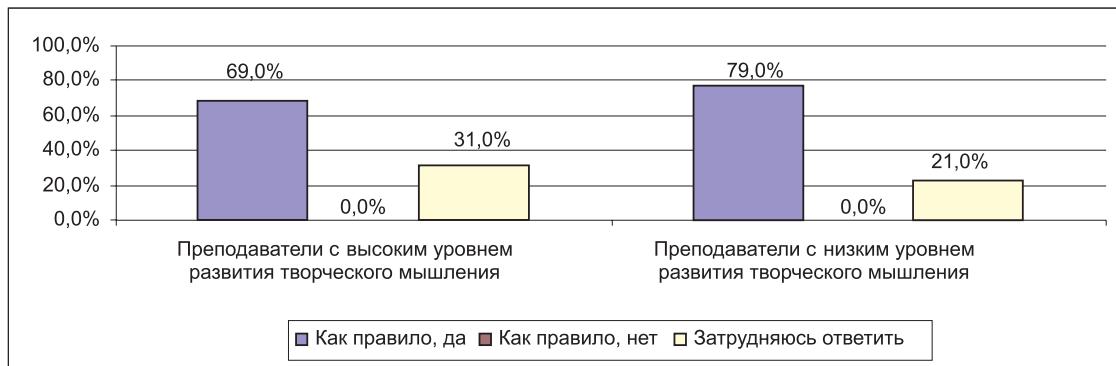


Рис. 10. Результаты ответов на вопрос «В какой мере при распределении задач учитываются индивидуальные склонности персонала?»

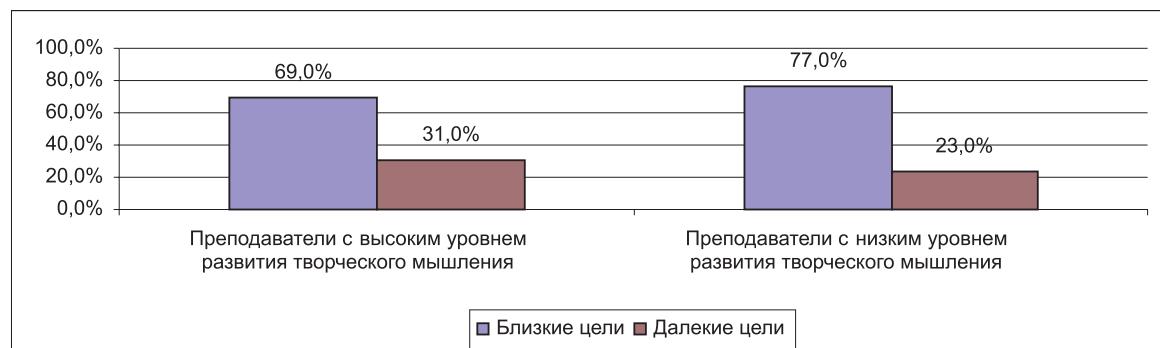


Рис. 11. Результаты ответов на вопрос «Какие цели в повседневной трудовой деятельности для Вас наиболее значимы?»

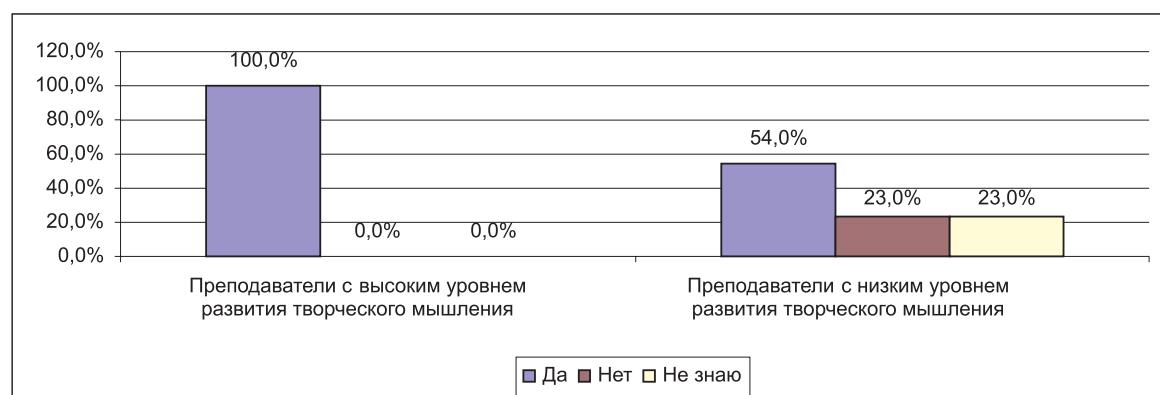


Рис. 12. Результаты ответа на вопрос «Выбрали ли бы Вы вновь свою профессию?»

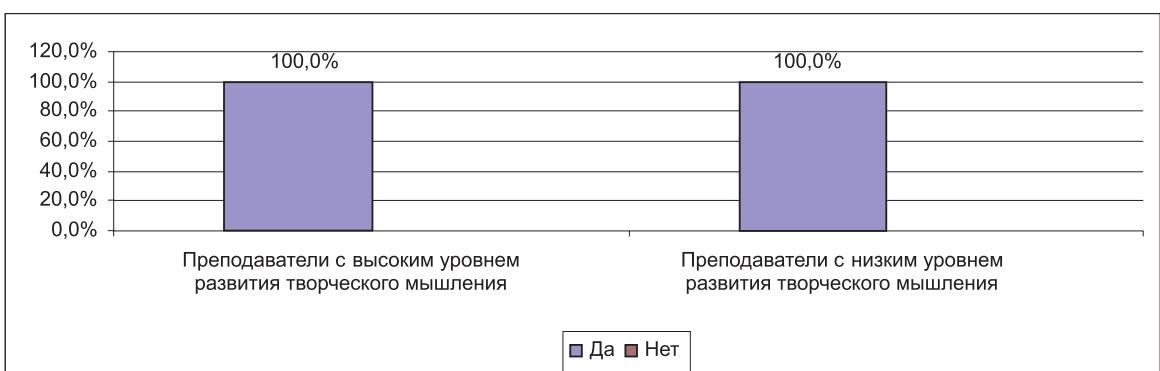


Рис. 13. Результаты ответов на вопрос «Занимаетесь ли Вы самосовершенствованием?»

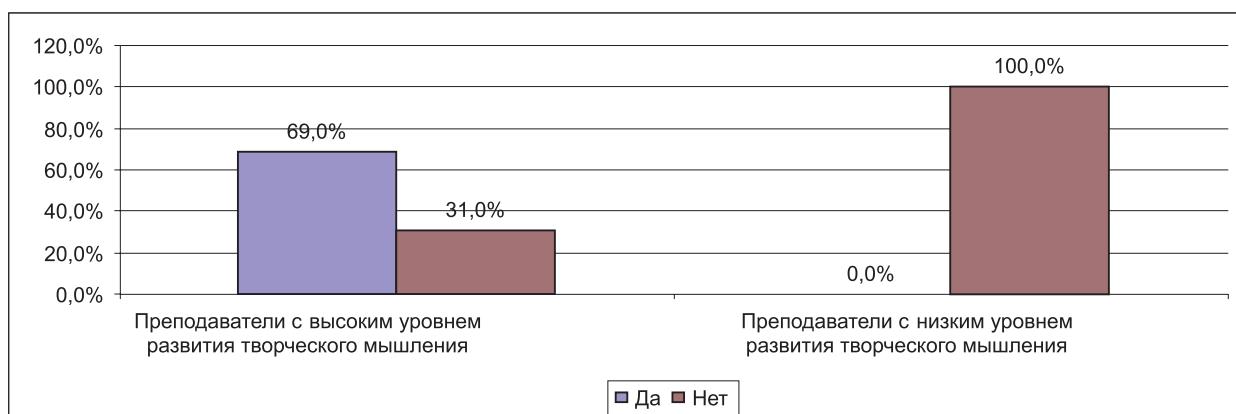
Таким образом, для преподавателей высшей школы характерно самосовершенствование профессиональной деятельности. У преподавателей с высокими показателями творческого мышления оно носит организованный и планомерный характер, тогда как у преподавателей с низкими показателями творческого мышления процесс самосовершенствования носит хаотичный характер.

Анализ условий, препятствующих самосовершенствованию преподавателей высшей школы, показал, что в группе преподавателей с высоким уровнем творческого мышления 31% респондентов считает «собственную неорганизованность» причиной снижения результатов самосовершенствования, 34% – «неумение планировать время» и 35% – «отсутствие необходимых условий». В группе преподавателей с низкими показателями творческого мышления 23% считают «неумение планировать время» причиной снижения резуль-

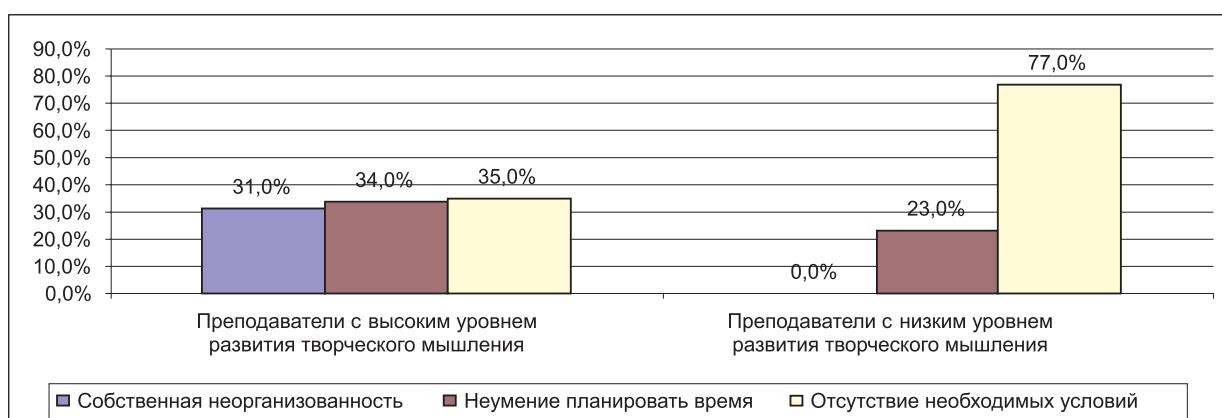
татов самосовершенствования, а 77% – «отсутствие необходимых условий» (рис. 15).

Таким образом, большинство преподавателей с высокими показателями творческого мышления видят причины снижения результатов самосовершенствования во внутриличностных структурах, тогда как преподаватели с низкими показателями творческого мышления связывают проблемы в самосовершенствовании с внешними условиями организации профессиональной деятельности.

Профессиональное развитие личности предполагает взаимозависимость между оснащенностью профессиала технологиями успеха, с одной стороны, и его определенными личностными качествами – с другой, а также влияние определенных закономерностей на различных этапах его становления как профессиала. Преподавание в высшей школе требует развития «траектории» профессии до активно-поисковой.



*Рис. 14. Результаты ответов на вопрос  
«Имеется ли у Вас личная концепция самосовершенствования?»*



*Рис. 15. Результаты ответов на вопрос  
«Какие трудности Вы испытываете при самосовершенствовании?»*

**Примечание**

1. Серсенваева Б. И. Психология личностного и профессионального самосовершенствования будущих учителей. М.: КНОРУС, 2005. С. 7.
2. Мучински П. Психология. Профессия. Карьера. СПб.: Питер, 2004. С. 21.
3. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. М.: Прометей, 1993. С. 15.
4. Лёшин В. В. Феноменология аутопсихологических способностей госслужащих // Акмеология, методы и технологии: материалы науч. сессии, посвящ. 75-летию чл.-кор. РАО, президента МАН Н. В. Кузьминой. М., 1998. С. 36.
5. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. М.: Интерпракт, 1995. С. 102.

УДК 159.944

*E. B. Осмина*

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ  
СУБЪЕКТА ВЫСШЕГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Реформа высшего образования в России невозможна без соответствующей психологической перестройки субъектов учебно-профессиональной деятельности, от которых ожидается осознанный и осмыслиенный выбор профессии и соответствующего образования. Феномен несовпадения деятеля и деятельности в противоположность деятельности вовлеченности субъекта отчетливо просматривается на разных этапах высшего профессионального образования. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о возрастной и статусной обусловленности осмыслинной учебно-профессиональной деятельности. Выделены поведенческие и субъективные маркеры деятельности включенности и удовлетворенности результатами осуществляющей деятельности.

Reform initiatives in Russian higher education are impossible without an adequate psychological reconstruction of the subjects of vocational education and training who are supposed to have a conscious and sensible choice of profession and relevant education. A phenomenon of noncoincidence of an actor and his activity by contrast to activity involvement of a subject is well defined at different stages of higher vocational education. The results of the conducted investigation have revealed an age and status dependence of the sensible educational and vocational activity. Behavioral and subjective markers of person's activity involvement and his satisfaction of performed activity results are distinguished.

**Ключевые слова:** профессиональный выбор, деятельность включенность, личностная активность, смысложизненные ориентации, эмоциональная насыщенность.

**Keywords:** professional choice, activity involvement, personal activity, life purport orientations, emotional intenseness.

Реформирование высшего профессионального образования, содержанием которого является оптимизация учебного процесса и повышение его мобильности, направлено на приведение квалификационных признаков специальностей в соответствие с требованиями современного рынка труда. Трудоемкость указанного процесса объясняется не только консерватизмом системы образования (как необходимого условия социально-культурной преемственности на уровне содержания дидактических и воспитательных целей), но и действием психологических причин, обусловленных активностью субъектов образовательного процесса. Одной из указанных причин является неоднозначная логика становления субъектности как показателя вовлеченности в деятельность и способности к ее расширенному воспроизведению (по В. А. Петровскому). Для высшего профессионального образования как важной фазы профессионального становления и развития личности основным субъектом учебной деятельности является студент, осваивающий профессию [1]. При этом имплицитно допускается, что обучение в конкретном вузе есть результат осознанного выбора юноши/девушки, который выражает личностный приоритет определенной профессии. На уровне здравого смысла понятно, что это далеко не так, и для преподавателя вуза когнитивно-личностная неоднородность аудитории студентов подтверждает полимотивированный характер их учебно-профессиональной деятельности.

Психологическим признаком наличия субъекта деятельности является возможность осуществления выбора – осознанного и осмыслинного [2]. Требование осмыслинности не имеет устойчивого содержательного и феноменологического описания и часто используется в качестве синонима понятия «осознанность». Было предложено операциональное определение осмыслинности как результата внутренней работы личности, которая придает цельность и упорядоченность отдельным событиям индивидуальной жизни. Объективно осмыслинность представлена вербализуемыми личностными конструкциями (когнитивного, эмоционального или волевого характера), воссозидающими на материале дискретности происходящего непрерывность отдельных событий и/или позволяющими дифференцировать их в потоке повседневности. Очевидно, что подобные конструкции сугубо индивидуальны, имеют обобщающий характер и должны обладать высокой пластичностью, обеспечивающей адаптивный характер жизнедеятельности в целом. В указанном контексте осмыслинение всегда происходит на сознательном уровне, но далеко не всякий осознанный факт жизни имеет осмыслиненный характер [3].

Экзистенциальное значение «внеположенности» смысла в жизнедеятельности человека получило обоснование в работах В. Франкла, который за базовым стремлением «найти и осуществить смысл и цель» увидел проявление личностной самоактуализации [4]. В отечественной психологии оппозиция «смысл – значение» заложена традициями деятельностного подхода, согласно которому осознание личностного смысла совершаемых действий – один из способов обнаружения мотива деятельности в целом. А. Н. Леонтьев подчеркивал, что «задачи осознания мотивов порождаются необходимостью найти себя в системе жизненных отношений и поэтому возникают лишь на известной ступени развития личности, когда формируется подлинное самосознание» [5]. Психологической проблемой остается феномен расслоения деятельности, или несовпадения деятеля (как потенциального субъекта деятельности) и осуществляющей деятельности.

В целях изучения психологических показателей деятельностной вовлеченности было проведено комплексное исследование смысловых конструктов субъектов высшего профессионального образования на разных этапах учебно-профессиональной деятельности. Реконструкция основных закономерностей смыслообразования осуществлялась методом продольных срезов с использованием психологических методов наблюдения, беседы и психодиагностики. В качестве психодиагностического инструмента применялся тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева [6], отдельные шкалы которого рассматривались в качестве психологических показателей осмысливаемости осуществляющей деятельности.

В исследовании приняли участие 310 респондентов (студенты, аспиранты, молодые преподаватели технического университета), различающихся по возрасту, социально-экономическому статусу и учебно-профессиональной специализации (гуманитарной и технической). Состав участников исследования представлен в табл. 1. Математическая обработка результатов и проверка статистических гипотез осуществлялась с использованием непараметрических критериев (U-критерий Манна – Уитни,  $\chi^2$ -критерий).

Сравнительная оценка средних значений общего показателя осмысливаемости жизни (ООЖ) в выделенных группах подтвердила возрастную обусловленность постановки задачи на смысл (табл. 2).

С возрастом изменяются личностные приоритеты личности в виде формирования вектора целевой направленности: завершение обучения в вузе и начало трудовой деятельности (как показатели изменения социально-экономического статуса) благоприятно отражаются на общей осмысливаемости жизни – наибольшие значения по всем шкалам демонстрируют молодые преподаватели и аспиранты, совмещающие обучение в аспирантуре с трудовой деятельностью. У студентов (в возрасте от 18 до 20,5 лет) в восприятии жизнедеятельности преобладал фактор эмоциональной насыщенности настоящего времени. Составленное заключение значительно упрощает картину смысложизненных ориентаций в юности/молодости и динамику их становления, эlimинируя индивидуальные различия и разнообразие траекторий профессионального самоопределения молодых людей. Признавая методологическую

Таблица 1  
Количественный состав участников исследования

Участники Показатели	Гуманитарные специальности		Технические специальности		Аспиранты / молодые преподаватели		Мастера производственного обучения
Пол	Ж	М	Ж	М	Ж	М	М
Средний возраст	18,5	19,5	20,5		24,6		22
Количество	74	52	48	52	16	32	36
Всего	126		100		48		36

Таблица 2  
Значения описательной статистики для ООЖ

Участники Показатели	Специальности				Аспиранты / преподаватели	Мастера производственного обучения
	Гуманитарные		Технические			
Пол	Ж	М	Ж	М	Ж	М
X (% от max)	109,7 (78,4)	103,8 (74,1)	106,8 (76,3)	103,6 (74)	115 (82,1)	116 (82,9)
Максимум	126	127	127	130	131	136
Минимум	71	79	86	71	64	98
						69

ограниченность тестовых инструментов в аспекте качественного анализа предмета исследования, мы сочли целесообразным использование кластерного анализа (STATISTICA), в результате которого 310 респондентов были объединены в четыре группы. Различия по общему показателю осмысленности жизни (ООЖ) между выделенными кластерами (группами) имеют статистически достоверный характер и позволяют квалифицировать группы по показателю ООЖ: I – высокий; II – средний; III – ниже среднего; IV – низкий.

Таблица 3  
Показатель ООЖ

Кластер	N	X (% от max)	Sx
I	70	118,4 (84,6%)	6,24
II	43	106,6 (76,1%)	5,67
III	21	98,71 (70,5%)	7,71
IV	21	84,38 (60,3%)	9,62

Анализ таблицы сопряженности подтвердил гипотезу о связи двух признаков – возраста и показателя ООЖ ( $p < 0,01$ ). Так, наиболее высокий ООЖ характерен для группы аспирантов и молодых преподавателей (81% от общего числа респондентов этой группы). Преобладание в составе III группы студентов третьего курса (67%) косвенно подтверждает гипотезу о так называемом «кризисе третьего курса», отличительным признаком которого является снижение уровня субъективной значимости и осмысленности учебной деятельности. Преобладание в составе IV группы студентов первого (38%) и третьего курсов (29%) позволяет рассматривать данный возраст как критический с точки зрения профессионального самоопределения и оценки соответствия выбранной специальности личностным интересам студента.

Средние значения и их процентное выражение от максимально возможного по отдельным шкалам приведены в табл. 4.

Таблица 4  
Показатели отдельных шкал  
в четырех группах участников

Шкалы Кластер	I	II	III	IV
I	35,9 (85%)	35 (83%)	23,6 (84%)	23,9 (85%)
II	31,5 (75%)	33 (79%)	19 (68%)	22,8 (82%)
III	29,9 (71%)	29 (69%)	20,4 (73%)	19,2 (69%)
IV	27,2 (65%)	25 (60%)	13 (47%)	19,1 (68%)

Первая группа (46% от общего числа участников) характеризуется высокими показателями целенаправленности, эмоциональной насыщенности текущей жизни и результативности. Качественный анализ ответов респондентов данной

группы показал единодушие по следующим вопросам: жизнедеятельность представляется вполне осмысленной, каждый из участников определенно может назвать себя целеустремленным человеком с определившимися «жизненными взглядами», повседневная жизнь наполнена интересными делами, которые приносят удовольствие и удовлетворение. В психологическом портрете респондентов данной группы преобладают оптимистические и конструктивные жизненные установки, сопровождаемые стеничными переживаниями, высокой эргичностью и активностью. Спецификой психологической структуры данного типа является сочетание объектного отношения к себе и субъектного отношения к своей жизни, при котором собственные «Я» и индивидуальная жизнь рассматриваются в качестве своеобразного экспериментального полигона для проверки истинности личностно-ценостных ориентаций и индивидуальных смыслов.

Респонденты второй группы (27% от общего числа участников) отличаются более низкими значениями по шкалам целенаправленности, эмоциональной насыщенности жизни и результативности ( $p < 0,01$ ). Характерна внутренняя противоречивость в суждениях участников: «жизнь представляется осмысленной», но многие подчеркивают, что «еще не нашли своего призыва и ясных целей», или признаются в том, что «жизненные взгляды еще не определились». Эмоциональное отношение респондентов к содержанию проживаемой жизни характеризуется стеничностью – их жизнь не только «наполнена интересным делами», она субъективно переживается как волнующее и захватывающее приключение. Обращает на себя внимание тенденция к психологическому обесцениванию прожитого, результаты собеседования свидетельствуют о своеобразном отношении респондентов к времени – оно не воспринимается необратимым и/или конечным, а субъективно переживается скорее как циклическое явление. Отсюда – «спокойная» целенаправленность (по сравнению с первой группой участников), затруднения в мировоззренческой самооценке и психологическое дистанцирование от жизни в виде объектного отношения к ней. Так, если участники первой группы подчеркивают личностное участие в управлении своей жизнью («моя жизнь в моих руках»), то респонденты второй группы ограничиваются признанием возможности осуществления жизненного выбора «по своему желанию». В психологическом портрете участников второй группы на фоне структурного сходства с первой группой выявляется тенденция своеобразного «объектного» отношения к своей жизни, ее временем ресурсам, при утрате (пока еще достаточно незаметной) критичности самовосприятия.

Статистически достоверные различия между третьей группой (13,5% от общего числа респондентов) и второй получены по двум шкалам – эмоциональной насыщенности жизни и контролю над жизнью (см. табл. 4). Обращает на себя внимание эмоциональная подавленность респондентов, которая проявляется как доминирующие переживания пустоты, скуки, отсутствия новизны. Субъективное мировосприятие сопровождается чувствами растерянности и беспокойства. Окружающий мир для данной группы «внеположен» (в отличие от второй группы), что значительно сужает субъективные возможности продуктивного взаимодействия с ним и осознанного участия в своей жизни. Ответы участников данной группы отличаются высокой внутренней противоречивостью, при этом все единодушно признают, что их «жизненные взгляды определились». Эмоциональная подавленность как отличительная черта респондентов данной группы имеет разные формы проявления: на уровне непосредственных переживаний в виде доминирования негативных и пессимистических эмоций; на уровне субъективной организации жизни – в отсутствии целевых ориентиров, вербализуемых критериев самовосприятия и самооценки, несформированных механизмов психической саморегуляции; на уровне отношений с окружающим миром – в виде отчужденности и невозможности установления полноценных межличностных отношений.

Четвертая группа (13,5% от общего числа респондентов) имеет достоверно низкие показатели по первым трем шкалам – целенаправленности, эмоциональной насыщенности и результативности – в сравнении с предыдущей группой ( $p < 0,01$ ). Респонденты этой группы отличаются отсутствием ориентации на будущее: жизнь воспринимается как бессмысленная и рутинная, отмечается отсутствие интересных целей и неверие в возможность самоопределения. Выраженная неудовлетворенность настоящим проявляется в виде личностной подавленности, отсутствия интереса к чему-либо, общей вялости. Все респонденты единодушно отмечают, что «если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе». По шкале результативности ответы участников группы отличаются пессимизмом и низкой самооценкой: «жизнь складывается не так, как мечтал», «я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов», «если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла». Выделенные психологические особенности участников четвертой группы были подтверждены при собеседовании и результатами наблюдения за их учебно-профессиональной деятельностью. Последняя отличалась выраженным сокращением операционального состава отдельных действий, исключающего осоз-

нание мотивационно-целевой структуры деятельности в целом, что свидетельствует о психологической уязвимости респондентов.

Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд выводов. Получила эмпирическое подтверждение гипотеза о возрастной обусловленности феномена деятельности вовлеченности субъекта (на примере возрастного диапазона от 17 до 25 лет). Возраст все больше приобретает значение социальной характеристики, отражающей социальный статус личности, уровень ее экономической независимости и возможность осуществления самостоятельного выбора. Увеличение числа степеней свободы в продуктивной организации собственной жизнедеятельности (например, начало профессиональной деятельности) повышает общий жизненный тонус в виде процессуальной удовлетворенности и актуализирует самостоятельность индивида в сочетании с ответственностью. В рассматриваемом аспекте способность к осмысленной (и расширенной, по В. А. Петровскому) деятельности предстает как своеобразная «избыточность» личностной активности, поэтому в вопросе о механизмах смыслообразования следует выделить приоритетное значение общей эргичности личности. С этой точки зрения «стремление к смыслу» (по В. Франклу) представляет собой личностный способ «сборки» или самоорганизации в масштабе пространственно-временного континуума собственной жизни. Демаркационная линия между выделенными типами приходится на показатель эмоциональной насыщенности жизни, отражающей уровень субъективной «вовлеченности» или «причастности» к объективным жизненным фактам, что имеет двойное значение. Так, личностная причастность вскрывает процессуальность жизни как объекта, а объективность жизненных процессов, участником которых становится индивид, в свою очередь, подтверждает значимость субъективных усилий, обнаруживая субъектность личности в отношении к собственной жизнедеятельности. Роль высшего профессионального образования в индивидуальной жизнедеятельности не ограничивается суммой специальных знаний, умений и навыков – оно выполняет инструментальную функцию в общем процессе личностного и профессионального развития, предметно оформляя активность жизненных установок и интересов обучающихся. В таком случае все более обозначающийся прагматизм образовательных задач с неизбежностью будет эlimинировать избыточность личностной активности, обеспечивающей деятельностьную вовлеченность субъекта и соответствующее развитие в диаде «субъект – деятельность», что является одним из механизмов фruстрации стремления к смыслу по Франклу.

### Примечания

1. Климов Е. А. Психология профессионала. М.; Воронеж, 1996.
2. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2002; Абульханова К. А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. М., 1997. С. 56–74.
3. Осмина Е. В. Жизнь на пределе возможностей или невозможная определенность субъекта. Ижевск, 2007.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
5. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции // Психология в текстах: хрестоматия. Ижевск, 2003. С. 164.
6. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М., 1992.

УДК 372.016:811\*40

А. А. Фролов

## СЛУХОВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ КАК ИСХОДНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКИМУ ЯЗЫКУ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВУЗЕ

Слуховая дифференциальная чувствительность – важнейший фактор, обеспечивающий успешность овладения фонетической стороной иноязычной речи. Решающую роль в развитии этой способности играет интонация как сложный комплекс просодических элементов. Совершенствование фонетических навыков и умений эффективно в опоре на профессиональный слух музыканта, и прежде всего его интонационный компонент.

The aural differential sensitivity is a most important factor providing successful mastering of the phonetic aspect of foreign speech. Intonation as a complex system of prosodic elements plays a decisive role in the development of this ability. The students' professional hearing, its intonation component first of all, helps to advance phonetic habits and skills most effectively.

**Ключевые слова:** слух, дифференциальный, чувствительность, музыкальность, интонация, артикуляция.

**Keywords:** ear, differential, sensibility, musicality, intonation, articulation.

Результаты исследований иноязычных способностей обнаруживают тесную связь между уровнем развития определенных показателей психических процессов и успешностью усвоения иностранного языка. Необходимый уровень овладения фонетической стороной иноязычной речевой деятельности обеспечивается такими показате-

лями, как объем оперативной памяти, вероятностное прогнозирование, скорость лингвистического обобщения (выявление языкового правила), слуховая дифференциальная чувствительность. Решающим по значению здесь оказывается уровень слуховой дифференциальной чувствительности. И. А. Зимняя подчеркивает, что акустически звуки родного и иностранного языка различаются на основе очень тонких артикуляционных дифференцировок [1].

Оговоримся сразу, что, несмотря на достаточно широкое использование в современной научной и учебной литературе понятия «слуховая дифференциальная чувствительность», нам не удалось обнаружить строгого определения термина. Тем не менее анализ доступных исследований [2] позволяет раскрыть это понятие как способность человека (при условии достаточного объема памяти) к «языковому кодированию» на интонационно-фонологическом уровне. Это способность человека устанавливать различие дифференцирующих признаков фонем и их вариантов, интонем, идентифицировать их в потоке речи и адекватно имитировать.

Фонетические способности связаны в большей степени не с содержательно-смысловой, а с внешней, формальной стороной иноязычной речевой деятельности. При постановке задачи совершенного владения языком они приобретают исключительное по своей важности значение. Отметим попутно, что слуховая дифференциальная чувствительность (СДЧ) является полноценной лишь при условии бинаурального слуха.

При работе в музыкальном вузе может показаться, что студенты в отличие от своих сверстников, занимающихся другой профессией, обладают наиболее высоким уровнем слуховой чувствительности. Практические наблюдения убеждают, что это так и в то же время не так. Слух музыканта постоянно включен в процесс жизнедеятельности. Казалось бы, не стоит никакого труда пользоваться этим. На самом же деле преподавателю приходится сталкиваться с весьма «обычным», усредненным уровнем слуховой чувствительности, проявляемым студентами консерватории на уроках иностранного языка. Объяснение данному парадоксу не удалось найти в теоретических трудах, посвященных музыкальному слуху.

Как нам кажется, существует по меньшей мере две причины, объясняющие это явление. Первая заключается в узкоспецифической направленности, концентрации, своеобразной сосредоточенности слуха студентов консерватории, привязанности их слуха к музыкальной материали, к звукам точной высоты. В те моменты, когда звучит вербальная речь, в качестве реакции наступает некоторое слуховое расслабление.

Другая причина, по всей вероятности, связана с длительным многочасовым напряжением слуха студентов во время непосредственных занятий музыкой. Вне таких занятий (во время лекций, семинаров, уроков иностранного языка) вступает в силу своего рода защитная реакция, оберегающая слух от чрезмерного напряжения. Слуховая чувствительность временно как бы блокируется.

В результате педагогу необходимо осознавать происходящее и «мириться» с ним. С другой стороны, опытный преподаватель будет тонко и корректно, деликатно побуждать, мотивировать, привлекать тот уровень слуховой чувствительности, который является неотъемлемой частью профессионального слуха музыканта.

Мы исходим из того, что профессиональные слуховые ресурсы, музыкально-слуховая отзывчивость студента консерватории обеспечивают ему, на наш взгляд, определенные преимущества в процессе совершенствования фонетической стороны иноязычной речи. В. В. Рыков справедливо подчеркивает, что музыкальность человека «во многом определяет его возможности владения фонологической компонентой языка» [3]. Наличие у студента консерватории музыкальности как интегрального качества, входящего в структуру способностей и одаренности человека, может сыграть важную роль в качестве мотивационного компонента при развитии иноязычных фонетических способностей.

Фундамент музыкальности составляет интонационный слух, нацеленный не только на восприятие эмоционально-смысовых аспектов речи, но и на фиксирование деталей мелодического рисунка. Таким образом, можно утверждать, что студент консерватории уже в силу своей профессии «владеет смысловым ключом речи – осмысленным интонированием, которое он чувствует и понимает более детально, чем немузикант» [4].

При рассмотрении круга проблем, связанных с развитием дифференциальной чувствительности слуха на уроках немецкого языка, мы отталкиваемся от следующего обстоятельства. Единицы фонетической подсистемы языка воплощают в конкретные осязаемые формы определенные единицы других подсистем: слова, синтагмы, высказывания. Слово имеет свой собственный звуковой облик. В свою очередь предложение обретает «опосредованную фонетическую материализацию через звуковые компоненты слов, которые “стягиваются” в единое целое при помощи специфически коммуникативного средства – интонации» [5]. Результаты исследований показывают, что наряду с фонемами фразы также актуализируются в потоке речи иначе, чем в обособленном варианте. Целесообразно поэтому,

вслед за Л. Ф. Егоровой и С. В. Еловской, вести речь о текстовой перестройке фраз, т. е. о том, что «фонетика текста» доминирует «над фонетикой звука», а «фонетика слова» над «фонетикой звука» [6].

Особенности произношения обнаруживают себя в потоке речи в двух аспектах: а) в интонационном оформлении высказывания; в) в корректной артикуляции. Несформированность речевого слуха неизбежно ведет к слухопроизносительным и ритмико-интонационным ошибкам. Студенты преломляют иноязычные фонемы и интонации в аспекте русского фонологического сознания: слух, воспитанный на родной речи, не улавливает тонких фонетических нюансов другого языка. При этом фонетические (не фонологические!) ошибки не столь заметны в силу действия закона избыточности речи [7].

Неправильное интонирование воспринимается как чужеродный компонент иноязычной речи, поскольку свойства речевой избыточности на интонацию не распространяются. Неверная интонация негативно сказывается и на речевой артикуляции. Для музыкантов это является объектом повышенного внимания. В результате неправильно воспринятая интонация влечет за собой и неадекватное восприятие услышанного [8].

Интонация как сложный структурный комплекс просодических элементов, включающих мелодику, громкость, темп, ритм, ударение, паузацию и тембр речи, представляется одним из основных факторов, обеспечивающих развитие слуховой дифференциальной чувствительности у студентов-музыкантов на занятиях по немецкому языку. В итоге приходим к выводу о том, что всю работу над фонетической стороной речи следует начинать именно с интонационных упражнений. Их первичность и обязательность не зависит от того, ставит ли педагог произношение «с нуля» или корректирует его.

Известно, что психофизиологическую основу речи составляет взаимодействие слухового и речедвигательного анализаторов. В процессе формирования иноязычного фонетического опыта, таким образом, большую роль играют артикуляционные навыки. Материально фиксируя слуховые достижения, артикуляционная база тем самым оказывает влияние на дифференциальную слуховую чувствительность.

Лишь тогда, когда в процессе восприятия слуховые и артикуляционные образы формируются как единые слухоартикуляторные образования, «слышание становится речевым сопереживанием» [9], физиологический механизм которого опирается именно на собственный речевой опыт студента.

Успешному усвоению фонетической стороны иноязычной речи способствует пение, выполняя

функцию непосредственного стимулятора, катализатора речи. Целенаправленно вовлекая студентов на уроках иностранного языка в иноязычную певческую практику, преподаватель не менее целенаправленно обеспечивает возможность эффективного развития слуховой дифференциальной чувствительности и произносительных навыков. С другой стороны, это способствует приобщению студентов к иноязычной культуре и формированию у них лингвистической компетенции.

Обширный и ценный материал для развития слуховой дифференциальной чувствительности дает преподавателю немецкого языка работа с речитативом, в котором находим самое непосредственное звуковое выражение слова. Сопоставление авторской мелодии в речитативе и нашей собственной интонации в процессе говорения обнаруживает совпадение и ритма, и общего контура звучания. Воспроизведя в говорении те или иные фрагменты текста, мы делаем те же акценты, что и в мелодии. Общие очертания ритма и мелодический узор разговорной речи сохраняются также и в ариозной мелодии. Продемонстрируем сказанное хотя бы одним примером (см. рисунок).

Как видим, пример наглядно иллюстрирует восходящую мелодию, типичную как для вопросительных предложений без вопросительного слова, так и для повествовательных (по своему строению) предложений при переспросах. Совершенствуя СДЧ студентов на уроках немецкого языка, преподаватель активно использует упражнения, построенные на интонации переспроса, характерной для устно-речевого общения, например: *Er kommt. – Er kommt?* С другой стороны, упражнения этого типа могут служить как для измерения уровня СДЧ на начальном этапе обучения, так и для контроля степени сформированности ритмико-интонационных навыков и умений на последующих этапах. Пример упражнения: прослушайте пары фраз, проставьте в гра-

фическом ключе (на карточке) знак «+», если фразы одинаковые, или «–», если они разные:

*Er kommt. – Er kommt?* → –

*Er kommt. – Er kommt.* → +

Возвращаясь к речитативу, подчеркнем, что выпуклость, отчетливость звучания слова в речитативном пении, подчеркивающие смысловую сторону текста, позволяют преподавателю иностранного языка неявно, ненавязчиво привлечь внимание студента и к артикуляционным особенностям отрабатываемого звука.

Весьма продуктивным в работе над совершенствованием слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков оказывается использование на занятиях немецкого музыкально-поэтического фольклора. Музыкальное народное творчество как «самое чуткое до действительности <...> благодаря своей близости к реальнейшим интонациям», а потому и самое «быстроотзывчивое» [10], дает в руки преподавателю богатый песенный материал – простые для исполнения, легко запоминающиеся мелодии [11].

Песенные материалы на немецком языке, имеющие вокальную, вербальную и поэтическую формы, отчетливо и убедительно иллюстрируют интонационный строй и артикуляционный уклад немецкой речи, эмоционально-экспрессивную окраску. В результате они создают благоприятную почву для развития СДЧ у студентов. Не забудем, однако, что в песенной мелодии, характеризуемой внутрислоговой распевностью, органической сцепленностью и «переливанием» тонов, растягиванием гласных, ритмика вербального текста как бы растворяется [12].

Любая песня, как правило, содержит различные фонетические явления. На материале одного песенного текста, как справедливо отмечает Е. А. Аристова, можно иллюстрировать и отрабатывать одновременно несколько фонетических навыков – и слухопроизносительных, и ритмико-интонационных [13].

#### В.Моцарт. "Die Zauberflöte"

Картина 5, финал 8 (Andante, a tempo)

ЖРЕЦ  
PRIESTER

Piano {

Ein Weib hat al - so dich be - rückt?

В ряду специальных упражнений, направленных на совершенствование слуховой дифференциальной чувствительности, назовем упражнения, составленные по принципу минимальных пар. Последние в лингвистической литературе определяются как языковые структуры, практически тождественные с точки зрения их фонемной и акцентно-слоговой наполненности, но существенным образом различающиеся конкретным ритмо-просодическим оформлением и способом слогового примыкания [14]. Приведем примеры: *vereisen – verreisen; aufliegen – aufliegen; Bettdecke – Bettecke; Brief freut – Brief reut; zeigt Treue – zeigt Reue* и т. д.

Несмотря на довольно ограниченное число минимальных пар такого рода в фонологической системе немецкого языка, использование их дает преподавателю чрезвычайно благоприятную возможность для работы по формированию слухопроизносительных навыков, как фонематических, так и афонематических. К числу последних относятся в первую очередь следующие: а) реализация в речевой цепи твердого приступа гласного; б) аспирация конечного глухого смычного взрывного; в) напряженная артикуляторная реализация немецкого сонанта в поствокальной позиции.

Как уже отмечалось, одним из важных компонентов интонации, относящихся к супрасегментным единицам, является ударение. Оно также может выступать в качестве различительного признака в минимальных парах, например: *nicht ich – nichtig, wohl ich – wohlig; wohlbekannt – wohl bekannt, ein Laden – einladen*.

Для отработки ударения студентам выдаются карточки с минимальными парами указанного типа, расположенными в два столбца. Затем предъявляется аудиозапись, в процессе прослушивания которой им предлагается подчеркнуть ударный слог, например: *einfach – ein Fach – ein Fach*. После этого осуществляется работа в парах: *A* называет какое-либо из отрабатываемых слов, *B* – соответствующий противопоставленный элемент минимальной пары.

Известно, что немецкое ударение квалифицируется как тяготеющее к одногласности. Как правило, оно приходится на первый слог корневой морфемы. Наряду с главным в немецком языке функционирует и второстепенное ударение, в основном представленное в сложных словах. Именно в композитах второстепенное ударение наиболее очевидно обнаруживает свою ритмизирующую функцию. Это обстоятельство преподаватель использует в работе по развитию СДЧ. Большой интерес, в частности, вызывает у студентов работа по составлению сложных существительных по образцу: '*Reise – Bus* → '*Reise, bus* – '*Bus, reise*; *Tanz – Schritt* → '*Tanz, schritt* – '*Schritt, tanz*'. Выполняя упражнение, преподава-

тель обращает внимание студентов на то, что ударение в сложных словах обусловлено отношениями составляющих их элементов. Основное слово детерминируется вторым элементом. При этом главное ударение редуцируется до второстепенного. С полученными композитами студенты составляют затем предложения, например: *Dieser Tanzschritt passt gut zum Schritt tanz*.

При составлении упражнений важно помнить, что коммуникативная направленность уроков иностранного языка распространяется и на фонетическую сторону речи. Упражнения следует строить на материале, который можно применить в речи. Принцип ситуативно-тематической обусловленности фонетического материала диктует необходимость избегать в упражнениях использования примеров типа «*O Gott, Onkel Otto ist tot*» или «*Die Röhn ist ein ödes Gebirge*», поскольку они вряд ли могут быть актуализированы в условиях реальной коммуникации. Задача преподавателя, таким образом, состоит в том, чтобы сосредоточить внимание на использовании бытовой и профессионально-ориентированной лексики. Скороговорки же должны оставаться своего рода «деликатесом».

В заключение отметим, что материал для учебной работы по развитию СДЧ имеется обширный. Творчески подходя к отбору материала, распределяя его целенаправленно и планомерно, преподаватель в результате выполнения комплекса упражнений по совершенствованию СДЧ добивается развития соответствующих навыков и умений фонетической стороны иноязычной речевой деятельности.

#### **Примечания**

1. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
2. Среди них, в частности, работы Б. М. Теплова, И. А. Зимней, В. В. Рыжова.
3. Рыжов В. В. Иноязычные способности: учеб. пособие. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ, 2001. С. 24.
4. Киринарская Д. К. Психология специальных способностей: музыкальные способности. М.: Таланты-XXI век, 2004. С. 454.
5. Юрченко В. С. Очерки по философии языка и философии языкоznания / отв. ред. Э. П. Кадькалова. Саратов, 2000. С. 78.
6. Егорова Л. Ф., Еловская С. В. Методика обучения современному английскому произношению: монография. Мичуринск: МГПИ, 2006. С. 114.
7. Звегинцев В. А. Теоретическая и прикладная лингвистика: учеб. пособие. Изд. 2-е. М.: Изд-во АКИ, 2007. 336 с.
8. Stock E., Hirschfeld U. Phonotheke. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandreichungen – Phonetische und didaktische Einführung. Auflage 5. Langenscheidt Verlag Enzyklopädie Leipzig, Berlin, München. 2002. 32 s.
9. Назайкинский Е. В. Речевой опыт и музыкальное восприятие // Эстетические очерки. М.: Музыка, 1967. Вып. 2. С. 245–283.

10. Асафьев Б. В. О русском музыкальном фольклоре как народном музыкальном творчестве в музыкальной культуре нашей действительности // Избранные труды. Т. IV. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1965. С. 22–24.
11. Богатый песенный материал предлагает сборник «Die groÙe Liedertruhe». Berlin: Kinderbuchverlag, 1984, к которому мы и отсылаем читателя.
12. Ручьевская Е. А. Слово и музыка. Л.: Музгиз, 1960. 56 с.
13. Аристова Е. А. Формирование фонетических и фонационных навыков иноязычной устной речевой деятельности у студентов неязыкового вуза (на основе английских песенных материалов) // Вестник ПГТУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2009. № 2(18). С. 39–50.
14. Потапова Р. К., Линднер Г. Особенности немецкого произношения: учеб. пособие для ин-тов и фак. иностранных языков. М.: Выш. шк., 1991. С. 176.

УДК 159.955-057.875

Т. В. Разина

## ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ И КАТЕГОРИАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

В работе изложены результаты эмпирического исследования категориального мышления студентов психологических факультетов. Установлены факты доминирования донаучных понятий на младших курсах, их постепенная трансформация к научным на старших курсах, отсутствие категориального мышления и наличие категориальной интуиции. Даны методические рекомендации по организации учебного процесса.

This work reflects the results of an empirical investigation of categorial thinking of psychology departments' students. It shows the evidence of dominating of prescientific concepts with junior students gradually evolving to scientific ones with senior students, lack of categorial reflection vs. categorial intuition. The author provides methodological recommendations for organizing educational process.

**Ключевые слова:** категория, категориальное мышление, методология, определение, понятие.

**Keywords:** category, categorial mentality, methodology, notion, concept.

**Введение.** Обучение в вузе по своей сути должно быть развивающим, совершенствующим личность и мышление молодого человека. Осваивая науку, студенты начинают мыслить теоретически, вникать в сущность явлений, устанавливать их внутренние связи и отношения, не ограничиваясь внешним и частным. Основой для формирования научного, в частности психологическо-

го, мышления, выступает методологический каркас психологии: система теорий, концепций, законов, понятий, научная лексика и ее усвоение, интериоризация студентами. В результате в сознании молодых психологов образуется внутренняя категориальная система, они приобретают способность мыслить категориями науки. В ходе этого процесса может возникать ряд сложностей, проблемы, которые приводят не только к академической неуспеваемости, но в первую очередь отражаются на развитии теоретического и профессионального мышления будущего молодого специалиста. В результате появляется значительное число выпускников с «ремесленническим», «житейским» подходом как в исследовательской, так и в практической работе. Именно поэтому для повышения качества высшего образования значительное внимание необходимо уделять формированию научного мышления, в частности категориального аппарата в сознании студентов.

При анализе категориальных представлений важно выяснить не только их набор, но и то, как категории мыслятся респондентами, достаточно ли подробно актуализируется их содержание или оно остается неосознанным, скрытым от самих носителей. В последнем случае мы не можем говорить о «категориальном мышлении», а скорее о «категориальной интуиции». Важно понять, действительно ли студенты способны отличать понятия и категории.

Аналогичное по форме исследование было выполнено А. Э. Штейнмец [1]. Его предметом служил анализ донаучных представлений в восприятии психологических понятий. Было показано, что донаучные представления играют существенную роль в усвоении психологических научных понятий и их важно не столько разграничивать, сколько опираться на них как на личный опыт. В случае же с содержанием категорий, которые являются образованиями большой степени теоретичности, а следовательно, высокой степени абстракции, такой подход будет невозможен.

Мы предположили, что по мере обучения в вузе у студентов будет формироваться теоретическое, понятийное и категориальное мышление. Это найдет отражение в усложнении содержания понятия и в раскрытии его категориального статуса. Например, определения категорий студентов младших курсов будут воспроизводить стандартные определения из учебника, например [2], без личной переработки. Студенты старших курсов будут определять категории более самостоятельно, наполнять их личными смыслами и содержанием.

**Выборка.** Исследование проводилось среди студентов факультетов психологии Сыктывкарского государственного университета и Вятско-

го государственного гуманитарного университета в период январь – май 2007 г. Выборка включала 152 человека: 82 студента, обучающихся на младших (I и II) курсах, и 70 студентов старших (IV и V) курсов. Среди опрошенных преобладали девушки, юноши составили 9% от выборки (14 человек).

**Методика.** Мы использовали свободный опрос в письменной форме, который проводится неожиданно, при ограниченном времени, что позволило минимизировать обращение к долговременной памяти. Студентов просили в течение приблизительно 20–25 минут написать основные категории психологии, по возможности раскрыть их содержание. В течение и после работы отсутствовали поощрения, наказания или комментарии результатов опроса. Особо подчеркивалась необходимость отражения именно своих личных представлений и мнений.

Фиксировались переменные: наличие или отсутствие ответа, форма изложения, количество категорий, обозначено или нет их содержание и насколько полно, частота называния той или иной категории в группе студентов.

Для анализа особенностей раскрытия содержания категорий мы использовали два критерия, предложенных А. Э. Штейнмец:

1) Степень отражения содержания научных понятий, что соответствует глубине осмыслиения.

0 уровень – безуспешное определение.

I уровень – элементное определение – присваивался в том случае, если в ответе «схватывался» какой-нибудь элемент научного определения, признак понятия.

II уровень – фрагментарное определение – имел место тогда, когда в житейском понятии отражалась часть признаков научного.

III уровень – определение с какими-либо неточностями, поэтому неполное.

IV уровень – полное, практически соответствующее научному определение.

V уровень – научное определение с указанием того, почему это понятие приобретает статус категории. (Данный уровень был добавлен нами с учетом специфики и направленности нашего исследования.)

2) Характер раскрытия содержания категории, т. е. способ мышления: через ближайшее родовое понятие, перечисление видовых отличий, указаний на необходимые и достаточные признаки, через личностные смыслы.

Полученные в ходе нашего исследования данные были подвергнуты качественной обработке с помощью контент-анализа, а также простейшей количественной обработке с помощью частотного анализа и процедур описательной статистики; для определения значимости отличий использовался t-критерий Стьюдента.

**Результаты.** Внутри групп младших и старших курсов статистический анализ не выявил значимых отличий между подгруппами различных вузов, что позволяет нам объединить результаты в две группы по возрастному признаку.

В исследовании установлено, студенты довольно слабо представляют себе, что такое психологические категории. Это выражается в значительных расхождениях между тем набором понятий, которые студенты наиболее часто называют «категориями», и теоретическим категориальным набором, в качестве которого мы взяли центральную часть категориальной системы А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского [3], содержащую базисные и метапсихологические категории (см. табл. 1).

Из четырнадцати теоретических категорий системы А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского только три (21%) – «личность», «деятельность», «сознание» – находят свое отражение в субъективном видении категориальной системы студентами и младших и старших курсов. Студенты младших курсов указывают еще категорию «общение» (25%), а студенты старших курсов – категорию «интеракция» в 27,1% случаев. Если анализировать содержание ответов студентов, то становится понятно, что «общение» представляется им как более близкая, носящая «житейский» оттенок категория, она более понятна для студентов младших курсов, в то время как категория «интеракция» представляется студентам более теоретичной, абстрактной и научной, предполагающей достаточно широкое содержание, в том числе и общение. Более половины понятий, которые студенты квалифицировали как категории, таковыми не являются. При этом разброс мнений внутри групп чрезвычайно высок. Это позволяет говорить об отсутствии у студентов устойчивых категориальных знаний. Вероятно, внутренняя система категорий учащихся еще формируется и этот процесс закончится позже, после окончания обучения.

Доля категорий, получивших определения, колебалась от 20 до 50%. Всего было проанализировано 357 определений.

В процессе обработки протоколов выяснилось, что ряд студентов объясняет, почему то или иное понятие является категорией, но не раскрывает его содержания, поэтому нами был введен еще один уровень – VI. Такое определение, однако, не является самым глубоким по степени сложности и понимания содержания категории.

В табл. 2 представлены процентные доли определений различной степени глубины от общего количества определений, данных соответствующей группой студентов.

Поскольку студенты младших курсов демонстрируют преобладание безуспешных и фрагментарных определений (более 80%), мы можем пред-

положить, что у них еще не сформированы научные способы мышления, не освоена в полной мере научная терминология.

На старших курсах увеличивается доля более сложных определений: фрагментарных, неполных, появляются даже научные определения. Особо стоит отметить, что значительная доля (7,85%) определений носит весьма специфический характер: суть понятия не раскрывается, но студенты объясняют, почему оно является категорией:

*«Центральной категорией психологии является психика, обозначающая предмет психологии как науки», «возраст может быть категорией, потому, что все изучаемые понятия и принципы психологии всегда основываются на данной категории, мы определяем и психическое развитие человека через нее».* Появление подобных определений говорит о начале активизации научного мышления и рефлексии, попытке построения определенной иерархии психологических понятий.

Таблица 1

Категориальные представления студентов в сравнении с теоретической системой категорий (%)

	Категории	Младшие курсы	Старшие курсы
Категории теоретической системы А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского			
Базисные психологические категории	Я	0	0
	Мотив	0	0
	Действие	0	0
	Образ	0	0
	Переживание	0	0
	Интеракция	0	27,1
	Ситуация	0	0
Метапсихологи- ческие категории	Личность	<b>58,3</b>	<b>62,8</b>
	Ценность	0	0
	Деятельность	<b>36,6</b>	<b>31,4</b>
	Сознание	<b>41,6</b>	<b>44,2</b>
	Чувство	0	0
	Общение	25	0
	Персоносфера	0	0
Категории, выделяемые более 20% студентов из выборки			
Категории, не входящие в теоретическую систему	Мышление	25	
	Человек	20	
	Индивид		20
	Развитие	<b>21,6</b>	<b>21,4</b>
	Помощь	25	
	Поведение		25,7
	<b>Психические процессы</b>	<b>31,6</b>	<b>31,4</b>
	<b>Психика</b>	<b>28,3</b>	<b>54,2</b>

Таблица 2

Степень отражения содержания научных понятий (глубина)

Степень	Младшие курсы	Старшие курсы
0 уровень	52,35%	31,7%
I уровень	32,8%	29,95%
II уровень	11,5%	14,85%
III уровень	2,25%	9,35%
IV уровень	0,75%	4,85%
V уровень – научное определение с объяснением, почему понятие приобретает статус категории	0%	1,2%
VI уровень – научное определение отсутствует, но указано, почему понятие является категорией	0,75%	7,85%

Мы вынуждены отметить, что студенты испытывали значительные трудности с определением понятия. На младших курсах более половины студентов (52,35%) давали безуспешные определения донаучного, житейского характера, то же делала и значительная часть студентов старших курсов (31,7%). Например: «общение – наш ключ ко всему, мы познаем мир людей, а речь – великий дар», «душа – самое сокровенное, что есть у человека», «индивиду – это человек, ничего еще не умеющий».

Значительную часть в обеих группах студентов представляют определения, которые носят житейский характер, но включают в себя различную степень элементов научности. По классификации А. Э. Штейнмеца это элементарные определения. У младших курсов их наблюдалось 32,8%, а у старших – 29,95%. К числу таких определений относятся: «эмпатия – возможность сопереживать, встать на место другого человека», «деятельность – благодаря ведущим мотивам человек выбирает себе какую-то определенную деятельность, отвечающую его потребностям».

Фрагментарные определения как более сложные представлены меньше. На младших курсах – 11,5%, а на старших курсах – 14,85%. В качестве примеров можно привести: «темперамент – совокупность свойств нервной системы, факторов наследственности и среды», «сознание – часть психики, в которой осуществляется вербальный анализ поступающей информации».

Отметим: определить грань, где кончается элементарное и начинается фрагментарное определение, весьма сложно. Возможно, в дальнейшем имеет смысл объединить эти две группы в одну, обозначив условно как «частичное определение».

В ответах студентов младших курсов понятия более глубокой степени отражения встречались в единичных случаях. Вышеперечисленные факты полностью опровергают первую часть наших предположений: студенты младших курсов предпочитают давать свои собственные определения, которые носят донаучный характер. Очевидно, процесс входления в науку, становления профессионального мышления еще только начинается, и это выражается в том, что студенты все-таки пытаются использовать научную терминологию и пока отрывочные научные знания, но житейское, донаучное мышление является для них более естественным, удобным. Любопытно, что значительная часть определений у студентов старших курсов (76,5%) дана в той же донаучной, индивидуальной манере. Следовательно, даже к концу пятого года обучения у значительной части студентов еще не сформировалось научное, психологическое мышление. Определения всех

студентов младших курсов и значительной части старших курсов носили индивидуальный, но донаучный характер, в них были отражены не личностно значимые, а скорее общепринятые смыслы.

Однако на старших курсах определения 3-го и 4-го уровней по классификации А. Э. Штейнмеца встречаются у 14,2% респондентов. Мы считаем, что эти две разновидности также можно объединить в одну – «условно научное определение», поскольку определений одного понятия в психологии весьма много и несущественные расхождения (в том числе и по полноте раскрытия) могут быть следствием разнообразия трактовок. Появление значительной доли научных определений в ответах студентов старших курсов может свидетельствовать о становлении научного психологического мышления, способности к нему в силу возросшего объема теоретических знаний. Мы считаем, что в данном случае нельзя говорить о конвенциональности, поскольку определения значительно отличаются друг от друга.

В нашем исследовании были лишь единичные определения, которые раскрывают категориальный статус понятия. В первую очередь это говорит о несформированности научных категориальных представлений у студентов. Тем не менее на основе полученных данных можно говорить о становлении понятийного мышления (в профессиональных понятиях).

Для того чтобы проанализировать, каким способом студенты дают определение, мы выделили четыре возможных вида, расположив их по степени сложности осознания содержания категории: через перечисление видовых отличий, через ближайшее родовое понятие, через указание необходимых и достаточных признаков, через указание необходимых и достаточных признаков, включая личностные смыслы, которые приобретает данная категория в сознании респондента. В процессе анализа протоколов было установлено, что данные виды раскрытия категорий далеко не единственные, которые используются респондентами, и выделено еще несколько: перечисление входящих понятий, перечисление функций и через видовое понятие. Стоит отметить, что все вновь выделенные способы являются весьма примитивными, свойственные скорее детям; мы не предполагали первоначально их появления у достаточно взрослых и образованных людей.

Как мы видим из табл. 3, наиболее популярными определениями на младших курсах были именно определения через перечисления входящих понятий (25,4%), причем практически ни разу студентами не указывалась связь между ними. Например: «личность включает способности, мотивацию, характер, эмоции, самооценку», «психические процессы – речь, мышление, вни-

*мание, память, воображение*. Показательно, что достаточное количество таких определений (14,1%) сохраняется и на старших курсах. С формальной точки зрения такое перечисление составляющих нельзя назвать определением. Их появление – яркое свидетельство незрелости и инфантильности мышления, недостаточности теоретических знаний и слабой научной рефлексии, что не позволяет студентам развернуто выражать свои мысли и знания.

Вторым по популярности типом определения на младших курсах является любопытная разновидность определения через функции, когда респонденты указывают, какую роль играет та или иная категория, например: «*психические процессы влияют на поведение, состояние и объясняют их*», «*помощь психолога состоит в том, что он направляет, объясняет, лечит, диагностирует, предотвращает*». Подобного рода определения весьма близки к житейским понятиям, и их количество значительно и на младших (22,45%) и на старших (14,75%) курсах.

Третьим по частоте использования у младших курсов является определение через личностные смыслы (21,05%). Необходимо отметить, что личностные смыслы в этих определениях сводились в основном к житейским, ненаучным, литературным представлениям без указания на необходимые и достаточные признаки. Например: «*личность – человек как ценность, все то, что внутри человека, психология не делит людей на хороших и плохих, не дает ярлыки человеку*», «*профессиональный психолог – это прежде всего душевный доктор, тот, который лечит души своим пациентам*». Соответственно данную разновидность определений никак нельзя назвать зрелой, появившейся в результате развития научного теоретического, категориального мышления и научной рефлексии.

Эти три типа определения говорят о значительной доле донаучного, наивного мышления в сознании студентов, несформированности научного стиля мышления.

Определения через личностные смыслы также присутствуют у студентов старших курсов (13,9%), они, как и у младших курсов, довольно часто носят житейский характер, неопределенны, расплывчаты, но также постепенно начинают выражать результат научного осмыслиения действительности. Например: «*психика – отражение внешней действительности, нашего внутреннего мира, наша душа*», «*взаимодействие – один человек помогает другому “раскрыть глаза” на многие вопросы другого, осознать какуюлибо ситуацию*».

Тем не менее важно отметить тот факт, что у студентов старших курсов появляется значительная доля зрелых, вполне научных определений: через ближайшее родовое понятие (35,85%) и через необходимые и достаточные признаки понятия (13,25%). Например: «*мышление – это психический процесс, в ходе которого человек открывает что-то новое для себя или для человечества, решает проблемные ситуации, есть мыслительные операции: анализ, синтез...*». Это говорит о становлении научного мышления и рефлексии, но не категориального мышления. Если мы исходим из определения категории как понятия наивысшей степени обобщенности, то его, следовательно, нельзя определить через родовое понятие, потому как для категории такого понятия нет. Определение через необходимые и достаточные признаки будет более корректно, но таких, к сожалению, встречалось очень мало на старших курсах и совсем не было на младших курсах.

Показательны в плане становления категориального мышления отдельные определения, которые студенты давали через видовые понятия, например, «*мотивация – то, какие мотивы преобладают в момент совершения человеком действия*». Тем не менее мы не столь оптимистичны в оценке таких понятий: во-первых, все они носили достаточно примитивный характер, что видно из примера, а во-вторых, мы склонны относить их появление как раз к недостаточной развитости научного мышления.

Характер раскрытия содержания категории

Таблица 3

Способ формулировки определения	Младшие курсы	Старшие курсы
1. Перечисление входящих понятий	25,4%	14,1%
2. Перечисление функций	22,45%	14,75%
3. Перечисление видовых отличий	2,85%	5,65%
4. Через видовое понятие	11,35%	2,45%
5. Через ближайшее родовое понятие	15,6%	35,85%
6. Указание на необходимые и достаточные признаки	0,95%	13,25%
7. Через личностные смыслы	21,05%	13,9%

**Рекомендации.** Со стороны преподавателей требуются целенаправленные усилия по формированию методологических представлений и понятий. Процесс становления научного, категориального мышления должен протекать непрерывно и равномерно, начинаясь с первого года обучения в соответствии с принципом доступности. Например, учебный курс «Основы научных исследований» можно включать в каждом семестре, но содержание занятий каждый раз должно быть различным либо нужно рассматривать один и тот же вопрос на разных уровнях сложности и теоретического осмысливания.

Другой важный принцип, на который мы должны опираться при формировании методологических знаний и методологической культуры студентов, – востребованность, внутренняя потребность в них со стороны студентов. Этот принцип часто нарушается, когда, например, дисциплину «Математические методы в психологии» читают на втором курсе, а реальная математическая обработка данных требуется только к IV курсу.

Поскольку значительную долю знаний и навыков человек в своей жизни получает благодаря наблюдению и подражанию, то немаловажным элементом будет являться личный пример преподавателя, демонстрация развернутых форм научного мышления, рассуждения в процессе лекционного или практического занятия. Необходимо уделять внимание целенаправленной процедуре формирования научного понятия, как, например, рекомендует Б. Ц. Бадмаев [4].

При соблюдении данных принципов мы можем надеяться на своевременное формирование категориального мышления и научной рефлексии студентов, необходимых для построения адекватной научной картины мира, а также личностного роста и профессионального самосовершенствования.

**Выводы.** В целом мы вынуждены констатировать достаточно слабо развитое научное мышление и недостаточный объем теоретических знаний студентов психологических факультетов вузов. Среди определений категорий мы не встретили ни одного, соответствовавшего хрестоматийным образцам. Значительное место в сознании студентов занимают донаучные, житейские

представления, во многом опирающиеся на личностные смыслы.

Наше предположение о динамике категориальных представлений и способов научного мышления студентов в процессе обучения не подтвердилось. Среди способов определения понятий преобладают простейшие формы – через перечисление входящих понятий или функций и через личностное отношение. Усложнение определений от младших к старшим курсам было лишь за счет увеличения доли определений через ближайшее родовое понятие. Самостоятельное определение чаще всего включало донаучные житейские представления, и их число к старшим курсам снижается незначительно. Даже те студенты, которые достаточно подробно и глубоко раскрывают некоторые понятия, параллельно дают и частично научные и донаучные определения. Наблюдались отдельные попытки обоснования категориального статуса ряда понятий. На основе полученных данных мы не можем говорить о наличии категориального мышления студентов, но важно отметить факт присутствия категориальной интуиции, которая выражается в неосознанном, неотрефлексированном введении ряда понятий в особый ранг как на основе теоретических знаний, так и на основе личностных смыслов. Мы вынуждены констатировать отсутствие у студентов сформированных представлений о научных категориях как на старших, так и на младших курсах.

#### **Примечания**

1. Штейнмец А. Э. Донаучные представления студентов-педагогов в контексте преподавания психологии // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 124–133.
2. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Теоретическая психология: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. завед. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 496 с.; Платонов К. К. Система психологии и теории отражения. М.: Наука, 1982. 309 с.; Слободчиков В. И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 42–52.
3. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Указ. соч. С. 12.
4. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. С. 41.

# СПЕЦИАЛЬНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

---

---

УДК 159.922.76-056.34

Н. А. Хоршева

## ВЛИЯНИЕ СЕНСОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

В статье рассматривается проблема влияния сенсомоторного развития на развитие коммуникативно-речевой функции у детей с задержкой психического развития. Обсуждаются диагностические методы изучения сенсомоторного развития младших школьников с ЗПР и коммуникативных навыков этих учащихся. Описана коррекционно-развивающая программа, направленная на преодоление нарушений речи посредством развития мелкой моторики рук и с опорой на различные анализаторы, даны предварительные результаты апробации этой программы.

Представленный в статье материал может быть использован специалистами разных областей: логопедами и психологами, работающими с детьми с задержкой развития, а также воспитателями детских садов и педагогами дополнительного образования.

The article deals with the problem of sensory-motor development influencing the communicative speech function of the children with retardation of mental development. Diagnostic methods of studying sensory-motor development of younger schoolboys with DMD (Delay of mental development) and communicative skills of these pupils are discussed. The author describes a correctional program aimed at overcoming speech infringements by means of developing hand-motility supported by various analyzers. Some preliminary results of approbation of this program are presented.

The material of the article can be used by experts in different areas: logopedists and psychologists working with children with delay of development, and also by kindergarten tutors and teachers of additional education.

**Ключевые слова:** сенсомоторное развитие, нарушения речи, младшие школьники с задержкой психического развития.

**Keywords:** sensory-motor development, speech disorders, junior schoolchildren with the delay of mental development.

Роль общения для развития речи и личности ребёнка трудно переоценить. Речь как средство общения возникает и развивается в процессе коммуникации. Однако не у всех детей этот процесс протекает в норме. Так, у младших школьников с

задержкой психического развития коммуникативно-речевое развитие значительно отстаёт. Об этом свидетельствуют исследования Н. Ю. Боряковой (1983), Е. С. Слепович (1998), Е. Ф. Собатович (1999), Р. Д. Триггер (2003), С. Г. Шевченко (2004) и др. У таких детей отмечаются неточность словарного запаса, речевая инактивность, трудности в понимании и оперировании рядом сложных грамматических структур, затруднения в употреблении некоторых частей речи и другое, что приводит к трудностям речевого общения.

Этиология возникающих трудностей коммуникативно-речевой сферы разнообразна. Так, У. В. Ульянкова, Т. А. Стрекалова, И. Н. Брокане считают тормозящим воздействием на речевое развитие несформированность операции анализа и синтеза, саморегуляции, а также неразрывность словесно-логического мышления. М. М. Кольцова считает, что на развитие речевой функции прежде всего влияют кинестетические импульсы, поступающие от пальцев рук.

Однако ни в зарубежной, ни в отечественной литературе не зафиксированы фундаментальные теоретико-экспериментальные исследования, посвящённые изучению влияния сенсомоторного развития на формирование речи у младших школьников с ЗПР.

Мы, опираясь на исследования Н. Ю. Боряковой, Е. С. Слепович, М. М. Кольцовой и других, рассматриваем сенсомоторное развитие в детском возрасте как фактор, влияющий на развитие коммуникативно-речевой функции у детей с ЗПР. Для проверки этой гипотезы нами было проведено специальное исследование, которое включало в себя:

- 1) изучение сенсомоторного развития младших школьников с ЗПР;
- 2) изучение коммуникативных навыков этих учащихся.

Для более детального изучения сенсомоторной сферы мы выделили в ней зрительно-моторный и слухо-моторный компоненты. Каждый изучаемый компонент рассматривался нами через определённые показатели. Так, в качестве показателей развития зрительно-моторной координации мы выделили:

- а) возможность ребёнка воспроизводить целостные формы предметов, их изображений;
- б) возможность воспроизводить внутриструктурные отношения между предметами и их изображениями.

Выбор данных показателей был обоснован особенностями обучения младших школьников, так как в начальных классах обучение строится с опорой на упражнения, содержащие как *отдельно расположенные* в пространстве фигуры, буквы, цифры, так и *взаимно расположющиеся*, образующие единое целостное изображение.

Примером заданий на изучение зрительно-моторной координации, связанной с воспроизведением целостных форм, может служить срисовывание изображенных на листе бумаги геометрических фигур от самых простых (круг, квадрат, треугольник) до сложных (пирамида, рассеченная плоскостью; трапеции, пересеченные в разных плоскостях и т. д.) (рис. 1).

Примером заданий на изучение зрительно-моторной координации, связанной с воспроизведением внутриструктурных отношений, может служить срисовывание елочки, образованной из равных окружностей с определенной закономерностью (рис. 2).

В качестве показателей слухо-моторного развития мы изучали:

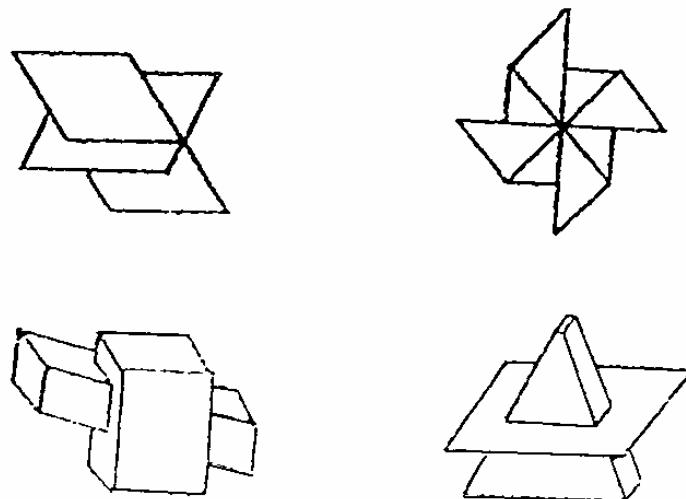
а) способность младших школьников воспринимать на слух и кодировать неречевые звуки в графические образы;

б) способность учащихся воспринимать на слух верbalные стимулы и выполнять в ответ на них определённые действия.

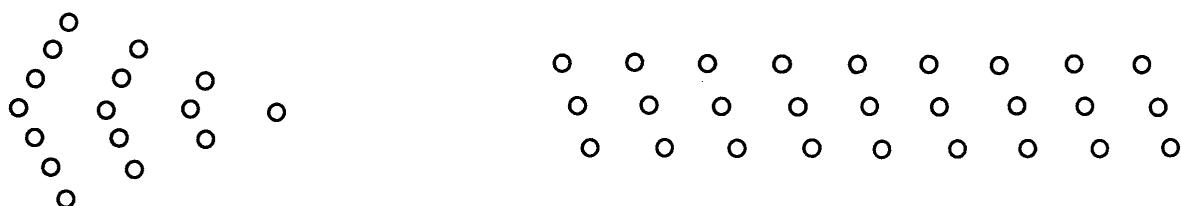
Выбор данных показателей обусловлен тем, что в процессе обучения детям постоянно приходится сталкиваться с восприятием на слух различной информации, как речевой, так и неречевой, и выполнять в ответ на слуховые раздражители определённые действия.

Для изучения первого показателя слухо-моторного компонента мы использовали шифровку отступиваемого ритма с помощью записи на листе бумаги. Такое задание было рассчитано сначала на восприятие только количества ударов в серии, затем на сочетание количества ударов с их силой (пример выполнения этого задания ребёнком представлен на рис. 3).

Примером заданий на изучение слухо-моторной координации, связанных с выполнением определенных действий в ответ на предъявление



*Рис. 1. Фигуры, предлагаемые для срисовывания с целью изучения зрительно-моторной координации, связанной с воспроизведением целостных форм*



*Рис. 2. Фигуры, предлагаемые для срисовывания с целью изучения зрительно-моторной координации, связанной с воспроизведением внутриструктурных отношений*

вербальных стимулов, служит рисование на листе бумаги, рисунка, по словесной инструкции.

Наряду с изучением зрительно-моторного и слухо-моторного компонентов сенсомоторного развития детальному анализу подверглись коммуникативно-речевые действия младших школьников. Их изучение велось по следующим показателям:

- 1) эмоциональная адекватность восприятия детьми ситуации;
- 2) связность и логичность экспрессивной речи;
- 3) возможность описания образов, возникающих на основе второй сигнальной системы;
- 4) возможность передачи собеседнику информации, полученной в результате практических действий и находящейся в памяти ребёнка.

Для изучения этих особенностей детям предлагаются следующие задания:

- а) рассказать, что происходит с ребенком на предъявленных картинках, что он чувствует, почему и кто в этом виноват (диагностика эмоциональной адекватности восприятия ситуации);
- б) составить рассказ по серии сюжетных картинок (оценка связности и логичности речи);
- в) описать любимую игрушку (определение возможности связно, логично описывать образы, возникающие на основе второй сигнальной системы);
- г) объяснить, как играть в прятки (определение возможности связно, логично, полно, четко, доступно передавать собеседнику информацию, полученную в результате практических действий и находящуюся в памяти ребенка).

Следует отметить, что на протяжении всего эксперимента велось тщательное наблюдение за свободным общением детей. В процессе наблюдения обращалось внимание на характер общения, инициативность, умение вступать в диалог, поддерживать и вести его, слушать собеседника, понимать, ясно выражать свои мысли.

Эксперимент проводился в 1–3-х классах школы-интерната VII вида, а также в 1–2-х классах общеобразовательных школ города Нижнего Новгорода. Всего в исследовании приняли участие 116 детей младшего школьного возраста, из них 60 детей с ЗПР, 58 учащихся с нормальным психическим развитием (НПР).

Проведенное исследование сенсомоторного развития и развития коммуникативных навыков младших школьников с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками в условиях обычной организации учебной деятельности показало следующие результаты.

1. Для 50% детей с ЗПР характерны серьёзные нарушения зрительно-моторной координации, связанной с воспроизведением целостных форм. Эти испытуемые при выполнении задания чаще других ссылались на невозможность его выполнения, а после стимулирующей помощи допускали серьёзные дефекты изображения (рис. 4). При обращении экспериментатором внимания детей на неправильно изображённую фигуру такие школьники объясняли, что задание ими выполнено верно.

У детей с нормой психического развития такие нарушения носят единичный характер.

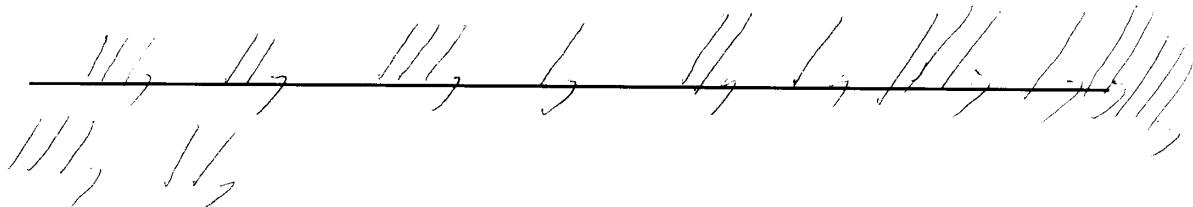


Рис. 3. Шифровка отстукиваемого ритма Серёжей К.

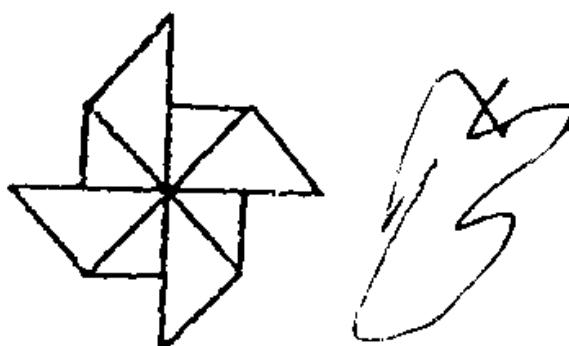


Рис. 4. Срисовывание образца Серёжей К.

Схожее процентное соотношение детей с ЗПР и НПР (49% и 6%) наблюдается и в уровне развития зрительно-моторной координации, связанной с воспроизведением внутриструктурных отношений. Основными ошибками воспроизведения образца у этих детей были нарушения закономерности взаимосвязи элементов (рис. 5).

2. В процессе исследования были выявлены также показатели слухо-моторной координации, которые у двух категорий испытуемых имели минимальные различия: способность младших школьников воспринимать на слух и кодировать неречевые звуки в графические образы высоко развита как у детей с ЗПР, так и НПР (90% и 100%); способность учащихся воспринимать на слух вербальные стимулы (программу действий) и выполнять в ответ на них определённые действия у этих категорий испытуемых также находится на высоком уровне.

3. Младшие школьники с ЗПР отличаются от normally развивающихся сверстников более низким уровнем развития коммуникативных умений. Так, у 34% испытуемых с ЗПР отмечается малая активность и разговорчивость в общении со сверстниками и взрослыми, невнимательность, редкое использование форм речевого этикета.

78,2% детей с ЗПР не могут правильно, адекватно оценить увиденную, услышанную, пережитую ситуацию. Об этом свидетельствуют ответы испытуемых, где ситуация падения мальчика на лыжах с горы объяснялась как сидение в сугробе и поиск в снегу деревяшек. Виновниками подобных ситуаций учащиеся называли родителей, бабушек и других родственников.

У 27% учащихся с ЗПР рассказ по серии сюжетных картинок отличается выраженной фрагментарностью, перечислением деталей, событий без обобщающей сюжетной линии.

Перечисленные показатели коммуникативных умений у детей с НПР отличаются более высо-

ким уровнем развития по сравнению с учащимися с ЗПР. Так, у 72% испытуемых с НПР отмечается активность в общении, умение слушать и понимать речь, строить общение с учётом ситуации, легко входить в контакт с детьми и взрослыми, ясно и последовательно выражать свои мысли, пользоваться формами речевого этикета. 93% детей адекватно воспринимают и оценивают увиденную, услышанную, пережитую ситуацию, а также с её учётом правильно строят общение. Рассказ 78% учащихся содержит все основные смысловые единицы в правильной последовательности, между которыми имеются связующие звенья, оформлен грамматически правильно с использованием сложных и разнообразных грамматических конструкций.

В результате диагностики было замечено, что низкие показатели полиречевого развития отмечаются у тех детей, уровень сенсомоторного развития которых значительно отстаёт от нормы. Эта зависимость наблюдается у 84% испытуемых с ЗПР. Соответственно наша гипотеза нашла предварительное подтверждение.

Таким образом, полученные результаты позволяют судить о том, что у младших школьников, имеющих ЗПР, по сравнению с учащимися, имеющими норму психического развития, не сформированы навыки общения со сверстниками и взрослыми, отмечаются значительные недостатки логичной передачи информации и искажённое восприятие ситуации, неумение пользоваться формами речевого этикета.

Исходя из этого мы предположили, что целенаправленная работа по коррекции сенсомоторного развития положительно скажется на формировании коммуникативной функции речи. Чтобы проверить это предположение, мы разработали программу коррекции сенсомоторных навыков и коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР. В ее основе лежали специ-

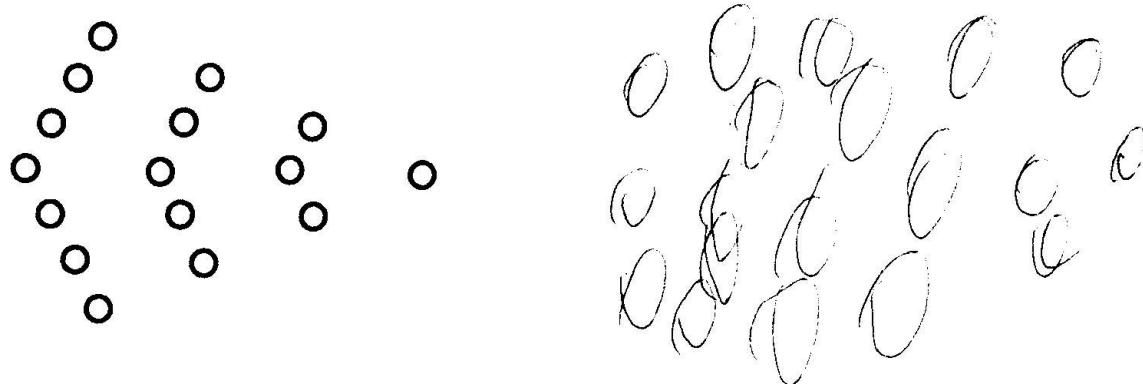


Рис. 5. Срисовывание образца Серёжей К.

ально сконструированные коррекционно-развивающие занятия с детьми 6-8 лет, имеющими ЗПР, направленные на преодоление выявленных нарушений речи посредством развития мелкой моторики рук и с опорой на различные анализаторы.

При конструировании такой системы мы использовали на фундаментальные исследования сторонников комплексного подхода к обучению детей с проблемами в развитии (А. С. Выготский, А. В. Запорожец; В. И. Лубовский, Ж. И. Шиф); теорию поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина); многочисленные теоретико-экспериментальные исследования в области коррекционной психологии и педагогики, а также логопедии.

В основу созданного нами логопсихологического комплекса коррекционных занятий была положена идея о необходимости интеграции трех направлений деятельности с целью преодоления речемоторных нарушений у первоклассников. Этими направлениями были:

- *логопедические действия*, направленные на развитие фонетико-фонематической дифференциации звуков;
- *психологические действия*, направленные, прежде всего, на развитие мыслительных функций (операции, виды и формы мышления), а также на формирование связной устной речи;
- *сенсомоторные и графические действия*, нацеленные на развитие зрительной и слуховой координации движений, развитие мелкой мускулатуры пальцев рук и формирование точной ручной координации.

Такое соединение различных типов развивающих действий не является совершенно новым в логопсихологии, но оригинальность предлагаемого нами комплекса заключается в специально продуманной системе их сочетания и применения с целью коррекции речемоторного развития детей 6-7 лет, а также в способах и формах предлагаемой ребенку деятельности.

В частности, особым направлением коррекционной деятельности было развитие сенсомоторики и мелкой моторики пальцев рук детей с ЗПР посредством использования на занятиях элементарных приемов биссероплетения.

Применение этой, казалось бы, очень специфической техники в ходе развивающих занятий с детьми реально не представляет серьезных трудностей и вместе с тем позволяет решить несколько психокоррекционных задач:

- новая техника прикладной деятельности, с которой многие дети знакомятся впервые, вызывает заметный познавательный интерес как к результату деятельности (красивый предмет, необычная форма, многообразие возможностей и т. д.), так и к процессу его получения, что крайне важно для последовательного прохождения

детьми обучающих этапов по развитию мелкой мускулатуры и тонких дифференцированных движений пальцев рук. Более того, как показывает практика такой работы с детьми, познавательный интерес не только не угасает, а заметно углубляется в процессе формирования и укрепления у ребенка навыков биссероплетения;

– процесс овладения данной техникой требует от ребенка волевых усилий, концентрации внимания, пошагового контроля, что в условиях чисто интеллектуальной деятельности для 6-7-летнего ребенка крайне сложно; в то время как процесс обучения на прикладном (продуктивном) уровне с использованием игровых ситуаций снижает степень напряжения и волевых усилий, подчиняя их эмоционально-познавательной мотивации и стремлению ребенка достичь желаемого результата – сделать красивый продукт своими руками.

Предложенная система занятий рассчитана на детей, имеющих наряду с фонетико-фонематическими нарушениями трудности в построении связных высказываний, в выполнении тонких, дифференцированных движений пальцами рук, затруднения в соотнесении действий с процессом говорения, а также имеющих трудности комментированного письма. При ее создании мы опирались на теорию П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий и учились современные технологии коррекции речевого развития у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Соединение в программе двух типов деятельности: речевой и практической (продуктивной) – преследовало решение следующих задач:

- формирование мотивации к речемоторной деятельности ребёнка;
- развитие мелкой моторики пальцев рук: их сенсорно-тактильной способности и способности к точным дифференцированным движениям;
- стимуляция активной правильной речи с опорой на совершаемые действия (комментирование);
- формирование фонематического восприятия и дифференциации звуков речи;
- развитие аналитического мышления с опорой на предметный, схематизированный и речевой материал.

Структура данного комплекса занятий строилась с учетом следующих обязательных этапов:

**1. Организационно-мотивационный этап.** Его цель – создание эмоционально положительного настроя детей на взаимодействие в ходе занятия, формирование интереса к предстоящей деятельности.

**2. Разминка.** Основной психологической задачей данного этапа является подготовка ручной моторики к активной деятельности. Он может включать как пальчиковую гимнастику, так и

выполнение специальных поделок из бисера. Важной частью этого этапа является сопровождение физических упражнений внешней речью на уровне их комментирования (сопровождения).

**3. Этап аналитической деятельности.** На данном этапе происходит развитие аналитического мышления детей на разных уровнях – речевом, схематизированном и предметном (с учетом специфики индивидуального развития ребенка). Этот этап является своего рода ориентировкой перед началом осуществления речевой деятельности.

**4. Речевой этап.** Цель этого этапа – продуцирование полноценной речи, формирование таких ее показателей, как связность, логичность, последовательность. При необходимости на этом этапе проводится специальная работа по коррекции звукопроизносительной стороны речи детей.

**5. Операциональный этап.** На нем происходит постепенный перевод внешней речи детей во внутренний план в процессе выполнения операций биссероплетения и проговаривания основных действий в свернутом или шепотном варианте.

**6. Контрольно-оценочный этап.** Это этап анализа (самоанализа) детьми результатов собственной деятельности, качественной оценки своих успехов и неудач и планирования необходимых действий в продолжение начатой деятельности на следующем занятии.

В апробации коррекционной программы принимали участие 29 школьников, обучающихся в 1-х классах специальной (коррекционной) школы-интерната для детей с задержкой психического развития.

#### **Результаты формирующего эксперимента**

• У 80% испытуемых улучшился качественный уровень развития зрительно-моторной координации, связанной с воспроизведением целостных форм и внутриструктурных отношений (у 25% – с очень низкого до низкого уровня, у 45% – с низкого до среднего уровня, у 5% – с низкого до высокого уровня, у 5% – со среднего до высокого уровня).

• У 30% испытуемых повысились и до того не плохие показатели слухомоторной координации (у 10% со среднего уровня до высокого, у 20% с высокого до очень высокого), а также обнаружилась устойчивость мышечной деятельности и формирование нормативных (калиграфических) характеристик письма, которые являются необходимыми показателями письменной речи.

• У большинства детей ярко проявилась положительная динамика в формировании мотивации

достижения. Этому способствовал материальный продукт труда, который был виден самому ребёнку (тогда как психологические изменения были видны только специалисту). Снизилась потребность в помощи взрослого. Более выраженным стал самоконтроль в процессе деятельности, а самооценка, связанная с выполнением задания, приблизилась к адекватной.

• У 75% детей с ЗПР произошли положительные изменения в развитии коммуникативных навыков. Так, 45% испытуемых стали более активны в общении, научились ясно и последовательно выражать свои мысли, чаще стали вступать в контакт со сверстниками и взрослыми по собственной инициативе, научились слушать и понимать обращённую речь, пользоваться формами речевого этикета, строить общение с учётом ситуации.

Наряду с изменениями коммуникации у испытуемых наблюдалась положительная динамика и других речевых характеристик. Так, учащиеся реже стали пропускать связующие звенья рассказа, научились соблюдать логику его построения.

В плане лексического оформления высказывания у испытуемых реже стали наблюдаться семантически близкие замены. Активный словарный запас значительно возрос. Грамматическое оформление речи значительно улучшилось. Учащиеся чаще стали использовать сложные и разнообразные грамматические конструкции. Уменьшилось количество аграмматизмов.

Следует отметить, что улучшение показателей развития коммуникативно-речевых навыков прослеживается в основном у тех испытуемых, у которых произошли качественные изменения сенсомоторной сферы (75%). Очевидно, что стимуляция речевых центров через развитие сенсомоторики позволила выйти на более свободный уровень говорения, снизила барьер, мешающий продуцированию речи. В результате детская речь стала более плавной, свободной, перестала вызывать психологическое напряжение.

Разработанная и апробированная нами программа формирования речи через сенсомоторное развитие, на наш взгляд, может быть использована специалистами разных областей: логопедами для коррекции речевых нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возраста с ЗПР; психологами в плане развития психических процессов, моторики, сенсомоторики и подготовки детской руки к письму, а также воспитателями детских садов и педагогами дополнительного образования.

Н. С. Озерова

## ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА У ДЕТЕЙ С НОРМАЛЬНЫМ И НАРУШЕННЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ

В содержании данной статьи получили отражение материалы исследования возможности смысловой обработки текстового материала учащимися с нарушениями речи. Предпринята попытка анализа экспериментальных данных с позиций когнитивного подхода. Работа адресована студентам, логопедам, учителям специальных образовательных учреждений.

The article contains some materials of research concerned with semantic processing of a text by pupils with speech infringements. An attempt is made to analyse experimental data by using the cognitive approach. The work is addressed to students, logopedists and teachers of special educational institutions.

*Ключевые слова:* нарушения речи, восприятие текста, описательный контекст, концептуальный анализ.

*Keywords:* speech infringements, perception of the text, descriptive context, conceptual analysis.

Концептуальный анализ текста представляет собой особый тип его исследования, при котором за основу берутся понятийные категории, а задача заключается в выявлении средств и способов их репрезентации в тексте.

Интерес ученых к процессу концептуализации объясняется ориентацией лингвистики на исследование когнитивного содержания языковых единиц и подтверждается появлением в последнее время большого количества работ по данной проблеме. Однако все чаще звучащий термин «концептуализация» является тем феноменом, который не имеет четкого определения.

В настоящее время распространено толкование данного понятия как процесса когнитивной деятельности человека, приводящей к образованию ментальных единиц, отражающих фрагменты реального мира. Е. С. Кубрякова считает, что концепты – это единицы сознания и информационной структуры, отражающей человеческий опыт [1].

В нашем исследовании под концептом мы будем понимать глобальную мыслительную единицу, представляющую собой квант структурированного знания. Деятельность реципиента связана с постоянным восприятием разного рода информации, поступающей в его мыслительное поле, где формируются различные типы концептов. Процессы осмыслиения и переработки информа-

ции приводят к появлению новых концептов, отражающих полученные знания.

Ученые по-разному описывают картину мира, реализованную в тексте. Зачастую происходит видоизменение методики концептуального анализа в соответствии с целями и предметом исследования. В прикладных целях (в нашем исследовании) мы будем использовать методику концептуального анализа, предложенную Л. Г. Бабенко [2], в которой предусматривается ряд исследовательских процедур: 1) выявление набора ключевых слов текста; 2) описание обозначаемого ими концептуального пространства; 3) определение базового концепта данного концептуального пространства.

Под ключевыми словами (КС) мы будем понимать текстовые элементы, репрезентирующие содержание концепта. Сравнение разных подходов к ключевым словам позволяет выделить те общие и существенные их черты, которые актуальны для настоящего исследования:

- КС – совокупность единиц текста, реализующих некий концепт;
- КС характеризуются наличием контекстуальных ассоциативно-семантических связей с другими словами;
- КС – важнейшие элементы лексической структуры текста, ориентиры при интерпретации текста;
- КС служат созданию структурно-семантического единства текста, его целостности.

Обобщение вышесказанного позволяет заключить, что экспликация концепта основана на семантическом выводе его компонентов из совокупности языковых единиц. Для обнаружения концепта и исследования его специфики выявляются разные лексико-семантические, лексико-тематические, ассоциативные элементы текстового целого.

Для выявления уровня сформированности умений концептуального анализа нами была разработана соответствующая методика. Фактический материал исследования составили два текстовых фрагмента, содержащих описательные контексты:

*Текстовый фрагмент № 1*  
В темном фраке, молчаливый  
Санитар неутомимый  
Сел и вытянулся в рост,  
Оперся на сильный хвост.  
Коготки у дятла остры,  
Красная головка;  
Грудка, спинка, крылья пестры,  
Ест личинок ловко.

*Текстовый фрагмент № 2*  
Знают дети, что беляк  
Совершеннейший добряк.  
Любит заяц быстрый бег,

Цветом он – как зимний снег.  
У него короткий хвост  
Чуткий нос и малый рост,  
А на выпуклой макушке  
Вверх торчат прямые ушки.

Экспериментальное исследование носило со-поставительный характер и проводилось на базе школы-интерната для детей с тяжелыми нарушениями речи № 60 г. Москвы и ГОУ ЦО № 1948 «Лингвист-М» г. Москвы. В эксперименте приняли участие учащиеся 6–7-х классов школы-интерната и 5–6-х классов общеобразовательной школы. Задания этой серии были ориентированы на оценку возможностей установления композиционно-речевой формы «описание». Школьникам предлагалось соотнести стимульное утверждение с содержанием текста (на основе учета его композиционно-речевой формы). По первому текстовому фрагменту были предложены следующие инструкции.

*Выбери подходящее утверждение:*

В данном тексте

- 1) рассказывается о жизни дятла;
- 2) описывается внешность дятла;
- 3) рассказывается о приключениях дятла.

*Выдели в тексте ту часть, которая подтверждает твой ответ.*

По второму текстовому фрагменту были предложены следующие инструкции:

*Выбери подходящее утверждение в данном тексте:*

В данном тексте

- 1) рассказывается о жизни зайцев;
- 2) описывается характер и внешность зайцев;
- 3) рассказывается о приключениях зайцев.

*Выдели ту часть, которая подтверждает твой ответ.*

Анализ результатов выполнения заданий этой серии позволил установить несколько типов реакций: I тип – оптимальный: релевантная смысловая наполняемость концепта; выделение достаточных и необходимых элементов концептуального пространства; II тип – продуктивный: трудности в установлении содержания базового концепта; неправомерное уменьшение числа компонентов концептуального пространства; неправомерное расширение элементов концептуального пространства; III тип – непродуктивный: полная невозможность установления релевантной смысловой наполняемости концепта; искажение смысловой структуры базового концепта; отсутствие умения определять смысловые элементы концепта.

По результатам изучения экспериментальных данных было выделено три категории школьников. К I категории было отнесено 32% детей с нормальным речевым развитием и 11% детей с нарушениями речи. Ко II категории было отне-

сено 44% детей с нормальным речевым развитием и 28% детей с нарушениями речи. Для этих учащихся был характерен продуктивный тип реакций. Количество реакций, отнесенных к непродуктивному типу, не превышало 20%. Количество отказов от выполнения заданий – до 10%. К III категории было отнесено 24% детей с нормальным речевым развитием и 61% детей с нарушениями речи. У школьников данной группы преобладает непродуктивный тип реакций. Количество отказов от выполнения заданий достигает 20%.

При выполнении заданий, требующих от детей I категории умения устанавливать композиционно-речевую форму «описание», объективировать слова-репрезентанты концепта, нами было установлено следующее. Переработка речевой продукции приводит этих испытуемых к установлению концепта «описание». Для учащихся этой категории было доступно правильное определение слов и словосочетаний – репрезентантов концепта. В работах этих детей зафиксировано наличие всех необходимых и достаточных элементов для его построения. Так, при анализе текста № 1 учащиеся выделили следующие слова и словосочетания, эксплицирующие содержание будущего концепта: *в темном фраке, молчаливый, санитар неутомимый, сильный хвост, коготки остры, красная головка и др.* Поиск репрезентантов концепта осуществляется на семантическом уровне. Анализ результатов позволяет сделать вывод о высоких показателях объема лексических единиц, о разветвленности вербальных ассоциативных сетей, наличии разнообразных связей между лексическими единицами, реализации значительного количества категориальных стратегий при идентификации слов.

Этим детям доступна расшифровка глубинной и поверхностной структур языка. При обработке результатов исследования нами зафиксировано умение обнаруживать потенциальные возможности знаков языка приращивать смысл языковых единиц в определенном лингвистическом контексте (так, испытуемые при анализе текстов № 1, 2 верно относят к элементам описания следующие языковые единицы: *санитар неутомимый, цветом он как зимний снег*). Ответы испытуемых показывают, что с одним и тем же словом они связывают различное концептуальное содержание, им доступно построение новых смысловых полей.

Данные, полученные при выполнении школьниками заданий на поиск элементов концептуального пространства, позволяют сделать вывод об умении устанавливать в тексте смысловые опорные пункты, дифференцировать главную и второстепенную информацию. Выявление и последующая репрезентация концепта «описание»

является отражением усвоения доминантного смысла текстового фрагмента. При этом учащиеся анализируют текст на глобальном уровне. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что эти школьники свободно актуализируют смысловые компоненты концепта, вводят новые концепты в концептуальную систему, что свидетельствует о возникновении у них личностного смысла речевого произведения.

Результаты анализа выполнения этой серии заданий позволяют утверждать, что учащимся доступен концептуальный анализ текстового целого, который опосредуется рядом умений:

- выделять полный набор текстовых элементов – носителей концептуального смысла;
- определять концептуальное пространство, обозначаемое языковыми единицами в рамках контекста;
- устанавливать многомерные и многоступенчатые связи между элементами содержания текста;
- выявлять имплицитные элементы текста;
- определять базовый концепт (в нашем случае «описание»).

При выполнении заданий, требующих от детей II категории умения устанавливать композиционно-речевую форму «описание», объективировать слова-репрезентанты концепта, нами были выявлены некоторые специфические особенности концептуального анализа. Переработка речевой продукции в подавляющем большинстве случаев приводит испытуемых к установлению композиционно-речевой формы «описание». Остальные учащиеся демонстрируют высокие потенциальные возможности.

При анализе результатов, направленных на выявление смысловых опорных пунктов (элементов концептуального пространства), было выявлено, что в большинстве работ этих детей представлено до 70–80% необходимой информации. Школьники актуализируют языковые единицы с максимальным, средним и низким значением семантического веса. При обработке результатов нами установлен ряд трудностей, связанных с установлением слов и словосочетаний, эксплицирующих содержание концепта:

- представление целого абзаца или целого предложения в качестве слова-репрезентанта концепта;
- пропуск элементов концептуального пространства.

Анализ результатов позволяет утверждать, что в глубинных ярусах лексикона этих детей отсутствует значение ряда слов. Трудности, возникающие при выборе текстовых элементов, репрезентантов концепта, обусловлены следующим:

- снижением способности контекстуализации языковых единиц;

- ограничением ассоциативного потенциала слов;
- недостаточной разветвленностью вербальных ассоциативных сетей;
- невысоким показателем объема лексических единиц.

Нами зафиксировано отсутствие умения обнаруживать потенциальные возможности знаков языка приращивать смысл в определенном лингвистическом контексте (так, испытуемые при анализе текстов № 1, 2 не выделили языковые единицы, которые относятся к элементам описания: *санитар неутомимый, цветом он как зимний снег*). Построение новых смысловых полей, изменение предметной соотнесенности некоторых компонентов в текстовом целом, актуализация различного концептуального содержания языковых единиц – все это в ряде случаев учащимся оказывается недоступным.

Полученные данные свидетельствуют об ограничении способности к установлению в тексте смысловых опорных пунктов – носителей концептуального смысла. Примером, подтверждающим данный вывод, является декомпрессированное представление смысловых опорных пунктов. Так, например, при анализе текстов № 1 и № 2 явление декомпрессии обнаруживалось в неоправданном укрупнении опорных единиц (учащиеся выделили следующие элементы информации: *оперся на сильный хвост; знают дети, что беляк – совершеннейший добряк*).

Анализ результатов позволяет утверждать, что этим учащимся в целом доступно выявление содержания концепта «описание». Возможности концептуализации проявляются в умении выявить и объединить текстовые элементы, эксплицирующие содержание концепта, и отнести их к композиционно-речевой форме «описание». При актуализации смысловых компонентов у школьников возникает личностный смысл речевого произведения.

Трудности актуализации элементов концептуального пространства представлены следующим:

- неумением выделить весь спектр слов – репрезентантов концепта;
- ограничением способности в определении концептуального пространства выделенных языковых единиц;
- неумением устанавливать иерархическую систему связей между элементами информации.

При выполнении заданий, требующих от детей III категории умения устанавливать композиционно-речевую форму «описание», объективировать слова и словосочетания, репрезентирующие содержание базового концепта («описание»), нами были выявлены значительные трудности смыслового анализа. Школьники актуализируют языковые единицы с преимущественно со средним и низким значением семантического веса.

В их работах выделено менее 50% необходимой информации. Кроме этого характер трудностей представлен следующим:

- заменой выделения опорных пунктов перечислением различных элементов информации;
- «эффектом края» – в качестве опорных пунктов учащиеся выделяют первое или последнее предложение;
- заменой элементов концептуального пространства случайными (немотивированными) вариантами.

Поиск репрезентантов концепта осуществляется на поверхностном уровне. В глубинных ярусах лексикона этих учащихся отсутствуют значения многих слов. Трудности, возникающие при выборе опорных пунктов текста, обусловлены следующим:

- отсутствием умения контекстуализировать языковые единицы;
- непрочностью и неразветвленностью вербальных ассоциативных сетей;
- диффузностью лексических значений;
- низким показателем объема лексических единиц.

Выраженная специфика, обусловленная трудностями когнитивного порядка, наблюдается у этих испытуемых при расшифровке глубинной и поверхностной структур языка. Данные трудности обусловлены отсутствием умения обнаруживать потенциальные возможности значений слов (эти учащиеся не выделяют образные средства языка, которые являются элементами концептуального пространства). Выявлены трудности актуализации широкого спектра концептуального содержания языковых единиц. Построение новых смысловых полей, изменение предметной соотнесенности некоторых компонентов в текстовом целом этим учащимся оказывается недоступно.

Актуализация смысловых компонентов концепта, введение нового концепта в концептуальную систему значительно затруднено. Субъективно значимы для этих испытуемых некоторые фрагменты текста, не являющиеся элементами концептуального пространства. Нами установлено, что школьники не могут оперировать анализом и синтезом письменной продукции. Они испытывают значительные трудности при восприятии и удержании в памяти словесной информации, при осмыслении семантических отношений в разных звеньях речевого целого. У этих детей связи оказываются случайными и немногомерными. Результаты анализа работ позволяют заключить, что школьники этой группы остаются на уровне фрагментарного понимания текста.

При формулировании содержания концепта эти учащиеся оказываются неспособными к объединению и отнесению определенных характеристик к концепту «описание». Неумение устанавливать

элементы концептуального пространства, реализовывать разнообразные связи между элементами информации затрудняют инферентный вывод.

Концептуальный анализ текстового материала этим учащимся недоступен. Трудности обусловлены следующим:

- отсутствием умения выделять смысловые элементы концепта;
- неспособностью определять обозначаемое ими концептуальное пространство;
- неумением устанавливать иерархические отношения между элементами содержания текста.

Полученные данные фокусируют наше внимание на дальнейшем исследовании специфики текстового ориентирования учащихся с нарушениями речи, которая проявляется в ходе обработки содержательной информации текста.

#### **Примечания**

1. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина А. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996. С. 90.
2. Бабенко Л. Г., Васильев И. Е., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. Екатеринбург, 2000. С. 83.

УДК 159.922.76 : 159.922.72

*E. A. Захарова*

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЦЕПТИВНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ**

Статья посвящена описанию особенностей развития перцептивно-речевой сферы учащихся начальных классов с проблемами в развитии. В ней описана программа диагностического исследования. Дано подробная характеристика уровней сформированности зрительного, слухового, осязательного восприятия младших школьников. Представлен сравнительный анализ результатов исследования особенностей восприятия учащихся с ЗПР, речевыми, неврологическими нарушениями. Дано подробное описание основных недостатков в развитии восприятия у детей 1, 2, 3-х классов с указанными проблемами в развитии.

Статья будет полезна для психологов, учителей-логопедов, учителей начальных классов.

The article is devoted to peculiar features of developing perception and speech sphere of elementary school pupils. A program of diagnostic study is described. A detailed description of the levels of forming the visual, auditory and tactile perception of elementary school pupils is provided. A comparative analysis of the studies on perceptual peculiarities of the pupils with retardation in psychological development, speech and neurological aberrations is presented. A detailed description of the main deficiencies in perceptual development of children of the 1st, 2nd and 3rd grades is provided with the developmental problems indicated.

The article will be useful for psychologists, speech therapists and elementary school teachers.

*Ключевые слова:* перцептивно-речевое развитие, младшие школьники с нарушениями в развитии, уровни восприятия.

*Keywords:* perceptive and speech development, junior schoolchildren with the disorders of development, levels of perception.

Восприятие человеком предметов и явлений материального мира, их многообразных свойств и отношений занимает одно из центральных мест в психологии. Всё, что в процессе жизненного опыта становится достоянием человека, должно быть прежде всего воспринято. Именно сенсорная система, обеспечивая многоканальное взаимодействие личности с окружающим миром через звуки, запахи, вкусы, зрительные, тактильные, вестибулярные ощущения, содействует формированию эмоционального опыта. Восприятие составляет основу ориентировки в окружающей действительности, позволяет организовать деятельность, поведение в соответствии с объективными свойствами и отношениями вещей. В процессе поведения человек воспринимает также свои собственные действия и результаты. Наряду с тем, что восприятие в целом осуществляет ориентирующие и регулирующие функции в поведении, некоторые виды восприятия имеют специфическое значение для определенной деятельности.

На протяжении длительного времени восприятие как психический процесс было предметом многих исследований (Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, П. Я. Гальперин, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, И. П. Павлов, И. М. Сеченов). Особое значение приобретает изучение детского восприятия, поскольку онтогенез сенсорики создает необходимые предпосылки для возникновения мышления, для совершенствования практической деятельности, для развития различного рода способностей. Анализ перцептивного развития в контексте деятельности ребенка позволил обнаружить качественные новообразования, закономерно возникающие на определенных возрастных этапах, а также содержательно охарактеризовать генезис человеческого восприятия (Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец и др.)/

Особое значение приобретает изучение особенностей становления восприятия детей с различными проблемами в развитии. Это обусловлено увеличением числа таких детей, а также важнейшей ролью восприятия как основного канала, через который дети с проблемами в развитии способны получать информацию об окружающей действительности.

Согласно исследованиям Л. С. Выготского, восприятие аномальных детей развивается по общим законам, свойственным онтогенезу этого процесса [1]. Однако в восприятии детей с огра-

ниченными возможностями развития проявляются свои специфические черты.

Анализ многочисленных исследований в специальной психологии, посвященных проблеме перцептивного развития детей с ЗПР в младшем школьном возрасте, позволяет констатировать недостаточную изученность проблемы формирования целенаправленного восприятия как важнейшей составляющей их готовности к школьному обучению. Тем более обостряется эта проблема в связи с интеграцией детей с задержкой психического развития в массовую школу.

По мнению Т. Н. Волковской [2], существенным недостатком восприятия у детей с ЗПР является значительное замедление процесса переработки поступающей через органы чувств информации. В условиях кратковременного восприятия тех или иных объектов или явлений многие детали остаются «несвежеными», невидимыми.

Причина дефекта у данной группы детей, по мнению многочисленных исследователей, заключается в нарушениях процессов переработки информации в коре головного мозга, в характере пространственно-временных корково-подкорковых взаимодействий. Таким образом, снижение скорости восприятия связано с нарушением интегративной деятельности высших отделов головного мозга (И. Ф. Марковская [3], М. М. Фишман).

Ряд авторов (Г. А. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Цыпина [1984]) указывает на зависимость скорости переработки сенсорной информации детьми с интеллектуальной пограничной недостаточностью от уровня устойчивости их внимания. Известно, что детям с ЗПР свойственны импульсивность, повышенная отвлекаемость, быстрая истощаемость внимания. В связи с этим в ситуации решения перцептивной задачи действие посторонних раздражителей приводит к колебаниям скорости восприятия.

А. Б. Смирнов (2006) в своем исследовании указывает на следующие особенности перцептивной сферы учащихся с ЗПР: отсутствие целенаправленного сосредоточения на объекте восприятия, неумение подчинить перцептивные действия познавательной цели, неустойчивый эмоциональный фон восприятия, неспособность к осуществлению контролирующих и оценочных действий.

Таким образом, у детей с ЗПР переработка сенсорных стимулов имеет определенную специфику, которая выражается в снижении скорости восприятия, особенно при действии отвлекающих факторов, и обусловлена недостаточностью интегративной деятельности коры больших полушарий.

Процесс восприятия осуществляется посредством интегративно взаимодействующих между собой анализаторов. Различные виды восприятия

редко встречаются в чистом виде, обычно они комбинируются, и в результате возникают сложные виды. Поэтому при любом типе отклоняющегося развития можно говорить о совокупности нарушений всех видов, типов и качеств восприятия.

Для детей с ЗПР характерна недостаточность межанализаторного взаимодействия, трудности образования слухо-двигательных, зрительно-двигательных и слухо-зрительных связей (В. И. Насонова, 1979). З. Тржесоглава (1986) отмечает у детей с ЗПР нарушения интерсенсорной и сенсомоторной интеграции и координации.

В целом исследование перцептивного недоразвития при ЗПР является актуальной проблемой современной коррекционной психологии. Однако можно констатировать, что в специальной психологии недостаточно представлены исследования, направленные на изучение целенаправленного восприятия как компонента познавательной деятельности у этих детей.

Восприятие взаимосвязано с речью. С одной стороны, оно создает основу для формирования представлений об окружающей действительности, базу для овладения речью. С другой стороны, слово позволяет глубже познать и отнести воспринимаемый объект к определенной категории, вербализация образа восприятия определяет его интерпретацию и осмысление.

Сравнительно недавно в коррекционной психологии стали изучаться особенности перцептивного развития детей с речевыми нарушениями. В связи с этим процесс формирования у них перцептивной деятельности остается недостаточно изученным.

По мнению Г. С. Гуменной, Е. М. Мастьковой, И. С. Маевской, Р. И. Мартыновой, у детей с задержкой речевого развития имеются недостатки сенсорной сферы, перцептивных процессов, отмечаются неполноценное использование визуального материала, недостатки пространственного восприятия.

А. У. Гайфуллин, Е. В. Мастькова, Н. Н. Траутготт, И. А. Уманская отмечают, что повышение уровня перцептивного развития у детей с речевыми нарушениями будет способствовать стимуляции вербальной продукции и формированию их коммуникативной компетентности.

Учитывая актуальность и недостаточную разработанность данной проблемы, мы попытались изучить особенности перцептивного развития младших школьников, имеющих различные проблемы (нарушения) психического развития.

Целью исследования было изучение особенностей перцептивно-речевой сферы младших школьников с нарушениями в развитии.

Задачи исследования:

1) изучить специфику трех типов восприятия (зрительного, слухового, осязательного) у детей с нарушениями в развитии;

2) проследить динамику становления восприятия у трех возрастных категорий учащихся (1, 2, 3-й класс);

3) выявить специфику перцептивного развития каждой из групп испытуемых младших школьников.

В нашем исследовании принимали участие дети с наиболее распространенными сегодня в общеобразовательной школе трудностями развития: дети, имеющие ЗПР; недостатки речевого развития, а также младшие школьники с неврологическими нарушениями. Исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 85 г. Нижнего Новгорода. Всего в исследовании приняли участие 132 человека.

Таблица 1  
Категории испытуемых

Категории испытуемых	Классы		
	1-й	2-й	3-й
ЗПР	11 чел.	12 чел.	10 чел.
Речевые нарушения	11 чел.	12 чел.	10 чел.
УНР (условно нормальное развитие)	11 чел.	12 чел.	10 чел.
Норма развития	11 чел.	12 чел.	10 чел.

Программа исследования включала в себя следующие блоки и диагностические задания.

Использование методики М. М. Безруких для оценки зрительного восприятия нам показалось обоснованным, поскольку ее содержание позволяет применить комплекс субтестов для диагностики детей младшего школьного возраста с отклонениями в развитии.

Методики отбирались таким образом, чтобы изучить особенности восприятия как на речевом, так и на неречевом материале.

Анализ результатов исследования позволил нам определить уровни развития различных видов восприятия, выделить особенности перцептивного развития учащихся с ЗПР, детей с речевыми недостатками и неврологическими нарушениями, сравнить эти данные с результатами детей, имеющих норму развития.

Для интерпретации полученных результатов нами были смоделированы уровни развития восприятия у младших школьников, в основу которых были положены следующие критерии:

- способность к воспроизведению заданных линий по образцу без искажения размеров и пропорций;
- умение выделять на основе зрительного восприятия заданные фигуры в усложненных условиях;
- умение без искажений копировать фигуры, цифровые и буквенные обозначения;
- способность к анализу и восстановлению фигуры по ее части на основе образца;

- способность к дифференциации правильно и неправильно записанных знаков;
- способность к повторению цепочек оппозиционных звуков без искажения и замен;
- способность к выделению слов любой сложности и длины из речевого потока;
- способность к правильному выполнению заданных действий на основе полученной словесной инструкции;
- умение узнавать хорошо знакомые предметы на ощупь без зрительной опоры;
- способность к дифференцировке предметов по длине, толщине, форме, материалу, различению сходных речевых единиц.

Характеристика уровней сформированности восприятия учащихся начальных классов представлена в табл. 3.

Результаты исследования по каждому из представленных критериев, а также распределение по уровням развития восприятия наших испытуемых представлены в табл. 4, 5, 6.

Анализируя результаты учащихся 1-х классов, можно сделать следующие выводы.

#### *Зрительное восприятие*

Для учащихся с ЗПР преимущественно характерен средний уровень развития зрительного восприятия (72,7% детей). Для этих школьников типичными были следующие трудности: недостаточность зрительно-моторной координации, сложности при выделении фигур из «зашумленного рисунка», неточности при дорисовывании деталей фигур.

Значительное количество учеников (27,3%) имеют низкий уровень. Наибольшие трудности у

Таблица 2

Описание методик диагностики восприятия учащихся начальных классов

Зрительное	Слуховое	Осязательное
<p><b>1. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет (М. М. Безруких).</b> Цель – изучить особенности развития зрительного восприятия на неречевом материале. Содержание: а) Субтест 1 – зрительно-моторная координация (проведение непрерывной прямой, кривой и изогнутой под различными углами линий от заданного начала к заданному концу границами или по заданному образцу). б) Субтест 2 – фигуро-фоновое различение (нахождение заданной фигуры при увеличении количества фоновых фигур. В заданиях использованы пересечения фигур и «скрытые» геометрические фигуры). в) Субтест 3 – постоянство очертаний (опознание центральной геометрической фигуры, имеющей разные размеры, тона, текстуры и расположение в пространстве. Для опознания в качестве центральной предлагаются круг и квадрат). г) Субтест 4 – положение в пространстве (узнавание повернутых и перевернутых геометрических фигур, групп фигур и букв в сериях). д) Субтест 5 – пространственные отношения (анализ и копирование несложных форм, состоящих из линий различной длины и углов). е) Субтест 6 – комплексный субтест (анализ фигур с последующим дорисовыванием их частей согласно заданному образцу). 2. Зрительное восприятие слов. Цель – оценить уровень зрительного анализа и зрительно-пространственного восприятия слов. Содержание – нахождение слов, совпадающих с образцом. 3. Зрительное восприятие букв и цифр. Цель – оценить уровень развития зрительно-пространственного восприятия букв и цифр. Содержание – определение неправильно записанных букв и цифр</p>	<p>1. Слуховое восприятие оппозиционных звуков. Цель – оценить уровень сформированности слухового восприятия оппозиционных звуков. 2. Слуховое восприятие слов. Цель – оценить осмысленность слухового восприятия. Содержание – выделение в звуковом ряду отдельных слов. 3. Слуховое восприятие словесных инструкций. Цель – изучить особенности слухового восприятия словесных инструкций, слуховой памяти. Содержание – рисование «Домика лесника» по словесной инструкции</p>	<p>1. Осязательное восприятие предметов. Цель – изучить особенности осязательного восприятия предметов. Содержание – определение предметов на ощупь. 2. Осязательное восприятие признаков предметов. Цель – изучить особенности осязательного восприятия длины, толщины, формы, материала предметов. Содержание – определение признаков предмета на ощупь. 3. Осязательное восприятие букв. Цель – изучить особенности осязательного восприятия речевых единиц. Содержание – определение на ощупь букв («Волшебный мешочек»)</p>

Таблица 3

Уровни сформированности зрительного, слухового и осязательного восприятия  
у младших школьников

Зрительное	Слуховое	Осязательное
<b>Низкий уровень</b>		
Характеризуется неспособностью ребенка воспроизвести линии и фигуры по заданному образцу без искажения их размеров и пропорций. Самостоятельно нарисованные фигуры выполнены с явными разрывами, углами, или ребенок не может уловить конфигурацию стимулирующей фигуры. Ребенок допускает большое количество ошибок при выделении фигуры из «зашумленного» рисунка, не может найти заданную фигуру при изменении ее цвета, тона, пространственного расположения. Наблюдаются затруднения при анализе фигуры-образца, дорисовывании недостающих частей фигуры. Ребенок не замечает разницы между правильно и неправильно написанными буквами, цифрами и словами (зеркальное написание)	Характеризуется значительными затруднениями при выполнении рисунка на основе полученной на слух инструкции (отсутствие большого количества деталей или их искажение), неумением выделять в слитном речевом потоке отдельных языковых единиц (слов), неспособностью дифференцировать на слух большое количество оппозиционных групп звуков (твёрдые – мягкие, звонкие – глухие, шипящие – свистящие, сонорные)	Характеризуется неумением узнавать предметы без зрительной опоры, многочисленными ошибками при определении их основных признаков (длина, толщина, форма, материал), неспособностью дифференцировать на ощупь буквы (как сходные, так и различные по начертанию)
<b>Средний уровень</b>		
Характеризуется недостаточным развитием зрительно-моторной координации (ребенок рисует линии с небольшими разрывами, разветвлениями, немногочисленными обводками, линии выходят за пределы области рисования менее чем на 0,5 см). Самостоятельно нарисованные фигуры незначительно отличаются от заданной (размер, форма), наблюдаются единичные отрывы руки от бумаги. Ребенок не может правильно выделить фигуру из «зашумленного» рисунка, обводит лишь ее часть, испытывает трудности при дорисовывании недостающих деталей фигуры (не соблюдает заданные пропорции). При анализе букв, цифр, слов ребенку требуется большое количество времени для дифференциации правильных и неправильных изображений знаков, имеется большое количество исправлений или ребенок находит не все неправильно написанные буквы и цифры	Характеризуется недостаточно точным восприятием инструкции на слух (выполняет задание, допуская 1–3 ошибки). В слитном речевом потоке улавливается только часть языковых единиц (слов) либо воспринятые слова заменяются на близкие по звучанию или слоговому контуру. Допускаются ошибки при повторении воспринятых на слух оппозиционных групп звуков (1–2 группы)	Характеризуется способностью узнавать предметы на ощупь, различать их по форме. Отмечаются затруднения при определении и соотнесении предметов по их длине, толщине, материалу изготовления. При этом отмечаются лишь близкие замены. При анализе букв наблюдаются затруднения только при дифференциации букв, сходных по начертанию (одинаковые элементы, пространственное расположение)
<b>Высокий уровень</b>		
Ребенок обладает хорошо развитой зрительно-моторной координацией, способностью анализировать фигуры и знаки, копировать фигуры, состоящие из линий различной длины и углов, узнавать повернутые и перевернутые фигуры, знаки, буквы, опознавать геометрические фигуры, имеющие разные размеры, текстуры и расположение в пространстве. Ребенок способен определить неправильные по расположению в пространстве буквы, отличить правильно и неправильно записанные слова	Ребенок способен выполнять действия в соответствии с полученной на слух инструкцией, способен выделять в речевом потоке как крупные, так и мелкие языковые единицы (предложения, слова, звуки). Отчетливо воспринимает услышанные слова, дифференцирует близкие по звучанию слова, слоги и звуки	Ребенок способен определять на ощупь крупные и мелкие предметы, точно определяя их форму, длину, толщину, материал, из которого они изготовлены, способен дифференцировать близкие по форме, длине, толщине, материалу предметы, определять на ощупь буквы

учеников с ЗПР этой группы вызывали задания на определение очертаний фигур. Наблюдались пропуски фигур, частичное обведение, трудности выделения зашумленных, нетипично расположенных фигур.

В ходе эксперимента данная группа детей показала более низкие результаты при установлении пространственных отношений. В работах учащихся с ЗПР были отмечены многочисленные отклонения от стимулирующей линии, исправления. Серьезные затруднения вызвала дифференциация букв и цифр, имеющих оптическое сходство (9, 3, Б).

Учащихся с высоким уровнем развития не выявлено.

Для детей с речевыми нарушениями типичным также является средний уровень развития зрительного восприятия, однако достаточно большая группа детей (18,2%) имеет низкий уровень. Для этих учащихся характерны недостатки зрительно-моторной координации (линии с многочисленными разрывами, разветвлениями, сложности при обведении образца), трудности восприятия букв (дети не замечают разницы между правильно и неправильно записанными буквами, цифрами, словами).

Дети с речевыми нарушениями имеют более высокие показатели по сравнению с группой учащихся с ЗПР. 18,2% учеников с речевыми нарушениями имеют высокий уровень развития зрительного восприятия.

Для большинства учащихся с неврологическими нарушениями также характерным является средний уровень (54,5%), однако большое количество учеников (27,3%) имеют низкий уровень. Типичными можно считать трудности при определении постоянства очертаний фигур, сложности при фигуро-фоновом различении, зрительном восприятии букв, недостатки зрительно-моторной координации.

Парадоксально, но наиболее низкие результаты среди всех испытуемых показали дети с нормальным речевым и интеллектуальным развитием. (36,4% детей имеют низкий уровень, 54,5% – средний, 9,1% – высокий). Наибольшие

затруднения учащихся этой группы касались зрительно-моторной координации, фигуро-фонового различения, зрительного восприятия букв.

Мы полагаем, это обусловлено тем, что, в отличие от детей с нормальным психическим развитием, со всеми категориями детей, имеющими нарушения в развитии, систематически проводятся коррекционно-развивающие занятия по преодолению перцептивно-речевых недостатков. Дети, имеющие нормальное интеллектуальное развитие, *не участвуют в них*. Хотя полученные данные позволяют сделать вывод о том, что даже нормально развивающиеся школьники нуждаются в систематической работе по развитию зрительного восприятия. Стихийное становление этого процесса, как показало наше исследование, может привести к отставанию от возрастной нормы.

#### *Слуховое восприятие*

Среди испытуемых отсутствуют дети с низким уровнем развития слухового восприятия.

Достаточно большая группа учащихся 1-х классов вне зависимости от поставленного диагноза имеет трудности с различением звуков на слух.

Для учащихся с ЗПР типичным является высокий уровень развития слухового восприятия (54,5%). 45,5% показали средний уровень. Затруднения у них были связаны в первую очередь с дифференцировкой на слух шипящих и свистящих звуков, твердых и мягких, а также звуков [к]-[г]; [в]-[ф]. Кроме того, сложности были связаны и с восприятием слов. Отмечены пропуски слов, искажение их звукослоговой структуры.

Учащиеся с речевыми нарушениями преимущественно испытывали затруднения при дифференциации оппозиционных звуков разных групп. (16,2% имеют низкий уровень, 16,2% – средний, 63,6% – высокий).

Для учащихся с неврологическими нарушениями типичен высокий уровень развития слухового восприятия. Серьезных нарушений этого вида восприятия у школьников обнаружено не было.

Учащиеся с нормой интеллектуального и речевого развития имеют преимущественно средний уровень. Они также затрудняются при дифференциации звуков на слух и при выделении

Таблица 4  
Распределение учащихся первых классов по уровням развития восприятия

Уровни	Учащиеся с ЗПР (%)			Учащиеся с речевыми нарушениями (%)			Учащиеся с неврологическими нарушения (%)			Учащиеся с нормой интеллектуального и речевого развития (%)		
	Зрительное	Слуховое	Осязательное	Зрительное	Слуховое	Осязательное	Зрительное	Слуховое	Осязательное	Зрительное	Слуховое	Осязательное
Низкий	27,3	–	–	18,2	–	–	27,3	–	–	36,4	–	–
Средний	72,7	45,5	54,5	63,6	36,4	36,4	54,5	45,5	45,5	54,5	54,5	36,4
Высокий	–	54,5	45,5	18,2	63,6	63,6	18,2	54,5	54,5	9,1	45,5	63,6

слов из речевого потока. На наш взгляд, наиболее низкий результат у этой группы детей обусловлен отсутствием целенаправленного воздействия со стороны специалистов. Дети других экспериментальных групп получали соответствующую коррекционную помощь начиная с дошкольного возраста.

#### *Осязательное восприятие*

Никто из испытуемых не показал низкого уровня развития осязательного восприятия. Для трех групп испытуемых типичным является высокий уровень, для учащихся с ЗПР – средний.

Наибольшие затруднения у детей всех групп отмечались при определении материала, длины и толщины предметов. Учащиеся с ЗПР, речевыми нарушениями, неврологическими нарушениями испытывали сложности при идентификации предметов.

Оценка результатов учащихся вторых классов позволяет сделать следующие заключения.

#### *Зрительное восприятие*

Учащиеся с ЗПР показали преимущественно средний уровень развития зрительного восприятия. Основные трудности у данной группы детей были связаны со зрительно-моторной координацией, фигуру-фоновым различением. Среди типичных ошибок второклассников можно выделить трудности обведения заданных фигур, недоведение линий, зеркальное рисование. Более высокие результаты по сравнению с показателями первоклассников отмечены при восприятии букв и цифр. На наш взгляд, это связано с тем, что с детьми проводится систематическая работа по запоминанию зрительного образа букв и цифр на уроках, занятиях других специалистов.

Самый низкий показатель развития зрительного восприятия отмечен у учащихся с *речевыми нарушениями* (16,7% – низкий уровень, 83,3% – средний). Дети испытывали трудности в фигуру-фоновом различении, страдала зрительно-моторная координация.

Для детей с *неврологическими нарушениями* типичным является средний уровень, хотя достаточно большая группа учащихся показала низкий уровень. Затруднения касались зрительно-мо-

торной координации, фигуру-фонового различения.

Самые высокие результаты показали дети с *нормой развития* (75% – средний, 25% – высокий уровень). Мы полагаем, что год обучения в 1-м классе оказал необходимое развивающее воздействие на зрительное восприятие указанной группы учащихся.

В целом можно сказать, что ученики вторых классов имеют более высокие показатели зрительного восприятия, чем первоклассники.

#### *Слуховое восприятие*

Учащиеся с ЗПР имеют преимущественно средний (50%) и высокий (50%) уровень слухового восприятия.

Для детей с *речевыми, неврологическими нарушениями* типичным является средний уровень, для школьников с *нормальным развитием* – высокий.

При этом по сравнению с учащимися первых классов дети с ЗПР, речевыми нарушениями затрудняются преимущественно при восприятии словесных инструкций. На наш взгляд, это обусловлено спецификой коррекционной деятельности по дифференциации звуков, анализу звукослоговой структуры слов, проводимой с этими детьми силами логопеда.

Учащиеся с *речевыми нарушениями* испытывают сложности также при восприятии слов. Дети с речевыми проблемами в силу недостаточности словарного запаса часто не идентифицируют многие слова, не дифференцируют значения близких по звучанию слов.

Для детей с *неврологическими нарушениями* сложности представляют дифференциация звуков и восприятие словесных инструкций.

#### *Осязательное восприятие*

Осязательное восприятие, по сравнению с другими типами, развито лучше у всех экспериментальных групп. Для детей с ЗПР, *неврологическими нарушениями, нормальным развитием* характерным является высокий уровень. При этом наиболее высокие показатели были отмечены у учащихся с ЗПР (25% имеют средний уровень, 75% – высокий).

Таблица 5

Распределение учащихся вторых классов по уровням развития восприятия

Уровень	Учащиеся с ЗПР (%)			Учащиеся с речевыми нарушениями (%)			Учащиеся с неврологическими нарушениями (%)			Учащиеся с нормой интеллектуального и речевого развития (%)		
	Зрительное	Слуховое	Осязательное	Зрительное	Слуховое	Осязательное	Зрительное	Слуховое	Осязательное	Зрительное	Слуховое	Осязательное
Низкий	–	–	–	16,7	8,3	–	16,7	8,3	–	–	–	–
Средний	83,3	50	25	83,3	75	50	58,3	75	41,7	75	41,7	58,3
Высокий	16,7	50	75	–	16,7	50	25	16,7	58,3	25	58,3	41,7

Наибольшие трудности у большинства испытуемых вызывали задания на идентификацию предметов и букв. Более низкие показатели, по сравнению с первоклассниками, отмечаются при восприятии материала и толщины предметов.

Сравнивая результаты второклассников по всем трем типам восприятия, можно констатировать, что у всех групп, принимавших участие в эксперименте, задания, связанные со зрительным восприятием, вызывают наибольшие затруднения.

#### *Зрительное восприятие*

Все четыре экспериментальные группы имеют преимущественно средний уровень развития зрительного восприятия, при этом в трех из них (дети с ЗПР, учащиеся с речевыми и неврологическими нарушениями) есть испытуемые с низким уровнем.

Третьяклассники с речевыми нарушениями показали самый низкий результат (40% имеют низкий уровень). У детей этой группы наибольшие сложности вызывали задания на зрительно-моторную координацию, пространственную ориентировку, дифференциацию букв.

На наш взгляд, это обусловлено серьезными нарушениями интегративной деятельности зрительной и моторной сферы, выявленными у детей еще в дошкольном возрасте. Кроме того, коррекция речевых недостатков без опоры на психофизиологическую базу речи, сохранные звенья восприятия, усугубляет с возрастом имеющиеся отклонения.

Дети с ЗПР по сравнению с нормально развивающимися детьми отстают в показателях зрительно-моторной координации, фигура-фонового различия, зрительного восприятия букв.

У детей с неврологическим нарушением трудности были связаны со зрительно-моторной координацией, установлением пространственных отношений, зрительным восприятием слов.

В целом можно сказать, что по сравнению с учащимися 1–2-х классов третьеклассники обнаружили наиболее низкие результаты. Наиболее яркие различия отмечены у учеников с ЗПР и речевыми нарушениями.

На наш взгляд, это может быть обусловлено тем, что дети указанных категорий нуждаются в более длительной деятельности по развитию зрительного восприятия. Условия школы заставля-

ют учеников достаточно быстро переходить от наглядно-образного варианта выполнения заданий к словесно-логическому. Учащиеся с проблемами в развитии не имеют достаточной психофизиологической базы для этого.

#### *Слуховое восприятие*

Слуховое восприятие развито у всех испытуемых лучше, чем зрительное. Самый высокий показатель имеют дети с ЗПР (40% – средний уровень, 60% – высокий). Для учащихся с речевыми нарушениями типичен средний уровень, дети с неврологическим нарушением и нормальным развитием имеют одинаковые результаты (50% – средний, 50% – высокий уровень)

Наибольшие затруднения у всех экспериментальных групп вызывает восприятие словесных инструкций. Учащиеся с речевыми нарушениями также затрудняются при дифференцировке оппозиционных звуков.

Мы предполагаем, что это объясняется прежде всего систематической коррекционной работой по совершенствованию фонематического слуха, проводимой с детьми с проблемами в развитии. Кроме того, восприятие словесных инструкций представляет собой большую сложность, чем вычленение и дифференцировка более мелких языковых единиц.

#### *Осязательное восприятие*

Достаточно высокие результаты все участники эксперимента показали при выполнении заданий на осязательное восприятие. Три из четырех экспериментальных групп (дети с ЗПР, неврологическими нарушениями, нормальным развитием) преимущественно имеют высокий уровень. При этом лучший результат можно отметить у детей с ЗПР (80% – высокий уровень). Ниже, по сравнению с другими экспериментальными группами, результат учащихся с речевыми нарушениями (50% – средний уровень, 50% – высокий).

Третьяклассники с речевыми нарушениями имеют максимальное количество отклонений от нормально развивающихся сверстников: нарушения пространственных представлений, недостатки осязательного восприятия материала, длины.

На наш взгляд, это может быть обусловлено недостатками мелкой моторики, которые часто отмечаются у детей с речевыми нарушениями.

Таблица 6

Распределение учащихся третьих классов по уровням развития восприятия

Уровень	Учащиеся с ЗПР (%)			Учащиеся с речевыми нарушениями (%)			Учащиеся с неврологическими нарушениями (%)			Учащиеся с нормой интеллектуального и речевого развития (%)		
	Зрительное	Слуховое	Осязательное	Зрительное	Слуховое	Осязательное	Зрительное	Слуховое	Осязательное	Зрительное	Слуховое	Осязательное
Низкий	20	—	—	40	—	—	10	—	—	—	—	—
Средний	80	40	20	60	60	50	90	50	30	90	50	30
Высокий	—	60	80	—	40	50	—	50	70	10	50	70

Однако результаты, показанные учащимися 3-х классов по этому виду восприятия, значительно выше по сравнению с показателями детей 1–2-х классов.

Подводя итог, можно констатировать, что учащиеся всех экспериментальных групп имеют недостатки в развитии восприятия. Наиболее существенные отклонения от возрастной нормы отмечаются у детей с ЗПР и речевыми нарушениями. Однако даже нормально развивающиеся дети испытывают трудности. Отмеченные особенности красноречиво свидетельствуют о важности систематической работы по развитию данного психического процесса, о необходимости разработки специальных коррекционных программ по развитию восприятия, что является следующим этапом нашего исследования.

#### **Примечания**

1. Выготский А. С. Основы дефектологии // Выготский А. С. Собр. соч.: в 6 т. М.: 1983. Т. 5. 386 с.
2. Волковская Т. Н. Сравнительное изучение нарушений мыслительной и речевой деятельности у дошкольников с ЗПР и ОНР: дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.
3. Марковская И. Ф. Задержка психического развития (клинико-патологическая диагностика). М.: Изд. н/о Компене-центр, 1993.

УДК 373.4 : 159.922.76

*Н. Н. Куимова*

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ**

В статье получили отражение теоретические подходы к проблеме психологической адаптации учащихся с задержкой психического развития (ЗПР) на этапе их перехода из начальной в основную школу. Автор предлагает специально разработанные и апробированные уровни оценки социально-психологической адаптации учащихся 10–12 лет, имеющих норму и задержку психического развития. Приводятся предварительные результаты пилотажного авторского исследования в рамках изучаемой проблемы.

The article is concerned with theoretical approaches to the problem of psychological adaptation of pupils with delays of mental development at the stage of their transition from elementary to basic school. The author offers specially developed and approved levels of estimation of socio-psychological adaptation of 10–12 year old students (with normal and delayed mental development). Preliminary results of the author's research are presented within the framework of an investigated problem.

---

© Куимова Н. Н., 2009

*Ключевые слова:* социально-психологическая адаптация, школьники с задержкой психического развития, уровни адаптации.

*Keywords:* socio-psychological adaptation, schoolchildren with the delay of mental development, adaptation levels.

Современный этап развития образования ориентирует на создание условий для полноценного развития личности ребёнка. Одним из главных механизмов, обеспечивающих максимальный дифференцированный подход в обучении и воспитании, становится психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение ребёнка. Организация этих процессов непосредственно связана с обеспечением его социально-психологической адаптации к учебно-воспитательному процессу.

Методологические различия подходов к исследованию процесса адаптации личности в отечественной психологии обусловлены различием во взглядах на проблему психического отражения и роль деятельности в развитии личности. В отечественной психологической науке взаимная детерминация индивидуального и социального наиболее отчетливо выражена в двух концепциях: теории психического как процесса (С. Л. Рубинштейн; 1957) и концепции деятельности (А. Н. Леонтьев, 1983), – что и обусловило различие в подходах к рассмотрению адаптации.

В исследованиях, базирующихся на концепции деятельности А. Н. Леонтьева, адаптация понимается как активное усвоение личностью социального опыта, овладение навыками общения, социальными ролями. Авторы, изучающие адаптацию личности с позиции подхода С. Л. Рубинштейна, определяют ее через понятие «психологическая включенность» личности в социальную среду.

Анализ научной литературы показывает, что проблема социально-психологической адаптации является междисциплинарной и рассматривается в психологических, философских, педагогических, медицинских, биологических, социальных исследованиях. Философско-методологическим проблемам теории адаптации, биосоциальной природы человека посвящены работы Ф. Б. Бerezina, Л. И. Вассермана, Л. С. Выготского, А. Н. Жмырикова. Медико-психологические аспекты адаптации освещаются в трудах Т. А. Аристовой, Ю. А. Александровского, Л. Вильдавской, В. П. Казначеева, И. И. Мамайчук. Вопросам социально-психологической адаптации личности школьника посвящены работы В. А. Аверина, В. В. Бойко, А. Л. Венгера, Ю. М. Десятниковой, Т. Д. Молодцовой и др.

Трактовка понятия «социально-психологическая адаптация» связана с изменением статуса индивида (Н. Т. Николаева, 1995), устойчивос-

тью к повседневным стрессам (В. Н. Мясищев, 1995), с возрастными кризисами (Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер, 1988), с процессом активного приспособления (Я. Л. Коломинский, 1997), успешностью в ситуации школьного обучения (Е. Е. Кравцова, 1991), умением конструктивно решать проблемы (М. В. Сапоровская, 2002, W. Kliewer), готовностью к выполнению различных социальных ролей (Т. Д. Молодцова, 1997) и др.

В настоящее время успешность адаптивного процесса зарубежные и отечественные исследователи напрямую связывают не только с развитием механизмов психологической защиты (которые бессознательны), но и со степенью сформированности зрелых сознательных защит (Р. М. Грановская, И. М. Никольская, 1998; Н. А. Сирота, 1994; L. Murphy, 1962; R. S. Lazarus, 1966; N. M. Ryan, 1989).

Протекание социально-психологической адаптации детей и подростков подчиняется общим закономерностям и одновременно характеризуется определенной спецификой. Адаптированность детей и подростков в процессе социализации характеризуется определенной динамикой, поскольку нормальное развитие не обходится без определенных кризисов (Л. С. Выготский, 1982, Д. Б. Эльконин, 1989). Обычно адаптация повышена и нацелена на освоение нового типа ведущей деятельности в стабильные периоды, снижена во время кризисов (С. Ю. Ганжа, 2000).

Базируясь на приведенных выше высказываниях, можно утверждать, что социально-психологическая адаптация – это явление, имеющее свою специфику, структуру, поведенческие индикаторы и детерминанты. Мы рассматриваем ее как сложную, динамическую, иерархически организованную систему взаимодействий личности с социумом с целью установления оптимальных отношений.

Социальная ситуация, в которой оказывается ребенок после окончания начальной школы, отличается от социального пространства ученика начальных классов прежде всего увеличением количества контактов со взрослыми людьми, ожидающими от младшего подростка большей самостоятельности. Начало обучения в 5-м классе изменяет жизнь ребенка, затрагивает все стороны развития, важнейшими из которых являются стремление к общению со сверстниками и появление в поведении признаков, свидетельствующих о стремлении утвердить свою самостоятельность, независимость, личностную автономию.

Младший подростковый возраст, который совпадает с началом обучения в основной школе, являясь по своему определению переходным этапом от детства к подростничеству, имеет свою динамику и особенности протекания. Д. И. Фельдштейн отмечает, что «все более очевидной ста-

новится необходимость углубленного изучения проблем перехода от одного возраста к другому, содержания механизмов этих переходов, особенностей взаимодействия конкретной социальной ситуации развития и специфики формирования детства в этой ситуации, структурирования пространства взаимоотношений между взрослым и ребенком» [1].

В современной ситуации дети и подростки оказываются в чрезвычайно трудном положении, потому что «их потребность в приобщении, причастности к обществу, стремление к самоутверждению, самосовершенствованию, с одной стороны, стимулируется происходящими сейчас процессами; с другой – жестко сталкивается: а) с отсутствием уважения, понимания со стороны взрослого сообщества; б) с отсутствием условий для реального выхода детей на серьезные общественные дела. Данное противоречие приводит к острому внутреннему конфликту и искусственной задержке личностного развития растущих людей, лишая их возможности занять активную социальную позицию» [2].

Неуспехи и сложности в процессе социально-психологической адаптации учащихся при переходе из начальной в основную школу формируют недостатки в развитии личности ребенка, которые остаются незамеченными, не устраненными в силу того, что педагоги, зачастую не зная сущности проблем этого возрастного периода, не в состоянии решить задачу их раннего выявления и коррекции.

Успешность социально-психологической адаптации у детей с задержкой психического развития (ЗПР) в силу объективных причин имеет более сложный, неоднозначный и длительный характер. Вариативность видов задержки развития и различных нервно-психических нарушений, которые могут их сопровождать, усложняют и без того трудный переход в новые условия деятельности.

К моменту поступления в 5-й класс проблемы развития детей с ЗПР, которые не были преодолены в начальной школе, затрудняют им успешный переход в среднее звено. Это проявляется в различных аспектах их деятельности и поведения: в несформированности необходимых возрастных интеллектуальных функций, низком уровне навыков саморегуляции, нарушении или незрелости мотивационно-потребностной сферы, отставании в развитии многих других личностных параметров развития. Поэтому и по сей день проблема социально-психологической адаптации школьников с ЗПР остается одной из центральных проблем при переходе учащихся из начальной в основную школу.

Понятием, характеризующим степень проблемности процесса социально-психологической адап-

тации ребёнка в учебном процессе, является понятие «школьная дезадаптация».

Суть её заключается в образовании неадекватных механизмов приспособления ребёнка к школе, проявляющихся в форме различных нарушений деятельности и поведения. Следствия таких нарушений, как отмечают исследователи (Е. В. Новикова, 1988; А. Е. Личко, 1979 и др.), повышение уровня тревожности учащихся, искажения в личном развитии, формирование конфликтных отношений, развитие психогенных заболеваний и реакций, а также общее снижение обучаемости и работоспособности детей.

Симптомы психологической дезадаптации, выражающиеся в нарушении межличностных отношений и изменении мотивов поведения и деятельности, могут достаточно долго не проявляться, существуя латентно, но при этом нередко переходят в устойчивые образования и начинают проявляться на разных уровнях. Важнейшую роль в снижении адаптивных механизмов ребёнка играют факторы, связанные с интеллектуально-личностным развитием субъекта.

Сочетание инфантильных черт в социально-эмоциональном облике с нарушениями познавательной деятельности позволило сделать вывод, что значительная часть этих учеников массовых школ относится к контингенту подростков с ЗПР. В основе дезадаптивных проявлений у детей данной группы ведущую роль играют нарушения регуляции поведения, низкий уровень

самоконтроля как в поведении, так и в учебной деятельности (Л. А. Метиева, У. В. Ульянкова, 2003).

Наше исследование, посвящённое социально-психологической адаптации детей с ЗПР при переходе из начальной в основную школу, в качестве одной из задач рассматривает изучение показателей этого процесса и его особенностей у детей с задержкой психического развития 10–12 лет.

Одной из ведущих составляющих социально-психологической адаптации ребёнка при переходе в основную школу мы считаем социально-личностный компонент, в котором выделили следующие диагностические блоки:

- ~ мотивационно-регулирующий;
- ~ деятельностный;
- ~ коммуникативный;
- ~ рефлексивно-оценочный.

Каждый из блоков определяется рядом показателей, по которым мы изучали конкретные проявления социально-личностной адаптации (табл. 1).

Для изучения этих показателей социально-личностной адаптации нами применялась методика «Карта исследования личности подростков» С. А. Беличевой [3], адаптированная для целей данного исследования. Карта заполняется учителем, социальным педагогом и психологом на основе наблюдения, изучения учебной и внеучебной деятельности подростка, характера его взаимоотно-

Таблица 1

**Показатели изучения социально-личностного компонента  
психологической адаптации младших подростков**

<b>I блок – мотивационно-регулирующий</b>	
1	Характер мотивации учёния
2	Отношение к учебной деятельности
3	Поведение в школе, дисциплинированность
4	Волевые особенности. Внушаемость. Тревожность
<b>II блок – деятельностный</b>	
1	Результативность обучения
2	Общественная активность
3	Уровень развития полезных интересов, знаний, умений, навыков (внеучебные)
4	Самостоятельность
<b>III блок – коммуникативный</b>	
1	Характеристика общения со сверстниками
2	Отношение к педагогическим воздействиям
3	Коллективистские проявления (отношения к интересам группы)
4	Отношение к окружающим (вне школы)
<b>IV блок – рефлексивно-оценочный</b>	
1	Отношение к нормам морали, права, поступкам окружающих
2	Отношение к себе
3	Самокритичность, наличие навыков самоанализа
4	Внешняя культура поведения

шений с одноклассниками, учителями, родителями, а также по результатам сбора независимых характеристик других учителей и учащихся.

Для оценки результатов исследования на основе выделенных показателей были разработаны *уровни социально-личностной адаптации учащихся при переходе из начальной в основную школу*.

#### **1-й уровень (стабильно-высокий)**

У ребёнка проявляется высокий уровень мотивации и учебной активности (активно-положительное отношение к школе), явный познавательный интерес, регулярно, сознательно с интересом готовится к урокам, сознательно контролирует свою деятельность, проявляет способность противостоять чужому влиянию. Уровень тревожности ситуативный. Трудности в обучении преодолевает самостоятельно, результативность обучения высокая, хорошо развита саморегуляция. Правила и нормы школьного поведения соблюдает. С интересом участвует в коллективных делах. Имеет разносторонние интересы вне школы. Часто инициативен в общении, открыт новым контактам, владеет навыками общения. Развита культура речи. Замечания учителя принимает спокойно, стараясь не повторять осуждаемых действий. Способен к самоанализу, самокритичен. (Суммарный балл 64–80.)

#### **2-й уровень (средний с тенденцией к высокому)**

Ребёнок проявляет в основном положительное отношение к школе, познавательный интерес фиксируется избирательно, к некоторым предметам. Нормы поведения в школе принимает, но не всегда старается им соответствовать. Волевая саморегуляция связана с отношением к ситуации деятельности: в значимой для себя ситуации может хорошо регулировать свои действия и высказывания. Высокая внушаемость в референтной группе. Результативность обучения зависит от отношения к учебным предметам: по значимым (интересным для ребенка) учебным предметам результативность явно выше. Общая тревожность, как правило, не выражена, ситуативная связана со степенью значимости учебной ситуации: может быть достаточно высокой, если ситуация крайне значима. Общая активность и динамичность зависит от предстоящей деятельности: мотивация резко повышает общественную активность. Широта кругозора и внеучебных интересов, как правило, ограничена интересами референтной группы. Со сверстниками общается достаточно свободно, может сам проявлять инициативу в контактах. Чувствителен к педагогической оценке. Коллективные мероприятия, как правило, поддерживает, но не всегда с интересом. Общая и речевая культура в пределах возраст-

ной нормы. К самоанализу не склонен, хотя обладает самокритичностью. (Суммарный балл 48–63.)

#### **3-й уровень (средний, неустойчивый)**

Для ребёнка свойственна частая смена настроения. Учебная мотивация выражена слабо: фиксируется, как правило, внешний мотив, связанный с интересом к оценке (отметке), или позиционный мотив. Познавательный интерес к деятельности проявляется редко, ситуативно. К правилам поведения в школе и к их соблюдению относится индифферентно. Если мотив поведения очень сильный, его саморегуляция может заметно снижаться. Результативность обучения не стабильная: диапазон отметок по одним и тем же предметам от низких до высоких, нет стабильности обучения. Общественная активность выражена слабо, но при сильной заинтересованности в процессе или результате деятельности может проявлять активность и инициативу. Широта кругозора и внеучебных интересов не связана с познавательной деятельностью. Как правило, ребёнок имеет узкий круг общения, не стремится его расширить. К педагогической оценке может относиться по-разному: чувствительно или индифферентно, но внешняя (демонстративная) реакция индифферентна. Общая культура, как правило, определяется какой-либо подростковой субкультурой. К самоанализу не склонен. (Суммарный балл 32–47.)

#### **4-й уровень (средний с тенденцией к низкому)**

Характер учебной мотивации чисто внешний, может присутствовать позиционный мотив. Возможно проявление негативного отношения к учебной деятельности. Познавательный интерес отсутствует. К урокам готовится ситуативно. Может пропускать занятия. Результативность обучения в целом удовлетворительная, иногда присутствуют неудовлетворительные оценки. Самостоятельно трудности в обучении преодолеть не может, но помочь принимает. Саморегуляция деятельности слабая, необходим внешний контроль. Уровень тревожности по отношению к обучению низкий. Правила и нормы школьного поведения часто игнорирует. Пренебрежительное отношение к делам класса. В общественной жизни класса не участвует или является пассивным участником. Внешкольные интересы, как правило, развлекательного характера. В школе имеет узкий круг общения. Вне школы может общаться с асоциальными группами. Неприятие любых педагогических воздействий в форме пассивного сопротивления или упрямства. К общественному мнению относится равнодушно. Самооценка завышена, не самокритичен. К самоанализу не склонен. (Суммарный балл 16–31.)

### 5-й уровень (стабильно низкий)

Дети данной категории чаще имеют негативный характер учебной мотивации. Познавательный интерес в обучении отсутствует. К урокам не готовится. Занятия часто пропускает. Обучение по многим предметам неудовлетворительное. Помощь в преодолении учебных проблем не принимает. Саморегуляция низкая. Правила и нормы школьного поведения не соблюдаются. Отказывается принимать участие в делах класса, проявляя к ним негативный характер, иногда дезорганизует деятельность. Внеклассовые интересы неустойчивы, круг общения узкий, у многих сверстников может вызывать антипатию. Неприятие любых педагогических воздействий в форме резкого, грубого сопротивления. Ориентируется на антиобщественные нормы и ценности, может демонстрировать открытое неприятие норм морали и права. Навыки самоанализа и самокритичности отсутствуют. (Суммарный балл 0–15.)

В эксперименте принимали участие школьники 4-х и 5-х классов с задержкой психического развития, обучающиеся в общеобразовательных школах г. Нижнего Новгорода. Контрольную группу составили их сверстники, развивающиеся в норме (НПР), всего 104 учащихся (табл. 2).

Таблица 2

Контингент учащихся, принимавших участие в исследовании

Категория учащихся	4-й класс	5-й класс
ЗПР	27	26
НПР	27	24
Всего	54	50

В результате проведённого исследования мы получили развёрнутую картину особенностей социально-личностной адаптации детей с задержкой психического развития при переходе из начальной в основную школу в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Данные представлены в табл. 3.

Наиболее характерным для детей с ЗПР, оканчивающих начальную школу, оказался III (47%) уровень, а для учащихся с НПР II (41%). Среди проявлений социально-личностной адаптации

(СЛА) у детей с ЗПР следует отметить неустойчивую мотивацию к учебной деятельности – от ситуативных проявлений познавательного интереса до негативного отношения к деятельности: нестабильные эмоциональные реакции в процессе деятельности и общения, сниженную саморегуляцию поведения и деятельности.

Эти же характеристики среди детей с НПР отмечались в единичных случаях и были свойственны детям, показавшим III и IV уровни. Для большинства учащихся, имеющих норму психического развития, показавших II уровень, наиболее характерными особенностями социально-личностной адаптации оказались следующие: преобладание социально-познавательных мотивов учебной деятельности, высокий уровень саморегуляции при сильной мотивации к деятельности и пониженный при её отсутствии. Достаточно высокая (в среднем на «хорошо») результативность обучения и повышенная потребность в личных контактах со сверстниками, что согласуется с основной тенденцией возрастного развития.

У детей с ЗПР эта тенденция ярко отмечалась у тех испытуемых, которые показали I и II уровни социально-личностной адаптации, у учащихся, имеющих III и IV уровни на фоне формирующейся потребности в более тесных контактах со сверстниками, отмечалась их неспособность к продолжительному общению из-за слабой сформированности навыков коммуникации.

Для пятиклассников с ЗПР наиболее характерным оказался также III уровень социально-личностной адаптации, но процент детей на этом уровне увеличился (с 47% в 4-м до 62% в 5-м классе). Мы полагаем, что это объясняется усложнением условий деятельности и общения в средней школе, расширением круга взаимодействия (прежде всего с учителями) и усилением требований к учащимся. Те школьники, которые имеют нестабильные адаптационные характеристики, оказавшиеся в новых условиях деятельности, могут испытывать явные трудности приспособления к изменившейся ситуации обучения и общения.

Среди пятиклассников с НПР равное количество испытуемых показали II и III уровни СЛА (по 32%), следовательно, и у них, по сравнению с 4-м классом, изменения условий деятельности

Таблица 3

Распределение испытуемых по уровням социально-личностной адаптации

Испытуемые	Общее количество	Распределение учащихся по уровням социально-личностной адаптации (%)				
		I	II	III	IV	V
ЗПР	4-й кл.	27	5	29	47	19
НПР	4-й кл.	27	22	41	22	15
ЗПР	5-й кл.	26	4	19	62	11
НПР	5-й кл.	24	20	32	32	16

вызвали значительные затруднения: на I и II уровнях процент учащихся уменьшился, на III и IV уровнях – увеличился. Аналогичная тенденция отмечается и у детей с ЗПР, с более явным сдвигом в сторону низких уровней социально-личностной адаптации: в 5-м классе среди детей с ЗПР было 4% испытуемых (1 ребёнок), показавших крайне низкий уровень адаптации.

Таким образом, на основании полученных результатов можно сделать следующие предварительные выводы:

1. Анализируемые показатели социально-личностной адаптации свидетельствуют о значительных трудностях детей с ЗПР, связанных с адаптацией к новым условиям деятельности и общения при переходе из начальной в основную школу: наиболее сложно формируются такие показатели адаптации, как учебно-познавательная мотивация, волевые компоненты саморегуляции деятельности и общения, анализ ситуации и прогнозирование её результатов.

2. В 5-м классе количество детей, имеющих дезадаптивные проявления, увеличивается как среди детей с ЗПР, так и среди их сверстников, развивающихся в норме. Этот факт может объясняться усложнением условий и процесса обучения детей, расширением круга общения.

3. Среди тех показателей социально-личностной адаптации, развитие которых у большинства испытуемых с ЗПР и с НПР имело минимальное расхождение, можно назвать отношение к педагогическим воздействиям, к нормам морали, права, поступкам окружающих, поведению учащихся в школе, к уровню развития полезных интересов, знаний, умений, навыков (внеучебные) и проявлениям тревожности.

Приведённые результаты отражают данные I этапа нашего исследования, связанного с изучением различных проявлений адаптивности детей с ЗПР при переходе из начальной в основную школу.

Наблюдение и метод экспертных оценок дают лишь общее представление об особенностях социально-личностной адаптации. Для более глубокой характеристики этого и других процессов у младших подростков с задержкой психического развития в настоящее время проводится углублённая психологическая диагностика.

#### Примечания

1. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М., 1999. С. 175.

2. Там же. С. 163.

3. Беличева С. А. Социально-педагогические методы оценки социального развития дезадаптированных подростков // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1995. № 1.

УДК 316.62

А. В. Барсуков

## СТРУКТУРА САМООТНОШЕНИЯ АСОЦИАЛЬНЫХ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматриваются результаты сравнительного исследования структуры самоотношения асоциальных и социально адаптивных подростков, анализируется взаимосвязь различных компонентов самоотношения в данных группах.

In this article the results of a comparative study of self-relation structure of asocial and socially adapted teenagers are analysed as well as interdependence of different components of self-relation in the researched groups of the teenagers.

*Ключевые слова:* асоциальное поведение, самоотношение, самопринятие, самоуважение.

*Keywords:* asocial behavior, self-relation, self-love, self-respect.

Проблемой изучения самосознания асоциальных подростков занимались многие авторы [1]. В психологической литературе разработан вопрос о формировании образа Я у делинквентных подростков и криминальных личностей [2]. Исследовалась также взаимосвязь самооценки и направленности личности подростков с нарушениями поведения [3]. При этом анализ структуры самоотношения и взаимосвязи структурных компонентов самоотношения с частными самооценками не проводился. В. М. Раева, Е. В. Свисстунова утверждают, что в структуре самосознания асоциальных подростков нарушен как когнитивный блок (самоуважение), так и аффективный (самоотношение, аутосимпатия) [4]. Тем не менее не установлено, нарушение какого из блоков является специфичным для асоциальных подростков.

Термин «асоциальное поведение» трактуется как поведение, уклоняющееся от выполнения морально-нравственных норм и угрожающее благополучию межличностных отношений. Оно может проявляться как агрессивное поведение, сексуальные девиации, вовлеченность в азартные игры [5]. Особой разновидностью отклоняющегося поведения является делинквентное. Делинквентное поведение – это действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время законов, угрожающие благополучию других людей или социальному порядку и уголовно наказуемые в крайних своих проявлениях. А. Е. Личко понимал делинквентность как мелкие антиобщественные проступки, не влекущие за собой уголовной ответственности. К ним относятся приобщенность

к асоциальной группе, прогулы школы, мелкое хулиганство, проявления агрессии по отношению к младшим и т. п. [6]. Данное понимание делинквентности идет в разрез с мнением В. В. Ковалева, указывавшего на то, что данное поведение является преступным [7]. Из анализа термина видно, что асоциальное поведение включает в себя как относительно легкие нарушения (прогулы школы, оппозиционные реакции по отношению к родителям), так и более тяжкие формы подростковых девиаций (проявление агрессии по отношению к младшим школьникам, мелкие кражи и т. п.). Вследствие терминологической неопределенности затруднен и теоретический анализ проблемы. Большинство исследований проводилось на осужденных подростках, в нашем же случае речь идет о более легких девиациях, специфика которых является менее изученной.

Обобщенный анализ литературных данных по асоциальным подросткам целесообразно начать с исследований А. А. Реана, доказавшего нарушения уровня субъективного контроля асоциальной личности [8]. Экстернальный локус контроля говорит о личностной незрелости, инфантильности асоциального подростка. Ю. Б. Гиппенрейтер, Г. К. Валицкас предположили и доказали компенсаторную направленность поведенческих девиаций. Выводом из их исследовательской работы является утверждение о защитной функции асоциального поведения [9]. Подросток выбирает асоциальные формы поведения для компенсации неуспешности в просоциальных видах деятельности. Неуспешность же вызвана несформированностью мотивационной и когнитивной структуры личности [10]. Вышеперечисленные особенности влияют на структуру самоотношения. В. М. Раева в эмпирическом исследовании выявила у делинквентов вдвое заниженный в отличие от нормативной группы уровень самопринятия (25%, 54%) и почти в четыре раза более сниженное самоуважение (8% и 30%) [11].

Основываясь на приведенных научных данных при планировании нашего исследования, мы исходили из того, что у асоциальных подростков нарушены как аффективный, так и когнитивный блоки самоотношения. Задачей проведенного нами исследования является анализ влияния нарушений когнитивного и аффективного блоков на поведенческую составляющую самоотношения, а также взаимосвязь с частными самооценками. Экспериментальную группу в количестве 75 человек составили подростки с асоциальным поведением. Контрольную группу в количестве 30 человек составили социально адаптивные подростки. Исследование проводилось по следующим методикам: опросник самоотношения Столина и опросник Хартер. Тест Столина построен на основе трехфакторной модели строения самоотношения

(аффективная, когнитивная и поведенческая составляющие). Опросник включает следующие шкалы: шкала S (измеряет интегральное отношение «за» или «против» себя), «аутосимпатия», «самоуважение», «ожидаемое отношение других», «самоинтерес», «самоуверенность», «самопринятие», «саморуководство», «самообвинение», «самопонимание» [12]. Опросник Хартер разработан для анализа эгоидентичности подростков и включает следующие шкалы: «школьная компетентность», «социальное принятие», «физическая форма», «атлетическая компетентность», «поведенческие действия», «романтические отношения», «близкие дружеские отношения» [13]. Для математического анализа данных использовались критерий углового распределения Фишера и корреляционный анализ Спирмена.

Статистически значимые различия по тесту Столина между экспериментальной и контрольной группами зарегистрированы по следующим шкалам: шкала S ( $2,88 < 0,01$ ), «самоуважение» ( $3,813 < 0,01$ ), «ожидание положительного отношения» ( $4,53 < 0,01$ ), «отношение других» ( $4,8 < 0,01$ ), «саморуководство», ( $2,2 < 0,05$ ), «самопонимание» ( $3,38 < 0,01$ ). Мы видим в первую очередь нарушения в шкалах когнитивного блока, отражающих образ Я. Шкалы аффективного блока не отличаются от группы нормы на статистически значимом уровне. Также нарушены шкалы, отражающие структуру зеркального Я, представления окружающих о подростке и восприятие окружающих самим подростком, что вполне закономерно для асоциального поведения. Мы рассматриваем особенности самосознания асоциальных подростков в двух контекстах: социальном и личностном. Под социальным контекстом мы понимаем обусловленность нарушений представлениями окружающих о подростке, то есть нарушения стилей воспитания, депривация и эмоциональное отвержение родителей, а также представления агентов вторичной социализации о подростке. Под личностным контекстом мы понимаем нарушения самопредставлений вследствие несформированности мотивационно-ценостной структуры личности и абстрактного мышления [14]. На наш взгляд, данные факторы играют определяющую роль в патогенезе нарушений самоотношения у асоциальных подростков. Нарушения личностного блока выражаются в результатах по шкалам «саморуководство» и «самопонимание». Сниженные результаты по шкале «самопонимание» являются маркерами недоразвития рефлексивной составляющей самосознания. Нарушения саморуководства говорят о несформированности мотивационной структуры, произвольности поведения асоциальных подростков. В социальном контексте нарушаются представления окружающих о ребенке, имеет

местонегативное программирование его как со стороны родителей, так и со стороны педагогов и успешных сверстников. Шкалы «положительное отношение» и «отношение других» отражают ожидание позитивного или негативного отношения к себе со стороны окружающих. Результаты по обеим шкалам снижены в экспериментальной группе, то есть асоциальный подросток не ожидает положительного отношения от окружающих и считает, что окружающие воспринимают его негативно.

С целью уточнения особенностей частных самооценок в двух группах мы проанализировали результаты по тесту Хартер. Статистически достоверные отличия наблюдаются по шкале «школьная компетентность» 1,643 на уровне больше 0,05, «атлетическая компетентность» 1,88 на уровне больше 0,05. Школьная и атлетическая компетентности могут развиваться при условии структурированности личности, сохранности прогностической компетентности и произвольности поведения. Данные черты нарушены у асоциальных подростков [15]. Таким образом, нарушения на уровне планирования деятельности, антиципационной состоятельности развивают вторичные нарушения мотивационной структуры и структуры самосознания.

С целью уточнения отличий в структурной организации блоков самоотношения в двух группах мы проанализировали корреляционные взаимосвязи теста Столина и Хартер.

Корреляционные взаимосвязи в группе асоциальных подростков следующие: шкала S позитивно коррелирует со шкалами «самоуважение» 0,609 ( $> 0,01$ ), «аутосимпатия» 0,633 ( $> 0,01$ ), «ожидание положительного отношения окружающих» 0,623 ( $> 0,01$ ), «самоуверенность» 0,743 ( $> 0,01$ ), «самоинтерес» 0,408 ( $> 0,05$ ). Отмечается отрицательная связь со шкалой «самообвинение»  $-0,456$  ( $> 0,01$ ). В группе нормы отсутствует взаимосвязь со шкалой «ожидание положительного отношения», что говорит об интернальности самооценки в данной группе. Ряд авторов [16] подчеркивают, что в подростковом возрасте у детей формируется самооценка, менее обусловленная мнением окружающих и более зависящая от самопредставлений подростков.

Шкала «самоуважение» в группе асоциальных подростков положительно связана со шкалой «самоуверенность» 0,653 ( $> 0,01$ ), «саморуководство» 0,330 ( $> 0,05$ ), «самопонимание» 0,415 ( $> 0,05$ ). В группе нормы кроме данных взаимосвязей отмечена связь со шкалами «аутосимпатия» 0,635 ( $> 0,01$ ) и «самопринятие» 0,491 ( $> 0,01$ ), что говорит о выраженных взаимозависимостях когнитивной и аффективной составляющих самоотношения. Кроме того, шкала «самоуважение» связана в группе нормы со шкалой «атлетическая

компетентность» теста Хартер 0,528 ( $> 0,01$ ). Мы видим, что самоотношение подростков группы нормы более зрелое, интернальное. Самоуважение продуцируется атлетической компетентностью, то есть связано с частными самооценками, в отличие от группы асоциальных подростков. Блоки аффективной и когнитивной составляющих самоотношения более интегрированы у подростков группы нормы в отличие от группы асоциальных подростков. По шкале «аутосимпатия» в группе асоциальных подростков отмечена одна положительная связь со шкалой «самоуверенность» 0,544 ( $> 0,01$ ): аутосимпатия влияет лишь на самоуверенность асоциальных подростков. В группе нормы отмечаются более выраженные взаимосвязи по данной шкале: кроме самоуверенности данная шкала связана со шкалами «самоуважение» 0,635 ( $> 0,01$ ), «самопринятие» 0,682 ( $> 0,01$ ), «самопонимание» 0,364 ( $> 0,05$ ) и «атлетическая компетентность» 0,422 ( $> 0,05$ ). В группе нормы выражены связи между блоками самоотношения. Кроме того, как аффективный, так и когнитивный блоки находятся в зависимости от частной самооценки, то есть от атлетической компетентности.

Шкала «ожидаемое отношение других» связана у асоциальных подростков со шкалой «интегральное отношение к себе» ( $0,656 > 0,01$ ), «самоуверенность» ( $0,518 > 0,01$ ), «отношение других» ( $0,518 > 0,01$ ) и «самоинтерес» ( $0,558 > 0,01$ ). Отмечается отрицательная связь со шкалой «атлетическая компетентность»:  $-0,352$  ( $> 0,05$ ). В группе нормы отмечены связи со шкалами «отношение окружающих» 0,712 ( $> 0,01$ ) и «самоинтерес» 0,417 ( $> 0,05$ ). Приведенные данные говорят о меньшей зависимости самоотношения социально адаптивных подростков от мнения окружающих. Отмечено, что самооценка школьной успешности асоциальных подростков, так же, как и атлетическая компетентность, находится в отрицательной зависимости от отношения окружающих  $-0,521$  ( $> 0,01$ ).

Интегральная шкала самоинтереса у асоциальных подростков связана лишь с седьмой шкалой, отражающей «самоинтерес» как установку (в teste Столина две шкалы, отражающие понятие «самоинтерес») 0,516 ( $> 0,01$ ). У социально адаптивных подростков данная шкала связана также со шкалой «саморуководство» 0,409 ( $> 0,05$ ). Эти эмпирические данные говорят о том, что в группе нормы отмечается влияние когнитивного блока самоотношения на поведенческий, в отличие от группы асоциальных подростков. Таким образом, структура самоотношения асоциальных подростков отличается прежде всего нарушением когнитивной составляющей самоотношения.

Е. В. Чернышева [17] на материале взрослых заключенных сделала вывод, что особенностью

самоотношения осужденных является привязанность к неадекватному образу Я. Тенденция к сохранению такого образа – один из защитных механизмов самосознания. На материале асоциальных подростков мы приходим к такому же выводу. Вместе с тем мы считаем, что аффективная составляющая самоотношения не играет существенной роли в генезисе асоциальности, тем не менее, она обуславливает дополнительный психогенный фон переживания подростков по поводу ощущения неполноценности, «плохости».

Школьная и атлетическая компетентность у асоциальных подростков находятся в зависимости от мнения окружающих. Самосознание асоциальных подростков можно охарактеризовать как незрелое, инфантильное. Самоуважение не зависит от восприятия школьной и атлетической компетентностей. Таким образом, для поддержания положительного самоуважения асоциальному подростку необходимо поддерживать статус в асоциальной группе, поскольку ни один компонент Я-концепции не оказывает компенсирующей роли, способствующей развитию позитивного самоотношения. Данные выводы подтверждают результаты Ю. Б. Гиппенрейтер о компенсаторной роли асоциального поведения в структуре самосознания делинквентного и асоциального подростка [18].

#### **Примечания**

1. Чернышева Е. В. Особенности Я-концепции личности осужденных: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2005. С. 10–22; Свистунова Е. В. Особенности Я-концепции подростков с нарушением поведения: дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. С. 152–157; Акбиева З. С. Самооценка и направленность личности подростков с отклоняющимся поведением: дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. С. 139–144; Раева В. М. Особенности Я-концепции несовершеннолетних правонарушителей: дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. С. 135–141; Воронова Е. В. Нарушения поведения у детей и подростков: проблема терминологии // Специальная психология. 2004. № 1(1). С. 39–46; Личко А. Е. Акцентуации характера и психопатии у подростков. 2-е изд. Л.: Медицина, 1983. С. 26–30; Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. СПб.: Речь, 2005. С. 129–132; Реан А. А. Локус контроля делинквентной личности // Психологический журнал. 1994. № 2. С. 52–56; Гиппенрейтер Ю. Б., Валицкас Г. К. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 45–55.
2. Чернышева Е. В. Указ. соч.; Свистунова Е. В. Указ. соч.
3. Акбиева З. С. Указ. соч.
4. Раева В. М. Указ. соч.; Свистунова Е. В. Указ. соч.
5. Воронова Е. В. Указ. соч.
6. Там же; Личко А. Е. Указ. соч.
7. Менделевич В. Д. Указ. соч.
8. Реан А. А. Указ. соч.
9. Гиппенрейтер Ю. Б., Валицкас Г. К. Указ. соч.

10. Лебединская К. С., Райская М. М., Грибанова Г. В. Подростки с нарушениями в аффективной сфере. М.: Педагогика, 1988. С. 25–69.
11. Раева В. М. Указ. соч.
12. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психо-диагностика. СПб.: Речь, 2006. С. 434–439; Колышко А. М. Психология самоотношения. Гродно: Изд-во ГрГУ, 2004. С. 93–101.
13. Радина Н. К., Терешенкова Е. Ю. Личностный опросник Хартер для изучения персональной идентичности подростка // Психология и школа. 2006. № 4. С. 3–20.
14. Лебединская К. С., Райская М. М., Грибанова Г. В. Указ. соч.
15. Менделевич В. Д. Указ. соч.; Лебединская К. С., Райская М. М., Грибанова Г. В. Указ. соч.
16. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. С. 36–41; Зейгарник Б. В. Патопсихология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. С. 25–26 с.
17. Чернышева Е. В. Указ. соч.
18. Гиппенрейтер Ю. Б., Валицкас Г. К. Указ. соч.

УДК 376.37

*Н. П. Карапова*

## **ХАРАКТЕРИСТИКА СОСТОЯНИЯ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

В статье уточнено понятие «текстовая компетенция», даны характеристики компетентного читателя и признаки адекватного понимания художественного текста. Определена методика экспериментального исследования текстовой компетенции школьников с речевой патологией. Описаны результаты эксперимента. Рассмотрены особенности понимания текстовой информации детьми.

This article presents a revised concept of textual competence, as well as the characteristics of a competent reader and the signs of an adequate comprehension of a literary text. It offers a technique for experimental evaluation of textual competence of schoolchildren with speech pathology. The experiment's results are described and the peculiarities of children's comprehending textual information are considered in the article.

**Ключевые слова:** текстовая компетенция, художественный текст, понимание текста, художественное своеобразие, текстовая информация, речевая патология.

**Keywords:** textual competence, literary text, text comprehension, literary distinctness, textual information, speech pathology.

В современной науке проблемы обучения и воспитания учащихся общеобразовательных и специальных школ рассматривают с позиций компетентностного подхода (О. В. Акулова, В. П. Бесспалько, Е. А. Быстрова, И. А. Зимняя, А. В. Хуторский и др.).

© Карпова Н. П., 2009

Эффективность школьного обучения во многом определяется состоянием текстовой компетенции учащихся. Современный процесс обучения школьников строится на основе самостоятельного восприятия, извлечения и анализа текстовой информации, представленной учебниками, дополнительной литературой, записями на доске, карточками и пр. В научной литературе по психологии данная проблема рассматривается в отношении умения понимать текст. В лингвистике и психолингвистике исследователи используют термин «текстовая компетенция». Текстовая компетенция понимается ими как способность понимать и интерпретировать письменные и устные тексты; представляет собой обмен действиями порождения и интерпретации текстов [1].

Текстовая компетенция, по мнению многих авторов, по своей природе является текстовой деятельностью (Е. Е. Аксенова, Б. В. Беляев, Л. Г. Бабенко, В. З. Демьянков, Т. М. Дридзе, М. Я. Дымарский, Е. С. Кубрякова, В. А. Пищальникова, Н. Ш. Сайфутдинова и др.).

В своих выводах М. Я. Дымарский подчеркивает, что текстовая компетенция – это совокупность представлений, знаний, навыков, которые обеспечивают продуцирование текстов или владение нормами текстообразования [2]. У Л. С. Выготского, Л. И. Божович, П. Я. Гальперина, И. А. Зимней, Л. П. Доблаева, А. Р. Лурия и других находим сходные положения.

Изучив содержание курсов дисциплин гуманитарного цикла, Н. Ш. Сайфутдинова указывает: «Текстовая компетенция – это сложное, многогранное явление, которое <...> предполагает знание языка и его системы, умение пользоваться ею в целях общения для восприятия и создания различных текстов, грамотно оформляемых <...> и свободное оперирование текстовыми действиями, наличие текстовых знаний, текстовых умений и опыта текстовой деятельности» [3].

Текстовую компетенцию автор рекомендует рассматривать двояко. В широком смысле – как совокупность знаний, умений и навыков в области восприятия и создания текста. В узком – как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих производить текстовые действия, соответствующие логике и особенностям текстовой деятельности [4].

Таким образом, анализ основных положений, сформулированных исследователями, позволил сделать ряд выводов:

– Текстовая компетенция – сложное многогранное лингвистическое явление, структуру которого составляют общетекстовые умения.

– Каждый из компонентов в структуре текстовой компетенции свидетельствует об особенностях ее состояния.

– Формирование и развитие текстовой компетенции достигается в результате специального организованного обучения.

Интерес к проблеме текстовой компетенции вызван высокими современными требованиями к общекультурному, коммуникативному, когнитивному развитию личности учащихся общеобразовательных школ и школ V вида. К настоящему времени в логопедии накоплен богатый теоретический и экспериментальный опыт, раскрывающий проблему состояния текстовой деятельности и предпосылок ее формирования у детей с тяжелыми нарушениями речи (А. А. Алмазова, Г. В. Бабина, О. А. Безрукова, Г. Н. Васильева, В. К. Воробьева, О. Е. Грибова, Р. Е. Левина, М. М. Любимова, Э. Б. Парфенова, Е. Н. Российская, Л. Ф. Спирова, В. В. Строганова, Н. А. Токарева, Л. Б. Халилова, Г. В. Чиркина и др.).

Однако, несмотря на многочисленные исследования в обозначенной области, до настоящего времени не сложилось целостного представления, отражающего состояние текстовой компетенции учащихся названных категорий. Вместе с этим в литературе также отсутствуют сведения о состоянии когнитивных механизмов и операций, обуславливающих природу текстовой компетенции школьников.

Недостаточная разработанность проблемы и ее значимость для решения вопросов прикладного характера определили актуальность нашего исследования.

При работе с текстом – языковым выражением замысла автора – учащиеся сталкиваются с системно-структурным образованием, обладающим упорядоченной (иерархической) организацией [5]. Текстовая компетенция проявляется в способности выполнять соответствующие лингвистические операции с опорой на лингвистическую структуру текста, который в данном случае выполняет функцию программы [6]. Одним из основных видов текстов, востребованных и используемых в школьном обучении, является художественный текст, который представляет собой сложное и многоуровневое явление. Уровни тесно взаимосвязаны между собой: идеально-эстетический (идеологический) уровень (включает содержание литературного произведения, помимо того, что несет в себе замысел автора, сообщает читателю об основных фактах, персонажах), жанрово-композиционный уровень (раскрывает построение литературного произведения с учетом его содержания, хронологии событий, системы образов и художественных деталей, обеспечивая композиционное единство текста), языковой уровень (представлен системой языковых изобразительных средств языка) [7].

Художественный текст включает в себя сюжет, образы персонажей, конфликт, образную

систему, однако основу художественного текста и его образной системы составляет язык. Развитие идеино-образного содержания обеспечивается линейным взаимодействием компонентов текста благодаря обогащению образов новой информацией, новыми заключениями [8]. Многоуровневая структура художественного текста воплощает фактуальный (поверхностный) смысл, иначе: описание основных жизненных событий и глубинный смысл – подтекст (Н. Д. Арутюнова, Л. А. Голякова, Ю. А. Левицкий и др.), вторичная действительность (Н. С. Валгина), многопланность, которая создается посредством передачи внутреннего образного плана через внешний предметный план.

Для компетентного читателя недостаточно понимать смысл и отношение слов внутри предложения. Глубокому усвоению текста способствует анализ его логической и образной (концептуальной) структуры. По мнению авторов, логический анализ позволяет выделить основные мысли и связь между ними, вскрыть содержащиеся в тексте скрытые (невыраженные) проблемные ситуации (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. П. Доблаев, И. А. Зимняя, А. Р. Лурия и др.). Глубинный смысл несет в себе концептуальную информацию (понимание причинно-следственных связей, понимание индивидуально-авторского видения проблемы, собственная оценка и отношение к художественной действительности) [9]. Понимание художественного текста, имеющее характеристики полноты и глубины (характеризующееся полнотой и глубиной), усложняет не только сложная структура глубинного смыслового плана художественного текста, построенная автором в виде иерархии обобщенных, симультанных концептов, но и его динамичная организация, реализованная в тексте конфигурацией смыслов.

В процессе чтения читатель стремится преодолеть поверхностную структуру текста (полнота понимания), представленную композиционно-языковым строем, и проникнуть в его глубинный смысл (глубина понимания), созданный автором при помощи вымысла и реализованный в тексте неявно, в его контексте, подтексте.

В процессе экспериментального исследования нами выявлены особенности анализа текстового содержания школьниками 5–6-х классов, имеющих общее недоразвитие речи.

Экспериментальная работа проводилась на базе специальной коррекционной общеобразовательной школы-интерната V вида № 13 г. Ижевска. В исследовании приняли участие 56 школьников 5–6-х классов с тяжелыми нарушениями речи.

Содержание методики включило в себя две серии заданий.

Первая серия заданий была направлена на выявление особенностей понимания текста детьми. Для изучения полноты понимания текста детьми на уровне микроконтекста им предлагалось выделить и/или назвать основные факты, события, героев сообщения. Правильно расположить смысловые отрезки с учетом их логической и хронологической последовательности. Глубина понимания текста фиксировалась после выполнения заданий, требующих охарактеризовать представленный в тексте единичный образ или образную систему, сформулировать оценочное суждение о действиях или поступках героев, определить интенцию автора.

При выполнении заданий первой серии нами обнаружено: полнота понимания текста на уровне микроконтекста имеет ряд характеристик.

Полноту понимания характеризует возможность детей правильно выделить героев текстового сообщения.

Расположение смысловых отрезков в хронологической последовательности затруднено. Характерна неадекватная смысловая группировка текстового материала. Отмечено отсутствие структурного единства между фрагментами текстового сообщения, несоответствие избранной последовательности смысловых отрезков логике развития (усложнения) характеристик образа, что свидетельствует о трудностях воссоздания целостности образа.

Глубина понимания имеет ряд специфических характеристик. Объединение существенных фактов в смысловой образ затруднено, что выражается в отсутствии умения синтезировать признаки (элементы) в единый смысловой концепт (образ), невозможности проанализировать и выделить составляющие образ элементы, соскальзыванием на ситуативные ассоциации. Синтез (интеграция) информации в единый образ осуществляется путем ограничения сферы для отбора информации. Характерна актуализация только одного признака либо сужение образного концентрата, замена целостного образа номинацией героя текстового сообщения. Типично привнесение излишних дополнительных значений в сформированный образ на основе одной характеристики, искажение смыслового образа сопровождается извлечением иного, ситуационно сходного, образного концепта из оперативной памяти. Выделение и соотношение признаков образа с изобразительно-художественным эквивалентом доступно.

Возможности формирования оценочного суждения выражены в трудностях характеристики представленных в тексте образов. Такие трудности вызваны актуализацией только одного признака, по которому осуществляется оценка. Формирование оценочных суждений происходит с ориентировкой на значимые ситуативные призна-

ки. Отмечены случаи немотивированной оценки. Трудности интерпретации авторской позиции проявляются в затруднениях расшифровки авторской системы ценностей.

Понимание идеи (интенции) автора доступно только на фактуальном информационном уровне текста. Понимание контекстного значения сводится к актуализации фактуально значимой информации. Характерны: стереотипное недифференцированное пояснение контекстного смысла, отсутствие вариантов ответов со ссылкой на незнание.

Вторая серия заданий была направлена на изучение возможностей детей анализировать ряд фактов, формирующих художественное своеобразие текста. Испытуемым предлагалось выделить значимые для информационной насыщенности языковые единицы, выраженные в тексте существительными, прилагательными, глаголами, образными выражениями.

При анализе результатов выполнения заданий по второй серии обнаружены специфические особенности.

Выделение в тексте и включение в текст существительных сопровождается недостаточно дифференцированным вычленением информации для раскрытия образа, ограничением отбора информации, что выражается в застrevании на одном из слов предложения, в повторах слов уже данных в тексте (за длинный клюв – клювом, за хриплый голос – хриплый), застrevании на первоначально высказанном предположении, даже после появления уточняющей информации, ошибках ассоциативно-ситуативного характера или актуализации и воспроизведении ассоциаций по внешнему сходству, привнесении ложных признаков и словообразовательных единиц в образ персонажа (за длинный клюв – длинноногий), замене признака предложением, содержащим излишнюю дополнительную информацию (длинным похожим на... хвост клювом).

Выделение в тексте и включение в текст прилагательных сопровождается объективацией нехарактерного признака (шерсть... прохладная), активизацией только одного качественного признака (по цвету), заменой качественного признака ситуативными ассоциациями (свой... хвост того гляди оторвет). Качественный признак используется недифференцированно, без учета оттенков лексического значения. Для ответов детей характерны: отсутствие вариативности отбора лексических единиц, внесение ложных значений в смысловую структуру образа.

Выделение в тексте и включение в текст глаголов сопровождается заменой признаков динамичности образа перечислением элементов предметной информации, описанием, толкованием, неточным использованием, без учета семантики глагола. Определение семантики глаголов связа-

но с трудностями синтеза, интеграции признаков в целостный образ. При характеристике динамичности образа отмечено искажение его смысловой структуры за счет объективации нехарактерных признаков, немотивированной избыточности. Поиск глаголов сопровождается отказом от ответа со ссылкой на незнание, излишней обобщенностью и недифференцированностью границ, включением глагола в контекст знакомой эмоциональной ситуации.

Анализ образных средств выражения представлен отсутствием вариантов, соскальзыванием на повествовательное толкование, конкретизацией значений образных слов, преобладанием конкретизации и при использовании образных средств, недифференцированным использованием признаков образной системы («красавица» – хозяйка, кумушка), соскальзыванием на побочные ассоциации (лиса пошла в лес увидела автомат и выстрелила – «разбойница»).

В заключение следует подчеркнуть, что состояние текстовой компетенции характеризуется рядом специфических особенностей. Дети экспериментальной группы отдают предпочтение заданиям рецептивного типа. Испытывают трудности извлечения текстовой информации, передаваемой посредством собственно языковых и изобразительно-выразительных средств, затруднен анализ (характеристика) системы образов, актуализация идеи произведения и авторской интенции. Учет специфических особенностей текстовой компетенции учащихся позволит оптимизировать процесс усвоения школьного материала, повысит эффективность коррекционной логопедической работы.

#### Примечания

1. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М.: Наука, 1984. 272 с.; Дыма́рский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв.). М.: УРСС, 2001. 326 с.; Сайфутдинова Н. Ш. Текстовая компетенция как проектная основа обучения школьников гуманитарным предметам: дис. ... канд. пед. наук. Сочи, 2000. 153 с.
2. Дыма́рский М. Я. Указ. соч. С. 156.
3. Сайфутдинова Н. Ш. Указ. соч. С. 19.
4. Там же.
5. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. М.: Флинта – Наука, 2005. 496 с.; Дыма́рский М. Я. Указ. соч.
6. Нишанов В. К. Феномен понимания: когнитивный анализ. Фрунзе: Илим, 1990. 228 с.
7. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: URSS, 2006. 144 с.; Новиков А. А. Художественный текст и его анализ. М.: УРСС, 2003. 304 с.
8. Гальперин И. Р. Указ. соч.; Левицкий Ю. А. Лингвистика теста. М.: Высш. шк., 2006. 207 с.
9. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. М.: Лабиринт, 1998. 336 с.

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.382

*А. Л. Каткова*

## КАТЕГОРИЯ ЦЕЛИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР

Эффективность компьютерных игр в медицине и психологии вызывает усиленный интерес и повод для использования их в целях обучения. Для этого в статье рассматривается понятие игры, сравниваются мнения ученых, занимающихся вопросами компьютерных игр, а также определяются положительные и отрицательные стороны компьютерных игр и влияние их на обучающихся.

Efficiency of computer games in medicine and psychology and using their didactic potentialities draw researchers' attention. The author considers conceptions of the play and compares scientists' opinions on the problems of computer games. Positive and negative sides of computer games and their influence on students are analysed.

*Ключевые слова:* цель, компьютерные игры, обучение.

*Keywords:* purpose, computer games, training.

Затронув категорию цели, мы должны не только определить, для чего используются или должны использоваться компьютерные игры в различных сферах нашей жизни, но и сравнить отрицательные и положительные стороны их применения.

Игру чаще всего определяют как деятельность, выполняемую не для получения какого-либо результата, а ради самой деятельности, ради забавы. Именно такой смысл содержится в определениях игры в словарях: «...играть – резвясь, забавляться, развлекаться» [1]; «...игра – вид деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе» [2]. Долгое время игру рассматривали как инертный по отношению к обучению процесс. Известный немецкий педагог, психолог и философ И. Ф. Гербарт считал, что не стоит полагаться на игру, а воздействовать на детей необходимо через надзор, угрозу, наказания [3].

Теория игр – теоретическое направление в науке, использующее аппарат математического

моделирования в целях предсказания, выработки лучших вариантов действий в условиях неопределенности, в игровых ситуациях. В Большом Энциклопедическом словаре «теория» (от греч. *theoria* – рассмотрение, исследование) – система основных идей в той или иной отрасли знания; форма научного знания, дающая целостное представление о закономерностях и существенных связях действительности [4]. Теория игр берёт своё начало в неоклассической экономике. Впервые математические аспекты и приложения теории были изложены в классической книге 1944 г. Джона фон Неймана и Оскара Моргенштерна «Теория игр и экономического поведения». Но, несмотря на различные статьи по теории игр, которые в основном касаются математики или экономики, в отечественной педагогике и психологии многие известные ученые разрабатывали педагогическую теорию игры. Обратимся к выдающемуся русскому педагогу и психологу П. Ф. Каптереву. Его исследования особо актуальны сегодня, когда коренным образом изменилось отношение к игре в процессе обучения детей. Произвольное внимание лежит в основе стимулирования познавательного интереса. Внимание и интерес находятся в инверсионной зависимости друг от друга [5]. Отсюда следует отметить, что развитие чувств больше поддерживается играми, чем ученьем. По мнению П. Ф. Каптерева, игры должны быть признаны существенным подспорьем систематическому учению; обучение и игры – это друзья, которым сама природа указала идти одною дорогою и взаимно поддерживать друг друга.

Особый вклад в разработку теории детской игры внес А. С. Выготский. Еще в 1933 г. он впервые выделил ролевую игру как ведущий вид деятельности дошкольника и вывел ряд отличий в игре детей раннего и дошкольного возраста. Он отмечает, что игра дошкольника – это воображаемая, иллюзорная реализация нереализуемых желаний. По нашему мнению, это указание на виртуальный характер игры [6]. Это существенно повышает педагогическую значимость игры.

С. Л. Рубинштейн утверждал, что игра является выражением определенного отношения человека к окружающей действительности, суть человеческой игры – в способности, отображая, преображать воображенную действительность.

Впервые проявляясь в игре, эта самая всеобщая человеческая способность в игре впервые и формируется. В этом проявляется ирреальность игры [7]. Таким образом, игра выступает в совершенно ином качестве, чем это представляется в весьма распространенных словарях и справочниках. Игра – это один из видов образовательной деятельности учащихся, мотивом которой является сам процесс или действия с воображаемыми объектами в виртуальной или реальной ситуации, направленный на познание, освоение и преобразование действительности и используемый в педагогическом процессе в качестве средства воспитания. Иными словами, это средство воспитания, в котором воспитатель в качестве инструмента формирования личности воспитанника использует его свободную игровую деятельность в воображаемой виртуальной и реальной ситуациях, направляя ее на развитие положительных качеств личности.

Й. Хёйзинга вплотную подводит нас к понятию «компьютерная игра», отмечая, что «игра и опасность, переменчивый шанс, рискованное предприятие – все это вплотную примыкает друг к другу» [8]. Во многих языках словом, обозначающим игру, постоянно называют серьезную битву с оружием в руках. Это указывает на один из видов компьютерных игр – «экшен». Наиболее интересно для нашего исследования педагогическое значение игры. Г. М. Коджаспирова считает игру формой учебно-воспитательной деятельности, имитирующей те или иные практические ситуации, которая является одним из средств активизации учебного процесса [9]. Это также свидетельствует о виртуальности учебной игры и указывает на использование ее в образовании.

Следует отметить, что научного, единого, общего для всех определения игры мы не имеем до сих пор, и все исследователи (биологи, этнографы, философы, психологи и педагоги) отталкиваются от интуитивного осознания, соответствующей культуры, определенной реальности и места игры, которое она занимает в этой культуре.

Задачи игровой деятельности, осуществляющей педагогом, могут быть следующими:

- развитие коммуникативных качеств учащихся в игре;
- развитие воображения как основы творческой деятельности;
- развитие образной памяти, внимания, речи;
- формирование в процессе игр нестандартного мышления;
- развитие координации и мелкой моторики.

Исходя из задач, определяющих игровую деятельность, следует отметить принципы теории игр, характер которых выражается в виде общих указаний, правил, норм [10].

Рассмотрим принципы организации игровой деятельности, сформулированные П. И. Пидкастрым и Ж. С. Хайдаровым [11]. Авторы обозначили достаточно обширный перечень принципов теории игр. Остановимся на наиболее значимых и актуальных для педагогической деятельности:

- активность – основой принцип, выражающий активное проявление физических, интеллектуальных сил, начиная с подготовки к игре, в процессе и в ходе обсуждения ее результатов;
- открытость и доступность игры означает свободное участие желающих, любая игра должна быть проста и понятна;
- динамичность выражает значение и влияние фактора времени в игре;
- наглядность игры означает, что все игровые действия должны быть открыты в реальных и ирреальных (кино, театр, компьютерные игры) проявлениях той или иной действительности, что значительно усиливает познавательный интерес;
- занимательность и эмоциональность игры отражают увлекательные, интересные проявления игровой деятельности и значительно усиливают познавательный интерес;
- принцип индивидуальности отражает сугубо личное отношение к игре, где развиваются личностные качества и есть возможность для самовыражения и самоутверждения игрока;
- коллективность, которая отражает совместный характер взаимосвязанной и взаимозависимой игровой деятельности, способствует развитию товарищеских взаимоотношений, учит мыслить и действовать сообща;
- целеустремленность игрока отражает единство цели для игрока и его соперника; личные цели должны совпадать с общими целями команды;
- самодеятельность и самостоятельность игрока в игре – это один из главных принципов, имеет функцию управления, выражаясь в соотношении между мерой самодеятельности и мерой самостоятельности;
- состязательность и соревнование в игре, без которых игры не существует;
- результативность отражает осознание итогов игровых действий как продуктивную творческую деятельность игрока и команды;
- достоверность и повторяемость игры проявляется в том, что почти все они имеют в своей основе реальные модели и роли. Это позволяет повторить прошлое и «приоткрыть» определенность будущего, поэтому игра является мощнейшим средством прогнозирования;
- принцип проблемности в игре выражает логические закономерности мышления в интеллектуально-эмоциональной борьбе.

Таким образом, целостное, взаимосвязанное применение принципов теории игр гарантирует дидактическое, воспитательное и развивающее влияние на играющих.

Говоря о категории цели, нужно определить само понятие «цель». В Большом Энциклопедическом словаре «цель» трактуется как идеальное, мысленное предвосхищение результата деятельности. Большая Советская Энциклопедия дает нам подобное определение. Цель – один из элементов поведения и сознательной деятельности человека, который характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств. Можно выделить целый спектр целевых ориентаций [12]:

- дидактические: расширение кругозора, познавательная деятельность, формирование определенных умений и навыков, развитие трудовых навыков;
- воспитывающие: воспитание самостоятельности, воли, нравственных, эстетических позиций, воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности, коммуникативности;
- развивающие: развитие внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять, воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, развитие мотивации учебной деятельности;
- социализирующие: приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды; стрессовый контроль, саморегуляция; обучение общению, психотерапия.

Компьютерная игра – компьютерная программа, служащая для организации игрового процесса, связи с партнёрами по игре или сама выступающая в качестве партнёра. К компьютерным играм также относят видеоигры и мобильные игры. Существуют попытки выделить компьютерные игры как отдельную область искусства, наряду с театром, кино и т. п. Рассматривая цель компьютерной игры в обучении, приходим к выводу, что компьютерной игре уделяется недостаточно внимания, а зачастую исследования направлены на изучение лишь отрицательного влияния игр. М. Иванов в интернет-статье пишет, что человечество погружается в компьютеры и компьютерные сети, с каждым днем все больше и больше учащихся становятся психологически зависимыми от компьютерных игр. Чем больше человек играет, тем все больше он начинает чувствовать контраст между «реальным» и «виртуальным», что еще больше притягивает человека к ролевой компьютерной игре и отстраняет от реальной жизни. Игра превращается в средство компенсации жизненных проблем, личность начинает реализовываться в игровом мире, а не в реальном. Автор не придает значения ведущей роли педаго-

гога, который должен направить учащегося, дать ему необходимые рекомендации. Преподаватель использует компьютерные игры в соответствии с четким методическим планом, темой занятия, заранее определяя временные рамки применения элементов игры.

В. К. Назаров [13] пишет, что наиболее опасным представляется участие в ролевых играх, когда человек создает виртуальную личность, зачастую вызывая у себя иллюзию социальной адаптации, подсознательно принимая свои успехи в виртуальном мире за реальные достижения. У таких обучаемых хуже работают некоторые виды памяти, наблюдается эмоциональная незрелость, безответственность.

Педагоги, имеющие опыт непосредственного наблюдения за детьми, увлекающимися компьютерными играми, говорят об обратном – игры учат, и учат высокоэффективно. С одной стороны, компьютерные игры требуют наличия определенного уровня познавательной активности и ее интенсивности, а с другой стороны, сам компьютер является мощнейшим источником развития как познавательной активности, так и других интеллектуальных чувств учащегося – любознательности, удовлетворенности результатом своей деятельности, а также волевых качеств, позволяющих сохранить и удержать процесс игры. Любознательность, познавательный интерес к предмету и познавательная активность, несомненно, являются целью использования игр.

Основной целью компьютерных игр является их применение как средства обучения. Среди отечественных разработок мы находим оригинальные игры для занятий по иностранному языку в начальных классах, а также пакеты программ по математике и геометрии с игровыми элементами. Игры-путешествия дают пользователю возможность без особого труда выучить минимум иностранных слов и выражений, необходимых для общения. Еще одной привлекательной стороной этих игр является возможность эффективного запоминания учеником названий городов, рек, рельефа местности, что очень важно для усвоения знаний по географии. Компьютерные игры используются также для обучения алгебре и даже в подготовке к занятиям по физкультуре, например для отработки стратегических аспектов игры в настольный теннис. Важным индикатором психологической готовности к школе служит устойчивость внимания, которую можно успешно диагностировать и развивать с помощью специальных компьютерных игр. Игровые методы могут оказать большую помощь учителю. Такие программы повышают мотивацию и интерес к обучению, а также качество высшего образования и профессионального уровня практикующих психологов. Некоторые авторы предлагают создать

библиотеку компьютерных игр, которая была бы полезна и для педагогов, и для обучаемых. В качестве критериев отбора обучающих игр называют социальную значимость, уровень сложности, длительность игры, ее занимательность, возможность обратной связи. К таким играм следует отнести развивающие вербальное мышление, газодвигательную координацию, кратковременную память и пространственное воображение.

Что касается других видов профессионального образования, то практика компьютерных игр здесь простирается от обучения студентов-стоматологов до имитационных игр в области маркетинга, менеджмента и дипломатии. Компьютерное моделирование успешно применяется в качестве одного из способов предупреждения авиакатастроф. Авторы отмечают большую эффективность компьютерных игр по сравнению с традиционными методами – проигрыванием ролей и обучением на тренажерах. Использование компьютерных игр не требует больших денежных затрат и позволяет моделировать реальную ситуацию, которая характеризуется ограничением времени на принятие решения. В западной литературе подчеркивается возрастающая роль компьютерной игры как инструмента диагностики и реабилитации. В настоящее время компьютерные игры используются как средство помощи детям с нарушениями навыков письменной речи в связи с трудностями обучения счету, нарушениями пространственного различения по причине астигматизма, для компенсации речевых нарушений у неврологических пациентов, улучшения координации движения у детей и престарелых, диагностики дисфункций памяти, пространственных способностей, диагностики ряда симптомов шизофrenии. Игры оказывают эффект улучшения устойчивости внимания у пациентов с черепно-мозговой травмой. Терапевтам удалось добиться интереса и внимания к компьютерной игре и редуцировать на этой основе агрессивные симптомы. Компьютерные игры помогают тревожным и застенчивым детям открыто выразить свои проблемы, что является очень важным в процессе психотерапии.

Из сказанного выше можно сделать вывод, что компьютерные игры становятся мощным инструментом развития человеческого сообщества и не могут считаться просто полезными для компьютерной технологии. Они должны быть осмыслены и изучены как неотъемлемая часть культуры. Компьютерные игры позволяют лучше контролировать окружающий мир и вовлекают обучаемых в развивающую деятельность, формируя культурно одобряемые знания и умения. Развивающий эффект зависит от дизайна игры, доступности ее для ребенка, соответствия его уровню развития и интересу. В игре он может конт-

ролировать уровень сложности, правила, способы решения проблем.

Рассмотрев цель компьютерной игры в теории, мы решили обратиться к практике и проверить, как оценивают студенты педагогический потенциал компьютерных игр. Для этого были опрошены студенты Шадринского государственного педагогического института. Опрос включал следующие вопросы.

1. Ваша группа.
2. Пол (мужской, женский).
3. Как Вы относитесь к компьютерным играм?
4. Часто ли Вы играете в компьютерные игры?
5. Перечислите основные компьютерные игры, которые Вас захватывают.
6. Назовите игры, которые не вызывают у Вас интереса.
7. Используют ли преподаватели компьютерные игры на занятиях?
8. Хотели бы изучать некоторые темы по информатике с помощью компьютерных игр?
9. Отметьте положительные и отрицательные моменты компьютерной игры.

Опрос показал, что независимо от пола и группы студенты увлекаются компьютерными играми. Играют часто, но в основном дома, поскольку в институте преподаватели чаще всего запрещают играть и, соответственно, не используют компьютерные игры на занятиях. Подсчитывать положительные и отрицательные моменты не пришлось, в колонку «отрицательные» были отнесены всего два: игры требуют времени, которого часто не хватает, и иногда устают глаза. Теперь вернемся к «положительным»: появление внимательности, развитие реакции, ориентация в пространстве, в области мышления помогают развитию гибкости, критичности, формируют коммуникативные навыки, способствуют быстрому накоплению знаний о технических устройствах, городах, исторических моментах. Усиливают стремление к достижению результата – выигрышу, способствуют развитию общей эрудиции, логического мышления, интеллектуальной активности и ориентации в системе координат. Компьютерные игры развивают умение ставить перед собой задачу и решать ее, выбирая наиболее подходящие способы. Многие студенты написали, что с помощью игр стало легче пользоваться меню программ, переключаться между окнами, перестала вставать проблема извлечения из архива файлов и другое.

В связи с этим делаем вывод, что компьютерные игры должны использоваться в обучении, хотя требуются дополнительные исследования в данной области и необходимые разработки методических рекомендаций по каждой категории игр, а перечисленные отрицательные моменты говорят о необходимости контроля за обучаемыми.

мыми и обязательного определения временных рамок во время использования компьютерных игр на занятиях.

#### Примечания

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1978. С. 218.
2. Советский энциклопедический словарь. М., 1980. С. 480.
3. Гербарт И. Ф. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. М.: Учпедгиз, 1940.
4. Словари и энциклопедии на Академике. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/290754>.
5. Каптерев П. Ф. Детская и педагогическая психология. М., 1999. С. 207.
6. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1996. № 6.
7. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии. М., 1946. С. 589.
8. Хейзинга И. Homo ludens. Опыт определения игрового элемента культуры. М., 1992.
9. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2000. С. 43.
10. Гринченко И. С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе: учеб.-метод. пособие, М., 2002. С. 8.
11. Пидкастый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии. М., 1996. С. 72–75.
12. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии // Информатика и образование. 1996. № 6.
13. Назаров В. К. Применение информационных технологий как метод формирования первичной экологической культуры. Режим доступа: <http://www.zabspu.ru>

УДК 37.016 : 51

Д. А. Баннов, Т. А. Иванова

## ВЫДЕЛЕНИЕ СИСТЕМ ЗНАНИЙ В СОДЕРЖАНИИ ШКОЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЕГО КАЧЕСТВА

В статье проведен анализ и описано содержание понятий «качество образования», «качество знаний», «содержание образования», «системные знания». Выделены системы знаний, наличие которых в сознании учащихся определяет качество системности математических знаний.

The article is devoted to analysing the following concepts: “the quality of education”, “the quality of knowledge”, “the content of education”, “systematizing of knowledge”. The author proves that the systems of knowledge distinguished and described in the article condition the quality of mathematics knowledge as an entity.

© Баннов Д. А., Иванова Т. А., 2009

**Ключевые слова:** качество образования, качество знаний, содержание образования, системность математических знаний, системы знаний.

**Keywords:** the quality of education, the quality of knowledge, the content of education, systematizing mathematics knowledge, the systems of knowledge.

Российское образование переживает в настоящее время период реформирования. В Концепции модернизации до 2010 г. главной задачей образовательной политики определено обеспечение современного **качества образования** [1].

В связи с этим в педагогической науке появилось достаточно большое число исследований, в которых делается попытка раскрыть содержание этого широкого понятия. Приведем анализ некоторых работ.

В словаре «Внутришкольное управление» качество образования определяется как совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способность удовлетворять потребности самих школьников, общества, заказчиков на образование. При этом не уточняется, какие конкретно свойства и характеристики имеются в виду [2].

В словаре по образованию и педагогике данное понятие трактуется как комплексная характеристика, отражающая диапазон и уровень образовательных услуг, представляемых населению (различного возраста, пола, физического и психического состояния) системой начального, общего, профессионального и дополнительного образования в соответствии с интересами личности, общества и государства. И снова речь идет о комплексе характеристик, но не уточняется, в чем они состоят [3].

Качество образования, по мнению С. Е. Шишова, В. А. Кальней, это социальная категория, отражающая состояние и результативность образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества. Оно определяется совокупностью таких показателей, как содержание образования, методы обучения, материально-техническая база, кадровый состав и т. п. Здесь авторы конкретизируют, по уровню каких показателей следует судить о качестве образования, но не определяют его [4].

Развернутую систему критериев в своем исследовании предлагает С. В. Хохлова [5]. Она отмечает, что качество обеспечивающего школой образования – это не только качество его результатов, но и качество всей внутришкольной образовательной среды – состояния образовательного процесса, его содержания, технологий, условий реализации; поэтому оно может быть адекватно оценено лишь по комплексу критериев. Автор предлагает оценивать качество школьного образования по следующей системе показателей:

1) критерий качества состояния образовательного процесса, который включает в себя показатели содержания основного и дополнительного образования используемых образовательных технологий, содержания и форм внеklassной воспитательной работы, организации учебно-воспитательного процесса и др.;

2) критерий качества созданных условий, который состоит в оценке показателей учебно-методической обеспеченности, квалифицированности кадров, их инновационной готовности, материально-технической оснащенности, санитарно-гигиенических условий и др.;

3) качество образовательных результатов в свете современной образовательной парадигмы оценивается на основе группы критериев:

- социокультурного (школьная и внешкольная успешность, социальная адаптированность, ориентация на истинные ценности, культура общения и поведения и др.);

- психического (уровень интеллектуального развития, особенности мотивационной, эмоциональной сфер личности и др.);

- физического (уровень здоровья, ориентированность на здоровый образ жизни и др.) [6].

В двух рассмотренных выше подходах понятие «качество образования» описывается через систему условий, показателей, высокий уровень которых обеспечивает высокий уровень качества. Обобщив, можно выделить две группы критериев, отражающих уровень качества образования: это качество педагогической системы обучения (ПСО) и качество менеджмента образовательного учреждения.

Далее будем вести речь о первой группе условий. Г. М. Коджаспирова качество педагогической системы обучения описывает как определённый уровень знаний и умений, умственного нравственного и физического развития, которого достигают обучающиеся на определённом этапе в соответствии с планируемыми целями [7].

Таким образом, качество ПСО определяется прежде всего тем уровнем знаний и умений, которые приобретают учащиеся, поскольку процесс и результат их усвоения способствует саморазвитию и воспитанию.

Подтверждая мысль о том, что качество образования в первую очередь определяется качеством знаний учащегося, авторы концепции развития образования пишут, что школа должна формировать прежде всего *систему универсальных знаний, умений и навыков*, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающегося [8].

Как правило, в школьной практике показатель «качество знаний» в совокупности с «обученностью» давно и прочно используется как мера оценки эффективности работы конкретного учите-

теля или школы в целом за четверть, полугодие, учебный год. Эти показатели вычисляются по следующим формулам:

$$\text{Качество знаний, \%} = \frac{\text{кол-во учащихся, окончивших на 4 и 5}}{\text{кол-во всех учащихся}} \cdot 100\% ;$$

$$\text{Обученность, \%} = \frac{\text{кол-во учащихся, не имеющих отметки «2»}}{\text{кол-во всех учащихся}} \cdot 100\% .$$

Однако такой подход недостаточен в рамках теоретического исследования, поэтому необходимо рассмотреть, как содержание понятия «качество знаний» раскрывается в педагогической науке.

Педагогика считает понятие «качество знаний» многосоставным. Различие в трактовке качества знаний определяется различным набором свойств итоговой совокупности знаний. Наиболее полную характеристику показателей знаний ученика дал И. Я. Лerner, который в работе [9] выделил следующие признаки («качества знаний»): полноту и глубину, систематичность и системность, оперативность и гибкость, конкретность и обобщенность, свернутость и развернутость, осознанность и прочность. Некоторые исследователи (Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, А. Н. Дробахина и др.) предприняли попытки определения связей между этими показателями и их классификации. Проделанная ими работа позволила сделать вывод, что в выделенной И. Я. Лernerом совокупности качеств есть интегральные качества. Работы исследователей и анализ связей между свойствами качественных знаний позволили сделать вывод, что системность знаний является узловым качеством, формирование которого влияет на формирование других свойств.

Понятие системности знаний достаточно популярно и в педагогических исследованиях, образовательных стандартах и программах. Тем не менее до сих пор нет единого теоретического подхода к трактовке этого понятия.

Л. Я. Зорина, а вслед за ней и И. Я. Лerner, М. Н. Скаткин и другие, под системностью знаний понимают качество некой совокупности знаний, которая характеризуется наличием в сознании ученика структурно-функциональных связей между разнородными элементами знаний, адекватных связям между знаниями внутри научной теории [10].

В педагогической и психологической литературе существует еще один взгляд на системность, когда основой построения системной совокупности знаний является система понятий. Эта точка зрения представлена в работах А. М. Сохора, И. Н. Антипова и Л. С. Шварцбурда, А. В. Усовой и др.

Различия в трактовках понятия системности знаний заключаются в различном толковании:

а) смысла структурно-функциональных связей;

б) компонентов и структуры научной теории.

Приведенные подходы имеют общую основу: системность – это качество знаний, организованных в некоторые системы, то есть она определяется целостностью усвоенного содержания образования.

В соответствии со сказанным обратимся к анализу такого фундаментального понятия, как содержание образования.

Содержание образования есть нечто большее, чем набор специально отобранных научных знаний. Л. Я. Зорина и И. С. Якиманская говорят о наличии в содержании образования двух родов знаний:

а) знания первого рода – научные сведения о предметах и явлениях в их связях и отношениях;

б) знания второго рода – знания о методах, процессе и истории познания, конкретных методах науки, о различных способах деятельности («знания о знаниях» по Л. Я. Зориной) [11].

В рамках социокультурного подхода (В. В. Краевский, И. Я. Лerner, М. И. Скаткин и другие) в содержании образования присутствуют четыре компонента:

1) знание о человеке, природе, обществе, способах деятельности;

2) опыт коммуникативной, умственной, трудовой деятельности;

3) опыт творческой деятельности;

4) опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности [12].

На основе этой концепции в теории и методике обучения математике нами выделено следующее содержание математического образования (мы его называем гуманитарно-ориентированным), которое включает в себя компоненты:

– предмет и метод математики, ее ведущие понятия и идеи, математический язык, математическое моделирование;

– процесс познания в математике и методы научного познания;

– специфику творческой математической деятельности;

– эстетику и историю математики;

– опыт математической деятельности;

– культуру мышления [13].

Это содержание представляет своего рода систему, которая включает в себя как предметные знания (информационный компонент), так и методологические и мировоззренческие знания.

Именно методологические и мировоззренческие знания являются средством системного усвоения знаний предметных. Они играют системообразующую роль в структурировании знаний,

и в свою очередь также могут образовывать системы. Системы методологических знаний определяют логическую и общематематическую культуру школьника.

В конечном итоге системность математических знаний определяется усвоением системы гуманитарно-ориентированного математического содержания.

Формально любая система – это:

а) совокупность элементов, ее образующих;

б) структура системы: совокупность связей между ее элементами;

в) функция каждого элемента в системе.

Основное свойство системы – ее целостность, которая определяется указанными выше тремя факторами и образует новое качество системы.

Не менее важным качеством системы является ее иерархичность – любая система состоит из подсистем.

Поэтому для того чтобы формировать системность знаний в целом, необходимо выделять эти подсистемы. В соответствии с этим процесс формирования системности знаний связан с усвоением этих подсистем, которые, в свою очередь, рассматриваются как системы.

На основании приведенного выше состава гуманитарно-ориентированного содержания математического образования мы выделили специальные системы знаний. Уровень их усвоения и определяет качество системности математических знаний школьников, а значит, и качество их математического образования в целом.

**1. Системы предметных знаний.** Они могут быть различны.

1.1. Система знаний одной содержательной линии, порождаемой основными понятиями школьного курса математики (например, линия уравнений и неравенств, функциональная линия, линия равенства фигур). Фундаментальные понятия (уравнение, неравенство, тождество и др.), по мнению Л. И. Токаревой, являются основой внутренней организации учебного материала [14]. Именно выделение систем знаний, образующихся вокруг этих понятий, лежит в основе ее метода структурирования учебного материала.

1.2. Система знаний учебной темы (например, «Перпендикулярность прямых и плоскостей» включает в себя определения, теоремы, задачи, способы, приемы и методы их решения).

1.3. Система знаний, порождаемая родовидовыми связями между понятиями (например, многоугольник – четырехугольник – параллелограмм – ромб/прямоугольник – квадрат).

1.4. Система знаний, порожденная связями между основными понятиями содержательных линий ШКМ (например, тождественные преобразования выражений – уравнения и неравенства – функции).

## 2. Системы мировоззренческо-методологических знаний.

2.1. Система методологических знаний, порождаемая некоторой формой мышления. Например, понятие порождает систему, включающую в себя следующие компоненты: понятие и его функции; содержание и объем понятия; определение понятия; логическая структура определения; способы задания видовых отличий и логическая природа связи между ними; требования к определению; операции подведения под понятие и выведение следствий. Суждение порождает систему знаний, состоящую из следующих элементов: понятие теоремы, логическая структура ее формулировки, виды теорем, признак или свойство, сущность доказательства, методы доказательств, эвристические методы науки, лежащие в основе поиска решения проблем.

2.2. Система надматематических знаний: знания об особенностях структуры математического знания, о сущности аксиоматического метода, о сущности метода математического моделирования и его роли в описании научной картины

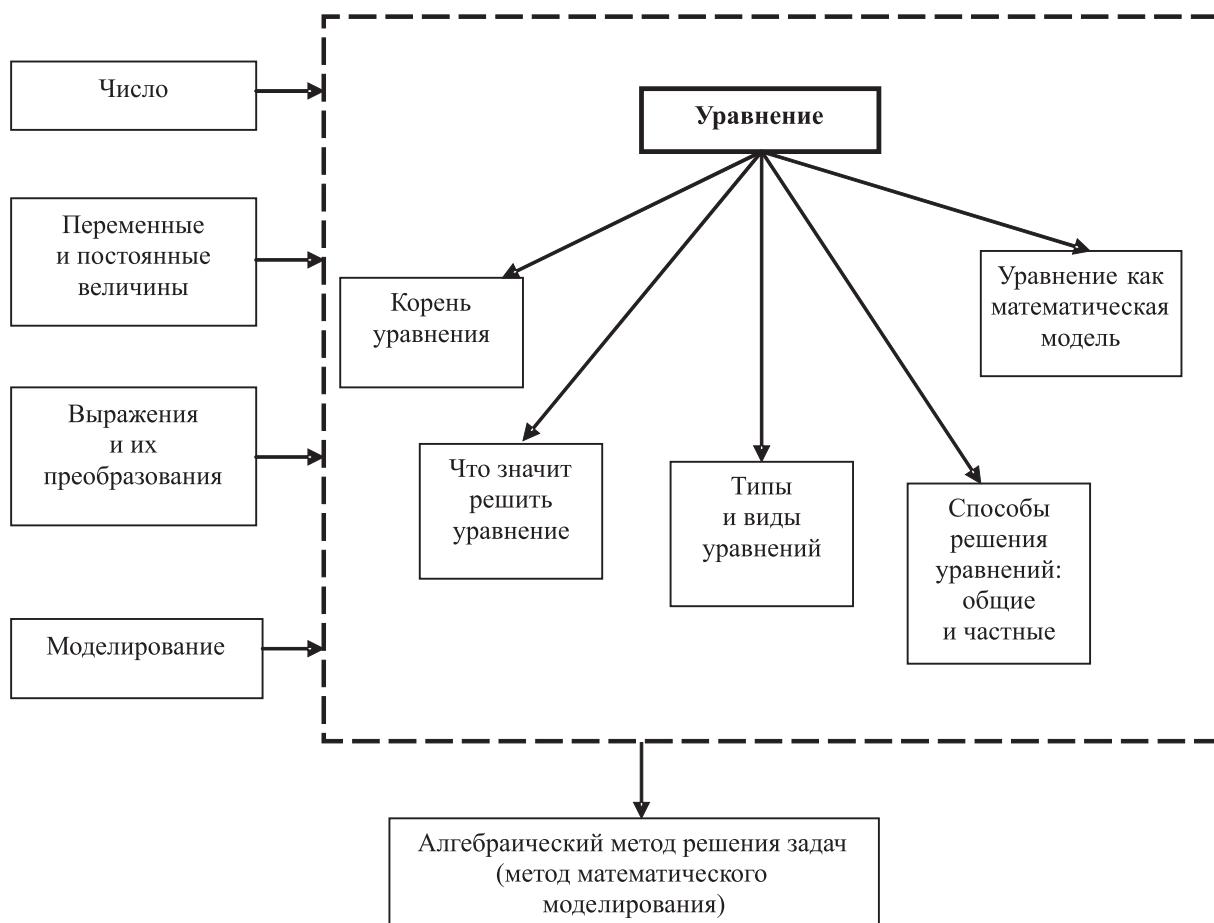
мира, знание о роли математики в других науках и практике [15].

Деление предметных и мировоззренческо-методологических знаний на отдельные системы в определенной мере условно, поскольку, выделяя системы предметных знаний, очень часто приходится включать в них и знания мировоззренческо-методологические. Например, говоря об уравнении, мы должны формировать у учащихся представление о том, что уравнение может выступать как математическая модель некоторой ситуации реальной действительности.

В частности, судить о системности знаний по теме «Уравнение» в конце 9-го класса можно по следующим диагностируемым показателям.

Ученник:

- знает описание понятия «уравнение» и все сопутствующие ему понятия: корень уравнения, что значит решить уравнение;
- осознает связь уравнений с выражениями;
- осознает, что решение уравнений основано на свойствах чисел и арифметических операций над ними;



Система знаний, порожденная понятием «уравнение»

- осознает, что способы и приемы решения уравнений основаны на тождественных преобразованиях выражений;
- понимает существование различных видов уравнений и наличие специфических методов их решения;
- понимает, что уравнение является, по сути, предложением математического языка;
- понимает, что уравнение – это математическая модель реальных ситуаций;
- понимает, что построение такой модели может привести к получению новых знаний о данной ситуации;
- знает алгоритмы решения задач алгебраическим способом;
- имеет представление о методе математического моделирования [16].

Приведем структуру системы знаний, порождаемой понятием «уравнение». Она отображена на схеме.

Таким образом, работа по формированию таких систем в сознании учащегося приведет к формированию у него системных математических знаний, что, в свою очередь, будет предпосылкой развития личности ученика, даст ему инструменты для понимания действительности и решения практических задач средствами математики. А это будет шагом к получению качественного и конкурентоспособного образования российского школьника.

#### Примечания

1. Модернизация российского образования: документы и материалы / ред.-сост. Э. Д. Днепров. М.: ГУ ВШЭ, 2002. С. 266.
2. Мусеев А. М. Внутришкольное управление: словарь справочник. М.: Пед. о-во России, 2005. С. 20.
3. Полонский В. М. Словарь понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании. М.: Посвящение, 1996. С. 20.
4. Школа: мониторинг качества / сост. С. Е. Шишов, В. А. Кальней. М.: Пед. о-во России, 2002.
5. Хохлова С. В. Мониторинг качества школьного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2003. С. 10.
6. Там же. С. 10.
7. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. Ростов н/Д: Март, 2005. С. 120.
8. Модернизация российского образования: документы и материалы. С. 269.
9. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? М.: Изд-во «Знание», 1978.
10. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования систематичности знаний у старшеклассников. М.: Просвещение, 1978. С. 15.
11. Якиманская И. С. Знания и мышление школьников. М.: Знание, 1985. С. 17.
12. Иванова Т. А. Гуманитаризация общего математического образования. Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 1998. С. 36.
13. Там же. С. 46.
14. Токарева Л. И. Оптимальные модели содержания систем фундаментальных понятий в развивающем

обучении математике // Математический вестник педагогических и университетов Волго-Вятского региона. Вып. 10: период. межвуз. сб. науч.-метод. работ. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. С. 332.

15. Баннов Д. А. Системы знаний в содержании математического образования // Новые средства и технологии обучения математики в школе и вузе: материалы XXVI Всерос. семинара преподавателей математики ун-тов и пед. вузов. Самара; М.: Самарский филиал МГПУ; МГПУ, 2007. С. 156–157.

16. Баннов Д. А. Системы математических знаний, определяющие качество системности // Математический вестник педагогических и университетов Волго-Вятского региона. Вып. 10: период. межвуз. сб. науч.-метод. работ. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. С. 261–267.

УДК 37.016 : 537.2

Ю. Б. Альтшулер

## ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В ШКОЛЕ ПО ТЕМЕ «ЭНЕРГИЯ ЗАРЯДА В ЭЛЕКТРОСТАТИЧЕСКОМ ПОЛЕ И ПОТЕНЦИАЛ»

Рассматривается авторский вариант методики обучения физике по теме «Электростатика» в старших классах средней школы. Исследуются вопросы методики введения знака потенциальной энергии и вопрос о различии понятий разности потенциалов и напряжения. Описывается методика введения понятия работы и циркуляции вектора напряженности электрического поля. Приведено содержание изложения рассматриваемой темы. Сделан вывод об эффективности авторского подхода в методике обучения физике в школе.

A version of the author's technique of training physics on the topic «Electrostatics» in the senior classes of high school is considered. Aspects of introducing the sign on potential energy are analysed as well as the problem of distinguishing the concepts of potential difference and voltage. The method of introducing the concept of work and circulation of the electric field vector is described. A synopsis of the material considered is presented. The conclusion is made that the author's approach to methods of training physics at school is effective.

**Ключевые слова:** методика обучения физике в школе, электрический заряд, электростатическое поле, потенциал, потенциальная энергия, вектор напряженности электрического поля, циркуляция вектора.

**Keywords:** methods of teaching physics at school, electric charge, electrostatic field, potential, potential energy, a vector of electric field, circulation of a vector.

Тема «Энергия заряда в электростатическом поле и потенциал» в курсе физики старших классов вызывает значительные затруднения у учащихся. В методике обучения физике сохраняет-

ся неоднозначность в подходах по введению понятий, касающихся энергии электрического заряда в электростатическом поле и ее знака, разности потенциалов и напряжения, доказательств потенциальности электростатического поля и др. Мы предлагаем следующую логику, содержание и методику изложения этих вопросов.

Эта методика использует в том числе такие понятия, как работа и циркуляция вектора напряженности электрического поля. При этом активно применяются математические методы, основанные на аппарате сумм и приращений, вполне доступные учащимся 10-х классов. Этот математический аппарат позволяет не только дать математическую запись уравнений Максвелла, но и более глубоко описать, в частности, энергетические соотношения в электростатике.

Сила, действующая со стороны электростатического поля на пробный электрический заряд, помещенный в это поле, совершает работу при перемещении этого заряда. Можно говорить о том, что электростатическое поле совершает работу по перемещению электрического заряда, и вычислить работу электростатического поля в двух простейших случаях: 1) в случае неоднородного поля точечного заряда (вдали от заряженной сферы или шара) и 2) в случае однородного поля, образованного в пространстве между двумя разноименно заряженными плоскостями вдали от краев этих плоскостей.

Несмотря на то что два этих случая не исчерпывают возможных конфигураций электростатического поля, они могут служить в качестве модельных задач для поля произвольных источников.

1. Работа электростатического поля точечного положительного заряда  $Q$  при перемещении электрического заряда  $q$  из точки 1 в точку 2 равна:

$$A_{12} = \frac{Qq}{4\pi\epsilon_0} \left( \frac{1}{r_1} - \frac{1}{r_2} \right), \quad (1)$$

где  $\epsilon_0$  – электрическая постоянная, а  $r_1$ ,  $r_2$  – радиус-векторы точек 1 и 2, показаны на рис. 1.

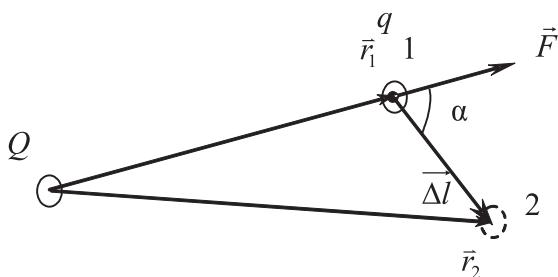


Рис. 1. К вычислению работы поля точечного заряда

2. Работа однородного электростатического поля поля при перемещении электрического заряда из точки 1 в точку 2 равна:

$$A_{12} = qE(x_2 - x_1), \quad (2)$$

где  $E$  – напряженность однородного электрического поля, а  $x_1$  и  $x_2$  соответственно координаты точек 1 и 2.

Доказательство потенциальности электрической (кулоновской) силы, а значит, и электростатического поля может быть проведено как на примере однородного электрического поля [1], так и на примере только работы кулоновской силы [2] или по аналогии с силами гравитационного взаимодействия [3].

В [4] совершенно справедливо указывается на возможные негативные последствия доказательства потенциальности поля только на примере однородного электрического поля. Поэтому более целесообразным представляется доказательство потенциальности поля в обоих выделенных выше случаях.

Известно, что тела, действующие друг на друга потенциальными силами (тело, находящееся в потенциальном поле), можно характеризовать потенциальной энергией взаимодействия, причем работа потенциальной силы совершается за счет уменьшения потенциальной энергии  $A = -\Delta W$ . Тогда для энергии заряда  $q$  в неоднородном поле точечного заряда  $Q$  с учетом (1) получим выражение:

$$W = \frac{Qq}{4\pi\epsilon_0 r}, \quad (3)$$

а для энергии заряда  $q$  в однородном поле напряженностью  $\vec{E}$  с учетом (2) получим выражение

$$W = qEx. \quad (4)$$

Вопрос о знаке потенциальной энергии заряда чаще всего не рассматривается при изучении школьной электродинамики. Аналогия с потенциальной энергией гравитационного взаимодействия тела и Земли уместна ограниченно, поскольку это взаимодействие носит лишь характер притяжения. Тот факт, что потенциальная энергия заряда имеет знак, не используется при решении задач в рамках электростатики. Однако при изучении других разделов школьного курса физики, например Боровской теории атома водорода, знак потенциальной энергии взаимодействия электрона с протоном ядра существенен. Поэтому представляется необходимым рассмотреть вопрос о знаке потенциальной энергии.

В учебной литературе для школьников вопрос о знаке потенциальной энергии поднимается в учебном пособии Б. М. Яворского, А. А. Пинского [5]. Докажем, что потенциальная энергия положительного заряда в поле положительного

заряда отрицательна, а в поле отрицательного заряда положительна. Иными словами, потенциальная энергия притяжения отрицательна, а отталкивания положительна. Поскольку потенциальная энергия может быть определена лишь с точностью до некоторой произвольной постоянной величины, то нулевой уровень потенциальной энергии может быть выбран произвольно. Учтем тот факт, что энергия точечного заряда  $q$  в поле ограниченной по размерам системы других зарядов обычно принимается нулевой на бесконечности. Воспользуемся тем, что  $A = -\Delta W = W_1 - W_2$ , и рассмотрим случай отталкивания. Будем перемещать электрический заряд  $q$  из некоей точки 1 с энергией  $W_1$  вблизи источника  $Q$  в бесконечность вдоль радиальной силовой линии, при этом поле совершил положительную работу, так как угол между  $\vec{F}$  и  $\vec{\Delta l}$  составляет  $0^\circ$ , тогда  $W_1 - 0 > 0$ , следовательно, энергия отталкивания положительна. В случае если мы имеем дело с отрицательным зарядом  $Q$ , поле совершил отрицательную работу, так как при притяжении угол между  $\vec{F}$  и  $\vec{\Delta l}$  составляет  $180^\circ$ , поскольку мы, как и прежде, перемещаем заряд в бесконечность, тогда  $W_1 - 0 < 0$ , следовательно, энергия притяжения отрицательна. Потенциальная энергия взаимодействия тел и Земли, в отличие от электростатического случая, всегда отрицательна.

Потенциал электростатического поля  $\phi$  можно определить как коэффициент пропорциональности между известными величинами потенциальной энергии и заряда  $W \sim q$ . Потенциал (как коэффициент пропорциональности) не зависит ни от энергии заряда в электрическом поле, ни от существования заряда в данной точке поля вообще. В данном случае это энергетическая физическая величина, характеризующая электростатическое поле в данной точке, то есть  $\phi = \frac{W}{q}$ .

Используя выражение для потенциала, можно записать работу электростатического поля по перемещению электрического заряда  $q$  из точки 1 в точку 2 в виде

$$A_{12} = W_1 - W_2 = q(\phi_1 - \phi_2).$$

Величина  $\phi_1 - \phi_2$  называется разностью потенциалов.

Для введения понятия работы вектора напряженности электрического поля представим работу электростатического поля по перемещению заряда из точки 1 с потенциалом  $\phi_1$  в точку 2 с потенциалом  $\phi_2$  в виде

$$A_{12} = \sum \vec{F} \vec{\Delta l} = \sum q \vec{E} \vec{\Delta l} = q \sum \vec{E} \vec{\Delta l} = q(\phi_1 - \phi_2), \quad (5)$$

тогда выражение для разности потенциалов будет иметь вид:

$$\phi_1 - \phi_2 = \sum \vec{E} \vec{\Delta l}, \quad (6)$$

где  $\sum \vec{E} \vec{\Delta l}$  называется работой вектора напряженности электрического поля. Если обход совершается по замкнутому контуру, когда точки 1 и 2 совпадают, то эта величина представляет собой циркуляцию вектора. В случае электростатического поля циркуляция всегда равна нулю.

Однако циркуляция вихревого электрического поля не равна 0, а равна ЭДС индукции; поскольку сторонними в данном случае являются силы вихревого электрического поля, то работа сторонних сил  $A_{стор} = \sum \vec{F} \vec{\Delta l}$ , следовательно:

$$\sum \vec{E} \vec{\Delta l} = \frac{\sum \vec{F} \vec{\Delta l}}{q} = \text{ЭДС}.$$

Для замкнутого контура в виде произвольной замкнутой кривой линии (витка) циркуляции вектора напряженности вихревого электрического поля:

$$\sum \vec{E} \vec{\Delta l} = -\frac{\Delta \Phi_B}{\Delta t}$$

где  $\Phi_B$  – поток вектора магнитной индукции. Таким образом, понятие о циркуляции вектора напряженности электрического поля может быть применимо в дальнейшем для изучения явления электромагнитной индукции.

Рассмотрим вопрос о различии понятий разности потенциалов и напряжения. Этому вопросу уделяется внимание в методической литературе [6]. В некоторых учебниках не проводятся различия в этих понятиях [7], например, «разность потенциалов называют также напряжением...» (В. А. Касьянов). В электростатике однозначность понятий «разность потенциалов» и «напряжение» не вызывает сомнений, однако понятие «напряжение» наиболее активно используется как раз в других разделах школьной электродинамики – при изучении постоянного и переменного тока, электромагнитных колебаний и т. д. – там, где различие в этих понятиях существенно. В учебной литературе имеется и иной подход [8], где проводится различие между двумя этими понятиями, однако только при изучении закона Ома или сторонних сил, например, «только в частном случае, когда на участке цепи действуют только электростатические силы, понятия напряжения и разности потенциалов совпадают» (учебник для 10-го класса под ред. А. А. Пинского).

Нам представляется наиболее приемлемым проводить различие между понятиями «разность потенциалов» и «напряжение» на раннем этапе через различие в работе электростатических (по-

тенциальных) сил и работе всех сил по перемещению заряда на определенном участке, а именно следующим образом:

$$U = A/q \quad \Phi_1 - \Phi_2 = A_{\text{элкт}}/q, \quad (7)$$

где  $A$  – работа всех (потенциальных и не потенциальных) сил по перемещению электрического заряда,

$A_{\text{элкт}}$  – работа сил электростатических (потенциальных) сил.

Эти понятия однозначны при  $A = A_{\text{элкт}}$ , то есть в случае электростатики. Этому вопросу необходимо уделять внимание в рамках электростатики ввиду традиционного использования именно понятия «напряжение» при рассмотрении вопросов электрической емкости в разделе «Электростатика».

Воспользуемся выражением для разности потенциалов поля через работу вектора напряженности электрического поля для нахождения потенциала поля различных зарядов. Используем известные модели точечного заряда, равномерно заряженного шара, сферы, плоскости, двух разноименно заряженных плоскостей.

### 1. Точечный электрический заряд $q$ .

Для нахождения разности потенциалов воспользуемся выражениями (1) и (7), тогда

$$\Phi_1 - \Phi_2 = \frac{q}{4\pi\epsilon_0} \left( \frac{1}{r_1} - \frac{1}{r_2} \right). \quad \text{Для уединенного точечного заряда, полагая, что } r_2 = \infty, \text{ получим:}$$

$$\Phi = \frac{q}{4\pi\epsilon_0 r}. \quad (8)$$

На рис. 2 представлено распределение потенциала электрического поля точечного заряда. Потенциал точечного заряда на большом расстоянии, как и следовало ожидать, приближается к 0. Говорить о потенциале в непосредственной близости от точечного заряда не имеет смысла, поскольку само определение точечного заряда предусматривает рассмотрение его характеристик на достаточно большом расстоянии от него, так, что его размерами можно было бы пренебречь.

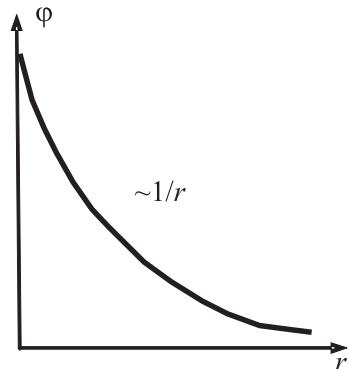


Рис. 2. Распределение потенциала поля точечного заряда

### 2. Равномерно заряженный шар, сфера.

Вдали от равномерно заряженного шара (сферы) потенциал электрического поля такой же, как и для точечного заряда. Внутри равномерно заряженного шара напряженность электрического поля равна  $E(r) = \frac{qr}{4\pi\epsilon_0 R^3}$ . Для нахождения разности потенциалов воспользуемся (6), тогда:

$$\Phi_1 - \Phi_2 = \sum \vec{E} \Delta \vec{l} = \sum E \Delta r = \\ = \frac{q}{4\pi\epsilon_0 R^3} \sum r \Delta r = \frac{q(r_2^2 - r_1^2)}{8\pi\epsilon_0 R^3}. \quad (9)$$

Если принять, что точка 2 находится на поверхности шара,  $r_2 = R$ , то ее потенциал равен:

$$\Phi_2 = \frac{q}{4\pi\epsilon_0 R}, \quad (10)$$

тогда выражение (9) примет вид:

$$\Phi_1 - \frac{q}{4\pi\epsilon_0 R} = \frac{q(R^2 - r_1^2)}{8\pi\epsilon_0 R^3},$$

отсюда для любой точки внутри шара, на расстоянии  $r$  от центра, потенциал поля равен

$$\Phi(r) = \frac{q(R^2 - r^2)}{8\pi\epsilon_0 R^3} + \frac{q}{4\pi\epsilon_0 R} = \\ = \frac{q(R^2 - r^2)}{8\pi\epsilon_0 R^3} + \frac{2qR^2}{8\pi\epsilon_0 R^3} = \frac{q(3R^2 - r^2)}{8\pi\epsilon_0 R^3}. \quad (11)$$

Напряженность электростатического поля внутри равномерно заряженной сферы равна 0, поэтому потенциал одинаков во всех точках и равен потенциальному поверхности (10)

На рис. 3 и 4 представлено распределение потенциала электрического поля равномерно заряженного шара и сферы.

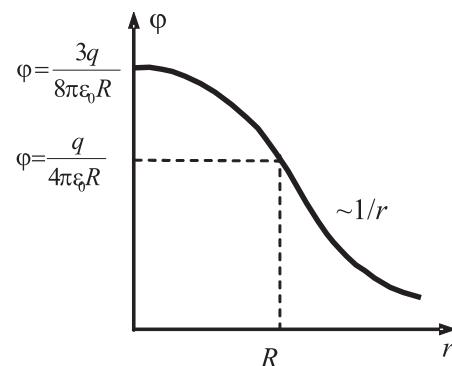


Рис. 3. Распределение потенциала поля равномерно заряженного шара

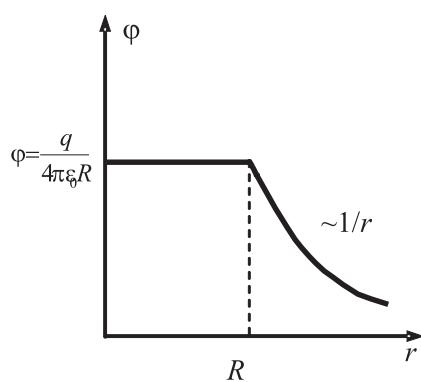


Рис. 4. Распределение потенциала поля равномерно заряженной сферы

### 3. Равномерно заряженная плоскость.

Для бесконечной равномерно заряженной плоскости с поверхностной плотностью заряда  $\sigma$  напряженность электрического поля равна

$E = \frac{\sigma}{2\epsilon_0}$ . Разность потенциалов между точками с координатами  $x_1$  и  $x_2$ :

$$\varphi_1 - \varphi_2 = \sum \vec{E} \Delta l = E(x_2 - x_1) = \frac{\sigma}{2\epsilon_0} (x_2 - x_1).$$

Для пространства между двумя разноименно заряженными пластинами вдали от краев пластин, расстояние между которыми равно  $d$ , а площадь  $S$  соответственно:

$$\varphi_1 - \varphi_2 = Ed, \quad (12)$$

$$\varphi_1 - \varphi_2 = \frac{\sigma d}{\epsilon_0} = \frac{qd}{\epsilon_0 S}. \quad (13)$$

Если потенциал отрицательно заряженной пластины  $\varphi_2$  принять за 0, то потенциал в про-

странстве между пластинами  $\varphi(x) = \frac{q(d-x)}{\epsilon_0 S}$ . Рас-

пределение представлено на рис. 5.

В заключение отметим, что в таком варианте изложение этой темы прошло многолетнюю апробацию в школах разного профиля – лицеях и гимназиях, в классах с профильным и базовым уровнем обучения. Эффективность обучения подтверждается, как показали экспериментальные исследования, высоким уровнем понимания учащимися изложенных вопросов школьной электродинамики. Об эффективности данной методики свидетельствуют также высокие показатели

результатов тестирования в экспериментальных группах учащихся по комплексу тестов по разделу «Электродинамика».

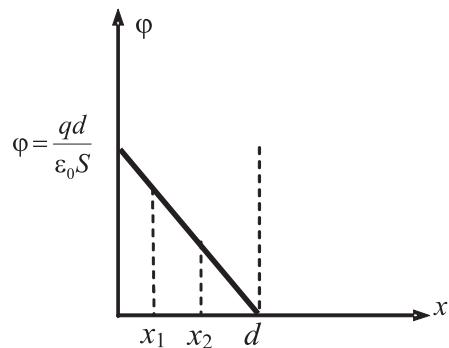


Рис. 5. Распределение потенциала в однородном поле

### Примечания

1. Анциферов Л. И. Физика: Электродинамика и квантовая физика: 11 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Мнемозина, 2002. С. 49; Физика: учеб. для 10 кл. шк. и кл. с углубл. изуч. физики / О. Ф. Ка-бардин, В. А. Орлов, Э. Е. Эвенчик и др.; под ред. А. А. Пинского. М.: Просвещение, 1999. С. 222; Мякишев Г. Я., Буховцев Б. Б., Сотский Н. Н. Физика: учеб. для 10 кл. общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2003. С. 252.

2. Яворский Б. М. Основы физики: в 2 т. / Б. М. Яворский, А. А. Пинский. М. Наука, 1974. Т. 1. С. 155.

3. Касьянов В. А. Физика. 10 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Дрофа, 2003. С. 381; Мякишев Г. Я., Синяков А. З., Слободской Б. А. Физика: Электродинамика, 10–11 кл.: учеб. для углубл. изучения физики. М.: Дрофа, 2001. С. 91.

4. Теория и методика обучения физике в школе: частные вопросы: учеб. пособие для студ. пед. вузов / С. Е. Каменецкий, Н. С. Пурышева, Т. И. Носова и др.; под ред. С. Е. Каменецкого. М.: Изд. центр «Академия», 2000. С. 169.

5. Яворский Б. М. Указ. соч. Т. 1. С. 158.

6. Методика преподавания физики в средней школе. Молекулярная физика. Электродинамика / С. Я. Шамаш, Э. Е. Эвенчик, В. А. Орлов и др.; под ред. С. Я. Шамаша. М.: Просвещение, 1987. С. 101; Теория и методика обучения физике в школе ... С. 175.

7. Касьянов В. А. Указ. соч. С. 386; Мякишев Г. Я., Синяков А. З., Слободской Б. А. Указ. соч. С. 100; Анциферов Л. И. Указ. соч. С. 50.

8. Физика: учеб. для 10 кл. шк. и кл. с углубл. изуч. физики. С. 255; 15. Яворский Б. М. Указ. соч. Т. 1. С. 380.

---

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**АЛЬШУЛЕР Юрий Борисович** – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре теоретической физики и теории и методики обучения физике Нижегородского государственного педагогического университета. 603950, г. Нижний Новгород, ГСП-37, ул. Ульянова, д. 1.

E-mail: yaltshuler@mail.ru

**БАННОВ Денис Александрович** – аспирант кафедры теории и методики обучения математике Нижегородского государственного педагогического университета. 603950, г. Нижний Новгород, ГСП-37, ул. Ульянова, д. 1.

E-mail: eddenik@gmail.com

**БАРМИНОВ Георгий Андреевич** – аспирант кафедры педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: gbarminov@mail.ru

**БАРСУКОВ Александр Валерьевич** – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Нижегородского института менеджмента и бизнеса. 603600, г. Нижний Новгород, ГСП-117, Окский съезд, д. 4, 1.

E-mail: alexbars80@rambler.ru

**БОЛОТОВА Марина Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре педагогики дополнительного образования Оренбургского государственного педагогического университета. 460000, г. Оренбург, ул. Коммунаров, д. 73.

E-mail: orlova-str@mail.ru

**ВАСИЛЬЕВА Аида Алеговна** – аспирант кафедры истории педагогики и этнопедагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. 420021, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Татарстан, д. 2.

E-mail: tggpu@i-set.ru

**ВОЛКОВА Елена Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре математики и информатики института транспорта Тюменского государственного нефтегазового университета. 625000, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 38.

E-mail: romka011090@gmail.com

**ГРИШИНА Елена Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре естественнонаучных и гуманитарных дисциплин Глазовского инженерно-экономического института (филиала) Ижевского государственного технического университета. 427622, Удмуртская Республика, г. Глазов, ул. Кирова, д. 36.

E-mail: gfizhgtu@udmnet.ru

**ДАНИЛОВА Ирина Юрьевна** – аспирант кафедры педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: danilova.agni@mail.ru

**ДЕНИСОВА Алена Андреевна** – аспирант кафедры практической психологии и педагогики Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д. И. Менделеева. 626150, Тюменская обл., г. Тобольск, ул. Знаменского, д. 58.

E-mail: milay.78@mail.ru

**ЕФИМОВА Ольга Сергеевна** – ассистент кафедры педагогики и психологии Глазовского государственного педагогического института. 427600, Удмуртская Республика, г. Глазов, Первомайская ул., д. 25.

E-mail: grynceva@rambler.ru

---

**ЖИГАЛЕВ Борис Андреевич** – кандидат филологических наук, профессор по кафедре основ английского языка Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 603155, г. Нижний Новгород, ул. К. Минина, д. 31а.

E-mail: zhigalev@lunn.ru

**ЗАХАРОВА Екатерина Александровна** – аспирант кафедры общей психологии Нижегородского государственного педагогического университета. 603950, г. Нижний Новгород, ГСП-37, ул. Ульянова, д. 1.

E-mail: vol\_nata@list.ru

**ЗЫРЯНОВА Анастасия Вячеславовна** – аспирант кафедры социально-культурной деятельности Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 191186, Санкт-Петербург, Дворцовая набережная, 2/4.

E-mail: tasyaz@yandex.ru

**ИВАНОВА Тамара Алексеевна** – доктор педагогических наук, профессор по кафедре теории и методики обучения математике Нижегородского государственного педагогического университета. 603950, г. Нижний Новгород, ГСП-37, ул. Ульянова, д. 1.

E-mail: eddenik@gmail.com

**КАРПОВА Наталья Петровна** – аспирант кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета. 603600, г. Нижний Новгород, ГСП-117, Окский съезд, д. 4, 1.

E-mail: natalc@list.ru

**КАТКОВА Алла Леонидовна** – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре прикладной информатики и экономики Шадринского государственного педагогического института. 641800, Курганская обл., г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, д. 3.

E-mail: AllaKatkova@mail.ru

**КОРШУНОВА Ольга Витальевна** – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре дидактики физики и математики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf\_dfm\_metodkab@vshu.kirov.ru

**КОСТИНА Оксана Валентиновна** – аспирант кафедры педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kostina26@rambler.ru

**КУДЯШЕВ Николай Петрович** – аспирант кафедры педагогики Вятского социально-экономического института. 610002, г. Киров, ул. Большевиков, д. 91.

E-mail: nauka@vsei.ru

**КУИМОВА Наталья Николаевна** – аспирант кафедры общей психологии Нижегородского государственного педагогического университета. 603950, г. Нижний Новгород, ГСП-37, ул. Ульянова, д. 1.

E-mail: kuimova\_nataliy@mail.ru

**ЛАПШОВА Анна Владимировна** – аспирант кафедры педагогики Волжского государственного инженерно-педагогического университета. 603004, г. Нижний Новгород, ул. Челюскинцев, д. 9.

E-mail: nauka@vgipu.nnov.ru

**ЛЕБЕДЕВА Ольга Владимировна** – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf\_pedagoki@vshu.kirov.ru

**ЛЕОНТЬЕВА Наталия Владимировна** – аспирант кафедры педагогики и психологии Глазовского государственного педагогического института им. В. Г. Короленко. 427600, Удмуртская Республика, г. Глазов, Первомайская ул., д. 25.

E-mail: nikitina\_nata@mail.ru

---

**МАЖАРОВА Елена Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре гуманистических и социально-экономических дисциплин Оренбургского филиала образовательного учреждения профсоюзов «Академия труда и социальных отношений». 460024, г. Оренбург, ул. Туркестанская, д. 14.

E-mail: turaida@mail.ru

**МЯСНИКОВА Елена Юрьевна** – аспирант по кафедре педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf\_pedagoki@vshu.kirov.ru

**ОЗЕРОВА Наталья Сергеевна** – соискатель кафедры логопедии Московского городского педагогического университета. 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., д. 4.

E-mail: svetikova\_@mail.ru

**ОПАРИН Алексей Иванович** – старший преподаватель кафедры теории и методики технологического и профессионального образования Удмуртского государственного университета. 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, д. 1.

E-mail: oparintmtpo@yandex.ru

**ОСМИНА Елена Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой социальной и инженерной психологии Ижевского государственного технического университета. 426069, Удмуртская Республика, г. Ижевск, ул. Студенческая, д. 7.

E-mail: osmiy@udm.net

**ПЕТРОВА Галина Борисовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской литературы XX века Магнитогорского государственного университета. 455038, Челябинская обл., г. Магнитогорск, пр. Ленина, д. 114.

E-mail: galapet@rambler.ru

**ПОВШЕДНЫЙ Александр Валерьевич** – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре общей педагогики Нижегородского государственного педагогического университета (1964–2009).

**РАЗИНА Татьяна Валерьевна** – кандидат психологических наук, доцент по кафедре психологии Сыктывкарского государственного университета. 167001, Республика Коми, г. Сыктывкар, Октябрьский просп., 55.

E-mail: razinat@mail.ru

**СЕВЕРИНА Виктория Феодосиевна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков Алтайского государственного аграрного университета. 656099, г. Барнаул, Красноармейский просп., д. 98.

E-mail: SVikki28@mail.ru

**СЕРЕБРОВСКАЯ Наталья Евгеньевна** – кандидат психологических наук, доцент по кафедре психологии и педагогики Нижегородского института менеджмента и бизнеса. 603600, г. Нижний Новгород, ГСП-117, Окский съезд, д. 4, 1.

E-mail: serebrovskaya-n@yandex.ru

**СИКОРСКАЯ Лариса Евгеньевна** – кандидат психологических наук, доцент по кафедре педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета. 111396, г. Москва, ул. Юности, д. 5/1.

E-mail: lara.64@mail.ru

**СИМОНОВА Галина Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kaf\_pedagoki@vshu.kirov.ru

---

**ТРОШЕВА Галина Алексеевна** – старший преподаватель кафедры ГиСЭД Сыктывкарского филиала Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики. 167023, Республика Коми, г. Сыктывкар, ул. Морозова, д. 118.

E-mail: trosh\_gala@mail.ru

**ТУЛУПОВА Оксана Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования. 603122, г. Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203.

E-mail: oksana-nnov@yandex.ru

**ФРОЛОВ Алексей Андреевич** – доцент по кафедре иностранных языков Нижегородской государственной консерватории (академии) им. М. И. Глинки. 603005, Нижегородская область, г. Нижний Новгород, ул. Пискунова, д. 40.

E-mail: alekseifrolof@yandex.ru

**ХЛАМОВ Виктор Николаевич** – преподаватель кафедры физической подготовки и спорта Тамбовского высшего военного авиационного инженерного училища радиоэлектроники (военный институт). 392006, Тамбовская область, г. Тамбов-6, ул. Комиссара Московского.

E-mail: Chapaev\_1974@mail.ru

**ХОРШЕВА Наталья Александровна** – аспирант кафедры общей психологии Нижегородского государственного педагогического университета. 603950, Нижний Новгород, ГСП-37, ул. Ульянова, д. 1.

E-mail: vol\_nata@list.ru

**ЯКУШЕВА Людмила Михайловна** – зав. кафедрой практической психологии и педагогики Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д. И. Менделеева. 626150, Тюменская обл., г. Тобольск, ул. Знаменского, д. 58.

E-mail: milay.78@mail.ru

**Вестник  
Вятского государственного гуманитарного университета  
Педагогика и психология**

**Научный журнал № 3(3)**

Подписано в печать 25.08.2009 г.  
Формат 60×84 1/8 . Бумага офсетная. Гарнитура Mysl.  
Печать офсетная. Усл. печ. л. 22,5. Тираж 1000. Заказ № 1266.

Издательский центр ВятГГУ  
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111  
(8332) 673-674