Вятский государственный гуманитарный университет

ВЕСТНИК ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Педагогика и психология

Научный журнал

№ 3(3)

Киров
2010

ББК 74.58я5
В38

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

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

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

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

Редактор Ю. Н. Болдырева
Компьютерная верстка – Л. А. Кислицына

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

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

© Вятский государственный гуманитарный университет (ВятГГУ), 2010

СОДЕРЖАНИЕ

Ходырева Е. А. Система самостоятельной работы студентов в вузе: современное состояние и перспективы модернизации 6

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Абызова Е. В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории 12
Тимофеев А. В. Проблемы военно-патриотического воспитания молодежи в отечественных педагогических исследованиях 16
Касанина Н. В. Теоретические подходы к формированию ответственности младшего офицерского состава 23
Родиков А. С. О ценностях компетентностного подхода в педагогике 25
Александрова Н. С., Яббарова Р. А. Теоретико-методические аспекты формирования образа семьи у воспитанников школы-интерната средствами народной педагогики 31
Федосимова О. Г. Взаимодействие детской музыкальной школы и семьи в осуществлении здоровьесбережения учащихся 35

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Шапин Е. В. Роль Великорецкого храмового комплекса в образовательно-воспитательной стратегии подготовки студентов в гуманитарном университете 39
Тройникова Е. В. Личностно-ориентированный подход к процессу подготовки студентов к сотрудничеству на региональном и международном уровнях 42
Куценко Л. А. Динамика самостоятельности студентов классических и педагогических специальностей в процессе обучения в вузе 47
Александрова Н. С., Лупу С. Л. Формирование профессиональных художественно-творческих умений и навыков будущих педагогов средствами синтеза искусств: теоретико-прикладной аспект 51
Акиншина И. Б. Специфика студенческого самоуправления в вузах Германии 53

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Семенов Ю. В. Методическая подготовка учителей в области основ нанотехнологии 57

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Качалов Н. А., Сидоренко Т. В. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку как основа формирования профессиональных умений студентов неязыкового вуза 64
Матухин Д. Л. Технология формирования критического мышления в обучении иностранным языкам 69
Казаковцева Т. С. Принципы профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования к оздоровительно-образовательной работе с детьми и пути их реализации 74
Перминов Е. А. О методологических основах обучения дискретной математике студентов педагогических специальностей 80
Адаменко Ю. В. Формирование основ педагогической культуры у студентов университета в процессе изучения информатики 83
Костюк Л. Л. Когнитивные стили как основа дифференциации обучения математике 87
Ханжин А. В. Особенности методики физической подготовки военнослужащих в современных условиях 91
Белкова Т. М. Вопросы обучения русской орфоэпии чувашских студентов-билингвов 95

ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кравцова К. А. Изучение способности старшего дошкольника к наглядному моделированию 100

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Сахаров В. А., Сахарова Л. Г. Эмоционально-ценностное сопровождение процесса нравственного воспитания как новаторское направление в советской педагогике 104
Александрова Н. С., Кузнецов Е. Н. Становление региональной образовательной системы Чукотки (от «Красной яранги» к образовательному (надмуниципальному) округу) 109
Городничева Н. В. Народные традиции Коми края как основа построения воспитательной системы 114
Помелова Е. В. Благотворительность в сфере образования во второй половине XIX – начале XX в. (на примере Вятской губернии) 117

ПСИХОЛОГИЯ

Муртазина Г. Х. Изучение профессиональной мотивации студентов специальности «Связи с общественностью» 127
Василенко Т. Д. Социально-психологические факторы в изменении смысловой сферы личности в ситуации хронического соматического заболевания 131
Кузьменкова О. В. Противоречия в «образе Я» как отражение профессионального развития учителей 137
Белышева А. Н. Возникновение у абитуриентов различных функциональных психических состояний при прохождении вступительных испытаний в вуз 142
Хинканина А. Л. Проблема идеального образа в современном гуманитарном знании 145
Толбатова Е. В. Особенности развития саморегуляции учебной деятельности школьников 152
Гетманская Е. В. Творческий процесс: признаки, этапы и критерии 155
Левченко Е. В., Федосина С. С. Сравнительный анализ концептов «эмоция», «чувство», «переживание» у студентов 160

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 170

CONTENTS

Khodyreva E. A. System of Independent Work of Students in Higher School: the Current State and Modernization Prospects

Abyzova E. V. Pedagogical Design: Concept, Subject, Basic Categories

Timofeyev A. V. Problems of Military-Patriotic Education of Youth in Russian Pedagogical Researches

Kasanina N. V. Theoretical Approaches to Developing Junior Officers" Professionalism

Rodikov A. S. Values of Competency-Based Approach in Pedagogy

Alexandrova N. S., Yabbarova R. A. Theoretic-Methodical Aspects of Forming the Image of Family in Boarding School pupils by Means of National Pedagogy

Fedosimova O. G. Interaction of children's musical school and family in realization Schoolchildren' Health-saving

Shapin E. V. The Role of Velikoretsky Group of Temples in Educational Strategy of the Humanitarian University

Troynikova E. V. Personality-Oriented Approach to Preparing Students for Regional and International Cooperation.

Kutsenko L. A. The Dynamics of Academic Independence of Students of Pedagogical and "Classical" University Departments

Alexandrova N. S., Lupu S. L. Forming the Future Teachers' Professional Artistic-Creative Skills and Practices by Means of Art Synthesis: Theoretical and Applied Aspects

Akinshina I. B. Specifics of Student Self-Government in German Higher School

Semenov Yu. V. Methodology of Training Teachers the Basics of Nanotechnology

Kachalov N. A., Sidorenko T. V. Teaching a Foreign language for Specific Purposes as a Foundation for Professional Skills Development of Technical Students.

Matukhin D. L. Technology of Critical Thinking Development in Teaching Foreign Languages

Kazakovtseva T. S. The Principles of Future Pre-School Specialists' Training for Health Educational Work and the Ways of their Realization

Perminov E. A. On Methodological Foundations of Teaching Discrete Mathematics to Students of Pedagogical Specialities

Adamenko Yu. V. Forming the Basic Principles of University Students' Pedagogical Culture in the Process of Studying Computer Science

Kostyuk L. L. Cognitive Styles as a Basis of Differentiation of Teaching Mathematics

Khanzhin A. V. Specific Features of Physical Training of Military Men in Modern Conditions

Belkova T. M. The questions of teaching Russian orthoepy to Chuvash bilingual students

Kravtsova K. A. A Study of Senior Preschoolers' Ability of Visual Modeling

Sakharov V. A., Sakharova L. G. Emotional-Evaluative Guidance of the Process of Moral Education as an Innovational Trend in Soviet Pedagogics of "The Period of Thaw" (2nd half of the 1950s – 1st half of the1960s)

Kuznetsov E. N., Alexandrova N. S. Advancement of Regional Educational System in Chukotka (from "the red yaranga" to the educational district)

Gorodnicheva N. V. People's Traditions of Komi Region as the Fondation of Upbrining System

Pomelova Ye. V. Philanthropy in the Sphere of Education in the Second Half of the XIX – beginning of the XX Century (on the example of the Vyatka province)

Murtazina G. Kh. A Study of PR Students' Professional Motivation

Vasilenko T. D. Socio-Psychological Factors of Transforming the Sense Sphere of a Personality in the Situation of a Chronic Somatic Disease

Kuzmenkova O. V. Contradictions in "Self-Image" as the Reflection of Teachers' Professional Development

Belysheva A. N. On Functional Psychic Conditions Experienced by Applicants to Higher Schools

Khinkanina A. L. The Problem of an Ideal Image in Contemporary Humanitarian Knowledge

Tolbatova E. V. Features of Development of Schoolchildren's Self-Regulation of Educational Activity

Getmanskaya E. V. Creative Process: Attributes, Stages, Criteria

Levchenko E. V., Fedosina S. S. The comparative analysis of students' concepts "emotion", "feeling", "experience"

Е. А. Ходырева

СИСТЕМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ

В условиях современного информационного общества центр тяжести в обучении перемещается с преподавания на учение как самостоятельную деятельность студентов в профессиональном образовании.

Однако сегодня, по признанию многих теоретиков и практиков профессионального образования, именно самостоятельная работа является наиболее слабым звеном учебного процесса в вузе, поскольку недостаточно обеспечена методически и не всегда хорошо организована. Поэтому важным направлением повышения качества профессионального образования должны стать совершенствование самостоятельной работы как системы.

Представим характеристику самостоятельной работы с позиций основных субъектов образовательного процесса в вузе – преподавателя и студентов. С позиции педагога самостоятельная работа студентов – это планируемая деятельность, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. С позиции студента самостоятельная работа – это целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом и корректируемая им по процессу и результату деятельность. Следовательно, самостоятельную работу необходимо рассматривать, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес студентов, с другой – как совокупность педагогических условий, обеспечивающих руководство их самостоятельной активностью.

Под системой самостоятельной работы понимается совокупность взаимосвязанных, взаимообусловливающих друг друга, логически вытекающих один из другого и подчиненных общим задачам видов самостоятельной деятельности.

Как система самостоятельная работа предполагает наличие следующих признаков:

– определенный уровень самостоятельности субъектов профессионального образования во всех ее структурных компонентах – от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции;

– переход от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер;

– формирование познавательных способностей обучающихся, их направленности на непрерывное самообразование;

– развитие творческого потенциала студента;

– регулярность консультаций с обучаемыми;

– исчерпывающее и своевременное информирование студентов о тематическом содержании самостоятельной работы, сроках выполнения, потребности во вспомогательных средствах, формах, способах контроля и оценке итоговых результатов с обязательным сравнением с ожидаемыми.

Представим характеристику системы самостоятельной работы через описание ее основных компонентов: целей, принципов, содержания, технологий и результатов, а также взаимосвязей между ними.

Цель самостоятельной работы в вузе – создать условия для формирования у студентов способности осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию. Полагаем, что цель как в системе самостоятельной работы в вузе, так и по отдельной образовательной программе, по учебному предмету является ее системообразующим фактором.

К основным принципам самостоятельной работы студентов в вузе следует отнести:

– комплексность, то есть сочетание вариативных видов и форм самостоятельной работы, включенность ее во все этапы аудиторной и внеаудиторной деятельности;

– системность, то есть наличие системы проектирования, организации и контроля самостоятельной работы;

– систематичность, то есть непрерывность, последовательность и равномерную интенсивность самостоятельной работы студента в течение семестра, учебного года;

© Ходырева Е. А., 2010

– доступность, предполагающую, что для успешности самостоятельной работы студентов необходимы четкие методические указания, определяющие цели, средства, трудоемкость, сроки выполнения, формы контроля и самоконтроля самостоятельной работы;

– связь теории с практикой, обусловливающую зависимость заданий для самостоятельной работы от будущей профессиональной деятельности, их ориентацию на формирование компетенций обучающихся;

– сознательность и творческую активность студентов, предполагающую, что обучающийся самостоятельно анализирует проблемную ситуацию, производит выбор средств и методов решения учебной, социальной или профессиональной проблемы.

Характеризуя систему самостоятельной работы, необходимо остановиться на такой ее подсистеме, как совокупность видов и форм.

В зависимости от места и времени проведения, характера руководства ею со стороны преподавателя и способа контроля за ее результатами самостоятельная работа студентов подразделяется на следующие виды:

– самостоятельная работа во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров, лабораторных работ);

– самостоятельная работа под контролем преподавателя в форме плановых консультаций, творческих контактов, зачетов и экзаменов;

– внеаудиторная самостоятельная работа при выполнении студентом домашних заданий учебного и творческого характера.

По количеству обучающихся выделяют коллективные, групповые, индивидуальные формы самостоятельной работы студентов.

По продолжительности выполнения заданий для самостоятельной работы: кратковременная, среднесрочная, долговременная.

По характеру деятельности: репродуктивная, конструктивная и творческая самостоятельная работа.

По дидактической цели: самостоятельная работа по изучению новых знаний, по закреплению, по обобщению и систематизации, по контролю знаний и способов деятельности.

По структуре: организуемая преподавателем (контролируемая самостоятельная работа) самостоятельная работа, которую студент организует по своему усмотрению, без непосредственного контроля со стороны преподавателя (подготовка к лекциям, лабораторным и практическим занятиям, зачетам, коллоквиумам и т. п.).

По содержанию: самостоятельная работа по каждой учебной дисциплине, включенной в учебный план, и по основной образовательной программе в целом (научно-исследовательская работа, написание курсовой и выпускной квалификационной работы). Ориентация на формирование компетенций обучающихся обусловливает актуальность проблемы организации самостоятельной работы бакалавров и магистров в целом по основной образовательной программе, а не только и не столько в традиционных границах конкретных дисциплин.

По обязательности выполнения: включенная в план самостоятельной работы каждого студента в обязательном порядке и включаемая в план самостоятельной работы по выбору студента.

Данные виды и формы комплексно используются на различных этапах реализации основной образовательной программы высшего профессионального образования. Основные виды и формы организации самостоятельной работы студентов определяются такими параметрами, как содержание учебной дисциплины; уровень образования и степень подготовленности студентов; необходимость упорядочения нагрузки студентов.

Характеризуя самостоятельную работу студентов процессуально, следует отметить необходимость проектирования ее как системы взаимодействий двух основных субъектов профессионального образования – преподавателей и студентов. Охарактеризуем данную подсистему.

Деятельность преподавателя сводится к последовательной реализации планирования, организации и оценке качества выполнения самостоятельной работы.

Планирование самостоятельной работы предполагает следующую последовательность действий:

1. Определение целей самостоятельной работы на основе требования Государственного образовательного стандарта, и конкретизация целей по учебным курсам, отражающим структуру готовности к профессиональному самообразованию.

2. Отбор содержания самостоятельной работы на основе требований ГОС и имеющегося ме-

тодического сопровождения как по ООП в целом, так и по учебной дисциплине.

3. Конструирование системы заданий в соответствии с целями различного уровня, содержанием каждой предлагаемой дисциплины, видами и уровнями познавательной деятельности студентов.

4. Разработка методического сопровождения самостоятельной работы.

4. Определение способов и средств контроля.

При этом следует учесть, что планирование самостоятельной работы должно соотноситься не только с предметной логикой, но и с общей последовательностью формирования у обучающихся профессиональных и общекультурных компетенций.

Организация самостоятельной работы рассматривается как разработка рациональных форм ее осуществления и контроля. Преподавателем должно быть четко определено время на выполнение заданий для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы по каждой дисциплине понедельно, при этом виды самостоятельной работы, трудозатраты должны быть доведены до обучающегося, а бюджет времени на самостоятельную работу по всем дисциплинам (модулям) распределен равномерно по неделям семестра. Необходимо исчерпывающее и своевременное информирование обучающихся о тематическом содержании самостоятельной работы, сроках выполнения, необходимости использования вспомогательных средств.

Таким образом, организация системы самостоятельной работы студентов должна осуществляться в направлении разработки рациональных форм ее осуществления и контроля. Это подтверждают результаты анкетирования заведующих кафедрами ВятГГУ (40 человек), проведенного в январе 2010 г., которое показало, что оптимальным может считаться соотношение аудиторной и самостоятельной работы студентов как 50/50. Такой точки зрения придерживаются 58,3% опрошенных. При этом сходные характеристики, по мнению респондентов, должно иметь и соотношение видов аудиторной и внеаудиторной (на базе вуза) самостоятельной работы студентов. Так считают 55,5% респондентов.

Заведующие кафедрами указывают, что при организации самостоятельной работы студентов преподаватели используют достаточно разнообразные технологии. Наибольшую частотность показали ИКТ – 65,5%, портфолио – 51,7%, кейс-технология – 41,4%. Единичный характер для организации самостоятельной работы носит использование рейтинга, проблемного обучения, мастерских, продвинутых лекций, дискуссий (от 3,45 до 6,9%).

Определяя эффективные методы контроля самостоятельной работы студентов, респонденты не высказывают единодушия и называют 31 форму контроля. Среди наиболее рейтинговых традиционные опрос – 27,6%, проверочные работы – 41,38%, экзамен – 20,7%, защита проектов – 20,7%. Среди инновационных – наименьшие по частотности деловые игры, электронный отчет, рецензия на фильм, портфолио, проверка тетради для самостоятельной работы, промежуточная аттестация в модуле, эссе (от 3,5 до 6,9%).

Существенной проблемой в организации самостоятельной работы студентов респонденты называют недостаточную готовность студентов к самоорганизации и осуществлению самостоятельной работы. Лишь 10% опрошенных полагают, что у студента не возникнут сложности при ее осуществлении, так как для этого созданы все условия (2,7%) и сам студент владеет навыками поиска и обработки информации (8,1%). В качестве основных трудностей называют отсутствие навыков самообразования и самостоятельной деятельности (27%), отсутствие мотивации (10,8%), недостаточный уровень школьной подготовки (21,6%), отсутствие технологической базы (8,1%), формализм в освоении учебных дисциплин (8,1%).

Если исходить из положения, что одна минута самостоятельной работы столь же ценна, как и одна минута аудиторных занятий, то перспективы ее модернизации в первую очередь следует связывать с ее четкой организацией на протяжении всего семестра. Важно указывать формы, способы контроля и оценки результатов самостоятельной работы с обязательным сравнением с ожидаемыми. Так, например, планирование самостоятельной работы по учебной дисциплине, может быть осуществлено следующим образом (см. таблицу).

Организацию самостоятельной работы студентов обеспечивает учебно-методическое управление университета, библиотека, вычислительный центр, деканат факультета, кафедра, преподава-

тели университета. Библиотека университета обеспечивает учебный процесс необходимой литературой и информацией (комплектует библиотечный фонд учебной, методической, научной, периодической, справочной и художественной литературой в соответствии с учебными планами и программами, в том числе на электронных носителях); доступ к основным информационным образовательным ресурсам. Вычислительный центр предлагает информационную поддержку самостоятельной работы студентов, выход в Интернет из залов самостоятельной работы. Учебно-методическое управление и деканат обеспечивают учебно-методическую и материально-техническую базу для организации самостоятельной работы студентов.

Отметим, что ключевая роль в организации самостоятельной работы студентов по основной образовательной программе принадлежит кафедре, которая разрабатывает и осуществляет ее методическое сопровождение – обеспечение самостоятельной работы комплексом методических материалов, которые обусловливают ее эффективность. Кафедры организуют работу по комплектованию учебных кабинетов учебной литературой, периодическими изданиями, учебными материалами и пособиями, необходимой техникой; разрабатывают учебно-методические комплексы, программы, пособия, материалы, учебники как в печатном, так и в электронном вариантах в соответствии с государственными образовательными стандартами; методические рекомендации, пособия по организации самостоятельной работы студентов; задания для самостоятельной работы; темы рефератов и докладов; темы курсовых работ и проектов и методические рекомендации по их выполнению; темы квалификационных работ и методические рекомендации по их выполнению; вопросы к экзаменам и зачетам; образцы оформления индивидуальных заданий; инструкции и методические указания к выполнению лабораторных работ, семестровых заданий и т. д.; предоставляют студентам сведения о наличии учебно-методической литературы, современных программных средств по своей дисциплине. Покажем, какое (из имеющегося на кафедрах ВятГГУ) методическое сопровождение, по мнению заведующих кафедрами, в наибольшей степени способствует внедрению инновационных методов организации и сопровождения самостоятельной работы студентов. 72,4% респондентов отдают предпочтение ресурсам библиотеки. Столько же – возможностям Интернет. Значимой составляющей методического сопровождения самостоятельной работы студентов являются, как показывают анкеты, учебно-методические комплексы (58,6%) и аттестационные педагогические материалы (48,3%). Менее трети (27,6%) респондентов указывают на важность методических рекомендаций. Частотность использования других видов методического сопровождения, по данным исследования, невысокая. Она составляет от 10 до 3,5% и включает электронные учебники, сборники ситуационных задач, видеоматериалы и обучающие программные средства, базы данных. Респонденты также указали, что для внедрения инновационных методов сопровождения самостоятельной работы студентов недостаточно специализированных журналов (13,8%), электронных учебников и пособий (17,2%), специализированного программного обеспечения (10,3%), методических пособий по дисциплинам (17,2%). Ряд респондентов также ссылаются на недостаток оборудования: не хватает компьютерной техники (44,8%), мультимедийного оборудования (27,6%), доступа в Интернет(41,4%), отсутствуют интерактивные доски и плазменные панели (по 3,5%). Таким образом, на сегодняшний день приоритетной становится задача создания целостной системы учебно-методического сопровождения самостоятельной учебной работы студентов, включающей наличие как традиционных, так и инновационных способов сопровождения.

Оценка качества выполнения самостоятельной работы осуществляется в вузе через систему кон-

Планирование самостоятельной работы по учебной дисциплине

Наименование темы	Период изучения	Цели СРС	Виды заданий для СРС	Время, отводимое на выполнение задания (трудозатраты студента)	Способ контроля	Количество баллов

троля: через входной контроль знаний и умений студентов при начале изучения очередной дисциплины; текущий контроль, то есть регулярное отслеживание уровня усвоения материала на лекциях, практических и лабораторных занятиях; промежуточный контроль по окончании изучения раздела или модуля курса; итоговый контроль по дисциплине в виде зачета или экзамена; контроль остаточных знаний и умений спустя определенное время после завершения изучения дисциплины. Отметим, что в вузе используются как традиционные, так и инновационные способы оценки качества самостоятельной работы. Свою высокую эффективность показал, например, рейтинговый контроль самостоятельной работы.

Таким образом, деятельность преподавателя в системе самостоятельной работы связана с освоением им новых тьюторских, модераторских и консультативных функций, реализация которых обеспечит формирование у студентов профессиональных и общекультурных компетенций, становление будущего специалиста как субъекта профессиональной деятельности, способного к саморазвитию, проектированию и преобразованию своих действий.

Деятельность студента в системе самостоятельной работы сводится к последовательной реализации этапов мотивации, осуществления (исполнения) самостоятельной деятельности в аудиторной и внеаудиторной работе и к ее рефлексии.

Мотивационный этап самостоятельной работы студентов связан с формированием подготовленности студентов к самостоятельному труду, наличием определенного уровня самодисциплины. Цель деятельности возникает у студента в результате конкретизации ее смыслообразующих мотивов, функцию которых выполняет интерес к содержанию и процессу освоения знаний. Без такого интереса невозможна не только самостоятельная постановка студентом учебной задачи в самостоятельной работе, но и принятие задачи, поставленной преподавателем.

Задания для самостоятельной работы организуют исполнительский этап самостоятельной работы студентов, задавая последовательность видов деятельности, необходимых для усвоения знаний, приобретения умений, формирования компетенций. Когда речь идет о самостоятельной работе с учебными материалами и средствами, условия деятельности решительно изменяются: Первым среди этих условий является формирование способов логического анализа источников учебной информации. Вторым важным условием является овладение продуктивными способами решения учебных задач, и обеспечение этого условия практически невозможно без активного методологического и методического участия преподавателя. Участие это носит опосредованный характер и связано с системой методического обеспечения самостоятельной работы. Так, исходя из требований ФГОС, самостоятельная работа студентов по каждой основной образовательной программе должна быть обеспечена организационно, информационно и методически:

– содержание учебных дисциплин должно быть представлено в локальной сети или Интернете;

– каждый обучающийся должен быть обеспечен доступом к электронной библиотечной системе, одновременный индивидуальный доступ не менее 25% обучающихся;

– печатные и электронные издания основной учебной и научной литературы по общенаучному и профессиональному циклу должны быть изданы в течение последних пяти лет и иметься в библиотеке вуза из расчета 25 экземпляров на 100 обучающихся;

– дополнительная литература: официальные, справочно-библиографические и специализированные издания должны быть представлены из расчета 1–2 экземпляра на 100 человек;

– электронно-библиотечная система должна обеспечивать возможность индивидуального доступа к Интернету;

– библиотека вуза должна иметь доступ к современным профессиональным базам данных, информации справочных и информационных систем. При этом при использовании электронных изданий вуз должен обеспечить каждого обучающегося во время самостоятельной подготовки рабочим местом в компьютерном классе с выходом в Интернет в соответствии с объемом дисциплин.

Рефлексивный этап самостоятельной деятельности студента предполагает самоконтроль, осуществляемый в процессе изучения дисциплины, а также при подготовке к контрольным мероприятиям, когда он овладевает искусством объективной оценки собственного потенциала.

Итак, проектирование и реализация в образовательном процессе вуза системы самостоятель-

ной работы студентов являются определяющим фактором становления современного специалиста. В качестве перспектив ее модернизации в контексте актуальных задач профессионального образования, связанных с формированием компетентного специалиста, можно считать следующие направления ее совершенствования.

1. Обеспечение оптимального сочетания объемов аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы. Большую роль здесь играет правильное определение трудоемкости различных видов самостоятельных работ, на основе которого составляется план самостоятельной работы по предмету.

2. Методически грамотная организация деятельности студента в аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работе. Выполнение заданий должно учить мыслить, анализировать, учитывать условия, ставить задачи, решать возникающие проблемы, т. е. процесс самостоятельной работы постепенно должен становиться творческим, ориентированным на получение студентом объективно или субъективно новых результатов, продуктов, идей. Важно обеспечить вариативный и дифференцированный характер заданий, учитывающий индивидуальные возможности, интересы и потребности студентов. Ориентация на формирование компетенций требует использования интегрированных заданий внутри- и межпредметного содержания, активное применение в содержании заданий типовых и нестандартных профессиональных ситуаций.

3. Обеспечение студента необходимыми методическими материалами и соответствующей учебно-методической литературой, в том числе электронной. У студента формируется умение самостоятельно выбирать источники информации, оценивать их значимость, интегрировать информацию.

4. Контроль за организацией и ходом самостоятельной работы и мер, поощряющих студента за ее качественное выполнение. Организация и методическое сопровождение самостоятельной работы, должны предусматривать обеспечение каждого студента индивидуальным рабочим методом при выполнении теоретических (расчетных, графических и т. п.) и практических (лабораторных, учебно-исследовательских и др.) работ; информационными ресурсами (справочники, учебные пособия, банки индивидуальных заданий, обучающие программы, пакеты прикладных программ и т. д.); методическими материалами (указания, руководства, практикумы и т. п.); контролирующими материалами (тесты); материальными ресурсами (ПЭВМ, измерительное и технологическое оборудование и др.); временными ресурсами; консультациями (преподаватели, сотрудники НИИ, лабораторий и т. д.); возможностью выбора индивидуальной образовательной траектории (элективные учебные дисциплины, дополнительные образовательные услуги, индивидуальные планы подготовки); возможностью публичного обсуждения теоретических и/или практических результатов, полученных студентом самостоятельно (конференции, олимпиады, конкурсы).

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что эффективность системы самостоятельной работы достигается, если она является одним из составных, органических элементов учебного процесса, если она проводится планомерно и систематически, а не случайно и эпизодически. А управление системой самостоятельной работы будет осуществляться эффективно, если в вузе в целом, в отдельной образовательной программе, в учебном предмете будет достигнута оптимальная соотнесенность ее подсистем: целевой, содержательной, операционно-деятельностной и результативной, а также если будет разработана и реализована система ее методического сопровождения, обеспечивающего формирование у студентов профессиональных и общекультурных компетенций, становление будущего специалиста как субъекта профессиональной деятельности.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

УДК 371.335(045)

Е. В. Абызова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН: ПОНЯТИЕ, ПРЕДМЕТ, ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ

В статье анализируются подходы отечественных и зарубежных исследователей к определению понятия «педагогический дизайн».

Представлена характеристика новой научно-практической педагогической отрасли «педагогический дизайн»: выделены предмет и объект исследования, основные категории и функции.

The following article analyses approaches of both Russian and foreign researchers to the definition of pedagogical design.

The paper presents characteristics of such new pedagogical branch as pedagogical design and points out the object, target, basic categories and functions of the educational phenomenon in question.

Ключевые слова: образовательная среда, учебные материалы, средства обучения и воспитания, педагогический дизайн.

Keywords: educational sphere, teaching materials, resources and methods of education, pedagogical design.

В современной научно-теоретической и методической литературе наблюдается увеличение интереса исследователей к проблемам организации эффективного образовательного процесса, его оснащения современными учебными материалами и средствами, т. е. педагогическому дизайну. Расширяющийся поток материалов, многообразие авторских точек зрения вызывают потребность провести анализ и выстроить нашу собственную позицию при рассмотрении сущностно-содержательной характеристики понятия и явления «педагогический дизайн».

Целью нашего исследования является определение понятия, функций, объекта и предмета исследования, основных категорий и направлений деятельности новой отрасли педагогической науки – педагогического дизайна.

Понятие «педагогический дизайн» является заимствованным из англоязычной литературы и является переводом понятия “instructional design”. Слово “instructional” означает «образовательный», а “design” – «дизайн». В свою очередь, слово «дизайн» имеет многообразие трактовок: 1) – рисунок (эскиз, чертеж) модель; 2) план, замысел, стратегия; 3) творческий проект, композиция; 4) внешний вид, исполнение; 5) произведение искусства; 6) проектирование внешнего (эстетического) облика предмета или среды [1]. Таким образом, совокупность сочетаний двух слов, из которых состоит понятие «педагогический дизайн», дает многообразие трактовок:

– целостный процесс анализа потребностей и целей обучения и разработка системы способов передачи знаний для удовлетворения этих потребностей (Р. Бриггз, 1977);

– наука создания подробного описания условий разработки, оценки и реализации ситуаций, способствующих обучению (Р. С. Ричей, 1986);

– использование систематического процесса для понимания проблем обучения, осознавая, что необходимо сделать для решения этих проблем и, затем осуществление этого решения (Г. Макардл, 1991);

– целенаправленный процесс построения педагогических систем (М. В. Моисеева, 2004);

– педагогический инструмент, благодаря которому обучение и учебные материалы становятся более привлекательными, эффективными, результативными (М. Н. Краснянский, 2006);

– систематическое (приведенное в систему) использование знаний (принципов) об эффективной учебной работе (учении и обучении) в процессе проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов (А. Ю. Уваров, 2006);

– системный подход к построению учебного процесса, в основе которого лежит содержание курса, стиля и последовательности изложения материала, а также способы его представления (Е. В. Тихомирова, 2008).

В рамках нашего исследования анализ определений и понятий дает возможность сделать следующие важные выводы:

1. Педагогический дизайн рассматривается как теория (наука) и как практика.

Педагогический дизайн как теория – это область науки, занимающаяся исследованием эффективности учебных материалов и средств, которые создают благоприятные ситуации, условия и среду обучения.

Педагогический дизайн как практика – это процесс разработки, создания, применения и оценки учебно-воспитательных ситуаций (условий) и средств.

© Абызова Е. В., 2010

2. Педагогический дизайн, иначе – образовательный, имеет отношение к обучению и воспитанию. Данный вывод является особо значимым, так как в современной научно-теоретической литературе педагогический дизайн рассматривают только применительно к теории и процессу обучения.

Есть ли место педагогическому дизайну в теории воспитания? Скорее, нет. Но есть в воспитательной практике – при проектировании воспитательной среды (пространства), при разработке социально-воспитательной информации.

3. Педагогический дизайн рассматривается в диапазоне от создания образовательный среды (условий) эффективной образовательной работы до процесса проектирования современных учебных материалов, созданных в том числе на основе информационных технологий.

Мы можем объяснить это тем, что в традиционной системе обучения, при ведущей роли учителя (преподавателя), принято говорить о проектировании условий успешной учебной деятельности и педагогический дизайн понимается в широком значении как процесс проектирования среды. В современной системе обучения, при акценте на самостоятельную учебную работу, целесообразно рассматривать педагогический дизайн в узком значении как теорию и практику разработки современных учебных материалов, которые, замещая многие функции учителя (преподавателя), являются инструментом и средством создания образовательной среды (условий). В подтверждение сделанного вывода можно привести слова М. В. Моисеевой: «Сам термин “педагогический дизайн” достаточно интересен (в англоязычной литературе он звучит как “instructional design”, т. е. разработка, дизайн инструкций) и что в настоящее время необходимо заменить этот термин на “learning activities’ design”, что означает “дизайн учебной деятельности учащихся”» [2].

В соответствии с этим цель педагогического дизайна также рассматривается с двух позиций. М. Н. Краснянский, И. М. Радченко [3] определяют цель педагогического дизайна как планирование и создание ситуаций, которые расширяют возможности обучения для отдельных учащихся. А К. Г. Кречетников [4] полагает, что основная цель педагогического дизайна – создавать и поддерживать для обучающегося среду, в которой, на основе наиболее рационального представления, взаимосвязи и сочетания различных типов образовательных ресурсов, обеспечивается психологически комфортное и педагогически обоснованное развитие субъектов образования.

Педагогический дизайн в узком значении изучает особенности построения учебных материалов, но в современной системе образования свое развитие получают учебно-методические комплексы. Совокупность информации, представленной в учебно-методических комплексах, создает материально-действенное учебно-воспитательное окружение (пространство), что иначе и называют «образовательная среда». Таким образом, получаем систему: образовательная среда состоит из учебно-воспитательных средств, совокупность которых, в свою очередь, образует информационную среду.

Педагогический дизайн является новым направлением теоретического и прикладного знания, который на современном этапе развития педагогической науки создает свои положения, подходы и завоевывает статус научности, потому что становится возможным выделить объект и предмет исследования педагогического дизайна. Объектом изучения педагогического дизайна как части педагогики является процесс образования, а предметом – целенаправленный процесс организации образовательной среды (условий) с помощью образовательных материалов и ресурсов.

Также обоснованным является выделение категорий педагогического дизайна:

1. Образовательная среда. Э. Р. Хакимов [5], ссылаясь на исследования В. А. Ясвина и И. Г. Шендрика, дает следующую характеристику образовательной среды: образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможности для ее (личности) развития, содержащиеся в социальном и пространственно-предметном окружении. Важным является уточнение, что внешние условия как содержание среды формируются без участия субъекта (обучаемого), он оказывается погруженным в нее. Ученик (воспитанник, студент) погружен не просто в среду, а в образовательную среду, иначе – информационную, так как «любой субъект образовательной среды постоянно занят какой-то работой с информацией: читает книгу, передает или усваивает информацию, пересказывает другому какие-то сведения, заучивает правила, решает задачи, планирует и т. д.» [6].

2. Образовательный ресурс (от франц. ressourse – вспомогательное средство) – это различные вспомогательные источники учебно-воспитательной информации.

3. Образовательное средство (иначе – средство обучения и воспитания) – это материальные и идеальные объекты, которые вовлекаются в образовательный процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности.

4. Учебный материал – совокупность логически выстроенной учебной информации.

Несомненно, разработка современных учебных материалов (информационных ресурсов) –

процесс актуальный, востребованный по многим причинам: процесс организации самостоятельной работы учащихся и студентов формирует потребность обеспечения их необходимыми материалами и пособиями; расширение содержания образования за счет развития научных отраслей (областей), укрепления междисциплинарных связей и на их основе формирование нового знания; акцент на воспитание в образовании диктует новые условия и принципы отбора и оформления учебной (теперь – учебно-воспитательной) информации; усиление внимания к психофизиологическим процессам в учении создает необходимость учета возрастных, социальных, психологических и других правил и принципов передачи информации (коммуникации). Одновременно с этим А. Ю. Уваров подчеркивает, что «в академических кругах, где таких материалов не создают, принято рассуждать о психолого-педагогических основаниях использования учебных материалов. Авторы, которые создают учебные материалы, слишком заняты подготовкой самих материалов и поисками издателей, чтобы задумываться об основаниях» [7].

Тенденция перевода в электронные версии традиционных печатных учебников, статей, инструкций, учебно-методических пособий создает обманчивое представление о процессе информатизации образования как ведущего направления развития системы образования. Несомненно, такие материалы являются ценными, необходимыми и доступными ресурсами, но все же считать их самостоятельными обучающими программами и/или материалами, по нашему мнению, нельзя. Набор текстов, ссылок, презентаций, графики, аудио- и видеозаписей – это лишь совокупность материалов, информация, перенесенная с бумажных носителей в электронные. В подтверждение данной позиции М. А. Краснянский и И. М. Радченко приводят слова английского исследователя Д. Меррилла: «Информация сама по себе еще не обучение» (“information is not instruction”) [8]. Кроме того, следует отметить, что «при использовании информационных технологий в образовании роль педагогического дизайнера многократно возрастает, поскольку многие функции преподавателя заменяются информационными технологиями» [9].

Важно не просто разместить информацию на экране, нужно выстроить систему управления (руководства) процессом обучения, которая проведет обучаемого от незнания к знанию, от неумения к умениям и навыкам, иначе – к формированию ключевых образовательных компетенций. Е. В. Тихомирова подчеркивает, что «в этой последовательности все должно быть подчинено цели» [10]. Любое учебное средство создается только как решение возникшего противоречия, как способ удовлетворения образовательных потребностей для решения какой-то определенной образовательной цели. Только такое средство можно отнести к разряду эффективных.

Разработка результативных, эффективных учебных материалов с точки зрения педагогического дизайна должна строиться на основе теорий и принципов обучения, принципов воспитания, с учетом возрастных особенностей обучаемых, в соответствии с логикой процесса познания и с учетом особенностей памяти, мышления и восприятия информации. А. Ю. Уваров [11] отмечает, что в основу педагогического дизайна заложены закономерности и принципы, выработанные авторами наиболее успешных и самых эффективных учебных материалов, использующих средства типографических, информационных и коммуникационных технологий. Поскольку это направление в педагогике довольно новое, то и теория, и практика педагогического дизайна постоянно уточняются и актуализируются в ходе конкретных разработок. Поэтому педагогический дизайн – не интуитивный, а научно обоснованный процесс, построенный на основе достижений таких научных областей, как педагогика, психология, эргономика, эстетика, дизайн, информатика, экономика.

Для того чтобы разрабатываемый учебный материал был привлекательным для учащихся определенной группы, необходимо учитывать их возрастные и психофизиологические особенности и предпочтения (И. Я. Зимняя, М. В. Китаева, В. С. Мухина, Р. С. Немов), особенности визуальной памяти и восприятия информации в процессе обучения (П. А. Кудин, Г. А. Рудик, К. Фрост). Удобство и эргономичность обучающих ситуаций проявляется в применении таких методов, технологий и средств, которые облегчают восприятие, запоминание и усвоение учебной информации.

Е. В. Тихомирова полагает, что «педагогический дизайн не включает в себя описание возможностей анимации, графики и прочих дополнений к основному материалу, что он рассматривает только содержательную часть обучения, сочетание теории и практики, моменты привлечения внимания, формирования мотивации и желания продолжить обучение» [12]. Но в защиту своей точки зрения отметим, что графика, анимация и другие эффекты могут быть средствами привлечения внимания и формирования мотивации и являются ими, служат инструментом визуализации информации, демонстрируют явления, факты, события, выражают проблемный вопрос (задачу, ситуацию), отражают условия учебной задачи, способствуют пониманию материала, воздействию на разные каналы восприятия и сферы личности (когнитивную, эмоционально-волевую).

Новизна нашей позиции в рассмотрении вопросов педагогического дизайна проявляется, во-первых, в дуализме рассмотрения сущности педагогического дизайна, а во-вторых, во включении в этапы разработки учебных материалов практических приемов графического дизайна.

Графический дизайн в рамках педагогического – это работа с такими графическими элементами, как массивы (блоки) текста и иллюстрации, для создания привлекательной композиции на странице, экране с целью улучшения читаемости, усвоения учебного материала. Хороший дизайн призван сделать учебный материал и изложенную в нем информацию ясной, привлекательной, удобной для восприятия. В научно-практической литературе существует много исследований, посвященных тому, «как сделать красиво» (Р. Паркер, Дж. Толетт, Р. Уильямс, К. Фрост, О. Г. Яцюк и др.), в которых доступными средствами объясняются приемы и способы эффективной организации информации. Исследования по дизайнерской работе со шрифтами и графикой адресованы и педагогам: «тем, кто по роду своей деятельности занимается оформлением текста, но не имеет соответствующего опыта и специального образования... Я говорю о... студентах, осознающих, что хорошее оформление работы нередко позволяет получить более высокую оценку; специалистах, понявших, что красивая презентация вызывает большее уважение; учителях, знающих, что правильно поданный материал лучше усваивается» [13].

Современные интерактивные (гипертекстовые) технологии позволяют разработчикам учебных материалов использовать графику, анимацию, аудио- и видеоподдержку. Но во многих подобных образовательных ресурсах прослеживается отсутствие педагогических принципов организации образовательного процесса.

Поэтому обоснованным становится выделение принципов педагогического дизайна (по работам К. Г. Кречетникова) как свода правил, следование которым позволит создавать эффективные учебные условия и/или учебные материалы:

– принцип научности (предполагает отбор учебных материалов в соответствии с современным состоянием науки и техники; предписывает использование научно обоснованных и проверенных на практике приемов и методов организации учебного материала);

– принцип наглядности (регламентирует обоснованное использование таких учебных материалов и средств, которые задействуют в процессе познания максимальное число каналов восприятия; предполагает деятельностный подход к процессу обучения – наличие научно-теоретического знания и практических, творческих задач и ситуаций; обеспечивает максимальный учет психологии памяти, мышления, восприятия, логики процесса познания, возрастных особенностей и предпочтений);

– принцип непрерывности и последовательности (предполагает логичность, последовательность в изложении учебного материала, согласованность между курсами и предметами, а также между принципами и методами обучения);

– принцип доступности (предписывает эргономичность восприятия учебного материала; рекомендует составлять учебный материал в соответствии с зоной ближайшего развития обучаемого).

Таким образом, мы показали, что педагогический дизайн является новой отраслью педагогической теории и практики. В процесс профессиональной подготовки студентов как будущих современных компетентных учителей и преподавателей необходимо включить знания педагогического дизайна в следующие курсы и спецкурсы:

– «Общая педагогика» (рассматривая связи педагогики как науки с другими науками, в том числе с эстетикой и дизайном, изучая понятие «образовательная среда»);

– «Дидактика» или «Теория обучения» (рассматривая теорию средств обучения; изучая различные технологии и модели обучения);

– «Теория воспитания» (рассматривая вопросы, связанные с организацией воспитательной среды и воспитательных мероприятий, средств социально-воспитательного просвещения).

– «Введение в педагогическую деятельность» (педагогический дизайн как элемент педагогического творчества, рассматривая понятие и структуру «педагогической компетентности» и изучая педагогические конструктивные и проектировочные способности);

– «Педагогические технологии» (рассматривая информационные технологии в образовании, технологии работы с учебной информацией);

– самостоятельный спецкурс «Педагогический дизайн».

Таким образом, подводя итог, отметим, что педагогический дизайн – это научно-практическая отрасль педагогического знания, занимающаяся разработкой, применением и оценкой образовательных ситуаций (условий) и современных учебных материалов, являющаяся актуальной в рамках современного реформирования образования: при переходе от знаниевой парадигмы к компетентностной, при интенсификации и информатизации современного образования.

Примечания

1. *Кречетников К. Г.* Педагогический дизайн и его значение для развития информационных образовательных технологий. URL: http://ito.edu.ru/2005/Troitsk/2/2-0-9.htm

2. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / под ред. к.п.н. М. В. Моисеевой. М.: Изд. дом «Камерон», 2004. С. 42.

3. *Краснянский М. Н.* Основы педагогического дизайна и создания мультимедийных аудио/видео материалов. URL: http://window.edu.ru/window_catalog/files/r47394/mm.pdf

4. *Кречетников К. Г.* Указ. соч.

5. *Хакимов Э. Р.* Этнопедагогика как наука: предмет, функции, основные категории // Вестник Удмуртского университета. 2007. № 9. С. 46.

6. *Тихомирова Е. В.* 800 слов про педагогический дизайн. URL: http://www.trainings.ru/library/articles/?id=11059.ru

7. *Уваров А. Ю.* Создание учебных материалов с учетом принципов эффективного учения. URL: http://www.cener.fio.ru

8. *Краснянский М. Н.* Указ. соч.

9. *Кречетников К. Г.* Указ. соч.

10. *Тихомирова Е. В.* Указ. соч.

11. *Уваров А. Ю.* Указ. соч.

12. *Тихомирова Е. В.* Указ. соч.

13. *Уильямс Р.* Дизайн для недизайнеров. СПб.: Символ-Плюс, 2008. С. 11.

УДК 37.035.6+37.035.7

А. В. Тимофеев

ПРОБЛЕМЫ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В статье рассмотрены вопросы изучения динамики развития теории и практики военно-патриотического воспитания молодежи в отечественной педагогике, исследована история развития взглядов известных педагогов, писателей, государственных и общественных деятелей на подходы и пути формирования патриотизма у молодежи в системе военно-патриотического воспитания в разных общественно-политических и экономических условиях.

The article focuses on the problems of theory and practice of military-patriotic education of youth. The author considers the views of prominent teachers, writers, state and public figures on the process of developing youth's patriotism in the system of military-patriotic education in different political and economic conditions.

Ключевые слова: патриотизм, военно-патриотическое воспитание, система военно-патриотического воспитания, нравственное воспитание, готовность.

Keywords: patriotism, military patriotic education, system of military patriotic education, moral education, readiness.

Коренные изменения, произошедшие в конце XX в. в нашей стране, новые проблемы, связанные с воспитанием школьников в условиях перехода к рынку, обусловливают необходимость переосмысления сущности военно-патриотического воспитания, его места и роли в жизни российского общества. Являясь одним из направлений патриотического воспитания, оно выступает составной частью всей деятельности по подготовке подрастающего поколения к выполнению важнейших социальных функций в различных сферах жизни, в том числе по защите Отечества.

Слово «патриотизм» происходит от греч. “patris” – отечество, Родина. Поэтому во всех определениях основными признаками этого понятия являются любовь к Родине (Отечеству), гордость за свою страну, преданность своему Отечеству и гордость за него.

Военно-патриотическое воспитание – это систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

© Тимофеев А. В., 2010

Военно-патриотическое воспитание направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина – патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время.

Военно-патриотическое воспитание граждан организуется и проводится в соответствии с федеральным законом «О воинской обязанности и военной службе» (ст. 11, 15), постановлением Правительства РФ «Об утверждении Положения о подготовке граждан РФ к военной службе». В этих нормативных правовых актах закреплено следующее положение: «Военно-патриотическое воспитание, являющееся составной частью обязательной подготовки граждан к военной службе, организуется органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления совместно с Министерством обороны Российской Федерации и федеральными органами исполнительной власти, в которых законом предусмотрена военная служба, и проводится в образовательных учреждениях основного общего образования, среднего (полного) общего образования, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования, в учебных пунктах, а также военно-патриотических молодежных и детских объединениях».

События последнего времени подтвердили, что экономическая дезинтеграция, социальная дифференциация общества, девальвация духовных ценностей оказали негативное влияние на общественное сознание большинства социальных и возрастных групп населения страны, резко снизили воспитательное воздействие российской культуры, искусства и образования как важнейших факторов формирования патриотизма. Стала все более заметной постепенная утрата нашим обществом традиционного российского патриотического сознания. Объективные и субъективные процессы существенно обострили национальный вопрос. Патриотизм кое-где стал перерождаться в национализм.

В этих условиях очевидна необходимость решения на государственном уровне острейших проблем системы воспитания патриотизма как основы консолидации общества и укрепления государства.

Чтобы объединить усилия федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов РФ, скоординировать и направить их работу на все социальные и возрастные группы, семью как главную ячейку общества, нужна единая государственная политика в области военно-патриотического воспитания граждан России и соответствующая этой политике государственная система военно-патриотического воспитания граждан, способная консолидировать эту многоплановую работу.

Эта система может включать в себя соответствующие государственные структуры, нормативную правовую базу воспитательной деятельности на всех уровнях, начиная с первичного коллектива и заканчивая высшими органами государственной власти, а также комплекс мероприятий по формированию патриотических чувств и сознания граждан Российской Федерации.

Система военно-патриотического воспитания предусматривает формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения в образовательных учреждениях всех типов и видов; массовую патриотическую работу, организуемую и осуществляемую государственными структурами, общественными движениями и организациями; деятельность средств массовой информации, научных и других организаций, творческих союзов, направленную на рассмотрение и освещение проблем военно-патриотического воспитания, на формирование и развитие личности гражданина и защитника Отечества.

У военно-патриотического воспитания совершенно особая функция, отличающая его от других сфер воспитательной работы: подготовить молодежь к наиболее экстремальным ситуациям защиты Отечества – к вооруженной борьбе с агрессором, выработать готовность к службе в Вооруженных силах и вести борьбу за сохранение мира.

Прежде чем объединить военно-патриотическое воспитание с другими направлениями воспитательного процесса, важно выявить его собственную природу, его самостоятельные функции в формировании личности, определить, каково содержание военно-патриотической деятельности и соответствующего обучения, какие ситуации, какая мотивация, какие условия жизнедеятельности наиболее благоприятствуют развитию личности патриота, интернационалиста, стойкого, мужественного и умелого защитника Родины.

Требования к личности, подготовленной к защите Отечества, определяются сегодня не только характером ратного труда, но и системой общечеловеческих ценностей, к защите которых готовится будущий воин. Изучение, анализ деятельности и образа жизни воина выступают в этом случае в качестве одного из методологических оснований для совершенствования подготовки учащейся молодежи к защите Родины.

Военно-патриотическое воспитание не может быть изолировано от других аспектов развития личности, как и другие аспекты её развития не могут эффективно осуществляться без данного аспекта. Продуктивность всех видов деятельности и обучения человека многократно возрастает,

когда мотивация их выполнения обогащается осознанием их сопричастности к защите Отчизны.

В отечественной педагогике и литературе вопросам военно-патриотического воспитания молодежи всегда придавалось большое значение. Другое дело, что в разные исторические периоды взгляды на его задачи, формы и методы осуществления были различные.

Выдающиеся педагоги и писатели считали патриотизм, стремление человека к процветанию Родины основой его духовной жизни. Так, А. Н. Радищев отмечал, что «истинный человек и сын отечества есть одно и то же». Раскрывая важные качества, которые, по его мнению, должны быть присущи каждому человеку, он писал: «Тот есть прямо благороден, которого сердце не может не трепетать от нежной радости при едином имени отечества». Педагогическая концепция Александра Николаевича Радищева, изложенная в «Путешествии из Петербурга в Москву» (1790, главы «Крестцы», «Подберезье»), ориентирована на подготовку полезных членов общества, обладающих «нравственными и гражданскими добродетелями» [1]. «Не все, рожденные в отечестве, достойны величественного наименования сына Отечества (патриота)... Истинный человек и сын Отечества есть одно и то же... Он пламенеет нежнейшею любовью к целостности и спокойствию своих соотчичей... Преодолевая все преграды, неутомимо стремится к сохранению чести, дает добрые советы и наставления. Он скорее согласится погибнуть и исчезнуть, чем подать собою пример неблагонравия... и если убежден в том, что смерть его принесет мощь и славу отчизне, то не устрашится пожертвовать жизнью... Тот есть прямо благороден, которого сердце не может не трепетать при одном имени Отечества...», – указывал он.

Русский критик-демократ В. Г. Белинский указывал на то, что патриотизм содержит в себе общечеловеческие ценности и идеалы и делает личность членом общечеловеческого сообщества, считал главной задачей нравственного воспитания развитие в детях чувства человеческого достоинства, патриотизма, гуманизма, любви к труду: «Любить свою родину, – подчеркивал он, – значит пламенно желать видеть в ней осуществление идеала человечества и по мере сил своих споспешествовать этому» [2].

Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов, рассматривая вопросы воспитания подрастающего поколения, определяли в качестве его главной цели подготовку гражданина, любящего свою Родину, принимающего активное участие в общественных делах. Для этого необходимо предоставить молодому человеку право нормально и свободно развиваться, внушить ему правильные взгляды на жизнь, твердые представления о добре, правде, долге, воспитать твердость воли, самостоятельность в суждениях, трудолюбие, патриотизм [3].

Великий русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский считал, что патриотизм является не только важной задачей воспитания, но и его могучим педагогическим средством. «Как нет человека без самолюбия, – писал он, – так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями» [4].

К. Д. Ушинский, развивая принцип народности в воспитании, особо подчеркивал важность воспитания у детей любви к Родине, гуманности, трудолюбия, ответственности. Он горячо осуждал желание чернить родную страну, ее историю, обычаи, с неодобрением говорил о тех, кто считал, что в истории нашей «все достойно насмешки и презрения» [5]. В 1860 г. он писал: «Если бы английский, немецкий или французский педагог подметил в ком-нибудь из нас такое направление, то он, без сомнения, взглянул бы на нас с глубочайшим удивлением как на безумцев, не имеющих ни малейшего понятия ни о душе человеческой, ни о нравственном достоинстве ее, ни о воспитании. Нет, это не значит воспитывать душу, а скорее – разрушать ее ... это не образование, а дикость, вандализм, потому что только варварам свойственно не иметь истории». К. Д. Ушинский указывал: «Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснения каждому его личных интересов» [6].

В отечественной философской, социологической, психологической литературе обсуждались различные аспекты создания условий для военно-патриотического воспитания.

Великие писатели всех времен указывали на важность патриотического воспитания. М. Е. Салтыков-Щедрин указывал: «Отечество есть тот таинственный, но живой организм, очертания которого ты не можешь для себя отчетливо определить, но которого прикосновение к тебе непрерывно чувствуешь, ибо ты связан с этим организмом неразрывной пуповиной. Он, этот таинственный организм, был свидетелем и источником первых впечатлений твоего бытия, он наделил тебя способностью мыслить и чувствовать, он создал твои привычки, дал тебе язык, верования, литературу, он обогрел и приютил тебя, словом сказать – сделал из тебя существо способное жить...» [7].

В советский период в ходе исследований рассматривались как различные составляющие во-

енно-патриотического воспитания молодежи, так и функционирование системы в целом.

Особое значение в исследовании вопросов военно-патриотического воспитания в советский период имеют работы В. А. Сухомлинского, который считал, что школа должна воспитывать у молодежи стремление к беззаветному служению Родине, к активной трудовой и общественной деятельности. «Патриотическое воспитание – основа нравственности. Мы стремились, чтобы у каждого подростка формировалось личное отношение к Родине, желание, духовный порыв утвердить ее достоинство, величие, честь, славу, могущество».

Определяя советский патриотизм как «благородную любовь советского народа к своему социалистическому отечеству» [8], В. А. Сухомлинский подчеркивал, что одной из главных воспитательных задач школы является подготовка учащихся к простому, будничному, повседневному труду для общества как к патриотической деятельности, причем сама деятельность детей, организуемая педагогом с данной целью, представляет движущую силу формирования личности растущего гражданина [9].

В известной книге В. А. Сухомлинского «Рождение гражданина» обобщен опыт советской школы по патриотическому воспитанию. Он считал непременным условием патриотического воспитания организацию деятельной жизни коллектива. Особое место в данной работе уделено формированию гражданской позиции ребенка, влиянию школы, семьи, детских, общественных организаций на воспитание патриотизма. В. А. Сухомлинский подчеркивал недостаточность простого включения детей в деятельность. Эффект воспитания, считал он, достигается только тогда, когда в процессе деятельности получен полезный результат, оцененный со стороны, приносящий удовлетворение и побуждающий к последующим действиям.

Военно-патриотическое воспитание выдвигалось главной целью воспитания с первых дней советской власти. Советская педагогика рассматривала вопросы воспитания патриотизма в аспекте общественной направленности личности. Стремление включить в революционный процесс детей и молодежь определило задачу формирования качеств личности гражданина, который бы жил, по выражению А. В. Луначарского, «общественной жизнью гораздо больше, чем личными интересами». Общественная направленность личности рассматривалась как важнейший результат воспитательной работы.

Особая роль в патриотическом воспитании всегда принадлежала школе.

А. С. Макаренко, рассматривая цели воспитания в советской школе, подчеркивал, что патриотизм проявляется не только в героических поступках, от настоящего патриота требуется не только «героическая вспышка», но и длительная, мучительная, нажимная работа, часто даже очень тяжелая, неинтересная, грязная». Школа должна воспитывать, считал он, образованных людей, квалифицированных работников, людей, имеющих организационные навыки, дисциплинированных, бодрых и жизнерадостных.

Анализ работ А. С. Макаренко показывает, что воспитание патриотизма он связывал:

– с целостным подходом к личности воспитанника, когда человек воспитывается не по частям, а всей «совокупностью влияний»;

– формированием коллектива как определенной социальной среды воспитания личности;

– социальной ответственностью за членов коллектива, свой труд в процессе коллективной жизнедеятельности;

– трудовой деятельностью, чтобы познать свою самостоятельность и независимость;

– дисциплинированностью как средством развития, достижения свободы, личной безопасности;

– введением традиций как средства закрепления результатов воспитания развития качеств личности [10].

Однако исследования, выполненные учеными на определенном этапе исторического развития нашего общества, были результатом своего времени и отражали его потребности: с одной стороны, наличие сильной идеологической доминанты, автоматически смещавшей акцент с личности патриота на политизированные мероприятия, и с другой – недостаточное внимание к национально-культурным и социально-историческим ценностям.

Не будет преувеличением сказать, что на характере научных работ по проблеме патриотического воспитания отразилась и политическая ситуация, имевшая место в мире (тотальная гонка вооружений, а вместе с ней разработка идеологических доктрин, направленных на укрепление обороноспособности государств, в частности сверхдержав), многие педагогические исследования носили военно-ориентированную направленность.

В работе М. А. Терентия раскрываются признаки понятия «советский патриотизм», разработана система преемственности и последовательности изложения содержания признаков советского патриотизма в структуре учебника национальной литературы. Большой интерес представляют предложенные автором параметры выявления признака понятия: занимаемое место признака понятия, степень и глубина его проявления, на каком материале проявляется данный признак (на положительном или отрицательном) [11].

Достаточно полно раскрыто содержание данного понятия в монографии И. Е. Кравцева: «Патриотизм – это любовь к своему отечеству, к родным местам («земле отцов»), к родному языку, к передовой культуре и традициям, к продуктам труда своего народа, к прогрессивному общественному и государственному строю. Патриотизм – это беззаветная преданность своей родине, готовность защищать ее независимость».

И. Ф. Харламов определяет патриотизм как взаимосвязанную совокупность нравственных чувств и черт поведения, включающую любовь к Родине, активный труд на благо Родины, следование и умножение трудовых традиций советского народа, бережное отношение к историческим памятникам и обычаям родной страны, привязанность и любовь к родным местам, стремление к укреплению чести и достоинства советской Родины; готовность и умение защищать ее, воинскую храбрость, мужество и самоотверженность, братство и дружбу народов СССР, нетерпимость к расовой и национальной неприязни, уважение обычаев и культуры других стран и народов, стремление к сотрудничеству с ними [12]. Поскольку патриотизм носит деятельный характер, И. Ф. Харламов подчеркивает, что его воспитание осуществляется в процессе организации разнообразной познавательной и практической деятельности учащихся.

Определяя патриотизм как нравственное качество, Л. Р. Болотина включает в это понятие любовь к Родине, заботу об интересах страны, готовность к защите отечества, гордость за социальные и культурные достижения своей страны, уважение к историческому прошлому Родины и ее традициям; подчеркивает, что патриотизм определяет отношение человека к труду, общественной собственности; гражданственность, его поведение в обществе.

Со своей точки зрения, мы считаем, что патриотизм можно определить как нравственное качество человека, которое выражается в его любви к своей Родине и преданности ей, в осознании ее величия и славы, в переживании своей духовной связи с ней, в потребности и стремлении в любых условиях беречь ее честь и достоинство, практическими делами укреплять ее могущество и независимость.

Патриотизм представляет собой целостное сочетание интеллектуальной, эмоционально-волевой и деятельностной сфер личности, но различные аспекты позволяют более точно определить это сочетание.

В социально-правовом аспекте патриотизм определяет нормы и принципы взаимодействия государства, власти с институтами гражданского общества и отдельными гражданами (Б. Ю Бачков, И. Е. Фабер, Ю. А. Красин).

В социально-психологическом аспекте патриотизм выражает комплекс чувств и переживаний, отражающих состояние единства с обществом, любовь к малой родине, направленность на достижение как личного, так и общественного благополучия, терпимость (В. П. Зинченко, Г. А. Карпова, И. С. Кон).

В социально-педагогическом плане патриотизм рассматривается нами как социально-нравственная ценность, выражающая отношение человека к Родине и Отечеству, которые выступают в качестве объектов ценностного отношения личности (Л. П. Буева, О. С. Газман, А. С. Гаязов, Р. Г. Гурова).

Интересным, на наш взгляд, является исследование Ш. Хайрулина по проблеме военно-патриотического воспитания курсантов военного вуза. Основываясь на глубоком историко-философском и педагогическом анализе проблемы военно-патриотического воспитания, он рассматривает патриотизм как качество личности, находящееся во взаимосвязи с духовностью личности.

В некоторых исследованиях последних лет военно-патриотическое воспитание рассматривается в совокупности с проблемой гражданского воспитания (К. Ш. Ахияров, А. С. Гаязов, А. В. Беляев и др.).

К. Ш. Ахияров рассматривает воспитание патриотических качеств личности на основе этнопедагогики. Подчеркивая огромное значение родного языка, традиций, нравственных ценностей и идеалов в воспитании подрастающего поколения, автор анализирует различные методы воздействия на воспитанников на основе использования фольклора, эстетического восприятия действительности и пр.

Такой подход к воспитанию патриотических качеств выявляет общие черты, объединяющие народы, что особенно важно в условиях многонационального состава нашего государства.

А. В. Беляев при исследовании проблемы формирования патриотических качеств учащейся молодежи подчеркивает нетождественность и в то же время органическую взаимосвязь понятий «патриотические качества» и «патриотизм», относя при этом патриотизм к разряду социальных ценностей.

Анализ педагогической литературы по данной проблеме показывает, что, признавая военно-патриотическое воспитание как необходимую составную часть воспитательной работы, разные ученые относят его к разным направлениям. Одни ученые (Л. Р. Болотина, П. В. Конаныхин, О. И. Павелко, Л. Ф. Спирин и др.) рассматривают военно-патриотическое воспитание как часть идейно-политического, другие (В. В. Белорусова, Н. И. Болдырев, Л. И. Мищенко, И. Ф. Харламов,

Г. И. Щукина, Н. Е. Щуркова и др.) – как часть нравственного воспитания, третьи (Т. А. Ильина, И. Т. Огородников и др.) выделяют его в самостоятельный раздел.

На наш взгляд, вполне правомерна последняя точка зрения, что объективно обусловлено сущностью патриотизма и содержанием данного понятия. Некоторые ученые считают правомерным рассматривать гражданственность и патриотизм как совокупность чувств, принципов и качеств. Так, Л. И. Мищенко, отмечая, что нравственные качества личности, определяющие ее направленность, подразделяются на три группы, характеризующие отношение человека к самому себе, другим людям и обществу, к различным видам деятельности и к различным материальным ценностям; предлагает рассматривать патриотизм как сложное, многогранное интегральное качество личности, охватывающее все три группы, проявляющееся в отношении личности к людям, обществу, труду и другим видам деятельности, к материальным ценностям и формирующееся в процессе реализации этой системы взаимосвязанных отношений.

На основе психолого-педагогического анализа нравственных качеств автор определяет советский патриотизм как сложное интегральное качество личности, выражающее отношение советского человека к другим людям, к социалистическому обществу, его и материальным и духовным богатствам, к разнообразным видам деятельности, к делам на пользу и к защите Отечества.

Новые понятия теории, как известно, возникают из потребностей практики. Когда в основе этой практики лежит узкопрофессиональная деятельность, когда производство использует технику в ограниченных масштабах, в основном для облегчения физического труда, подготовка человека к деятельности ограничивается привитием основных навыков. Готовность к защите Родины изучена в меньшей степени, чем готовность к исполнению ряда других социальных функций.

Армия и флот, пограничные и внутренние войска, призванные решать задачи обеспечения безопасности и защиты политических, экономических, пограничных и военных интересов страны, формулируют собственную, специфическую систему требований к личности призывника.

В этом плане проблема военно-патриотического воспитания учащихся традиционно важна для качественного пополнения Вооружённых сил военнослужащими срочной службы и тем самым обеспечения боеспособности Вооружённых сил, их готовности к выполнению поставленных задач по защите Отечества.

Основу обороны любой страны составляют люди. От их патриотизма, самоотверженности и самоотдачи зависел ход и исход большинства войн и вооружённых конфликтов. Однако на данный момент с глубочайшим прискорбием можно констатировать, что современная молодёжь не готова к тому, чтобы стать защитниками своего Отечества, не готова жертвовать жизнью для защиты целостности и независимости государства. Об этом свидетельствует хотя бы тот факт, что страна на данный момент не может призвать в Вооружённые силы молодых людей, чтобы простонапросто укомплектовать войска. В связи с этим необходимы коренные изменения в военно-патриотическом воспитании подрастающего поколения.

За последнее десятилетие значительно ухудшились такие показатели оценки качества призывного контингента, как образовательный ценз, состояние здоровья и физической подготовки, мотивация к исполнению своей конституционной обязанности. Поиски решения проблем комплектования войск привели к экспериментам в сфере альтернативной службы, привлечения к военной службе на различных должностях женщин, службы по контракту. Однако всеобщая воинская обязанность является социальным императивом до изменения соответствующих статей Основного Закона Российской Федерации.

Понятие «готовность» начало широко распространяться в психологической литературе на рубеже 1950–1960-х гг., особенно в связи с исследованиями Б. Г. Ананьева человека как субъекта деятельности [13].

Определение понятия «готовность к защите Родины» вызывает ряд методологических трудностей. Во-первых, указанное понятие носит междисциплинарный характер, и в трактовке его переплетаются как философские аспекты, так и собственно военные, военно-технические. Во-вторых, определение понятия «готовность к защите Родины» должно включать и проявление военно-патриотической воспитанности личности в целом, во всех ее целостных характеристиках. Воспитывать стойких и умелых защитников Родины мы можем в единстве с воспитанием сознательного и активного участника общества. В-третьих, «готовность к защите Родины» – понятие конкретно-историческое, а следовательно, не может определяться безотносительно к глубочайшим социально-политическим переменам в мире, а также крупномасштабным научно-техническим и психологическим преобразованиям в военном деле, изменением характера ведения современной войны.

Решение проблемы военно-патриотического воспитания учащихся в современных условиях предполагает внедрение в практическую деятельность государственных органов, образовательных учреждений, общественных организаций и дви-

жений концепции, теории, методик и технологий, отвечающих в том числе и перспективам развития такого сложного государственно-общественного организма, каким являются Вооружённые силы.

Теоретико-методологической основой перестройки системы военно-патриотического воспитания учащихся являются положения современной педагогической науки, в которой широко представлены разнообразные вопросы воспитания и учебно-воспитательной работы в различных институциональных сферах (образования, культуры, спорта, досуга и др.).

В настоящее время имеются определённые результаты в исследовании теоретических, методологических и организационных проблем гражданского и патриотического воспитания различных категорий населения.

А. А. Андронов, Д. А. Волкогонов, А. Н. Вырщиков, М. П. Коробейников, М. Н. Рябич, С. А. Алиева исследовали педагогические аспекты патриотического воспитания подготовки подростков к защите Отечества, в основе которых лежат физическое воспитание и физическая подготовка с учетом индивидуальных особенностей подростков; недостаточная изученность проблемы повышения эффективности подготовки подростков к защите Отечества; основополагающие идеи по интеграции деятельности всех субъектов, причастных к формированию готовности подростков в защите Отечества и ее реализации на практике.

Таким образом, актуальность проблемы военно-патриотического воспитания с особой силой проявляется в настоящее время в связи с социально-политическими и экономическими вызовами, характеризующими современное международное сообщество. Эти вызовы находят свое проявление в связи с кризисом социальных систем, возникшей экономической нестабильностью, углубляющимися межнациональными распрями, ухудшением экологической обстановки и т. д. В этих условиях недопустимо снижение воспитательной функции школы, где нередко практикуется культурно-развлекательный подход, воспитание строится без учета личностных потребностей ребенка. Не вызывает сомнения и то, что во многом ухудшило социально-педагогическую ситуацию прекращение деятельности детских и молодежных организаций.

В связи с этим необходимо конструктивно исследовать имеющийся опыт военно-патриотического воспитания молодежи и наполнить его новым, соответствующим современным реалиям содержанием, сохраняя при этом преемственность и верность национальным традициям. Перед отечественными педагогами стоит в качестве актуальной задача разработка системы целостного непрерывного процесса военно-патриотического воспитания молодежи.

Примечания

1. *Радищев А. Н.* Путешествие из Петербурга в Россию. М.: Советская Россия, 1983. С. 240.

2. *Белинский В. Г.* О детской литературе / В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов. М.: Дет. лит., 1953. С. 430.

3. *Добролюбов Н. А.* Вопросы, заданные жизнью. М.: Советская Россия, 1986. С. 352.

4. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии: в 10 т. Т. 8–10. М., 1955.

5. *Ушинский К. Д.* О народности в общественном воспитании. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1988. С. 278.

6. *Ушинский К. Д.* О необходимости сделать русские школы русскими / под ред. А. И. Пискунова // Избр. пед. соч.: в 2 т. М.: Педагогика, 1974. Т. 2. С. 207–214.

7. *Салтыков-Щедрин М. Е.* Рассказы. М.: Современник, 1989. С. 493.

8. *Сухомлинский В. А.* Воспитание советского патриотизма у школьников. М.: Учпедгиз, 1959. С. 317.

9. *Сухомлинский В. А.* О воспитании. 3-е изд. М.: Политиздат, 1969. С. 270.

10. *Макаренко А. С.* Воспитание гражданина. М.: Просвещение, 1968. С. 373.

11. *Терентий М. А.* Педагогические основы патриотического и интернационального воспитания учащихся (содержание патриотического интернационального воспитания учащихся в структуре учебников гуманитарного цикла и внеклассной внешкольной работы в МССР): дис. ... д-ра пед. наук. Кишинев, 1982. С. 384.

12. *Харламов И. Ф., Юрленко В. П.* Воспитание патриотизма и культуры межнациональных отношений // Педагогика. М., 1997. С. 341–352.

13. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания // Избранные психологические труды. Т. 1. М., 1980. С. 163.

УДК 355.13

Н. В. Касанина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МЛАДШЕГО ОФИЦЕРСКОГО СОСТАВА

В статье рассматривается специфика понятия «ответственность офицерского состава», проанализированы подходы к процессу формирования ответственности . Сформулированы выводы, имеющие важное значение для разработки методологии исследования.

The article describes the notion of officers professionalism, its specifics, components, mechanisms and levels of development of officers' professionalism. The conclusions made are of importance for the development of research methodology.

Ключевые слова: ответственность, офицерский состав.

Keywords: responsibility, officers staff.

Запланированный в ходе военной реформы переход к комплектованию Вооруженных сил на контрактной основе значительно повышает требования к профессионально-личностным качествам современного военного специалиста, который должен сочетать в себе широкую фундаментальную научную подготовку с глубокими всесторонними знаниями конкретной воинской специальности, быть убежденным в необходимости добросовестного служения Родине и ответственно исполнять поставленные задачи. Реформа Вооруженных сил РФ направлена на усиление руководства армии и флота, всего офицерского состава, а это не только оптимизация структуры и численности войск, но и новые подходы к формированию личности военнослужащего, его патриотического сознания, корпоративной культуры и мотивированности на службу Отечеству. Это требование четко сформулировал президент Российской Федерации Д. А. Медведев в Послании Федеральному Собранию, определив, что основу нашей политики должна составлять идеология, в центре которой – человек.

Воспитательные структуры Вооруженных сил вместе с другими органами военного управления за последние годы не раз претерпевали организационные трансформации. Неизменным оставалось только одно – ответственность за морально-психологическое состояние воинских коллективов, за воспитание воинов, обязанность формирования у них качеств истинного защитника Отечества. Тем более важно сейчас, в ходе динамичного процесса модернизации Вооруженных сил, не допустить недооценки роли человеческого фактора. Потребуется специальная работа органов военного управления всех уровней по изменению ментальности военных кадров, преодолению багажа негативных последствий симптома «неоправданных ожиданий», накопленного в предыдущие годы, формированию обновленной военно-корпоративной этики и многое другое.

Военная служба относится к самой сложной и трудной деятельности. Она не нормирована продолжительностью рабочего времени, строжайше регламентирована установленным порядком, правилами и нормами их соблюдения, требует от военнослужащих полной самоотдачи, высокого профессионализма и особой ответственности за выполнение широкого круга обязанностей. Кроме того, военная служба ограничивает для военнослужащих многие права и свободы человека и гражданина. Трудности военной службы в наши дни усугубляются социально-экономическими, политическими, нравственными проблемами в стране, слабой социальной защищенностью военнослужащих. Главная же трудность военной службы состоит в том, что она в конечном счете предназначена непосредственно обеспечить достаточную боевую готовность Вооруженных сил, а в случае необходимости – отразить военную агрессию и нанести агрессору поражение.

Социально-психологический климат в Вооруженных силах изучается учеными. Особый интерес для нашего исследования представляют работы военных педагогов и психологов (А. В. Барабанщикова, В. П. Давыдова, М. И. Драгомирова, М. И. Дьяченко, Л. Ф. Железняка, Л. А. Кандыбовича, В. А. Пономаренко, Н. Ф. Феденко и др.), рассматривающие профессионально-личностные качества военнослужащих. Исследователями отмечается, что современная армия нуждается в специалистах, способных самостоятельно и компетентно принимать решения, готовых осознанно брать на себя ответственность за принятые решения и их осуществление, умеющих четко определять цель своей деятельности, прогнозировать варианты ее достижения, анализировать ход и результаты, извлекать уроки из возможных неудач и преодолевать трудности. Формирование ответственности младшего офицерского состава – это прежде всего выработка добровольного отношения к необходимым требованиям, которые предъявляются личностью, жизнью, обществом, другими людьми, способностью соотносить желаемое и необходимое. С этой точки зрения ответственность не только одно из свойств личности, которые проявляются в какой-либо конкретной деятельности, но и внутреннее условие организации жизнедеятельности офицера, регулятор жизненных занятий, дел и целей. Однако наш многолетний опыт и анализ личностных качеств офицерского состава показал, что,

© Касанина Н. В., 2010

несмотря на имеющиеся исследования и разнообразные подходы к изучению ответственности, остается немало актуальных и нерешенных вопросов, касающихся структуры, природы и типологии ответственности офицеров. Можно выделить следующие противоречия:

– между потребностью армии в квалифицированных, надежных офицерах и недостаточным уровнем сформированности ответственности, как одного из важнейших личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности;

– многообразием попыток формирования ответственности как личностного качества и недостаточной разработанностью проблемы формирования ответственности младших офицеров;

– осознанием офицерами необходимости быть ответственными и недостаточной разработанностью методологических и технологических основ формирования исследуемого качества личности.

Актуальность предпринятого исследования определяется необходимостью нивелировать названные противоречия и социальным заказом общества на личность современного военного специалиста, обладающего высоким уровнем ответственности как значимого профессионально-личностного качества. Для этого считаем важным определить и обосновать теоретические подходы к формированию ответственности младшего офицерского состава.

В научной литературе ответственность рассматривается как черта характера, которая определяет, насколько человек серьёзно относится к обстоятельствам, обязанностям, просьбам и к своей жизни. Ответственность – это понимание последствий своих поступков и своего бездействия в разных ситуациях. Это также добровольное решение проявить верность, это своеобразный показатель порядочности человека.

Анализ проведенных научных исследований по вопросу формирования ответственности личности показал, что существуют различные подходы. Суть их раскроем через характеристику видов ответственности.

Согласно первому подходу (Т. И. Ойзерман, Н. С. Сафаров, В. П. Тугаринов и др.) перспективная ответственность определяется свободой личности, возможностью выбрать свою линию поведения, самостоятельно определять направленность своих поступков. Действительно свободный человек, в целях достижения своей свободы, должен постоянно соотносить свое поведение с общественными требованиями, то есть действовать ответственно. Таким образом, свобода становится осознанной и ответственной деятельностью, основанной на познании необходимости и выборе. Свободный выбор цели и средств ее достижения и принятое решение предполагают, таким образом, ответственность соответствующих субъектов. Неограниченная свобода, т. е. свобода без ответственности, превращается в свою противоположность – в произвол, что опасно для деятельности офицеров и солдат, особенно в войсковых частях по безопасному хранению и уничтожению химического оружия.

Согласно второму подходу, рассматриваемая категория характеризуется ответственностью за прошлое, совершенное противоправное деяние. Общепринятого взгляда на такой аспект правовой ответственности и соответственно ее понятия в научной литературе еще не сложилось. Так, в научной литературе анализируются две концепции ответственности: классическая и неклассическая. В соответствии с классической концепцией (Ж. Е. Завадская и А. В. Шевченко) субъект действия несет ответственность за его последствия. Как носитель ответственности он должен быть самостоятельным и свободным. Субъект действия должен быть в состоянии предусмотреть последствия своих действий, а это возможно лишь тогда, когда он действует самостоятельно, а не в качестве составляющей. Неклассическая концепция ответственности (С. Б. Елканов, В. Д. Хрущ) состоит в том, что субъект выступает участником группы, где из-за разделения функций в принципе невозможно предусмотреть своих действий. В этом случае классическая концепция теряет свою применимость, ведь субъект действия ответственен изначально не за неудачи своих действий в рамках заданной организационной структуры, а за порученное дело, за успех последнего. Несмотря на все неопределенности, субъект решает задачу правильной организации дела, управления ходом его осуществления; ответственность связана с нормами и функциями демократического общества, а не с абсолютной свободой человека.

Итак, классической концепции соответствует понятие свободы субъекта. Неклассическая концепция ответственности подразумевает то, что свободное общество диктует требования, с которыми приходится считаться каждому. Следовательно, нравственная ответственность – это внутренняя отчетность человека за все то, что происходит в области его влечений, выборов и конкретных поступков. Нравственная ответственность – одна из важнейших форм нравственного сознания. В процессе развития и формирования личности нравственная ответственность является не чем иным, как диалогическим отношением личности к самой себе, к путям и способам реализации своей свободы. Чем большим нравственным доверием и авторитетом облечен человек, тем выше степень налагаемой на него ответственности. Основной смысл нравственной ответственности заключается в самоотчете личности за ре-

ализацию ее возможностей и свободы. Сознание ответственности ограждает личность от совершения бесчестных, недолжных и недостойных поступков и подчиняет ее требованиям чести, долга и совести. Следовательно, осознание ответственности самым существенным образом связано с понятиями достоинства и свободы. Чем глубже укоренены в личности эти нравственные понятия, тем сильнее они влияют на степень ее нравственной ответственности.

Рассматривая теоретические подходы к формированию ответственности младшего офицерского состава, важно подчеркнуть специфику этого контингента. Отметим, что младший офицерский состав в современной российской армии характеризуется молодыми людьми, преимущественно мужского пола, прошедших обучение в высших военных учебных заведениях, имеющих специальное образование. Анализ психолого-педагогической литературы и наш опыт позволили определить специфику нравственной ответственности младшего офицерского состава, рассматриваемую как качество, содержащее личностные и профессиональные характеристики и являющееся результатом осознания выполнения обязанностей и требований, предъявляемых к профессиональной деятельности офицера в соответствии с нравственным долгом, правовыми и социальными нормами.

Таким образом, исходя из специфики контингента младшего офицерского состава и существующих подходов к формированию ответственности, считаем, что в процессе её формирования необходимо опираться на теоретический подход по перспективной ответственности. Перспективная ответственность отражает такой аспект социальных связей и отношений людей, которые характеризуют процесс осуществления предоставленных прав, исполнение возложенных обязанностей, основанный на выборе поведения и его оценке с учетом интересов общества, где осознание, правильное понимание гражданином, должностным лицом возложенных на него обязанностей, обусловливающих надлежащее отношение к обществу, другим лицам, составляет субъективную сторону, а само поведение, вызванное внутренними мотивами, – объективную сторону перспективной ответственности.

Обобщая теоретическое изучение проблемы (М. И. Дьяченко, В. А. Кандыбович, Т. В. Молодцова, В. А. Пономаренко, А. Н. Тесленко), мы определили научные основы формирования ответственности, которые обеспечивают механизм процесса формирования ответственности: понимание сущности ответственности через завершенную сложную структуру как взаимосвязь ее компонентов; психолого-педагогическое сопровождение и сотрудничество субъектов, участвующих в этом процессе; деятельность коллектива, социума в едином процессе социального взаимодействия; реализация элементов деятельности; учет своеобразия и индивидуальности личности.

УДК 37.0

А. С. Родиков

О ЦЕННОСТЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИКЕ

Статья посвящена ценностному пространству компетентностного подхода. Представлены различные точки зрения на природу компетентностного подхода и его базовые ценности. В общем виде процесс изменения ценностного пространства педагогов в условиях модернизации общего образования представляет актуализацию в процессе педагогической деятельности ценностей компетентностного подхода.

The article is devoted to axiological space of competency-based approach. The author investigates different opinions on the problem of competency-based approach and its basic values. In general, the process of changing the teachers' value space in the conditions of modernization represents the actualization of the values of competency-based approach in the process of pedagogical activity.

Ключевые слова: компетентностный подход, ценность, компетентность.

Keywords: competency-based approach, value, competence.

Сегодня в обществе и соответственно в образовании присутствует в основном прагматический подход, определяющий значимость знания только его практическими, материальными, количественными показателями. В формате данной статьи исследованы генезис категории «компетентность» и аксиологическая составляющая компетентностного подхода в педагогическом знании и практической педагогической деятельности.

В настоящее время стала реально обозначаться ценностная ориентация общества на качественные показатели жизни. Изучение трудов отечественных ученых показывает, что граждане России переживают революцию образа жизни, в результате чего изменяется идеология и ценностные ориентиры. За прошедшие пятнадцать лет произошли серьезные изменения общественного сознания не только в нашей стране, но и в мире.

Н. С. Розов, давая оценку происходящих социальных изменений, пишет о том, что для наступающей новой исторической эпохи характерна смена «ведущей формы мировоззрения», то

© Родиков А. С., 2010

есть «в наступающей новой исторической эпохе ведущей формой мировоззрения станет уже не религиозное, не идеологическое, а ценностное сознание... Именно ценностному сознанию суждено стать ведущей формой мировоззрения в новом веке, открывающем новое тысячелетие и новую историческую эпоху» [1].

Описывая причины современного приоритета ценностного сознания, исследователь замечает, что грядущие кризисы, как-то: экологический, демографический, продовольственный, межнациональный, образовательный и т. д., – «не могут быть преодолены без существенной ценностной переориентировки общественного сознания. Если мы не хотим, чтобы результатом этой переориентировки была очередная экологическая или социальная катастрофа с массовыми жертвами, то уже сейчас должны вплотную приступить к рациональному освоению, критике и корректировке ценностей. Таким образом, необходимость разрешения глобальных проблем подталкивает к тому, что рациональное освоение сферы мировоззрения и ценностей должно начаться как можно скорее.

Если это так, то социальная функция, выполняемая философией и моралью, претерпевает существенную метаморфозу. Привычная реакция на “порчу нравов” и “забвение вечных истин”, стремление установить истинные мировоззрение и нормативность “раз и навсегда” потеряют свое значение. Вместо этого появится *систематическая рефлексия над образом жизни, социально значимыми решениями организации, социального института, общества, мирового сообщества, причем в контексте современных и ожидаемых, глобальных и локальных проблем.* Эта социальная функция должна быть поставлена, в какой-то мере институциализирована, подобно информационной, правовой, управленческой функциям» [2].

Рубеж 60–70-х гг. прошлого века стал эпицентром социокультурной революции, которая обозначила границу взлета и падения протестантской версии мира. Именно в этот период начинают разгораться дискуссии о горизонтах цивилизации, о необходимости внесения корректив в стратегию ее развития, о стоящих перед человечеством глобальных проблемах, о конфигурации социального космоса и типологии грядущего мироустройства. Происходит «*вступление в фазу новой метаморфозы всей человеческой истории*» (З. Бжезинский), наступает время *«великого перелома»* (Р. Диес-Хохлайтнер) или даже *«мировой революции»* (И. Валлерстайн). Всемирный доклад ЮНЕСКО по образованию 1998 г. отмечает возникновение так называемого *«общества глобальной компетентности»* [3].

В связи с этим сегодня можно говорить об изменении цели образования. По мнению ученых, она состоит в овладении человеком системой культурных ценностей. В этом случае решение возникающих педагогических задач связано с личностью педагога, учителя. Так, С. М. Гессен отмечает: «Никакая педагогическая подготовка, как ни важна она для осознания и правильной постановки педагогической работы, не может поэтому заменить недостатков чисто научной, художественной и хозяйственной подготовки преподавателя научных, художественных и хозяйственных предметов. Приобщить другого к науке, искусству, хозяйству и религии может только тот, кто сам приобщился к ним, и живет полной жизнью на этих путях культурного творчества» [4].

В общем виде всё многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг природных явлений может выступать в качестве «предметных ценностей» или объектов ценностного отношения, то есть оцениваться в плане добра или зла, истины или не истины, красоты или безобразия, допустимого или запретного, справедливого или несправедливого и т. д.; подобные оценки иногда могут быть шкалированными (отмечающими различные уровни соответствующего качества). Способы и критерии, на основании которых производятся сами процедуры оценивания соответствующих явлений, закрепляются в общественном сознании и культуре как «субъектные ценности» (установки и оценки, императивы и запреты, цели и проекты, выраженные в форме нормативных представлений), выступая ориентирами деятельности человека. «Предметные» и «субъектные» ценности являются, следовательно, как бы двумя полюсами ценностного отношения человека к миру [5].

Таким образом, исследование показало, что главным направлением изменений становится актуализируемая феноменология ценностей, которая в свою очередь является основой стратегии модернизации современного образования России. В связи с этим остановимся далее на аксиологических основах компетентностного подхода в педагогическом образовании.

Прежде всего, нами была поставлена задача выявить, *является ли компетентность ценностью современного образования*, то есть становится ли она приоритетным выбором в условиях глобализации, информационной революции и в условиях развития общества знания, а также распространения методологии сетевизма?

По определению О. Г. Прикота, *ценность* есть «не что иное, как информационно-энергетический поток, существующий в автономно-пространственном континууме, имеющий направление и обладающий определенной динамикой. Причем указанные направления и динамика представля-

ют собой путь к ценностно-парадигмальному самоопределению индивидуально-личностной сущности человека. И тогда жизненные цели – это некие значительные вехи на пути ценностного самоопределения человека. Задачи, естественно, промежуточные цели (или этапы по их достижению)» [6].

Именно обращение к целям образования актуализировало применение термина «компетентность». В научно-практическое употребление термин вошел из американской лингвистики (генеративной грамматики) Н. Хомского. В теории Н. Хомского компетенцией обозначается когнитивная система правил, с помощью которых генерируются речевые действия [7].

Проведем небольшой ценностный анализ компетентностного подхода (см. таблицу).

Данная таблица показывает, что *компетентность в современном обществе представляет собой ценность в ее классическом понимании, то есть имеет свойства ценности, ее особенности и структуру.*

Рассмотрим далее более подробно компетентностный подход применительно к педагогическому образованию.

Раскрывая изменения в системе педагогического образования в контексте компетентностного подхода, мы за основу взяли коллективную монографию «Компетентностный подход в педагогическом образовании», где авторы подчеркивают, что профессиональная подготовка современного учителя строится в логике компетентностного похода, причем концептуальной основой исследования становится его ценностно-целевое назначение: «определение изменений, которые могут быть осуществлены в педагогическом профессиональном образовании с целью подготовки учителей к решению стратегических задач модернизации образования» [8].

Понятие компетентности имеет сегодня разнообразное содержание. *Компетентность* – осведомленность, авторитетность. *Компетенция* – латин. Competentia – 1. Круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом. 2. Круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросу, явлений (право) [9].

Если говорить о результатах образования, которые являются значимой общественной ценностью, то в «Стратегии модернизации содержания общего образования...» читаем: «...основными результатами деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе. Речь идет о наборе ключевых компетенций учащихся в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах» [10].

Анализ научных исслдеований показал, что различается *профессионально-педагогическая компетентность* и *компетентность образовательная*.

По мнению В. В. Краевского, имеет смысл говорить об *образовательной компетентности*, так как определения компетентности и компетенции в общем виде не отражают их педагогически значимого содержания. С точки зрения ученого, «образовательная компетенция» – уровень развития личности учащегося, связанный с качественным освоением содержания образования, «образовательная компетентность» – способность учащегося осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности [11].

Обобщая вышесказанное, можно сказать, что компетентность способствует ценностному выбору, в то же время компетентность вырабатывается в процессе ценностного выбора.

Для того чтобы обеспечить условия становления образовательной компетентности учащегося, необходимо иметь в первую очередь соответствующие педагогические кадры. На этой основе в коллективной монографии «Компетентностный подход в педагогическом образовании» авторы рассматривают результат профессиональной подготовки на основе понятия «профессиональная компетентность»: «Под п*рофессиональной компетентностью* учителя понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [12].

Далее, давая характеристику компетентности, авторы пишут о таких ее свойствах:

1. Компетентность проявляется в деятельности. Профессиональная компетентность учителя проявляется при решении профессиональных задач.

2. Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личной заинтересованности в данном виде деятельности.

3. Содержанием деятельности, имеющей личную ценность, может быть достижение конкретного результата или способа поведения.

И далее, устанавливаются сущностные признаки компетентности, которые обусловлены постоянными изменениями, происходящими в мире, и определяют требования к «успешному взрослому»:

1. Компетентность имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях.

Ценностный анализ компетентностного подхода

Философия ценностей	Ведущие идеи компетентностного подхода	Базовые ценности компетентностного подхода
Т. Хатгард: глобальное мышление во имя мира	Общество глобальной компетентности [13]	Знания и опыт, необходимые на протяжении всей жизни, а также системы образования, необходимые для их приобретения [14]
И. Кант: ценность как выражение воли и принципа всеобщего законодательства	Образование как базовая ценность XXI века	– Образование играет важную роль в будущем материальном благополучии человека – его способности зарабатывать средства на рынке труда, жить дольше и более полноценной жизнью. – Образование играет важную роль в сплоченности общества: чем выше уровень образования в обществе и шире охват, тем более вероятно, что определенные группы граждан будут сотрудничать между собой, невзирая на границы, которые их разделяют [15].
М. Шелер: приоритет ценности над волей, целью	Ценностные основания создания европейского образовательного пространства	– Ценность учения; – информация, руководство и консультирование; – инвестиция времени и денег в обучение; – соединение учащихся и учебных возможностей; – базовые умения; – инновационная педагогика, а также активная гражданская позиция, личностное развитие и безопасная социальная включенность в жизнь общества [16]
М. Шелер: предпочтения ценностей	Базовые принципы непрерывного образования	– новые базовые знания и навыки для всех; – увеличение инвестиций в человеческие ресурсы; – инновационные методики преподавания и учения; – новая система оценки полученного образования; – развитие наставничества и консультирования; – приближение образования к дому [17]
М. Вебер, Т. Парсон: ценность как методологическое понятие	Философия компетенций	Ценность образования определяется в общественном сознании спросом на образование (прикладной аспект). «Спрос на образование» – многомерное понятие, которое может выражаться в контекстах «выбора», «участия», «качества», «воздействия общества», «ключевых компетенций» и других категорий образовательных реформ
Э. Фромм, А. Швейцер: осмысленность бытия и поиск смысла жизни	Компетентность	Компетентность – подтвержденная в действии комбинация знаний, квалификаций (умений) и отношений, которые соотносятся с контекстом ситуации. Тематическое поле ситуаций: критический анализ, творчество, инициатива, прогноз и решение проблем, оценка риска и др. [18]
М. Вебер: соотношение познания и ценности	Ключевые компетенции [19]	Компетентность определяется как явление, которое состоит из большого числа компонентов; представляет собой способность решать задачи, корреспондирующие с реальными жизненными ситуациями. Они могут заменять друг друга в качестве составляющих поведения или эффективной деятельности. Виды компетентности определяются мотивированными способностями и соотносятся с ценностями [20]
А. Швейцер: ценностные предпочтения «живого бытия»	Ключевые компетентности	Ключевые компетентности – многофункциональный пакет знания, способности и отношений, которые требуются каждому человеку (personal competences) для полноценной личной жизни и работы, активного гражданства и эффективного включения в жизнь общества [21]
Б. Шледер: концепция желаемого и структура ценностных ориентаций	«Определение и выбор компетенций: теоретические и концептуальные основы» (Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations – DeSeCo)	Компетенции рассматриваются не с точки зрения простого функционирования общества и выживания индивидуумов, а относительно хорошо функционирующего общества и *успешной жизни в нем каждого* [22]
Б. Шледер: концепция желаемого и структура ценностных ориентаций	Ограниченность собственных знаний и суждений; планирование мер по преодолению этой ограниченности	Классификация ключевых компетенций: – Способность использовать широкий набор инструментов для взаимодействия с физическими, информационными и социокультурными объектами. – Способность взаимодействовать с другими в различных диапазонах жизни и работы. – Способность действовать автономно и принять ответственность за управление собственной жизнью в широком общественном контексте [23]

2. Компетентность проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации» [24].

Исследование теретических трудов отечественных ученых показало, что профессиональная компетентность часто рассматривается ими как совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей. При этом ключевая компетентность отражает успех личности в быстро меняющемся мире. Она связана с ценностью постмодернистского мышления, важнейшими особенностями которого являются рациональность, плюрализм, допущение различных путей развития, сосуществование и дополнение различных мнений и миров. Парадигма постмодернизма, актуализированная обществом знания, – динамическая устойчивость, устойчивость через движение и развитие, восхождение к новым уровням организации, где исследования становятся все более многослойными, ориентируясь не на дисциплины, а на *проблемы*.

Если взять за основу точку зрения М. С. Кагана о том, что субъект в восприятии каждого объекта исходит из уже сложившихся у него представлений о ценностях, то в условиях развития общества знаний общенаучной ценностью становится целостность и единство окружающего мира [25]. Тогда ключевой педагогической компетентностью становится способность решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, в том числе на иностранном языке, социальных основ поведения личности в гражданском обществе при актуализации и единстве таких базовых ценностей, как природа с ее закономерностями и всеми проявлениями жизни; человек и его здоровье; отечество; род; семья; язык; традиции как корневые основания социального быта; свободный труд и его результаты, освященные в культурных и цивилизационных достижениях; любовь и мир; красота и гармония [26].

Оценка объекта становится отнесением к ценности, она осуществляется непосредственно эмоционально, а затем может в той или иной мере осознаваться и вербализоваться. Когда речь идет о профессионально-педагогической компетентности, то уровень оценки объекта профессиональной деятельности связан со специальной компетентностью, «которая отражает специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетентности можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в области учебного предмета, конкретной области профессиональной деятельности» [27].

М. С. Каган дает оценку ценностного отношения человека к миру на основе универсализма ценностного сознания, который проявляет себя и в отношении к миру, окружающему личность, и в отношении себя как субъекта объективной реальности [28]. Научная картина мира в условиях единого глобального мира приобретает единство не через унификацию всех областей знания и их редукцию, напротив, это единство в многообразии. По мнению Р. М. Грановской, если у человека нет целостного образа мира, он не может самоидентифицироваться в жизни. Под картиной мира понимается система актуально включенных в структуру жизнедеятельности человека значимостей, выделенных сознанием жизненно необходимых параметров объективной реальности [29]. Данный аспект ценностной реализации связан со всеми уровнями профессионально-педагогической компетентности педагога: ключевой, базовой и специальной.

В концепции П. А. Баранова ценность рассматривается с точки зрения проявления ее в индивидуальном поступке. С этих позиций он выделяет следующие уровни осмысления индивидуального поступка при помощи понятия «взаимодействия» (совместная деятельность, результаты совместной деятельности):

– метатеоретический уровень, который предполагает установление связи между индивидуальным поступком и взаимодействием, исходя из исторической перспективы развития педагогической мысли;

– методологический уровень, который выражается в значимом взаимодействии на основе индивидуальной рефлексии межпарадигмального характера;

– эмпирический уровень, в котором категория взаимодействия может составлять критическую основу для идентификации позитивных и негативных черт образовательного процесса с целью его дальнейшего развития [30].

Эти уровни соотносимы с уровнями профессионально-педагогической компетентности, рассмотренными нами выше, то есть метатеоретический уровень – уровень реализации ключевых компетентностей, методологический уровень – уровень реализации базовых компетентностей, эмпирический уровень – уровень реализации специальных компетентностей педагога.

По мнению П. А. Баранова, «ценность» принадлежит к тем многообразным понятиям, которые распространены и в сфере обыденного сознания, и в сфере научного, в частности методологического и философского, знания. Поэтому «ценности, отражая все то, что осознается и переживается человеком как *актуальная значимость*, как *смысл*, как *идеал*, предстают и как сущностные характеристики сознания и поведения человека, и как целевые конструкты социальной деятельности» [31].

В случае оценки профессионально-педагогической компетентности актуальная значимость педагогической деятельности определяется принципами отбора содержания профессиональной подготовки, к которым авторы монографии «Компетентностный подход...» относят принципы социо-культуросообразности и практикоориентированности. Ориентированное эпохой глобализации, профессиональное педагогическое образование развивается сегодня в русле данных принципов. Данная ситуация определяется:

– «социокультурными условиями, в которых осуществляется профессиональная деятельность учителя, включающих особенности мезосреды, культурно-исторические традиции, специфику конкретной территории;

– развитием современной науки, синтезирующей специальные и психолого-педагогические знания на основе осмысления глобальных проблем человечества, сравнительно-сопоставительного анализа общественных и образовательных систем, интернализации научно-педагогического знания;

– работодателем, который на основе маркетинговых исследований определяет правила формирования конкурентоспособной среды развития школы, влияющей на профессиональный опыт педагогических работников, способствуя их постоянному обновлению и обогащению;

– миром ребенка, противоречивой социальной обстановкой, в которой происходит его развитие, особенностями освоения им культурных образцов и ценностей, механизмом социализации и социально-психологической адаптации, этапами взросления и преодоления возрастных кризисов» [32].

Авторами предлагается также формат оценки профессиональной компетентности будущего учителя: видеть ученика в образовательном процессе; строить образовательный процесс, направленный на достижение учащимися целей образования профильной школы; устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса; создавать образовательную среду школы и использовать ее возможности; проектировать и осуществлять профессиональное самообразование. А процесс изменения ценностного пространства педагогов в условиях модернизации общего образования представляет собой следующий процесс:

– «выявление *проблемного поля профессиональной деятельности* педагогического коллектива и каждого педагога в контексте модернизации образования;

– вычленение *ведущей проблемы,* которую необходимо решить всем вместе и каждому в практической деятельности по модернизации образования;

– поиск *источников решения проблемы*, направленных на модернизацию образования – нового опыта, его носителей;

– *обсуждение и отбор того опыта,* который будет положен в основу решения проблемы, связанной с модернизацией образования;

– *индивидуально-коллективная рефлексия* педагогами своего опыта в профессиональной сфере; осознание необходимых изменений в нем, позволяющих обновить содержание общего образования, повысить его качество и доступность;

– организация деятельности педагога на новых началах, содействие ему в *освоении нового опыта в профессиональной сфере*, способствующего модернизации образования;

– *рефлексия происходящих изменений* в развитии профессиональной компетентности педагога;

– *последействие педагога по саморазвитию-самосозиданию и совершенствованию своего опыта в профессиональной сфере,* уровня своей профессиональной компетентности решать задачи модернизации образования» [33].

В заключение отметим, что, выступая в программе «Национальный интерес» по РТР 01.09.2007 и давая оценку государственных образовательных стандартов, А. Фурсенко сказал, что качество образования оценивается сегодня на основе компетентностного подхода, то есть через оценку результатов образования [34].

Таким образом, можно отметить, что к ***базовым ценностям профессионально-педагогической деятельности*** в контексте компетентностного подхода можно отнести: умение успешно работать в проблемном поле профессионально-педагогической деятельности, индивидуально-коллективная рефлексия собственного профессионально-педагогического опыта, освоение нового опыта профессионально-педагогической деятельности, саморазвитие и самосозидание при решении задач модернизации образования.

Примечания

1. *Розов Н. С.* Структура цивилизации и тенденции мирового развития. Новосибирск, 1992. С. 66–74.

2. *Розов Н. С.* Ценности в проблемном мире // Философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. URL: http://www.nsu.ru/filf/rozov/publ/val/val2-1.htm

3. Всемирный доклад по образованию 1998 года: Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. Барселона: Юнеско, 1998.

4. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: «Школа-Пресс», 1995. С. 373.

5. Ценность // Большая советская энциклопедия. URL: http://slovari.yandex.ru/dict/bse/article/00087/91600.htm

6. *Прикот О. Г.* Лекции по философии педагогики. СПб.: Изд-во TVPinc, 1998. С. 52.

7. Chomsky N. Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt, 1969.

8. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. проф. В. А. Козырева и проф. Н. Ф. Радионовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. С. 6.

9. *Ожегов С. Ю., Шведова Н. В.* Толковый словарь русского языка. М.: ИТИ Технологии, 2005.

10. Стратегия модернизации содержания общего образования. Мин. обр. РФ, реш. от 11 октября 2000 г.

11. *Краевский В. В.* Воспитание или образование? // Педагогика. 2001. № 3. С. 9–10.

12. Компетентностный подход в педагогическом образовании. С. 8.

13. Всемирный доклад по образованию 1998 года: Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. Барселона: Юнеско, 1998.

14. Качественное образование для всей молодежи: вызовы, тенденции и приоритеты: междунар. конф. по образованию. Женева, 8–11 сентября. 2004.

15. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. Лиссабон, март 2000 года. URL: http: //www.znanie.org/docs/memorandum.html

16. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002.

17. eLearning – Планирование завтрашнего образования. Сообщение Комиссии Европейского Сообщества. URL: http://europa.eu.int/comm/information_ society/europe/documentation/index_en.htm

18. Recommendations on the application of the Training degree profiles and competences for the purpose of international credential evaluation, 2006. URL: http: //www.enic-naric.net

19. *Hutmacher Walo*. Key competencies for Europe //Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a //Secondary Education for Europe, Strasburg, 1997.

20. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002.

21. Recommendations on the application of the Training degree profiles and competences for the purpose of international credential evaluation, 2006. URL: http: //www.enic-naric.net

22. Selection of key competencies, -Executive Summary-DeSeCo Project Web. URL: www.oecd.org/edu/ statistics/deseco

23. Key competencies for a successful life and a well-functioning society (2003) D. S. Rychen and L. H. Salganik (eds.); Contributions to the second DeSeCo symposium (2003) D. S. Rychen, L. H. Salganik, and M. E. McLaughlin (eds.). URL: www.deseco.admin.ch

24. Компетентностный подход в педагогическом образовании. С. 9.

25. *Каган М. С.* Наука и ценности. Проблема интеграции естественного и социогуманитарного знания. Л., 1990. С. 52.

26. *Колесникова И. А.* Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб.: Детство-Пресс, 2001.

27. Компетентностный подход в педагогическом образовании. С. 10.

28. Философская теория ценностей / С.-Петерб. гос. ун-т; Акад. гуманитар. наук. СПб.: Петрополис, 1997.

29. *Грановская Р. М.* Творчество и преодоление стереотипов. СПб.: OMS, 1994.

30. *Баранов П. А.* Дифференцированный подход в постдипломном педагогическом образовании: монография. СПб.: СПб ГУМП, 2003. С. 151.

31. Там же.

32. Компетентностный подход в педагогическом образовании. С. 14.

33. Там же. С. 130–131.

34. РТР 01.09.2007 Национальный интерес. URL: http://www.mon.gov.ru/press/smi/4096/

УДК 37.014.3

Н. С. Александрова, Р. А. Яббарова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА СЕМЬИ У ВОСПИТАННИКОВ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье раскрыты теоретико-методические аспекты вопроса формирования образа семьи у воспитанников школы-интерната в ключе личностно-ориентированного подхода. Проанализированы основные подходы к построению практики семейного воспитания в условиях школы-интерната на традициях народной педагогики.

The article analyses theoretic-methodical aspects of forming the image of the family in boarding school pupils in the context of personality-oriented approach. Basic approaches to the family upbringing practice in boarding-schools are analysed with the special emphasis on national pedagogy traditions.

Ключевые слова: образ семьи, школа-интернат, средства народной педагогики.

Keywords: family image, boarding school, means of national pedagogy.

В современных социокультурных условиях стала широко разрабатываемой проблема воспитания ценностного отношения к семье у подрастающего поколения. Подтверждением этому служат многочисленные обращения ученых (Н. И. Демидова, Т. В. Кузнецова, Т. В. Лодкина, Е. Л. Никитина и др.) к проблемам семьи и воспитания будущего семьянина в современной России. Действительно, только в семье рождаются нравственно-эмоциональные ценности, необходимые для будущей семейной жизни: супружеские чувства, отцовские и материнские, сыновние и дочерние привязанности.

Одной из важных негативных характеристик современного общества является рост количества детей, лишенных родительского попечения (социальных сирот) и воспитывающихся в различных интернатных учреждениях. В начале XXI в. в России насчитывается более миллиона таких детей. При этом более 80% из них – социальные сироты, лишившиеся родителей по социально-эко-

© Александрова Н. С., Яббарова Р. А., 2010

номическим причинам, то есть дети-сироты при живых родителях. Практика показывает, что именно они составляют основной контингент детских домов и школ-интернатов. Существующие данные о выпускниках детских домов и интернатов свидетельствуют о низком уровне их адаптированности к самостоятельной жизни в обществе, трудностях их социализации. В частности, проблемы воспитания детей-сирот отражены в работах А. М. Аксенова, Р. Н. Гречаник, О. А. Карсаковой, Т. А. Ромашовой, А. М. Савельева и др.

Исключение из общей системы формирования личности ребенка фактора влияния семьи резко ограничивает возможности усвоения индивидом социального опыта, самоопределения, самосознания и самореализации. Ограниченные возможности в формировании семейных ролевых представлений и образов являются одним из факторов, провоцирующих социальную дезадаптацию воспитанников интернатных учреждений.

Мы предполагаем, что целенаправленная работа по устранению последствий социальной депривации, включающая в себя создание представления о семейных ролях и позитивных представлений о будущем, стимулирование рефлексии и самопознания, способна позитивно изменить образ семьи у детей-сирот.

Анализ научной литературы и многолетний опыт работы позволяет нам утверждать, что стихийно формирующиеся у сирот представления о семье отличаются фрагментарностью, бедностью эмоциональной окраски, часто искажены, деформированы в связи с исключением фактора семьи, пребыванием до школы-интерната в неблагополучных семьях, кризисными явлениями в современной семье. Такие представления негативно сказываются на развитии ожиданий ребенка в отношении своей будущей семьи и сопряжены с неблагоприятным эмоциональным фоном для формирования личности (О. А. Карсакова, Н. А. Корягина и др.).

Наше исследование направлено на поиск эффективных средств формирования образа семьи у воспитанников школ-интернатов. Мы предполагаем, что ими являются средства народной педагогики (фольклорные жанры, игра, труд, традиции, обряды и др.). Проведенный анализ научной литературы показал, что изучение возможностей народной педагогики в формировании образа семьи у младших школьников школы-интерната не проводилось.

Народная педагогика, воспроизведение ее историко-педагогического опыта и возрождение на этой основе прогрессивных традиций семейного воспитания приобретают особую актуальность в настоящее время, когда российская семья претерпевает значительные изменения, которые характеризуются деградацией семейного образа жизни: снижением престижа семьи, увеличением количества разводов, разрушением духовно-нравственных основ семьи. Внимание к семье обусловлено противоречием между огромным ее значением как социального института, постоянно растущей актуальностью социального заказа, отраженной в государственных документах и программах («Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 г.», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года»), и усилением дестабилизации семьи, которое отмечают практически все исследователи проблемы.

В современных теориях и подходах отражается процесс формирования отдельных характеристик образа семьи у дошкольников, младших школьников и подростков. При этом специалисты, отмечая отсутствие у детей целостного «образа семьи», «программируют» развитие фрагментарного образа, ограничиваясь формированием конкретных представлений.

Анализируя психолого-педагогические работы последних лет, мы сделали вывод: в тексте некоторых работ используется понятие «образ семьи», но возникают лишь «фрагменты» этого образа (чаще когнитивный); в ряде работ элементы «образа семьи» формируются как побочный продукт исследований, посвященных трудовой, досуговой деятельности детей; в исследованиях так или иначе решается проблема подготовки будущего семьянина.

Теоретические основы «образа семьи» разработаны в единичных исследованиях (Н. И. Демидова, Т. В. Кузнецова). Так, работа Н. И. Демидовой посвящена формированию образа семьи у дошкольников, воспитывающихся в семье. Демидова, обращаясь в своем исследовании к генезису понятия «образа семьи», родовым понятием для которого является понятие «образ мира», рассматривает, как оно наполнялось конкретным содержанием, какова его структура, функции, характеристики. «Образ семьи», по ее мнению, включен в «образ мира», поэтому ему свойственны все те же характеристики, что и «образу мира». «Образ семьи» раскрывается в четырех типах категоризации (денотативная, коннотативная, ценностная, мотивационная), фиксирующих его содержание как в представлениях детей о членах семьи, их ролях, интересах, занятиях, домашнем хозяйстве, семейном укладе, своей родословной, семейных традициях, так и в форме эмоциональных оценок, ценностных установок и мотивации иметь в будущем свою собственную семью. Работа Т. В. Кузнецовой, посвященная формированию адекватного «образа семьи» у старшеклассников, по существу рассматривает условия становления адекватного «образа семьи»,

хотя теоретическое осмысление самого понятия «образ семьи» отсутствует.

Подчеркнем, что ценность формирования «образа семьи» у ребенка заключается в том, что он определяет степень социализации ребенка, ориентируя его на усвоение семейных ролей (мужа и жены, отца и матери), на этические принципы семьи (любовь, взаимное уважение и поддержка). Однако на каждом этапе психического развития существует свой особый образ семьи. При этом на разных ступенях онтогенеза у ребенка может быть как два образа семьи – «своя» и «идеальная», так и один, обобщенный (совмещенный) образ семьи. Особенности образа семьи непосредственно связаны со спецификой развития самосознания ребенка, социальными условиями.

Формирование образа семьи является важным фактором социализации ребенка. Особенно остро эта проблема стоит в отношении детей-сирот, которые находятся вне воспитательного института семьи, большинство из которых до попадания в школы-интернаты воспитывались в неблагополучных семьях и чьи представления о семейной жизни далеки от идеала.

Анализ исследований позволил нам сделать вывод о том, что особенности младшего школьника создают благоприятные предпосылки для формирования образа семьи. Рассматривая вопрос целесообразности формирования образа семьи у детей младшего школьного возраста, мы исследовали возрастные характеристики данного периода развития личности и выделили общие черты личности, которые способствуют формированию образа семьи: активное развитие познавательного интереса к явлениям окружающей жизни; единство эмоциональных и познавательных процессов; воспитание нравственных чувств на основе эмоциональных переживаний в творческой (игровой) деятельности; стремление следовать нравственным нормам, принимая на веру все, что определит взрослый; большая внушаемость и восприимчивость к усвоению морально-нравственных представлений; склонность совершать полезные дела в присутствии взрослых, на виду у людей и др.

Особое внимание в формировании образа семьи у воспитанников школы-интерната мы уделяем средствам воспитания в народной педагогике, под которыми понимаются различные виды деятельности (игра, труд, учеба и т. д.), а также совокупность предметов и объектов культуры (пословицы, поговорки, сказки, легенды, эпос, музыкальное искусство и т. д.). Наиболее продуктивными средствами, на наш взгляд, являются фольклорные жанры, игра, труд, традиция. Например, многие жанры народного фольклора нацелены на воспитание будущего семьянина: в них в занимательной форме ребёнок постигал «этический кодекс» семейных отношений, идеальные модели полоролевого поведения.

Потенциал средств народной педагогики в воспитании будущего семьянина состоит в многофункциональной значимости и универсальности этих истоков воспитания личности воспитанника школы-интерната, он направлен на воссоздание и усвоение социального опыта народа, в котором расширяются представления детей о составе семьи, семейных ролях, обязанностях, формируется эмоционально-ценностное отношение к семье, а также складывается и совершенствуется характер поведения воспитанника по отношению к себе, семье и окружающим людям. Все это имеет большое прогностическое значение, ориентируя воспитанников школы-интерната на создание в будущем своей семьи на основе этических принципов (любовь, взаимное уважение и поддержка).

Учитывая все вышесказанное, мы разработали и апробировали методику формирования образа семьи младших школьников средствами народной педагогики в процессе организации учебно-воспитательного процесса.

Работу по формированию и коррекции образа семьи у воспитанников школы-интерната мы начали с психолого-педагогической подготовки к этому процессу педагогического коллектива. Педагогам предстояло познакомиться и проникнуться идеями разработанной нами программы формирования «образа семьи» у младших школьников школы-интерната.

Работа с воспитанниками школы-интерната проходила на основе разработанной нами программы формирования образа семьи «Воспитание будущего семьянина». Работа по авторской программе опиралась на использование в работе средств народной педагогики: музыки, народной песни, сказки, фольклора, природы, традиций, обрядовых и народных праздников. В процессе знакомства с различными средствами народной педагогики дети получили знания о семейных ценностях, обычаях и домашнем быте народа.

В ходе реализации разработанной программы апробировались уроки и занятия, классные и внеклассные, опирающиеся на систему упражнений и заданий по формированию образа семьи младшего школьника средствами народной педагогики.

В экспериментально-опытной работе с детьми мы определили следующие блоки: «Семья и дом», «Домашнее хозяйство», «Семейные традиции».

Технология обогащения и коррекции «образа семьи» выстраивалась с тематического блока «Семья и дом». Мы осознавали деликатность, этичность проблемы формирования «образа семьи» у воспитанников школы-интерната, понимали, что

акцентирование внимания детей на структуре семьи могло усилить их психологический дискомфорт. Поэтому в центр работы поставили осознание детьми эмоциональных взаимоотношений в семье. В связи с этим приоритет отдали произведениям народного фольклора. Острые и проблемные вопросы, поднимавшиеся учителями на уроках чтения, помогали ученику рассказать о прочитанном, об увиденном и услышанном, а также о своих переживаниях, основанных на образах, созданных народом, и осознании его моральной основы.

Мы начинали работу с формирования представлений о доме, со сказок о животных, где персонажи не наделены четкими социальными ролями – «Зимовье зверей», «Заяц, лиса и петух», «Кот, петух и лиса»; пословицы «В тесноте, да не в обиде», «Не красна изба углами, а красна пирогами», «Дома и стены помогают». Затем перешли к изучению сказок, где персонажи играют семейные роли, выполняют обязанности по дому. При этом каждый ребенок убеждался в многообразии своих социальных ролей в семье: дочки, внучки, сестры, племянницы и т. д. Затем дети обыгрывали воображаемые игровые ситуации по многопоколенной и нуклеарной семье, что способствовало обобщению их представлений. Театрализованные, сюжетно-ролевые игры «Семья», «В гостях у дедушки и бабушки» позволяли детям на практике воспроизвести полученные на уроках чтения знания, примерить на себя различные семейные роли, эмоционально окрасить их.

В рамках тематического блока «Домашнее хозяйство» мы содействовали расширению у детей школы-интерната представлений о домашних обязанностях, воспитывая уважительное и ответственное отношение к труду как неотъемлемой части семейного быта. Мы также формировали навыки самообслуживания, трудовые навыки, обогащали представления детей о социальных ролях, привлекая средства народной педагогики (пословицы о труде, сказки, предметы домашнего хозяйства русского и татарского народов). Центральное место в этом блоке принадлежало кружковой работе («Домашняя мастерская», «Фабрика рукодельных изделий», «Смак» и др.).

Обучающий этап блока «Семейные традиции» включал ознакомление с традициями семьи в учебной деятельности: на уроках чтения дети узнали о традициях праздновать дни рождения, вести семейный альбом, встречать в семейном кругу различные праздники, вместе проводить выходные, выезжать на природу, участвовать в спортивных мероприятиях и т. д. В рамках этого блока были обыграны народные традиции. Например, задачами игры «Свадьба» было познакомить воспитанников в игровой форме с обязанностями мужа и жены в семье, воспитывать взаимоуважение, ответственность за жизнь других членов семьи и др.

Таким образом, формирование образа семьи воспитанников в условиях школы-интерната средствами народной педагогики происходит наиболее эффективно при условии их самостоятельной деятельности в развивающей среде. Анализ теоретических аспектов изучаемого направления позволил нам уточнить сущность образа семьи у воспитанников школ-интернатов, которая характеризуется совокупностью представлений о составе семьи, семейных ролях, домашнем хозяйстве, ценностного отношения к семье, мотивации иметь в будущем свою семью, имеющих прогностическое значение.

Разработанная и экспериментально проверенная программа «Воспитание будущего семьянина» как методический аспект этого направления представлена тематическими блоками «Семья и дом», «Домашнее хозяйство», «Семейные традиции», разработанными на материале народных игр, игрушек, фольклора. Методика формирования у воспитанников школ-интернатов образа семьи средствами народной педагогики реализуется посредством поэтапного формирования знаниевого, ценностного, мотивационного компонентов; создания положительно-эмоциональной мотивирующей среды в процессе взаимодействия воспитанников при проигрывании семейных ролей; стимулирования творческой деятельности, направленной на обогащение перспективного образа семьи.

УДК 377.35

О. Г. Федосимова

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

В статье раскрыты подходы, содержание, основные направления, формы взаимодействия детской музыкальной школы и семьи в осуществлении здоровьесбережения.

In article approaches, the maintenance, the basic directions, forms of interaction of children's musical school and a family in realisation savings health are opened.

Ключевые слова: взаимодействие, детская музыкальная школа, здоровьесбережение, семья.

Keywords: interaction, children's musical school, family, health savings.

Одной из актуальных и социально значимых проблем современности является здоровьесбережение населения. Ее частный аспект – здоровьесбережение учащихся общеобразовательных учреждений. По данным различных исследователей, численность школьников без психических и физических отклонений за годы обучения уменьшается в 3–5 раз и составляет от 10 до 20% [1]. В связи с этим приобретает особую значимость формирование здоровьесберегающей компетентности учащихся не только в общеобразовательных школах, но и в учреждениях дополнительного образования детей, в которых обучается более 50% от количества учащихся общеобразовательных школ.

Проведенный анализ многочисленных медицинских, психологических, педагогических источников позволил осуществить этимологический анализ понятия «здоровьесбережение». Понятие «здоровье», согласно определению Всемирной организации здравоохранения, – это состояние полного физического, психического (духовного) и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней как физических дефектов. Понятие «сбережение» в Словаре русского языка трактуется как действие по значению глагола сберечь – сберегать. Сберечь – 1. Сохранить в целости, наличии, не дать пропасть, исчезнуть. 2. Сохранить неповрежденным, уберечь от ущерба, урона, порчи. 3. Сохранить неизрасходованным, сэкономить бережным расходованием.

Здоровьесбережение как научная проблема исследуется учеными-педагогами М. М. Безруких, Б. Ф. Квашой, В. И. Ковалько, Г. Н. Сериковым, Н. К. Смирновым, В. Д. Сонькиным, З. И. Тюмасевой и др. [2]. Исследуемое явление понимается учеными как процесс сохранения и укрепления здоровья учащихся, повышения ценностного отношения к их собственному здоровью. Часть исследователей рассматривает здоровьесбережение как основу здоровьесберегающих технологий (В. И. Ковалько, Н. К. Смирнов и др.) [3]. Другие ученые понимают здоровьесбережение как обеспечение учащихся знаниями и умениями сохранения здоровья и проведение мероприятий, направленных на его формирование и сохранение (С. С. Коровин, П. П. Тиссен и др.) [4]. Также активно ведутся специальные исследования по созданию здоровьесбережения в школе (О. Ю. Малоземов, Г. Н. Сериков, С. Г. Сериков и др.) [5]. В нашем исследовании под здоровьесбережением понимается процесс сохранения и укрепления здоровья обучающихся на основе создания здоровьесберегающей среды обучения и формирования у них ценностного отношения к своему здоровью.

Исследование показывает, что обучающиеся одновременно в двух школах подвержены значительным перегрузкам. Недельная нагрузка учащихся в детской музыкальной школе варьируется от шести до двенадцати часов в неделю в зависимости от отделения, на котором они обучаются, причем средняя нагрузка составляет полтора часа в день. Но на практике, в соответствии с требованиями родителей учащихся уменьшить количество дней для посещения музыкальной школы, нагрузка в определенные дни значительно увеличивается: от трех до четырех-пяти уроков в день. Вследствие этого уровень утомляемости учащихся в детской музыкальной школе не ниже, чем в общеобразовательной, к тому же они, в отличие от спортивных, художественных, хореографических школ, большую часть времени находятся в статичном положении. Специфические признаки проявлений утомления – снижение слухового внимания, ухудшение музыкальной памяти, снижение эмоциональной восприимчивости и отзывчивости на музыку, нарушение чистоты интонирования.

В ходе исследования выявлено, что в детских музыкальных школах по сравнению с общеобразовательными учреждениями недостаточно используются здоровьесберегающие технологии. Административные работники, преподаватели детских музыкальных школ, в основном имеющие не педагогическое образование, недостаточно информированы о средствах, формах и методах обучения в целом и о здоровьесберегающих технологиях в частности.

Недостаточна и преемственность в осуществлении здоровьесбережения учащихся в общеобразовательных и детских музыкальных школах. Результаты исследования показывают, что толь-

© Федосимова О. Г., 2010

ко в 50% обследованных детских музыкальных школ происходит взаимодействие по дидактическим и воспитательным аспектам, в том числе по сохранению и укреплению здоровья учащихся.

Одним из аспектов здоровьесбережения является взаимодействие детской музыкальной школы и семьи. Проблема взаимодействия исследуется многими учеными. Понятие «взаимодействие» трактуется ими по-разному. Так, Б. Ф. Ломов рассматривает общение «как взаимодействие субъектов, вступающих в него как партнеры» [6]. А. У. Хараш определяет взаимодействие как воздействие на личность через внушение, заражение, убеждение [7]. В. И. Тузлукова под взаимодействием понимает преднамеренные контакты педагога с ребенком (длительные или временные), непосредственное или опосредованное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь [8] .

Опираясь на результаты проведенных исследований, исходя из цели, предмета и задач исследования, под взаимодействием мы понимаем процесс совместной деятельности администрации, преподавателей детской музыкальной школы, учащихся и их родителей, в ходе которой они устанавливают партнерские отношения, направленные на сохранение и укрепление здоровья учащихся.

Анализ проблемы показывает, что взаимодействие осуществляется по следующим направлениям: участие субъектов в планировании, проектировании и прогнозировании здоровьесберегающих программ; организация и проведение мероприятий; контроль и оценка условий обучения учащихся в детской музыкальной школе.

Результаты теоретического анализа и констатирующего эксперимента позволили определить цель, задачи и содержание взаимодействия. Цель взаимодействия – сохранение и укрепление здоровья учащихся детских музыкальных школ. Исходя из цели нами были определены задачи взаимодействия по здоровьесбережению: повышение информированности преподавателей детских музыкальных школ о здоровьесбережении; ознакомление родителей с основными формами и методами здоровьесбережения; внедрение здоровьесберегающих приемов, способов, технологий в образовательный процесс, проведение совместных мероприятий.

Содержание взаимодействия включает организацию сотрудничества, установление партнерских отношений, совместную деятельность по сохранению и укреплению здоровья учащихся детских музыкальных школ.

Формы взаимодействия обусловлены целью, задачами и содержанием здоровьесбережения. В ходе исследования к ним были отнесены: индивидуальные беседы, консультации преподавателей с родителями; проведение лекций, групповых консультаций, родительских собраний по проблеме здоровьесбережения; классные и школьные мероприятия здоровьесберегающей направленности.

Экспериментальное исследование выявило недостаточно высокий уровень взаимодействия преподавателей детских музыкальных школ и семей учащихся. По оценке экспертов, уровень взаимодействия оценивается в 2,8 балла по пятибалльной системе. Наиболее эффективными формами взаимодействия являются индивидуальные консультации (эффективность 4,2 балла), беседы (4,1 балла), лекции (3,9 балла), проектирование совместной деятельности (3,1 балла), совместные заседания (3,0 балла), мониторинг состояния здоровья учащихся (2,9 балла). В то же время такие формы, как родительские собрания, классные и школьные мероприятия, посвященные проблеме здоровьесбережения, проводятся редко. Так, в школах была проведена работа по психолого-педагогическому просвещению родителей: оформлен уголок психолога и уголок здоровья (материалы обновлялись раз в две недели).

Позитивными сторонами взаимодействия являются: углубление знаний преподавателей и родителей по здоровьесбережению учащихся; приобретение знаний по здоровьесбережению самими учащимися; профилактика различных видов заболеваний учащихся; внедрение в процесс работы школы здоровьесберегающих технологий.

Наряду с позитивными сторонами в ходе исследования были выявлены трудности в осуществлении взаимодействия: инертность мышления и нежелание части преподавателей заниматься проблемами здоровьесбережения учащихся; непонимание и недостаточная оценка родителями проблемы здоровьесбережения учащихся в музыкальной школе; отсутствие методических рекомендаций и пособий по здоровьесбережению в детских музыкальных школах; недостаточная подготовка к осуществлению здоровьесбережения в будущей педагогической деятельности выпускников музыкальных колледжей и училищ.

Одним из направлений взаимодействия семьи и школы является содействие созданию условий для сохранения и укрепления здоровья учащихся, в том числе и музыкальных школ, включающее в себя разработку системы здоровьесберегающих технологий, организацию, осуществление, обеспечение и контроль деятельности классных руководителей, а также распространение передового опыта и результатов деятельности школ.

Проведенная экспертами ранжировка позитивных сторон взаимодействия составила следую-

щий ряд убывания: ознакомление и углубление знаний преподавателей и родителей по здоровьесбережению учащихся (IV ранг – самый высокий); приобретение знаний по здоровьесбережению у самих учащихся (II ранг); профилактика различных видов заболеваний учащихся; внедрение в процесс работы школы здоровьесберегающих технологий (I ранг). Во время эксперимента в школах были проведены педагогические советы на тему актуальности проблемы здоровьесбережения; практические занятия для преподавателей по обучению физминуткам, приемам снятия напряжения перед выступлениями; классные часы для родителей и учащихся на тему сохранения здоровья при обучении в детской музыкальной школе.

Сравнительный анализ состояния здоровья учащихся музыкальных школ по сравнению со среднестатистическими областными показателями выявил определенные различия в уровне заболеваемости учащихся музыкальных школ и общеобразовательных. Так, количество простудных заболеваний гриппом находится примерно на том же уровне. Немного выше уровень глазных, неврологических и болезней желудочно-кишечного тракта, что связано с дополнительной временной и психологической нагрузкой обучающихся одновременно в двух школах. В то же время необходимо учитывать факт, что в детских музыкальных школах обучаются в основном дети из благополучных семей, имеющих возможность оплатить обучение.

В ходе констатирующего эксперимента была выявлена приоритетная роль в здоровьесберегающем сопровождении преподавателя детской музыкальной школы. При создании условной ситуации, когда у ученика сильно заболела голова, или горло, или плохое самочувствие, почти 2/3 опрошенных (59,4%) обратились бы в первую очередь к преподавателю, родителям (19,9%), одноклассникам (19,9%), медицинскому работнику (17,6%). Более половины преподавателей, по оценке учащихся, постоянно или часто интересуются состоянием их здоровья, психологическим самочувствием. Преподавателям, участвовавшим в эксперименте, в качестве альтернативы релаксирующим минуткам было предложено в течение 3–5 минут во время урока просто разговаривать с учащимися, интересуясь их здоровьем, психологическим состоянием, успехами в общеобразовательном учреждении, хобби и пр. В результате таких мини-бесед отношения преподавателей и учащихся стали более теплыми, доверительными, дети с удовольствием ходят на занятия.

Все опрошенные субъекты здоровьесберегающего сопровождения детских музыкальных школ наиболее высоко оценивают совместную работу по сохранению здоровья учащихся (3,7 балла по пятибалльной шкале), причем выпускники и родители дают самые высокие оценки (4,0 и 3,8 балла соответственно). Логичными являются и оценки по самосохранению здоровья самими учащимися (3,7 балла). Полученные оценки по самосохранению здоровья учащихся подтверждают известное утверждение о том, что здоровье зависит на 50% от образа жизни, отношения к нему людей и только на 20% от наследственности (И. И. Брехман и др.) [9].

На основе результатов теоретического анализа и констатации позитивных и негативных сторон, недостатков были разработаны основные направления оптимизации взаимодействия детских музыкальных школ и родителей по здоровьесбережению учащихся.

Первое направление – повышение информированности администрации, преподавателей детских музыкальных школ, студентов музыкальных колледжей о средствах, методах, технологиях здоровьесбережения учащихся. С этой целью разработана программа спецсеминара «Особенности использования здоровьесберегающих технологий в детских музыкальных школах», рассчитанного на 6 часов и завершающегося анкетированием. Центральной идеей семинара является информированность студентов о необходимости и значимости применения полученных знаний и сформированных умений на педагогической практике и в будущей профессиональной деятельности. В спецсеминаре рассматриваются исторические, актуальные вопросы здоровьесбережения, участники знакомятся с его формами, методами и технологиями.

Второе направление связано с организацией здоровьесберегающей образовательной среды в детской музыкальной школе. На основе программы здоровьесберегающего сопровождения, составленной совместно с родителями и учителями общеобразовательных учреждений, осуществляется совершенствование материально-технических и санитарно-гигиенических условий в детской музыкальной школе, реализуются полученные преподавателями знания на курсах повышения квалификации, организуются совместные мероприятия по сохранению и укреплению здоровья детей.

Третье направление – разработка совместно с родителями и преподавателями детской музыкальной школы индивидуальных маршрутов для учащихся с целью снижения учебной перегрузки и усталости. Необходимость составления таких маршрутов актуализирована, во-первых, значительными учебными перегрузками и, как правило, находящимися в отдельных зданиях на расстояниях, порою значительных, музыкальных и общеобразовательных школ; во-вторых, потреб-

ностью в рациональном использовании времени; в-третьих, определенным решением проблемы снижения переутомления учащихся.

Реализация данных направлений позволила выявить позитивные сдвиги во взаимодействии детской музыкальной школы и родителей в связи со снижением учебных перегрузок учащихся и повышением их двигательной активности; проведением совместных мероприятий по здоровьесбережению; использованием технологий по сохранению и укреплению здоровья в образовательном процессе, уменьшением пропусков учебных занятий.

Примечания

1. Доклад А. Левитской, д-ра Департамента гос. политики в сфере воспитания, дополнительного образования и социальной защиты детей Минобрнауки России. URL: http://mon.gov.ru/ruk/dir/levitskaya/dok/5188/

2. *Безруких М. М. Сонькин В. Д.* Здоровье сберегающие технологии в общеобразовательной школе. М., 2002; *Ковалько В. И.* Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1–4 классы. М.: «ВАКО», 2004. (Педагогика. Психология. Управление); *Сериков Г. Н., Сериков С. Г.* Здоровьесбережение в гуманном образовании. Екатеринбург; Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999; *Смирнов Н. К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. М., 2005; *Тюмасева З. И., Кваша Б. Ф.* Валеология и образования. СПб.: МАНЭБ, 2002.

3. *Ковалько В. И.* Указ. соч.; *Смирнов Н. К.* Указ. соч.

4. *Тиссен П. П., Коровин С. С.* Методические предпосылки физкультурного образования с валеологической направленностью // Современные проблемы и концепции развития физической культуры и спорта. Челябинск, 1997. Ч. 2. С. 160–162.

5. *Малоземов О. Ю.* Особенности валеустановок учащихся // Социологические исследования. 2005. № 11. С. 110–114; *Сериков Г. Н., Сериков С. Г.* Указ. соч.

6. Познание и общение / отв. ред. Б. Ф. Ломов, А. В. Беляева, М. Коул. М., 1988.

7. *Хараш А. У.* Восприятие человека как воздействие на его поведение: к разработке интерсубъектного подхода в исследованиях познания людьми друг друга // Психология межличностного познания / А. А. Бодалев. М.: Педагогика, 1981. С. 25–42.

8. *Тузлукова В. И.* Научно-педагогический глоссарий учителя экономики. URL: http://vocable.ru/dictionary/418/

9. *Брехман И. И.* Валеология – наука о здоровье. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Физкультура и спорт, 1990.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 378.1:2-522

Е. В. Шапин

РОЛЬ ВЕЛИКОРЕЦКОГО ХРАМОВОГО КОМПЛЕКСА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ГУМАНИТАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Раскрыта роль исторических культовых памятников в воспитании студентов гуманитарных вузов. Предложено создание совместных с епархией научно-образовательных комплексов для проведения студентами учебных работ и научных исследований. В целом такой подход будет способствовать приобщению студентов к глубинным основам русской культуры и сохранению культурного и духовного наследия Вятки.

In the article the role of religious memorials in training students in humanitarian institutes of higher education is revealed. The author suggested cooperating with the eparchy in order to set up joint scientific complexes for students' educational works and researches. This method will help students to learn the main principles of Russian culture and to develop the desire for maintaining the cultural and spiritual heritage of the native land.

Ключевые слова: культурное и духовное наследие, реконструкция храмов, воспитание студентов, научно-образовательные комплексы.

Keywords: cultural and spiritual heritage, reconstruction of churches, education of students, scientific complexes.

Возрождение интереса к национальным культурным традициям – характерная для нашего времени тенденция, и это требует поиска новых возможностей использования архитектурных сакральных памятников в формировании историко-культурного опыта студентов [1]. К данной проблеме сегодня обращаются искусствоведы, педагоги, психологи, религиозные деятели, вскрывающие глубинные аспекты психолого-педагогического воздействия архитектуры на сознание человека [2]. Стремительное преобразование окружающей среды, резкая урбанизация, изменение регионального ландшафта требуют пересмотра взглядов на архитектурное наследие, сохранение которого влияет на систему знаний, аспекты духовности и исторической памяти.

Большие возможности в реализации обозначенных задач предоставляет Великорецкий храмовый комплекс, в «эпицентре» которого представлены все виды православной культуры, составляющие этот «храм-город», что позволило в свое время назвать его «отражением Града Божьего»: «Взору тех, кто шел на Великую крестными ходами XIX в., одна за другой открывались многообразные картины-панорамы: монументальные храмы в окружении строгих зданий и изящной ограды, тихая светлая деревянная церквушка на древнем кладбище, уютный больничный городок-приют, зеленая сень березовой аллеи-проспекта, ясная классическая часовня над святым источником у благоговейно почитаемого места явления чудотворной иконы. Людей поражали достоинство архитектурного ансамбля, грандиозный размах Великорецкого чуда» [3].

В постройке комплекса в разное время участвовали такие известные зодчие, как Ф. Росляков, Н. Андреевский, С. Дудин, А. Тимофеев, В. Дружинин и др. К сожалению, за долгие годы забвения постройки были разрушены, а вымирание целых деревень и вовсе привело к опустению эту землю. Между тем особенностью Великорецкого комплекса является не только наличие уникального ландшафта с вписанными в него сооружениями сакрального характера, но и богатая история, которая связывает с. Великорецкое с традицией крестного хода и историей Вятского края. Уже более 600 лет тысячи паломников из многих краев России приходят на реку Великую, в это удивительное место, где, по преданию, на берегу реки явилась людям чудотворная икона святителя Николая.

Традиция Великорецкого крестного хода, собирающего ежегодно огромное количество людей из многих уголков России, связана еще и с традицией Пути, идея которого изначально формировалась не только как символ пути к храму, проходящий через испытания бездорожьем и суровым климатом, но и как акт самопознания и очищения души. А для Вятского края Великорецкое – это еще и «жемчужина» архитектурно-природного заповедника. Вот почему комплексный подход к его реставрации, исследованию его духовной составляющей приобретает особую важность и актуальность. Это объясняется целым рядом факторов:

Во-первых, в последнее время повышается интерес к культурному наследию Вятки в целом; во-вторых, у нас еще слабо изучены региональ-

© Шапин Е. В., 2010

ные культовые традиции; в-третьих, в пространстве региона мы сталкиваемся с физическим «старением» культовой архитектуры. Это также относится и к Великорецкому, где наблюдается ухудшение состояния нефункционирующих построек; в-четвертых, спонсорская и благотворительная деятельность в области реконструкции старых и возведении новых храмов способствует введению культового комплекса в Великорецком в учебно-научный контекст.

В соответствии с программой реконструкции культурно-религиозного комплекса в с. Великорецком в основу проекта (авторы Е. Шапин и С. Котов, 2000 г.) была положена идея, суть которой заключалась в синтезе планировочно-ландшафтного решения и архитектурных проектов ансамбля часовен (рис. 1). Самым оригинальным решением архитекторов стала уникальная идея церкви-алтаря. Большие ворота в открытом виде вместе с фасадом, обращенным к реке, образовывали огромный алтарь на свежем воздухе, и, таким образом, вся поляна превращалась в церковь, а все паломники приобщались к сакральному действу непосредственно во время крестного хода (рис. 2). Идейными вдохновителями проекта был председатель регионального отделения Союза архитекторов России профессор Г. М. Безверхов и отец Александр (А. П. Зверев).

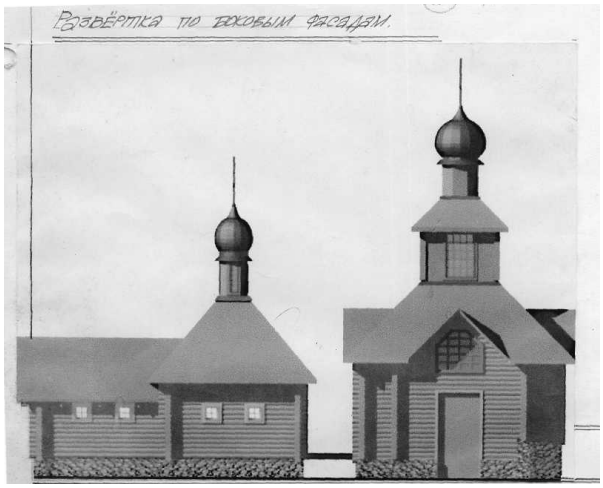


Рис. 1. Проект реконструкции Великорецкого комплекса

Теперь, когда осуществлен этот уникальный проект Великорецкого, являющегося одной из главных православных святынь России, назрела необходимость расширить его духовный и культурный смысл, использовать уникальность воспитательно-развивающего потенциала Великорецкого комплекса для реализации культурноориентированной модели подготовки студентов. Обращение к генезису и развитию русской культуры в контексте общего гуманитарного образования позволяет акцентировать яркие стороны отечественной культурной истории и показать их значение для современной цивилизации. К сожалению, как показала практика последних лет, установка на «техницистский активизм» в образовании привела к так называемому «кризису цивилизации», преодолеть который представляется возможным, лишь преобразуя технократический тип мышления в гуманитарный. В связи с этим велика роль образовательно-воспитательных программ в высших учебных заведениях, созданных на основе традиционных духовных мировоззренческих констант, которые всегда составляли ядро православных традиций воспитания и образования России. Региональный аспект подготовки будущих студентов-гуманитариев (и особенно будущих педагогов) к воспитательной деятельности должен включать ценностно-смысловые установки, одной из которых является ориентация на использование многообразных культурных традиций родного края, в число которых входит и традиция Великорецкого крестного хода.



Рис. 2. Реализация проекта архитекторов С. Котова, Е. Шапина

Особую актуальность эти задачи приобретают в связи с введением в средних учебных заведениях курсов православной культуры, а на специализированных факультетах вузов – введением цикла предметов, связанных с профессиональным изучением русского православного искусства и архитектуры. Студенты, профессионально осваивая технику проектирования и реставрации культовых памятников архитектуры, их историко-культурный и духовный контекст, приобщаются к глубинным основам русской культуры.

Такой подход предполагает также введение краеведческих курсов, участие в экспедициях, волонтерском движении, связанном с оказанием бескорыстной помощи храмам и монастырям в

восстановлении святынь. Студенты, в систему подготовки которых входит изучение комплексов культового назначения на профессиональном уровне (с включением курсов теории и истории архитектуры, краеведения, русской художественной культуры и др.), уже хорошо знакомы с основами православного богословия и символикой храмовой архитектуры, в том числе русской; архитектурно-художественными решениями и убранством храмов; традициями, связанными с религиозно-ритуальной составляющей культуры, её семиотическими аспектами, принципами научной реставрации сооружений и др. При этом предполагается, что лекционный курс должен сочетаться с посещением храмов, помощью в их реставрации. Большое значение имеет участие студентов в летних реставрационных экспедициях. В ходе этих экспедиций студенты на практике изучают принципы православного храмостроения, хронологию, стилистику, объемно-планировочные решения, семантику формы и цвета с целью выделения особенностей регионального своеобразия. Они учатся оценивать приемы реконструкции православных сооружений, в особенности реконструкции руинированных православных памятников.

В осуществлении этих задач остается еще много нерешенных проблем, связанных с сохранением духовных традиций русской культуры [4], которые в том числе включают и контекст Великорецкого. Великорецкое может стать местом проведения студенческих экспедиций по изучению культурного и природного наследия, формированию реставрационных отрядов, местом стажировок специалистов, изучающих духовное наследие русской культуры. Подобное развитие может активно помочь в реализации основных комплексных программ сохранения и использования историко-культурного и природного потенциала Волго-Вятского региона.

В связи с введением в программу средних и высших учебных заведений основ православной культуры, несомненно, важна перспектива развития Великорецкого как центра паломнического туризма.

С этой целью на базе Вятского гуманитарного университета возможно образование культурно-образовательного центра, занимающегося подготовкой экскурсоводов для Великорецкого комплекса с перспективой проведения научно-исследовательских, просветительских, исторических и экологических экскурсий для школьников и студентов, иностранных гостей, которые стремятся познакомиться с искусством и культурными памятниками России.

Целями центра могут стать изучение и использование отечественной и зарубежной литературы и периодики, архивных проектных документов и графических материалов, проведение профессиональных обследований памятников с фотофиксацией хода реставрационных работ, систематизация и оценка сохранившихся культовых объектов на территории области, составление карт и создание информационной базы данных по памятникам.

При объединении усилий университета и Вятской епархии Великорецкое может также стать таким звеном научно-образовательного комплекса, содержанием работы которого должны стать: комплексный научный историко-культурный мониторинг, который может проводиться на базе Вятского гуманитарного университета и заключаться в комплексном наблюдении за памятниками архитектуры, культуры, археологическом компоненте; экологический мониторинг, предполагающий контроль за окружающей средой и техногенными факторами, влияющими на сохранность комплекса; социокультурный мониторинг, предполагающий работу с населением окружающих населенных пунктов. Интересным может быть использование Великорецкого храмового комплекса как базы для проведения учебных работ и научных исследований. Вятский гуманитарный университет, обладая хорошо развитой научной базой и лабораторными технологиями, координируя работу разных факультетов (технологии и дизайна, культурологии, естественно-географического, исторического), способен проводить комплексную работу по сохранению одной из главных святынь России и раскрытию исторического потенциала старой Вятки.

Органичной частью этой структуры должен стать информационно-издательский блок, в том числе и в виде культурно-образовательного портала, посвященного не только Великорецкому храмовому комплексу и истории крестного хода, но и всем архитектурным объектам православной культуры Вятки.

Примечания

1. С этой целью в некоторых учебных заведениях, в том числе и высших, вводится, например, специальный курс «Духовное краеведение».

2. *Степанов А. В., Иванова Г. И., Нечаев Н. Н.* Архитектура и психология. М., 1993.

3. *Безверхова Л. Б.* Духовный храм земли Вятской // Великорецкий крестный ход. Киров, 2000. С. 9.

4. *Гершунский Б. С.* Россия: образование и будущее. Кризис образования в России на пороге XXI века. М., 2003.

УДК 378.184 (045)

Е. В. Тройникова

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К СОТРУДНИЧЕСТВУ НА РЕГИОНАЛЬНОМ И МЕЖДУНАРОДНОМ УРОВНЯХ

В целях реализации идей личностно-ориентированного подхода в образовательной подготовке студентов к региональному и международному сотрудничеству выделены следующие параметры: образовательные ориентиры и принципы, содержание процесса подготовки на уровне самой личности, теоретической представленности содержания, учебного предмета, учебного материала, на уровне образовательных технологий и диагностических мероприятий.

For the purposes of implementation of the ideas of learner-centered approach in educational training of students for regional and international cooperation the following parameters have been singled out: educational guiding marks and principles, content of the training process at the level of personality itself, academic representation of the content, academic subject, educational material, educational technologies and diagnostic activity.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, региональное и международное образовательное сотрудничество, языковое поликультурное образование.

Keywords: learner-centered approach, regional and international educational cooperation, language multicultural education.

Создание единого образовательного пространства предопределило возникновение в высшем образовании устойчивых тенденций к интернационализации и интеграции. В условиях перехода от постиндустриального к информационному обществу, радикального изменения типа социальных представлений и взаимоотношений, конфликта цивилизаций образование способно выполнить стабилизирующую функцию и эффективно влиять на позитивное развитие взаимоотношений между странами, культурами и людьми в глобализирующимся мире.

В связи с этим перед образовательными структурами разных уровней возникают обязательства, связанные с предоставлением студентам и преподавателям возможности эффективного участия в глобальном процессе развития образования, обеспечением высокого качества подготовки и конкурентоспособности выпускников российских образовательных учреждений на мировом рынке образования и труда.

Данные обязательства актуализируют вопросы профессиональной подготовки личности студента к предстоящей деятельности в поликультурном образовательном пространстве, в процессе которой формируется творческая самостоятельная личность, способная принимать разнообразные решения и брать на себя ответственность за их выполнение. Личностно-ориентированный подход в процессе подготовки студентов к региональному и международному сотрудничеству направлен на формирование данных образовательных смыслов.

Несмотря на хорошо разработанную теоретическую базу, многие положения личностно-ориентированного подхода не нашли адекватной практической реализации в высшем образовании. Методологический подход в большинстве случаев ассоциируется в сознании преподавателей с возможностью учёта в образовательном процессе интересов, склонностей и способностей студентов. Следует признать, что произошло расширение и качественное изменение понимания личностно-ориентированного подхода. В современных условиях он имеет два вектора развития: во-первых, моделирует развитие личности студента с точки зрения актуальных потребностей общества, которые заданы образовательными стандартами, во-вторых, определяет необходимость осуществления самостоятельного выбора студентами своей траектории развития, что выражается в предъявлении определённых требований к образовательному процессу. Системообразующим фактором, объединяющим эти два направления, является развитие обучаемого как личности, как субъекта познавательной, профессиональной и социальной деятельности.

Значительное влияние на развитие идей личностно-ориентированного подхода в образовании оказали взгляды русских философов-космистов о предназначении человека в окружающем мире, природосообразная личностно-ориентированная дидактика Дж. Дьюи и Л. Н. Толстого, теория индивидуализированного обучения П. Ф. Каптерева, концепция исторического развития личности Л. С. Выготского, принципы гуманистической психологии и педагогики (К. Роджерс, Р. Бернс, А. Маслоу, В. А. Сухомлинский, А. Н. Ушинский). Данные положения получили свое развитие в работах Б. Г. Ананьева, А. Г. Асмолова, Ш. А. Амонашвили, В. И. Андреева, Е. В. Бондаревской, В. В. Серикова, А. В. Хуторского, И. С. Якиманской.

Смысловой единицей подхода является личность и её представление в качестве «неповторимой интегрирующей инстанции» [1]. Решающими для понимания способа моделирования и организации процесса образовательной подготовки студентов к региональному и международному сотрудничеству являются следующие интегральные характеристики личности: становление уни-

© Тройникова Е. В., 2010

кальности и неповторимости личности происходит в процессе самостоятельного обретения собственного смысла и индивидуального способа существования (К. Роджер, С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова, А. В. Петровский); личность развивается в процессе взаимодействия с окружающим миром (Л. С. Выготский); творчество является условием и результатом раскрытия внутреннего потенциала личности (С. Л. Рубинштейн); индивидуальность личности проявляется в способности активно выбирать различные социальные позиции, «сценарии» своего развития (А. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов).

Принимая во внимание указанные характеристики и принципы гуманистической педагогики, следует выделить базовые ориентиры процесса образовательной подготовки студентов к сотрудничеству на региональном и международном уровнях с позиций личностно-ориентированного подхода в контексте языкового профессионального образования: осуществление в рамках подготовки культурного самоопределения личности; «выращивание» поликультурной субъектности – способности быть медиатором культур; развитие творческого потенциала студента в рамках языкового поликультурного образования; формирование индивидуальной образовательной траектории студента в поликультурном образовательном пространстве.

Базовые ориентиры образовательной подготовки студентов к региональному и международному сотрудничеству позволили сформулировать принципы организации данного процесса сообразно личностно-ориентированному подходу.

Принцип приоритета языковой и культурной самобытности личности. Одним из условий успешного вхождения и продуктивной деятельности личности в поликультурном пространстве является развитие его языковой и культурной неповторимости. «Национальный» образ мира определяет способы нашего восприятия, понимания, интерпретации и оценки окружающей действительности. Он является точкой отсчёта социально-ориентированной деятельности личности и модифицируется в ходе познавательной культурно-созидающей деятельности [2]. Познание родной культуры и осознавание её ценностных, поведенческих ориентиров имеет личностный и истинно гуманный смысл, так как определяет «самость» личности. С помощью родной культуры студент делает первые шаги на пути к установлению собственных интересов и склонностей, открытию для себя личных горизонтов развития, что приводит в движение механизмы «внутренней» мотивации и самосознания как источника целенаправленного саморазвития.

Принцип развития личности в расширяющемся круге культур и языков. Успешность деятельности в поликультурном и полиязыковом пространстве зависит от способности личности ориентироваться в различном спектре культурного и языкового многообразия. Для воспитания истинного посредника между культурами важно направить его развитие сообразно межкультурной образовательной парадигме «национальный язык и культура – региональный язык и культура – иностранный язык и культура». Это дополнение особо актуально для поликультурных регионов России, где практически каждый человек постоянно взаимодействует с представителями других культур. Языковое поликультурное образование позволяет личности реализовать свои устремления в большей мере, чем обычное иноязычное образование, поскольку создаёт условия для активного многомерного конструирования социальной ситуации личностного развития. Активное исследование различных культур и языков позволяет студенту сформировать целостное представление о современной реальности, глобальное мышление, охватывающее в единстве природу, человека, культуру [3], прийти к пониманию полифоничности окружающего мира, определить границы своей толерантности и найти способы позитивного творческого взаимодействия с представителями разных национальностей.

Принцип определения индивидуальной образовательной траектории. Индивидуальная образовательная траектория – это индивидуальная программа развития студента, в которой учитываются его психологические, образовательные, культурные и языковые особенности [4]. Самостоятельное творческое продвижение в поликультурном образовательном пространстве нацелено на осуществление «объёмной» реализации потенциала личности. Данный принцип предполагает предоставление студентам возможности осуществлять выбор элементов содержания языкового поликультурного образования, темпа обучения, форм и методов решения образовательных, профессиональных задач, способов контроля и рефлексии.

Дидактическую значимость для организации содержания процесса подготовки студентов к сотрудничеству на региональном и международном уровнях имеют теоретические положения об уровневой структуре содержания образования В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, А. В. Хуторского (уровень общего теоретического представления содержания, учебного предмета, учебного материала, процесса обучения и структуры личности студента).

Первый уровень является системообразующим фактором всего содержания процесса подготовки студентов к сотрудничеству на региональном и международном уровнях личностно-ориентированного типа. В нём актуализируется смысл

методологического подхода, а именно: признание ценности языковой национальной личности и её последовательное развитие, предоставление свободы знания и способов профессиональной деятельности, развитие личности за счёт формирования опыта творческой деятельности как субъекта международного сотрудничества, воспитание индивидуальности студентов в плане эмоционально-ценностного и нравственно-эстетического отношения к миру. Данные образовательные смыслы подготовки студентов отражают одновременно идеальную систему знаний/предполагаемых способов действий и реальную область познания регионального и международного образовательного пространства, активной деятельности в нём.

Построение адекватной модели содержания процесса подготовки предполагает создание культурного пространства, в котором гармонично взаимодействуют национальный, региональный и иностранный языки с последующей интеграцией национальной языковой личности в мир региональных и иноязычных культур. Данный процесс будет иметь позитивный личностно-развивающий эффект в случае чёткого обозначения ценностно-ориентационного содержания образовательной подготовки студентов к международному и региональному сотрудничеству. В этом смысле заслуживает пристального внимания идея Н. Ф. Талызиной о важности выделения в содержании образования фундаментального инвариантного и вариантного знания/опыта [5]. Например, к первому относятся универсальные ценности, реализующиеся в лингвокультурных концептах «Родина», «Природа», «Здоровье», «Красота», «Семья», «Труд». Вариантное знание/опыт реализуется в специфических лингвокультурных ориентирах, например для немецкой культуры “Ordnung” – порядок, “Sicherheit” – уверенность, “Gemutlichkeit” – уют, для русской культуры «душа», «справедливость», «совесть», «судьба», для региональной – татарской культуры «белем» – образование, «тәрбиәу» – воспитание, «иман» – религиозное воспитание, для национальной – удмуртской культуры «инкуазь» – природа, «корка» – дом, «пиналъёс» – дети.

Уровень учебного предмета задает направление развития личности путем организации междисциплинарного интегративного кластера учебных предметов, имеющих значение для образовательной подготовки студентов к сотрудничеству в поликультурном пространстве. Личностно-ориентированный подход проявляется в предоставлении студентами возможности осуществлять самостоятельное продвижение в своей личностной, социальной и профессиональной сфере посредством выбора среди предложенных учебных дисциплин. В этом случае правомерно говорить не столько об уровневой дифференциации, которая предполагает выбор предмета на основе критерия отношения к предмету, сколько о содержательной дифференциации – осуществлении выбора учебной дисциплины на основе личностных смыслов, в том числе профессиональной ориентации студента. Студент конкретизирует для себя важные учебные дисциплины, которые помогут ему в понимании контекста регионального и международного сотрудничества и выработке продуктивных способов содействия. Преподаватель помогает определить студенту свой образовательный маршрут посредством ориентации в образовательных задачах и способах их выполнения, конкретизации социально-профессиональных интересов, в темпе работы. Подчеркнём, что содержание учебных предметов не является замкнутой системой, междисциплинарная интеграция раскрывает диалектику взаимодействия международного как общепланетарного и регионального как национального в жизни отдельного человека, общества, культуры.

На третьем уровне целесообразно говорить о «личностно-ориентированных» критериях отбора учебного материала и образовательных ситуаций. Образовательной единицей подготовки студентов выступает аутентичный текст или аутентичная ситуация как источник новых интересов и мотиваций личности к активному освоению международного образовательного и языкового поликультурного пространства (тексты, содержащие малознакомые факты, прагматические, эпистолярные сообщения, отрывки из художественной литературы, статьи журналов, газет с привлечением интернет-ресурсов, электронных библиотек, мультимедиа и др.).

Первостепенное значение для активизации мотивационной сферы личности студента оказывает актуализация профессиональных ориентиров в содержании текста/образовательной ситуации, выход теоретического знания на конкретные способы его реализации в различных ситуациях межкультурного взаимодействия. Данный процесс возможен при определении личностного смысла работы с учебным материалом/ситуацией: преподаватель может предложить студентам спросить себя, какое значение имеет для меня этот материал (ситуация), в чём его ценность, как можно использовать полученный опыт в моей практической деятельности.

Для развития целостной языковой поликультурной личности, способной участвовать в региональном и международном сотрудничестве, необходимо обращать особое внимание на эмоциональную составляющую текстов/ситуаций. В своих работах С. Л. Рубинштейн предложил формулу взаимоотношения эмоций и потребностей/мотивов, она заключается в следующем: в эмо-

циональных переживаниях человеку открывается смысл самого себя, своего окружения, смысл происходящего в мире [6]. Наши эмоции, чувства являются определяющими при восприятии родной и другой культуры, языка и партнёров по общению. Посредством своих чувств, их осознавания личность развивает в себе способность быстрой ориентации в ситуациях взаимодействия с представителями другой культуры, развивает уверенность в себе и толерантное отношение к другим, формирует эмоциональную устойчивость к негативным явлениям культурного характера. Целесообразно выделять в учебном материале моменты, способные вызвать у студентов эмоциональную реакцию, чувство сопричастности, позитивного отношения к себе и другим, радость, симпатию, эмпатию. Необходимо раскрывать перед личностью широкий спектр чувств, которые может испытывать человек в процессе сотрудничества. Студенту можно задать следующие вопросы: какие чувства вызвал у меня текст/ситуация? Почему они возникли у меня? Какая реакция может возникнуть у моего партнёра? Что я чувствовал бы на его месте в этой ситуации? Преподавателю нужно поощрять стремление студента проявлять свою индивидуальность (учебную, культурную, профессиональную, социальную) и быть самому образцом эмоциональной отзывчивости – уметь чувствовать студента и сопереживать вместе с ним образовательные моменты и ситуации.

При организации *четвёртого уровня* следует принимать во внимание и активно использовать наряду с целевыми установками подготовки студентов к региональному и международному сотрудничеству основные общественные ориентиры обновления образования, которые опосредованно влияют на развитие современной личности, а именно глобализация (как стремление найти общую основу для сотрудничества, не теряя национальную неповторимость, индивидуальность), открытость (открытое взаимодействие с представителями различных культур), непредсказуемость развития окружающего мира (творческий подход к решению стандартных и нестандартных проблем), гуманизация (гуманное, бережное отношение к себе, к представителям родной и иной культуры).

Как указывает А. В. Хуторской, основными факторами выбора образовательных технологий, методов и форм обучения личностно-ориентированного типа являются прогнозирование внутренних и внешних «приращений» в личности и организация её продуктивной познавательной деятельности [7]. При организации образовательного процесса педагогу необходимо задавать себе вопросы: какую идею, мысль, проблему, гипотезу могут выдвинуть студенты в ходе обучения? Что может быть ими создано, самостоятельно осмыслено, осуществлено? Какие эмоции у студентов может вызвать познавательный объект? Разумеется, данная продуктивная деятельность должна соответствовать возрастным и национальным особенностям студентов, фундаментальным константам образовательного пространства, в котором находится студент. В этом соответствии заключается, на наш взгляд, основной способ регулирования академической свободы студента и организации процесса обучения с точки зрения личностно-ориентированного подхода.

Итак, в ходе анализа психолого-педагогической литературы по вопросам организации процесса обучения нами были выделены следующие образовательные технологии, методы и формы обучения личностно-ориентированного типа, направленные на подготовку студентов к сотрудничеству на региональном и международном уровнях.

Технологии, методы обучения направленные на культурное самоопределение личности: технология развития критического мышления (аргументированное эссе, критический анализ культуроведчески-ориентированного материала, «Синквейн» и др.); технология самостоятельной поисково-познавательной деятельности; технология самостоятельного лингвокультурологического анализа; культуроведческое портфолио; метод направленного наблюдения, метод исследования культурных ценностей, ориентиров, стандартов поведения; метод культуроведческой матрицы и тезауруса.

Технологии, методы обучения, направленные на развитие субъекта международного и регионального образовательного пространства: технология культуроведческой самопрезентации (межкультурное консультирование и инструктирование); технология контекстного обучения; технология образовательной поддержки; тренинг сензитивности, тренинг взаимопонимания, тренинг эмоционального интеллекта, тренинг разрешения межкультурных конфликтов; метод конструирования ситуаций межкультурного взаимодействия, метод личного дневника ощущений.

Методы эвристического обучения: когнитивные методы (метод смыслового видения, метод образного видения, метод символического видения, метод эмпатии, метод эвристических вопросов, метод эвристического наблюдения, метод прогнозирования); методы развития творческого мышления: метод продумывания, «Мудрые совы», «Мозговой штурм», задачи открытого типа, метод эвристических вопросов и бесед, метод дивергентной карты [8].

Технологии, методы подготовки студентов к проектированию индивидуальной образовательной траектории в поликультурном образователь-

ном пространстве: технология образовательной поддержки студентов (тьютер, коучер), технология организации самостоятельной работы студентов; технология создания образовательной программы ученика; тренинг выбора компетенций; методы целеполагания, планирования, самоорганизации обучения, взаимообучения, составления плана решений, контроля, методы рефлексии.

Система образовательной диагностики и контроля личностно-ориентированного типа в процессе подготовки имеет несколько направлений. Первое направление – обследование студента с целью изучения его психологических, индивидуальных и культурных особенностей, интересов и прогноза его дальнейшего развития (портфолио, дневник студента, тесты на определение индивидуального стиля обучения, психологическая диагностика личности студента, адаптированные шкальные опросники для диагностики культурного самоопределения личности и др.).

Второе направление – исследование образовательной деятельности студентов (контроль, проверка, оценивание, накопление и систематизация данных о студенте, их анализ, рефлексия, выявление динамики образовательных изменений и личностных приращений студента). Важными объектами исследования становятся: интеллектуальное развитие студента (культуроведческая осведомлённость, способность определять проблематику информации, выделять понятия, производить сопоставления), область и степень творчества (тесты на креативность, оригинальность работ, отличие их от предыдущих), уровень самостоятельности при выполнении комплекса действий, позволяющих решать ситуации межкультурного сбоя.

Третье направление – диагностика индивидуальной образовательной траектории студента (определение целей и их корректировка, уточнение образовательных программ, корректировка хода обучения, прогнозирование дальнейшего развития, самооценивание результатов своей деятельности и рефлексия личностного развития).

Основным способом оценки результатов становится сравнение достижений студента с его начальным уровнем развития, соотнесённости результатов с намеченными целями индивидуальной образовательной программы. Возникает необходимость создания паспорта студента, в котором указывается его психотип, индивидуальный стиль обучения, индивидуальные и культурные интересы, намерения и личностные смыслы.

Идея диагностики личностно-ориентированного типа заключается в праве студента на субъективное развитие и получение индивидуальных результатов своего продвижения в поликультурном пространстве, однако сопоставимых с образовательными стандартами.

На уровне структуры личности в процессе образовательной подготовки с точки зрения личностно-ориентированного подхода выступали следующие ориентиры: *компетенции культурного самоопределения* как способность определять свою культурную позицию – знание универсальных и специфических категорий родной культуры и языка, способность определять место родной культуры в спектре других культур, способность находить смысл лингвокультурного объекта; *компетенции медиатора культур* как способность выстроить систему индивидуального «национального» взаимодействия с поликультурным миром – выявление универсальных и специфических проявлений культур, умение осуществлять лингвокультурный анализ, выстраивание иерархии ценностей, культурных ориентиров и стандартов поведения, умение понять и оценить культурно-специфическую точку зрения, проявление толерантного и бережного отношения к родной и другим культурам, способность вступить в содержательный диалог или взаимодействие; *компетенции культуротворческой деятельности*: владение культурой мышления в многонациональном коллективе, умение прогнозировать и преодолевать ситуации межкультурного сбоя, умение преодолевать стереотипы в условиях регионального и международного сотрудничества, способность к генерации идей, находчивость, способность к эмпатии; *компетенции построения индивидуальной образовательной траектории* – умение поставить и реализовать цель сотрудничества, умение спланировать свою деятельность и осуществить её исходя из своих индивидуальных/культурных особенностей, способность осознать полученные результаты, умение организовать деятельность в группе, коллективе, настойчивость, ответственность, автономность.

Таким образом, в создавшихся условиях перед высшим образованием стоят задачи, связанные с эффективным развитием личности, способной продуктивно взаимодействовать в поликультурном образовательном пространстве. Основными способами реализации личностно-ориентированного подхода в процессе образовательной подготовки студентов к региональному и международному сотрудничеству явились: дидактически ориентированный анализ фундаментальных характеристик феномена личности и экстраполяция его результатов в сферу социально-профессиональной подготовки студентов; анализ индивидуальных, возрастных и культурных потребностей студентов, образования, общества и выделение на основе этого кластера компетенций личностно-ориентированного типа, необходимых для осуществления продуктивного взаимодействия на региональном и международном уровнях; обеспечение организационно-дидакти-

ческих, технологических и диагностических условий подготовки студентов к сотрудничеству на различных уровнях образовательного пространства.

Проведённая научно-исследовательская и экспериментальная работа по организации подготовки студентов к региональному и международному сотрудничеству с учётом личностно-ориентированного подхода в рамках образовательной деятельности по межкультурному образованию молодежи под руководством А. Н. Утехиной [9] позволяет говорить об успешности выбранной стратегии образовательной деятельности.

Примечания

1. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

2. *Бодалёв А. А.* Познание человека человеком. СПб., 2005.

3. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: современная интерпретация. М., 2008.

4. *Загвязинский В. И.* Педагогический словарь. М., 2008.

5. *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М., 1984.

6. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 2009.

7. *Хуторской А. В.* Современная дидактика. М., 2007.

8. Там же.

9. *Утехина А.* Н. Межкультурное образование молодёжи в полиэтническом регионе. Ижевск, 2006.

УДК 159

Л. А. Куценко

ДИНАМИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье представлены материалы эмпирического исследования самостоятельности студентов университета классических и педагогических специальностей. Результаты исследования могут использоваться преподавателями вуза в процессе организации самостоятельной работы с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

The paper presents the empirical study materials autonomy of university students and teachers of classical disciplines. The study can be used by university teachers in the organization of independent work, taking into account individual characteristics of students.

Ключевые слова: субъектность, субъектная активность, самостоятельность.

Keywords: subject, subject activity, independence.

Основные направления современных стратегий обучения сконцентрированы вокруг двух его характеристик: управляемости и формирования способности добывать знания самостоятельно. При этом ни одно из направлений в настоящее время не представлено в чистом виде, одно включает элементы другого. Необходимым требованием для каждого из них является воспитывающий, развивающий характер обучения и активность субъекта учебной деятельности. В статье мы будем рассматривать второе, более актуальное направление – самостоятельность обучающихся субъектов образования. Исследование данной проблемы мы проводили в рамках субъектной парадигмы, разрабатываемой в современной отечественной психологии К. А. Абульхановой-Славской [1], А. В. Брушлинским [2], В. И. Слободчиковым [3] и др. В русле субъектного подхода самостоятельность индивида в процессе усвоения им социального опыта состоит в том, чтобы определенным образом соотносить объективные условия и воздействия среды с субъективными событиями индивидуального способа жизнедеятельности. На основании теоретического анализа феномена самостоятельности с позиций субъектного подхода нами была разработана модель исследования, структура которой состоит из трех компонентов. Когнитивный компонент включает такие критерии самостоятельности, как интроверсия, сознательность, открытость опыту, рациональность мышления. Рефлексивный ком-

© Куценко Л. А., 2010

понент составляют: общая рефлексия, саморефлексия, социорефлексия, саморегуляция. Мотивационный компонент представлен следующими критериями: самоактуализация, общая интернальность, интернальность в области достижений, интернальность в области неудач.

Для исследования мотивационного компонента самостоятельности студентов вуза нами использовались методики: «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттер); вопросник самоактуализации личности (Н. Ф. Калина, А. В. Лазукин). Исследование когнитивного компонента самостоятельности студентов вуза осуществлялось при помощи методик: «Локатор большой пятерки. Пятифакторная модель личностных черт» (Дж. Ховард, П. Медина, Ж. Ховард), тест на рациональность мышления (Хорст Зиверт). В исследовании рефлексивного компонента самостоятельности студентов вуза были использованы: методика диагностики индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности (А. В. Карпов), методика уровня выраженности и направленности рефлексии (М. Грант), методика «Полярные профили самооценки», методика «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова).

В исследовании приняли участие 250 студентов-классиков (биологи, химики, физики, математики) и студентов-педагогов (филологи, учителя младших классов).

Целью нашего исследования было выявление особенностей самостоятельности студентов университета, обучающихся на факультетах с различной учебно-профессиональной направленностью: классической и педагогической. Гипотезой исследования явилось предположение о том, что процесс становления самостоятельности студентов будет обусловлен, с одной стороны, динамикой профессионального становления, с другой – спецификой учебно-педагогического взаимодействия в разных образовательных условиях. Данная специфика заключалась в том, что студенты-педагоги в основном обучались по традиционной образовательной технологии, в то время как группы испытуемых классического профиля обучения со второго курса активно включались в совместную деятельность с преподавателями в создании и реализации разнообразных научных и практических проектов. Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о наличии отличительных особенностей в группах испытуемых в структуре когнитивного компонента. Во-первых, в обеих выборках преобладает количество студентов с более высоким уровнем экстраверсии (53,8%; 58,8%). Однако, при наблюдаемой общей тенденции к экстраверсии во всей выборке, в группах студентов-классиков доминируют интроверты (25%), в то время как педагоги в большинстве представляют экстравертов, которые отличаются общительностью, активностью, импульсивностью, поиском новой мощной, внешней стимуляции. Мы предполагаем, что полученные данные могут свидетельствовать об особенностях развития самостоятельности в различных группах в связи с различными типами направленности учебной деятельности. Во-вторых, студенты-классики демонстрируют высокую степень сознательности (66,7%; педагоги – 58,8%), что свидетельствует об организованности, ответственности и усердии. Студенты-педагоги (58,8%) менее практичны, собраны, организованы и ответственны. В-третьих, обе группы испытуемых на втором курсе обладают высоким уровнем открытости по шкале «Открытость опыту» (70,5%). Открытые опыту студенты имеют широкие интересы, развитую фантазию, гибкий ум, оригинальность и эстетическую чувствительность, их привлекает все новое, необычное. В самом широком смысле их можно назвать исследователями. Они открыты для новых подходов, путей решения проблем, отличаются склонностью к самоанализу и рефлексии. Характеристики параметров рационального мышления также свидетельствуют о некоторых различиях групп испытуемых. Нами было выявлено, что показатели эмоциональной реактивности у студентов педагогических специальностей значительно выше (59%), чем у студентов-классиков (47%). На наш взгляд, эмоциональная реактивность, свойственная педагогам, является личностной особенностью, что определило выбор будущей профессии и характер поведения в процессе обучения. Высокая эмоциональная реактивность может отражаться на характере самостоятельности. Студенты-педагоги более склонны к обвинениям в адрес других (55%), испытывая чувство вины перед окружающими за собственную несамостоятельность и нерешительность, а также эмоциональную несдержанность. Студенты-классики более склонны к самостоятельным, независимым поступкам (50%). Показатели рациональности мышления студентов-классиков (50,4%) преобладают над рациональностью студентов-педагогов (45,7%).

Анализ результатов исследования критериев рефлексивного компонента самостоятельности показал, что испытуемые в обеих группах в большей степени обладают адекватной самооценкой (58%). Однако существуют различия в том, что выборка студентов-классиков обладает адекватной самооценкой с ярко выраженной тенденцией к занижению, студентов педагогического профиля – к завышению. Общий уровень саморегуляции в группах испытуемых свидетельствует о незначительных различиях и соответствует среднему уровню. Рассматривая саморегуляцию по уровням развития ее компонентов, следует заметить, что в группах студентов-классиков наибо-

лее часто встречается именно высокий уровень. Однако, анализируя отдельные результаты параметров саморегуляции, мы пришли к выводу о компенсаторном характере наблюдаемого равновесия. Студенты-педагоги продемонстрировали более высокие показатели по шкале «Планирование» (52%), что указывает на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, выдвижении и удержании целей. Студенты-классики занимают ведущую позицию по шкале «Самостоятельность», что свидетельствует об автономности в организации активности, умении организовывать работу по достижению выдвинутой цели.

Далее мы исследовали рефлексивный потенциал студентов по трем параметрам: параметр общей рефлексии, а также уровни выраженности и направленности рефлексии: саморефлексии и социорефлексии. Аналогично предыдущим результатам общий уровень рефлексии у студентов обеих групп не имеет существенных различий. Компенсаторный характер выявленной рефлексии обнаружен в следующем. Студенты-педагоги продемонстрировали более высокий уровень социорефлексии (55,8%; студенты-классики – 42%), в то время как студенты-классики – саморефлексии (60,1%; педагоги – 44,2%). По итогам исследования мотивационного компонента самостоятельности нами были получены следующие результаты. Общий для всех групп испытуемых уровень самоактуализации соответствует средним показателям. Показатели выше среднего обнаружены по шкалам: ориентации во времени (53,8%, 58,8%); креативности (58,%) и гибкости (54,1%) – в группах студентов-классиков. По шкале ценностей (60,4%) – в группах студентов-педагогов. Показатели ниже среднего обнаружены соответственно по шкале спонтанность (34,1%) и шкалам ориентации во времени (32,4%), контактности (36,4%). Выявленные различия свидетельствуют об отличительных особенностях качества самостоятельности в группах испытуемых при одинаково развитом ее уровне. Наиболее значимыми критериями самостоятельности в нашем исследовании мы рассматриваем такие переменные самоактуализации как потребность в познании, автономность, креативность, самопонимание. Результаты свидетельствуют, что потребность в познании студентов-классиков несколько выше (49,1%; 51,3%) ее показателей у студентов-педагогов (46,8%; 55,5%). В группах классиков выше также результаты креативности (58,0%) и автономности (49,9%). Студенты-педагоги несколько превосходят своих сокурсников по шкале самопонимания (45,8%) (классики – 35,4%). В результате исследования уровней субъективного контроля было выявлено следующее: показатели общей интернальности выше среднего уровня у студентов-классиков (53,7%), что соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями и осознанию собственной ответственности в происходящем. У студентов педагогических специальностей показатели общей интернальности отражают уровень ниже среднего (45,7%), таким образом, студенты не видят связи между своими действиями и значимыми событиями, не считают себя способными контролировать их развитие. Студенты-классики обладают высоким уровнем интернальности в области достижений (64%), т. е. они считают, что эмоционально положительные события и ситуации – результат их собственных усилий, студенты уверены, что способны с успехом достигать своих целей и в будущем. У студентов-педагогов данная шкала находится на среднем уровне (56,8%). Относительно интернальности в области неудач ситуация обратная: студенты-классики обладают средним уровнем развития субъективного контроля (52,3%), а студенты-педагоги – высоким (64,4%). При исследовании самостоятельности нами была осуществлена иерархизация ее компонентов. Наряду с одинаково развитыми рефлексивным и мотивационным компонентами, соответствующими среднему уровню в обеих выборках, когнитивный компонент представлен как наименее сформированный. Результаты нашего исследования свидетельствуют, что внутренние характеристики самостоятельности носят компенсаторный характер. Это обозначает, что при внешних, значимо не различающихся уровнях самостоятельности существуют значимые различия в уровнях развития критериев когнитивного, рефлексивного и мотивационного компонентов. Кроме того, динамика самостоятельности студентов по заявленным компонентам не имеет значимых различий. Во-вторых, характер динамики по содержательным характеристикам самостоятельности носит не только положительный, но и отрицательный характер. Так, к примеру, в группах испытуемых факультетов педагогических специальностей наблюдается отрицательная динамика по критерию самостоятельности, социальной рефлексии и интернальности в области неудач. В группах студентов-классиков отрицательная динамика наблюдается по критериям открытости опыту, саморефлексии и интернальности в области достижений. Такой характер динамики свидетельствует не об изменении уровня самостоятельности в целом, а о высокой подвижности внутренних процессов в структуре самосознания личности. В-третьих, наблюдается ярко выраженная динамика таких критериев самостоятельности, как интернальность, рациональность мышления, саморегуляция, саморефлексия и самоактуализация в группах испытуемых педагогических специальностей; ра-

циональности мышления, саморегуляции, социорефлексии, самоактуализации и интернальности в области неудач в группах студентов-классиков. В-четвертых, в группах студентов-классиков обнаружена положительная динамика мотивационного компонента. В процессе исследования нами было установлено, что, несмотря на внешнюю статичность самостоятельности студентов в процессе обучения, внутренняя подвижность уровней переменных достаточно высокая. Несмотря на то что наименее выраженным в структуре самостоятельности оказался когнитивный компонент, у студентов с высоким уровнем по данному компоненту в обеих группах испытуемых как на II, так и на IV курсах оказалось наибольшее количество. Вторую позицию занимают студенты со средним уровнем развития и третью – с низким. По рефлексивному и мотивационному компонентам доминирующее количество студентов по параметру самостоятельности находится на среднем уровне. Динамика уровней самостоятельности от II к IV курсу свидетельствует об уменьшении количества студентов с низким и высоким уровнями развития критериев самостоятельности в пользу среднего уровня. В группах испытуемых педагогических специальностей тенденция динамики в пользу среднего уровня на IV курсах наблюдается за счет снижения количества испытуемых с высоким уровнем самостоятельности. В группах студентов-классиков – за счет снижения количества испытуемых как с высокими, так и с низкими уровнями. Обнаружена также положительная динамика студентов с низким уровнем самостоятельности по когнитивному и мотивационному компонентам в группах студентов-классиков и когнитивному компоненту в группах студентов-педагогов. Выявленные нами в результате исследования особенности самостоятельности студентов свидетельствуют о высокой подвижности ее критериев, которая обусловлена как внешними, так и внутренними условиями самоорганизации. Статистически значимые различия положительной динамики были обнаружены: у студентов-классиков по критериям сознательности ($ч^2 = 4{,}39^*$) и открытости опыту ($ч^2 = 6{,}58^*$), социорефлексии ($ч^2 = 4{,}37^*$), стремлению к самосовершенству ($ч^2 = 9{,}92^{**}$); у студентов-педагогов по критериям: общая интернальность ($ч^2 = 6{,}09^*$), интернальность в области достижений ($ч^2 = 5{,}96^*$), интернальность в области неудач ($ч^2 = 24{,}72^{**}$), ($ч^2 = 4{,}43^*$), социальная независимость ($ч^2 = 7{,}11^{**}$) (при * – 5% уровень значимости, ** – 1% уровень значимости).

На основании полученных количественных и качественных показателей, а также исходя из теоретического анализа самостоятельности можно сделать вывод о существовании трех типов направленности самостоятельности: репродуктивной, соответствующей низкому и среднему уровнями развития, продуктивной, соответствующей высокому и среднему уровням развития по всем показателям, и компенсаторной, ряд уровней которой носят акцентуированный характер и соответствуют высокому уровню, другие, наоборот, мало выражены (низкий уровень развития). Низкие уровни компенсаторного типа самостоятельности компенсируют высокие показатели по другим параметрам, что позволяет сохранять общий показатель самостоятельности на среднем, а иногда и выше среднего уровне развития.

Примечания

1. *Абульханова-Славская К. А.* Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет. Вопросы психологической теории и практики. М.: Институт психологии РАН, 1997.

2. *Брушлинский А. В.* Проблемы психологии субъекта / РАН, Ин-т психологии. М., 1994.

3. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека: введ. в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995.

УДК 371.13

Н. С. Александрова, С. Л. Лупу

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ СИНТЕЗА ИСКУССТВ: ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТ

В статье раскрыты теоретико-прикладные аспекты формирования профессиональных художественно-творческих умений и навыков будущих педагогов дошкольного и начального образования в ключе интегративного подхода. Проанализированы основные подходы к построению практики профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях педагогического колледжа.

The article discovers theoretical and applied aspects of forming the professional artistic-creative skills and practices of future teachers trained for pre-school and elementary school. Basic approaches to organizing the professional training practice of future teachers in pedagogical colleges are analyzed.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональные художественно-творческие умения и навыки, будущий педагог, синтез искусства.

Keywords: professional training, professional artistic-creative skills and practices, future teacher, art synthesis.

В новых социокультурных условиях возрождается значимость профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного и начального образования, способных принимать непосредственное участие в создании материальных и духовно-нравственных ценностей и приобщении к ним.

Учебные заведения, готовящие студентов по педагогическим направлениям, должны выпускать специалистов, владеющих необходимым объемом знаний, умений и навыков по художественным дисциплинам, умеющих не только грамотно, в соответствии с требованиями современной методики осуществлять процесс преподавания, но и заниматься творчеством. Однако, как показывает анализ практики работы педагогических колледжей, эта задача решается частично ввиду того, что в большинстве случаев в процессе подготовки специалиста в системе среднего профессионального образования применяются информационно-репродуктивные методы, что препятствует развитию творческих умений и навыков студентов. В связи с этим требуется пересмотреть педагогическую концепцию формирования художественно-творческой деятельности будущих педагогов, ее теоретико-методологических и методических основ, процессуальные и содержательные стороны процесса профессиональной подготовки.

© Александрова Н. С., Лупу С. Л., 2010

Творческой деятельности и культуре учителя посвящено значительное количество научных исследований. Отдельные вопросы развития творческих способностей студентов при решении изобразительных задач в процессе творческой и учебной деятельности рассматривались С. Е. Игнатьевым, В. С. Кузиным, Е. В. Шороховым, Б. П. Юсовым и др. Мы опирались также на теоретические положения и практические рекомендации в области художественного образования Р. Г. Казаковой, В. С. Кузина, Е. В. Шорохова и других, опыт преподавания искусства в учебных заведениях, дающих профессиональную подготовку в области художественного образования. Важным источником изучения творческой личности стали исследования педагогов Р. Г. Казаковой, Т. С. Комаровой, О. П. Радыновой, Н. М. Сокольниковой и т. д., посвященных художественному образованию личности.

Анализ психолого-педагогической и искусствоведческой литературы показывает, что творческий процесс педагогами и искусствоведами характеризуется как воспроизведение имеющегося опыта и формирование на его основе новых комбинаций, приводящих к созданию нового продукта (предмета, действий, мыслей и т. д., не повторяющих ранее известные), а художественная деятельность – как особый вид активности, где продуктом, материализованной формой выступают произведения художественного творчества. Содержание художественно-творческой деятельности в нашем исследовании рассматривается через специфику эмоционально-эстетической активности личности, развивающейся как комплексная способность в создании нового продукта через мыслительные (образность, оригинальность, гибкость, беглость), перцептивные (воображение, фантазия, интуиция, впечатлительность), характерологические (эмпатия, эмоциональная отзывчивость, артистизм, чувство собственного достоинства) изменения. Следовательно, профессиональные художественно-творческие умения и навыки будущего педагога есть совокупность профессионально-личностных действий по восприятию прекрасного и творческому воспроизведению, основанным на знаниях о специфике видов искусства и творческого самовыражения, позволяющего эффективно осуществлять профессиональную педагогическую деятельность по эстетическому развитию воспитанников.

Научные исследования в области художественного образования свидетельствуют о многогранности и полифункциональности воздействия средств изобразительного искусства в целом на формирование личности, ее мировоззрение и развитие творческих способностей студентов. При этом основной задачей профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного и на-

чального образования, на наш взгляд, должен выступать синтез искусств.

В работах А. Я. Зись, М. С. Кагана, Т. С. Комаровой, Р. Г. Казаковой, О. П. Радыновой, Р. М. Чумичевой, Б. П. Юсова и других рассматриваются вопросы синтеза искусств как средства художественно-творческого развития личности как наиболее полного способа эстетического освоения мира, как органическое единство художественных средств и образных элементов различных искусств, в которых воплощена универсальная способность человека эстетически осваивать мир. Однако вопросы формирования профессиональных художественно-творческих умений и навыков будущих педагогов дошкольного и начального образования в условиях педагогического колледжа средствами синтеза искусств остались неизученными.

В соответствии с обозначенными понятиями мы определили совокупность профессиональных художественно-творческих умений и навыков будущего педагога с учетом профессиограммы и синтеза искусства, которые в процессе профессиональной подготовки трансформируются в параметры будущей профессиональной деятельности. В неё включен комплекс профессиональных художественно-творческих умений и навыков будущего педагога: исполнительские (выразительно петь и играть на музыкальных инструментах, изобразительные и оформительские умения и навыки, умение декламировать стихи, ритмично двигаться), творческие (авторская интерпретация выразительных средств искусства), рефлексивные (адекватная оценка результатов своей творческой деятельности и их совершенствование).

Для эффективного формирования профессиональных художественно-творческих умений и навыков будущего педагога в условиях педагогического колледжа средствами синтеза искусств мы разработали спецкурсы, деловые игры и практикумы: «Музицирование», «Техники живописи и акварели», «Декоративно-оформительские работы», «Основы актерского мастерства», «Ритмопластика», «Ритмика», «Риторика» по развитию исполнительских, творческих, рефлексивных художественно-творческих умений и навыков.

На первом этапе (репродуктивный этап) с помощью психолого-педагогических тренингов осуществляется развитие мотивации, профессионального самосознания, заинтересованности, осознание необходимости преобразования своего внутреннего мира и поиск возможностей развития в профессиональном труде. На этом этапе студенты с учетом индивидуальных эмоционально-творческих возможностей нивелируют несформированные художественно-творческие умения и навыки через подгрупповые занятия на спецкурсах «Музицирование», «Техники живописи и акварели», «Декоративно-оформительские работы», «Ритмопластика», «Ритмика», «Риторика» и овладевают элементарными умениями и навыками петь и играть на музыкальных инструментах, изобразительными и оформительскими умениями и навыками, декламировать стихи, ритмично двигаться, стандартной интерпретацией выразительных средств искусства, учатся анализировать результаты своей деятельности. Студенты также имели возможность факультативно знакомиться с теми видами искусств, с которыми им придется знакомить своих воспитанников (музыка, живопись, декоративно-прикладное искусство, литература, танец). Технология подготовки будущего педагога на этом этапе направлена на первичное восприятие различных видов искусств («Музыкальный салон», «Художественная галерея» и т. д.) с приглашением музыкантов, художников, дизайнеров.

На втором этапе (созидательный этап) параллельно с изучением спецдисциплин формируется комплекс профессиональных умений и навыков будущих педагогов через изучение спецкурса «Основы творчества». На этом этапе студенты совершенствуют творческие умения и навыки петь и играть на музыкальных инструментах, изобразительные и оформительские умения и навыки, декламировать стихи, ритмично двигаться, интерпретировать выразительные средства искусства, учатся анализировать результаты своей творческой деятельности. Здесь педагоги пытаются усилить направленность студентов на повышение мотивации в творческом саморазвитии через авторские разработки художественно-исполнительской идеи («Музыкальная страна», «Красочный город», «Ярмарка мастеров», «Конкурс поэтов», «Танцующие человечки»).

Технология подготовки будущего педагога средствами синтеза искусств способствует становлению его профессиональных художественно-творческих умений и навыков и направлена на интерпретацию различных видов искусств в их синтезе. Технология обеспечивает накопление художественного опыта студента: подготовка и готовность к восприятию произведений искусства в их синтезе, акт восприятия художественного произведения и возникновение художественного образа, включение художественного образа в структуру опыта личности как органичного элемента его духовного мира. Студенты имеют возможность участвовать в фестивалях, конкурсах авторских работ.

Третий этап (творческий этап) направлен на актуализацию творческих умений и навыков выразительно петь и играть на музыкальных инструментах, изобразительных и оформительских умений и навыков, декламировать стихи, ритмично двигаться, авторской интерпретацией выра-

зительных средств искусства. Это достигается за счет формирования опыта творческой деятельности субъектов образовательного процесса средствами синтеза искусств. Технология подготовки будущего педагога способствует формированию его профессиональных художественно-творческих умений и навыков и направлена на воспроизведение различных видов искусств в их синтезе, интерпретацию и творческую активность. Технология предусматривает поиск и отбор впечатлений, искусное переложение их на основе воображения на «язык» искусства и создание художественного образа. Выставки-презентации будущих педагогов оценивают не только преподаватели, но и работодатели, т. е. заведующие дошкольных образовательных учреждений и директора школ.

Четвертый этап (рефлексивный этап) направлен на обучение адекватной оценке результатов своей творческой деятельности и желание их совершенствования. Технология формирования профессиональных художественно-творческих умений и навыков будущего педагога средствами синтеза искусств способствует их творческой активности и направлена на просмотр, коллективную оценку и рефлексию художественно-исполнительской идеи. Особое внимание здесь уделяется самосовершенствованию своих художественно-творческих умений и навыков.

Исходя из вышеизложенного, мы делаем вывод, что теоретический аспект формирования художественно-творческих умений и навыков будущих педагогов средствами синтеза искусств объясняется их сущностью, заключающейся в совокупности профессионально-личностных действий студентов по восприятию прекрасного и её творческого воспроизведения, знаниях о специфике видов искусства и творческом самовыражении. Все это позволит будущим выпускникам эффективно осуществлять профессиональную педагогическую деятельность по эстетическому развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста. Прикладной аспект изучаемого направления определяется внешними (учет индивидуальных эмоционально-творческих возможностей субъектов), внутренними (направленность субъектов на повышение мотивации в творческом саморазвитии) и интегративными условиями (формирование опыта творческой деятельности субъектов в области синтеза искусств).

УДК 378.18 07 (430)

И. Б. Акиншина

СПЕЦИФИКА СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ВУЗАХ ГЕРМАНИИ

Целью статьи выступает определение специфики развития и функционирования студенческого самоуправления в вузовской системе образования Германии. В статье кратко рассматривается история развития и утверждения немецкого студенческого самоуправления.

The purpose of this article is to define the specific of the development and function of German student self-government in the higher educational system. In the given article it is viewed the history and assertion (consolidation) of German student self-government.

Ключевые слова: студенческие объединения, студенческое самоуправление, специфика немецкого студенческого самоуправления.

Keywords: student unions, student self-government, specific of German student self-government.

Актуальность проблемы студенческого самоуправления обусловлена активным участием студенческой молодежи любой страны в общественной жизни. Как отмечает российский педагог В. М. Певзнер, «в российском обществе наблюдается возрождение на новой демократической основе студенческих организаций, которые строят свою деятельность, исходя из образовательных, профессиональных, социальных потребностей молодежи, интересы которой они представляют, соотнося их с социокультурным контекстом развития молодежи как страты и высшей школы как социального института» [1].

Для совершенствования и модернизации российского студенческого самоуправления необходимо изучение опыта зарубежных стран и возможности его использования с учетом традиций российской вузовской системы профессионального образования. Среди европейских стран, где особое внимание в государственной политике уделяется проблемам молодежи, в том числе и студенческой молодежи, мы выбрали Германию как страну, имеющую солидную правовую, экономическую, финансовую и социальную базу для государственной поддержки молодежи в вузах и университетах. Но при этом следует подчеркнуть, что немалая заслуга в том, что государство обращает внимание на проблемы молодежи в системе образования, принадлежит активной деятельности самой студенческой молодежи.

В результате анализа студенческого самоуправления в вузах Германии мы пришли к выводу, что возникновение и развитие студенческого самоуправления в системе высшего образования

© Акиншина И. Б., 2010

Германии – это закономерный процесс, который развивался синхронно с самоуправлением немецких вузов и университетов, зависел от политического, социально-экономического положения страны. Изучение материалов немецких исследователей показывает, что студенческое самоуправление – это общая деятельность, которую студенты осуществляют в рамках своей компетенции в пределах вуза [2], – это управление своими делами и решение проблем, в основе которых лежат насущные интересы учащихся [3], – это принятие участия студентов в управлении вузом или университетом посредством представительства в вузовских органах [4].

Основы немецкого студенческого самоуправления, так называемые студенческие объединения, возникли одновременно с появлением первых университетов средневековой Европы. Научно-техническое, экономическое и социальное развитие немецкого государства привело к увеличению числа университетов, высших школ, а также численности студентов. Но не всегда правильная политика в отношении студенческой молодежи, которая испытывала наибольшие трудности во время обучения, приводила к созданию студенческих сообществ и объединений. Как пишет немецкий политолог и педагог Х. Барч (H. Bartsch) в своем исследовании немецкого студенчества «Die Studentenschaften in der Bundesrepublik Deutschland», это, прежде всего, средневековые студенческие землячества, буршеншафты (корпорации), студенческие либерально-демократические, молодежные, социально-католические, социально-экономические движения [5]. Практика студенческих движений в начале XX в. становится действенным фактором студентов в борьбе за свои права.

К началу XX в. студенчество подразделялось на корпорированных (землячества. буршеншафты, со своими традициями и обычаями) и некорпорированных (свободные студенты) студентов. Свободные студенты объединились в студенческую организацию, которая разработала устав и сформировала органы управления, была закреплена указом прусского правительства в 1920 г. Это было принято широкой общественностью и поддержано политически. Прусский министр культуры и просвещения Карл Генрих Беккер незадолго до окончания Первой мировой войны, не изменяя основное требование студенческой солидарной ответственности в вузе, констатировал: «Путь к сотрудничеству в университете проходит через сознание общности» [6]. Одновременно К. Беккер осознавал необходимость того, что в молодом поколении можно будет «разбудить» осознание новой государственной формы, то есть демократии, путем интенсивной воспитательной политики. Требование политического образования духовной элиты страны зарождалось в политических дебатах того времени.

В указе определялись следующие задачи студенческой организации: организовывать студенческое самоуправление; представлять интересы студентов; принимать участие в управлении вузом; содействовать развитию культуры и спорта; сотрудничать с другими студенческими объединениями и организациями независимо от партийной принадлежности на пути культурного и экономического подъема Германии [7].

Утверждению демократических основ студенческого самоуправления в начале XX в. способствует стремление немецкого студенчества к созданию выборных студенческих парламентов и студенческих комитетов, особенно в конце Первой мировой войны и в период Ноябрьской революции (1918 г.), которые должны были заниматься исключительно внутренними университетскими вопросами и социальной помощью учащимся вуза. Участие студентов и студенческих объединений в различных социальных, экономических, политических акциях, а также выступление с прогрессивными идеями, борьба за расширение своих прав в академическом управлении позволили утвердиться органам студенческого самоуправления, функционирующим до настоящего времени. Это студенческие парламенты (студенческие конвенты в федеральных землях Бавария и Баден-Вюртемберг), всеобщие студенческие комитеты (студенческие советы в федеральных землях Саксония и Саксония-Ангальт), рефераты (отделы), советы объединения специалистов (профессиональные объединения студентов на факультетах), которые в своей самоуправленческой деятельности руководствуются Основным законом ФРГ, государственными законами, уставами, другими нормативными документами и предписаниями вузов, проектами, программами.

Немецкое студенческое самоуправление организовано по демократическому принципу, в соответствии с которым все органы студенческого самоуправления являются выборными, отчетными, представляют собой парламентарную модель, подобную государственной, но не полностью ее копирующую. Функционируя в коллективе высшего учебного заведения, они выполняют свои внутриуставные функции. В рамках своей деятельности органы немецкого студенческого самоуправления, развиваясь в едином педагогическом пространстве, выполняют многочисленные задачи, основными из которых являются: представительство интересов общего студенчества перед органами руководства вуза, земельными органами, государственной властью; участие в осуществлении вузовской образовательной политики; разработка и реализация собственных сервисных и социальных услуг; разработка и осу-

ществление культурных и спортивных мероприятий; сотрудничество с союзами, организациями, органами студенческого самоуправления в зарубежных странах; создание единого информационного пространства для студентов.

На современном этапе важным является то, какие условия созданы в вузе для развития студенческого самоуправления, дающего молодому человеку (студенту) возможность наиболее полно раскрыть свои лучшие интеллектуальные и нравственные качества, свои творческие способности, способствующие реализации личности. Взаимоотношения студенческого самоуправления и органов управления вузом строятся на принципах сотрудничества и автономии и регулируются «Рамочным законом о высшей школе». Немаловажную роль при взаимодействии органов студенческого самоуправления и институтов управления вузом играет так называемый «политический мандат», которым могут обладать и представители студенческих органов, которые введены в состав общих органов управления вузом. Под «политическим мандатом понимается компетенция студенчества как члена корпорации вуза выдвигать свою точку зрения по общеполитическим вопросам, которые могут не всегда касаться только вуза» [8]. При вынесении решений путем голосования студенческий «политический мандат» в вузе имеет меньшинство. Хотя это и ограничивает влияние студенчества на принятие решений в вузе, но все-таки дает право на его участие по тем или иным вопросам вузовской деятельности. Также это позволяет им быть в курсе вузовской образовательной политики и в случае непринятия студентами решений, одобренных большинством голосов, организовать мероприятия для отстаивания и защиты своих интересов.

Например, в сенате университета г. Регенсбурга (основан в 1967 г.) по новому вузовскому закону федеральной земли Бавария представлен только один студент по сравнению с пятью профессорами и двумя представителями от других сотрудников университета. В советах факультета на 2 представителей от студентов приходится 12 профессоров и других сотрудников [9].

Молодежь Германии, в том числе студенчество, осознавая высокий уровень экономического развития страны, выходит на более высокий уровень социальных притязаний. Германия считается примером в отношении хорошо продуманной и реализуемой молодежной политики, но в последнее время и в ее работе встречаются недостатки. И эти недостатки острее всего чувствует молодежь, в том числе и студенчество, которое пытается через свои органы самоуправления повлиять на вузовскую образовательную политику, решать свои проблемы в рамках существующей нормативно-правовой базы. Например, введение учебных программ бакалавриата и магистратуры явилось главным событием в жизни университетов и вузов Германии. Болонская система внедряется в Германии с 2002 г., поэтому в стране уже накоплен большой опыт. Все вузовские программы модернизированы. В каждом вузе есть студенческое объединение, которое обсуждает все связанные с этим процессом вопросы, в частности студенческие рефераты по вузовской образовательной политике. В целом студенты поддерживают целевую установку Болонского процесса, возлагают надежды на получение качественного образования, мобильность и гибкость данной системы. Однако в некоторых вузах Германии в настоящее время позиция органов студенческого самоуправления по отношению к ней неоднозначная. Они не только критикуют ее, но и организуют акции протеста и демонстрации. Например, в таких университетах, как Мюнстерский университет, Мюнхенский технический университет, университет им. И. Гете г. Франкфурта-на-Майне, Йенский университет, Боннский университет и многие другие, поскольку считают ее похожей на школьную систему, негибкой, программа бакалавриата дает недостаточно профессиональное и качественное образование.

Таким образом, в специфику современного студенческого самоуправления в вузах Германии входят следующие моменты. Во-первых, лидеры студенческого самоуправления в вузах Германии активно пропагандируют среди студентов убежденность в полезности и необходимости студенческого самоуправления для самих студентов. Во-вторых, четко определенный статус студенчества в «Рамочном законе о высшей школе» (Hochschulrahmengesetz) позволяет выборным органам студенческого самоуправления быть представленными в структуре вуза или университета. Согласно главе 3 пункта 1 § 37 «Рамочного закона о высшей школе» участие в самоуправлении вузом есть право и обязанность всех членов вуза, в том числе и студентов как членов вузовской корпорации [10]. В-третьих, «академическая свобода» позволяет немецким студентам быть самостоятельными и инициативными в учебной, общественной деятельности. В-четвертых, имеется представительство студенчества в органах руководства вузами, что позволяет им быть в курсе вузовской образовательной политики. В-пятых, студенческое самоуправление опирается в своей деятельности и регулирует её на основе нормативно-правовых документов – от Конвенции ООН о правах ребенка до федеральных и местных законов о молодежи.

Несмотря на усилия российского государства, руководства вузов по активизации и модернизации студенческого самоуправления большая часть российской студенческой молодежи приходит в

высшую школу получить только образование и остается пассивным наблюдателем, демонстрируя отсутствие интереса к общественной жизни вуза, а также к избирательным кампаниям. Нельзя сказать, что практика выборности членов студенческого самоуправления отсутствует, но чаще всего она игнорируется или ей не уделяется должного внимания как со стороны руководства, так и со стороны самих студентов.

С учетом немецкого опыта студенческого самоуправления, положительным, на наш взгляд, является:

– возобновление практики проведения студенческих собраний и выборность органов студенческого самоуправления, возможно одновременно на всеобщих университетских или вузовских выборах, чтобы показать значимость студенческого самоуправления;

– создание финансовой независимости студенческого самоуправления посредством студенческих взносов (на добровольной основе) и дотаций государства;

– стимулирование к разработке и реализации собственных сервисных и социальных услуг для студентов;

– предоставление возможности участия студентов в управлении вузом – в обсуждении и решении вопросов деятельности вуза, в планировании, организации, контроле учебного процесса, научно-исследовательской и внеучебной работы.

Российское студенческое самоуправление имеет богатые традиции и опыт организации студенческого самоуправления, но ему еще предстоит работать «над самим собой», чтобы возродиться на демократической основе, и перейти из разряда «развивающегося» в статус постоянно «действующего».

Примечания

1. *Певзнер В. М.* Педагогический потенциал студенческого самоуправления в современном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2005. С. 3.

2. Bartsch H.: Die Studentenschaften in der Bundesrepublik Deutschland. Organisation, Aufgaben und Rechtsform der studentischen Selbstverwaltung in der Bundesrepublik. 2 Aufl. Bonn; Holzlar, 1971. S. 114.

3. Zinn H.: Die studentische Selbstverwaltung in Deutschland bis 1945 // Steinbach, Matthias; Gerber, Stefan (Hg.): „Klassische Universitat“ und „akademische Provinz“. Studien zur Universitat Jena von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis in die drei?iger Jahre des 20. Jahrhunderts, Jena, 2005. S. 7.

4. Denninger E. Das “politische Mandat” der Studentenschaft und andere Moglichkeiten studentischer Mitwirklung in der Hochschule. URL: http://www.hopo-www.de/pm/Denninger93.html.

5. Bartsch H.: Die Studentenschaften in der Bundesrepublik Deutschland. ... S. 7.

6. Zinn H.: Die studentische Selbstverwaltung in Deutschland bis 1945. ... S. 11.

7. Там же. S. 9–11.

8. Bartsch H.: Die Studentenschaften in der Bundesrepublik Deutschland. ... S. 121.

9. Регенсбурский университет. URL: http://www.uni-regensburg.de/Studentisches/Sprecherrat.

10. Hochschulrahmengesetz. URL: http://www.bmbf.de/pub/HRG_20070418.pdf – 96 kB – 06.12.2008.

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377.12:60

Ю. В. Семенов

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ОСНОВ НАНОТЕХНОЛОГИИ

Статья посвящена актуальным вопросам повышения квалификации учителей естественнонаучного профиля в области основ нанотехнологии.

The article is devoted to upgrading teachers of science in the field of Nanotechnology.

Ключевые слова: компетенции, основы нанотехнологии, нанотехнологическая лаборатория, экологическая культура, методическая подготовка, повышение квалификации учителей естественнонаучного цикла.

Keywords: competences, basics of Nanotechnology, laboratory of Nanotechnology, ecological culture, training techniques, upgrading of science teachers.

Широкий интерес к нанотехнологии в последнее время объясняется, по крайней мере, двумя обстоятельствами. Во-первых, он связан с решением вопросов получения принципиально новых устройств и материалов. Во-вторых, нанопроблематика выявила ряд пробелов как в фундаментальных, так и прикладных знаниях о материи. Нанонаука и нанотехнология, являясь широкими междисциплинарными областями, испытывают кадровый дефицит, на что неоднократно указывали представители научных школ академиков В. А. Каргина, П. А. Ребиндера, Б. В. Дерягина, И. В. Тананаева, члена-корреспондента В. Б. Алесковского, И. Д. Морохова, лауреата Нобелевской премии академика Ж. И. Алферова. В отдельных источниках отмечается, что информационный вклад российских ученых в мировую нанотехническую науку за последние 5–6 лет заметно снизился и составляет сейчас всего 1,5% против 6% в 2000 г. [1]. В связи с этим возникает необходимость ориентировать молодежь на изучение основ нанотехнологии и совершенствование качества обучения в данной области не только перед высшей профессиональной школой, но и перед системами общего образования; переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

На наш взгляд, общее образование должно завершаться получением теоретических знаний и практических умений, позволяющих выпускнику впоследствии эффективно интегрироваться в систему профессионального образования, в том числе иметь прочные знания в области нанотехнологий. В связи с этим возникает необходимость внесения изменений в содержание повышения квалификации педагогов, использующих в учебном процессе модули по основам нанотехнологий, а это актуально из-за с поставок в учреждения общего образования новых измерительных комплексов и средств, функционирующих на основе нанотехнологий (НТ).

С целью совершенствования методической подготовки педагогов по основам нанотехнологии в Кировском институте повышения квалификации и переподготовки работников образования был проведен ряд теоретических и практических исследований уровня готовности педагогов к реализации обучения по основам НТ и построения модели подготовки учителей; внедрение разработок в образовательную деятельность. На первом этапе построения модели методической подготовки учителя в области НТ за основу взята система компетентностно-ориентированного образования. В работе исследовались соотношения знаний, умений, навыков, компетентностей и компетенций учителей естественнонаучного профиля. Результаты исследований использовались при разработке программ формирования и оценивания компетенций педагогов в системе повышения квалификации по основам нанотехнологий.

В ходе теоретических исследований понятия «компетенция» рассматривались сущностные характеристики, такие, как *круг вопросов, полномочий человека, характеристика места, а не лица; результат образования; отчужденное, наперед заданное требование (норма) к образовательной подготовке обучающегося*.

Применительно к системе дополнительного профессионального образования мы рассматривали компетенции на основе психологических особенностей личности как *ее способность; интегральное качество личности*, выделяя *стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области или способности решать жизненно важные проблемы в конкретных ситуациях*.

© Семенов Ю. В., 2010

Из числа характеристик в трактовке понятия **«компетентность»** выделены такие особенности, как *способ формированиязнаний, умений, навыков, образованности, содержания образования, т. е. воплощение в деятельности; синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта; результат образования,* выражающийся в овладении обучающимся определенным набором способов деятельности.

В ходе исследования было выявлено, что понятие «компетенция» шире термина «знание, умение» и «включает в себя не только когнитивную и операционально-технологические составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую и является внешней оценкой профессиональной и социальной подготовленности специалиста». В профессиональном образовании компетенция выступает компонентом потенциального качества подготовки специалиста, выражающим собой его способность к выполнению определенного комплекса задач или вида деятельности (П. А. Зимняя).

Таким образом, компетенции есть характеристики и требования (знания, их применение, навыки, ответственность, качества личности), задаваемые к подготовке специалиста, представляющие собой совокупность потенциальных качеств педагога, ориентированных на качественное выполнение профессиональной деятельности.

Среди **специальных профессиональных компетенций**, значимых для деятельности педагога в области основ нанотехнологий, по итогам теоретических исследований мы выделили следующие:

– готовность к постоянному профессиональному росту, приобретению новых знаний в области основ нанотехнологий;

– готовность самостоятельно и эффективно решать образовательные проблемы в области изучения школьниками основ нанотехнологий;

– способность к самостоятельным действиям при работе с высокотехнологичным нанооборудованием (на базе классов для преподавания практических навыков в области нанотехнологий);

– способность к организации действий учащихся для работы с высокотехнологичным нанооборудованием (на базе классов для преподавания практических навыков в области нанотехнологий);

– готовность к информированию обучающихся о мероприятиях в области нанотехнологий, популяризации и формированию положительной мотивации обучающихся на изучение основ нанотехнологии.

Вышеуказанные специальные профессиональные компетенции легли в основу тестовых и практических заданий при проведении первого этапа исследований, направленного на определение уровня их сформированности.

Результаты начальных тестовых испытаний учителей естественнонаучного профиля в области знания основ нанотехнологий показали крайне недостаточный уровень сформированности компетенций педагогов как в когнитивном, так и операционально-технологическом направлениях. Выделение в отдельную группу специальных профессиональных компетенций педагогов, связанных с обучением основам нанотехнологий, результаты проведенных тестовых испытаний позволили конкретизировать задачу разработки последовательности **методической подготовки** педагогов в области основ нанотехнологии; определить содержание, направление и объем практической работы.

На этом этапе в качестве модели методической подготовки мы использовали модель педагогической деятельности в процессе совершенствования профессиональной подготовки учителя на основе концепции развития профессиональной компетенции учителя. Это позволило нам теоретически обосновать оценки качества уровней методической подготовки через поэтапное решение задач профессионального роста личности.

Анализ психолого-методической литературы, накопленный опыт построения и реализации программ повышения квалификации позволили определить основные характеристики последовательности методической подготовки – формирования специальных профессиональных компетенций педагогов [2]. В содержание методической подготовки учителей к обучению основам нанотехнологии нами заложены следующие идеи: ***гуманизации*** (опора на общечеловеческие ценности); ***интеллектуализации*** (становление и развитие интеллектуально-личностных особенностей педагога в единстве с усвоением новых профессиональных знаний, умений и способов деятельности); ***гуманитаризации*** (установление гармонического равновесия между естественно-математической и гуманитарной подготовкой); ***фундаментальности и комплексности образования*** (расширение профессиональной мобильности педагога).

В основу процесса методической подготовки учителя к работе в сфере основ нанотехнологий положены принципы: ***непрерывности*** профессионального образования, ***преемственности, поэтапности, фундаментализации и индивидуализации.***

При конструировании рабочей программы мы исходили из того, что содержание методической подготовки учителей к обучению основам нанотехнологии опирается на объем специальных и предметных знаний, отдельные составляющие которых требуют уточнения.

В области специальных знаний это касается терминологии, используемой в сфере НТ, где ключевым понятием является **«нанотехнология»**.

Среди современных подходов к определению понятия «нанотехнология» можно выделить следующие.

На официальном сайте **Технического комитета ISO/TK 229** понятие «нанотехнология» трактуется так:

– знание и управление процессами, как правило, в масштабе 1 нм, но не исключающие масштаб менее 100 нм, в одном или более измерениях, когда ввод в действие размерного эффекта (явления) приводит к возможности новых применений;

– использование свойств объектов и материалов в нанометровом масштабе, которые отличаются от свойств свободных атомов или молекул, а также от объемных свойств вещества, состоящего из этих атомов или молекул, для создания более совершенных материалов, приборов, систем, реализующих эти свойства [3].

Согласно *«***Концепции развития в Российской Федерации работ в области нанотехнологий на период до 2010 года***»* (2004 г.) **нанотехнология** определяется как «совокупность методов и приемов, обеспечивающих возможность контролируемым образом создавать и модифицировать объекты, включающие компоненты с размерами менее 100 нм, хотя бы в одном измерении, и в результате этого получившие *принципиально новые качества*, позволяющие осуществлять их интеграцию в полноценно функционирующие системы большего масштаба» [4].

Различия в формулировках обусловлены тем, что в научной литературе ключевые в современном понимании термины **нанотехнологии**, **нанопродукция**, **наноматериалы** появились лишь немногим более 30 лет назад, а активный период их использования определяется последним десятилетием.

В работе мы понимаем **нанотехнологии** как совокупность процессов, позволяющих создавать материалы, устройства и технические системы (**нанопродукция**), функционирование которых определяется в первую очередь наноструктурой, то есть фрагментами структуры размером от 1 до 100 нанометров. **Наноматериалы** – продукты нанотехнологий, их следует характеризовать как материалы, функциональные свойства которых определяются наноуровнем их структуры. При этом мы отмечаем, что наноуровень структуры существует в любых материалах, с той лишь разницей, что далеко не в каждом из них наноуровень играет определяющую роль в формировании функциональных свойств. В этом вопросе разделяется точка зрения академика Ю. Д. Третьякова о том, что если этот уровень ничего не определяет, то нет смысла говорить о наноматериалах и нанотехнологиях, и наоборот [5].

В содержание рабочей программы повышения квалификации в область специальных знаний включены для изучения следующие вопросы.

Понятие о нанотехнологии. Классификация нанообъектов. Размерные эффекты и свойства нанообъектов. Определение наночастицы. Характерные особенности нанообъектов. Знакомство с функциональными и конструкционными наноматериалами неорганической и органической природы. Знакомство с методами получения наноструктур. Знакомство с методами зондовой нанотехнологии. Знакомство с пучковым и другими методами нанолитографии.

Введение в содержание методической подготовки специальных знаний по основам нанотехнологии ставит задачу отбора соответствующего контента в предметных областях. Особенность учебного материала по основам нанотехнологии состоит в качественном отличии от традиционных дисциплин, поскольку на таких масштабах привычные, макроскопические технологии обращения с материей часто неприменимы, а микроскопические явления, пренебрежительно слабые на привычных масштабах, становятся намного значительнее: свойства и взаимодействия отдельных атомов и молекул и/или агрегатов молекул (например, силы Ван-дер-Ваальса), квантовые эффекты. Следуя логике содержания нашей работы, сгруппируем учебный материал, необходимый для подготовки учителей к обучению школьников основам нанотехнологии в школе, по следующим направлениям: нанофизика, нанобиология, нанохимия.

Содержание теоретической части учебного материала (модулей «Основы нанотехнологи») в структуре методической подготовки в области **нанофизики** включает:

– атомное строение вещества;

– элементы квантовой физики;

– физические принципы синтеза наноразмерных объектов;

– способы визуализации в наномире;

– методы исследования свойств нанообъектов;

– принципы конструирования наноустройств.

Особое внимание в нанофизике уделено вопросам квантовой механики как основы нанотехнологий: понятию вероятности; вероятностным закономерностям; гипотезе де-Бройля; волновым свойствам вещества; свойствам микрочастиц; принципу неопределенности; квантованию энергии; принципу суперпозиции; прохождению частиц через потенциальный барьер.

В области **нанобиологии:**

– биологические системы, используемые в нанобиологии;

– матричные биосинтезы в клетке и в бесклеточных системах – как один из способов массового производства биологических наноструктур;

– нанобиотехнологии на основе ДНК;
– генетическая инженерия;
– нанобиотехнологии надмолекулярного (субклеточного) уровня организации живых систем;
– наноконструирование биологических узнающих систем, нанодетекция. Понятие о нанобиомолекулярной электронике;
– использование достижений нанобиотехнологии в медицине;
– нанотехнологии и экология.

Одним из ключевых моментов конструирования программы стало введение в представленное содержание экологических вопросов. Это вызвано наличием в литературе работ о высоком потенциале нанотехнологий в решении экологических проблем. Экологические аспекты нанотехнологий рассматриваются в русле дальнейшего формирования экологической культуры педагога и составляют существенную часть методической подготовки педагога.

В области **нанохимии**:
– структурные уровни организации вещества;
– начальные понятия о нанохимии;
– история нанохимии;
– кластеры. Получение и свойства;
– многообразие аллотропных форм углерода;
– фуллерены, фуллериты и родственные структуры;
– нанотрубки и родственные структуры;
– понятие о супрамолекулярной химии;
– молекулярные компьютеры. ДНК-компьютеры.

Отметим, что при конструировании модулей «Основы нанотехнологии» рабочей программы повышения квалификации учителей естественно научного цикла мы опирались на высокий интеграционный потенциал специальных и предметных знаний.

В содержании программы повышения квалификации до 40% учебного времени отведено на работу учителя с лабораторным оборудованием учебного **класса для преподавания практических навыков в области нанотехнологий**, полученного в рамках ПНП «Образование» МОУ «Лицей естественных наук города Советска» (практические модули). Лабораторное оборудование, функционирующее на базе управляющей станции преподавателя APPLE iMAC 20, рабочей станции преподавателяWSA 02 Ed и рабочих станций учащихся WS iMAC 01, снабжено комплектом датчиков для измерения: давления, угла поворота, числа оборотов, температуры, pH (кислотность среды), электропроводности, оптической плотности, влажности, частоты пульса, дыхания, артериального давления. В комплект оборудования входит СЗМ (сканирующий зондовый микроскоп), наноэдюкатор, набор зондов WT105 Ed, устройство для их заточки SHP01 Ed и компьютерный измерительный блок. Для выполнения тестовых работ к лабораторному комплекту прилагается набор учебных образцов для курса «Физика, химия и биология» WT100 Ed. Содержанием рабочей программы предусмотрено выполнение педагогом четырех лабораторных работ на выбор.

Разработанная программа повышения квалификации учителей в общем случае направлена на дальнейшее повышение профессионализма педагога. Главной целью подготовки учителей к обучению школьников основам нанотехнологии является достижение образовательного результата – формирование у педагогов специальных профессиональных компетенций.

С этих позиций для оценки достигнутого уровня профессионализма как суммарного показателя сформированности специальных профессиональных компетенций мы выделяем следующие составляющие: ***научно-техническую, предметно-образовательную и информационно-технологическую.***

Научно-техническая включает в себя: знание основ нанофизики, нанохимии, нанобиологии; путей и способов интеграции контента в области основ нанотехнологии; основные достижения, пути и проблемы использования и получения наноматериалов, нанопродукции; экологические аспекты развития нанотехнологии; владение техникой и методикой использования измерительных средств на основе нанотехнологий (умение работать с лабораторным комплексом класса для преподавания практических навыков в области нанотехнологий).

Предметно-образовательная составляющая – готовность к овладению профессионально-педагогическими умениями и навыками, необходимыми для реализации процесса преподавания основ нанотехнологии; развитие у учителей ценностного отношения к опыту творческой профессиональной деятельности; готовность приобщения к опыту учителей-новаторов по обеспечению качества образовательного процесса по основам нанотехнологий, учебных достижений, дальнейшего образования и самообразования.

К ***информационно-технологической*** составляющей мы относим: умение владеть основами конструирования и осуществления процесса обучения учащихся основам нанотехнологии; использование в своей профессиональной деятельности современных (традиционных и инновационных) образовательных технологий, информационных технологий, измерительных методик, базирующихся на основе использования средств нанотехнологий.

В ходе второго этапа была апробирована программа повышения квалификации учителей по обучению школьников основам нанотехнологии (см. таблицу).

Содержание программы повышения квалификации учителей по теме «Основы нанотехнологии»

1. Физические законы наномира

Атомное строение вещества. Элементы квантовой физики. Структурные уровни организации вещества. Начальные понятия о нанохимии.

2. Основы нанотехнологии

Понятие о нанотехнологии. Классификация нанообъектов. Размерные эффекты и свойства нанообъектов. Определение наночастицы. Характерные особенности нанообъектов. Перспективы развития нанотехнологии.

Кристаллическая решетка (геометрическая структура, электронная структура, химическая активность и пассивация наночастиц, размерные эффекты и особенности наноструктур, размерность объекта и электроны проводимости) [6].

3. Методы зондовой нанотехнологии (способы визуализации в наномире, принципы конструирования наноустройств, методы исследования свойств нанообъектов)

Технологическое оборудование для исследования поверхности твердых тел и создания наноструктур. Общие принципы работы сканирующих зондовых микроскопов.

Нанотехнологический комплекс (сканирующий туннельный микроскоп (СТМ), атомно-силовой микроскоп (АСМ), другие сканирующие микроскопы).

Методы создания наноструктур с помощью СЗМ. Физические эффекты, используемые в туннельно-зондовой нанотехнологии.

Методы зондовой нанотехнологии. Методы записи информации.

Методы записи, основанные на изменении геометрического рельефа поверхности. Прямая модификация рельефа поверхности (механический метод).

Электронно-стимулированное осаждение или травление. Массоперенос с помощью острия. Термополевой способ записи. Атомная сборка. Квантовый «загон».

Методы записи, основанные на изменении магнитной структуры поверхности. Оценка методов записи и считывания информации с использованием СТМ.

Наностёкла – новая запоминающая среда. Электрохимический массоперенос.

4. Функциональные и конструкционные наноматериалы неорганической и органической природы

Углеродные наноструктуры. Фуллерены – новые перспективные материалы широкого применения. Методы получения и разделения фуллеренов. Применение фуллеренов.

Углеродные нанотрубки. Общие сведения. Методы получения нанотрубок. Электрические свойства. Механические свойства. Применение углеродных нанотрубок.

Понятие о супрамолекулярной химии. Молекулярные компьютеры. Биологические системы, используемые в нанобиологии. Матричные биосинтезы в клетке и в бесклеточных системах как один из способов массового производства биологических наноструктур. Нанобиотехнологии на основе ДНК. Генетическая инженерия. *Нанобиотехнологии надмолекулярного (субклеточного) уровня организации живых систем. Наноконструирование биологических узнающих систем нанодетекция.* Понятие о нанобиомоле-

№	Наименование темы	Всего, ч	Формы учебных занятий	
			теория	практика
1	Физические законы наномира	2		
2	Основы нанотехнологии	2	2	
3	Методы зондовой нанотехнологии	4	3	1
4	Функциональные и конструкционные наноматериалы неорганической и органической природы	4	4	
5	Технологии получения наноструктур: а) гетерогенные процессы формирования наноструктур и наноматериалов, б) методы получения упорядоченных наноструктур, в) искусственное наноформообразование	 4 4 4	12	
6	Методы нанолитографии	2	1	1
7	Экологические аспекты получения и использования нанообъектов	6	4	2
8	Практикум в классе для преподавания практических навыков в области нанотехнологий (нанолаборатории)	28	4	24
9	Методика изучения в школе темы «Основы нанотехнологии»	12	8	4
	Всего	72	40	32

кулярной электронике. ДНК-компьютеры. Использование достижений нанобиотехнологии в медицине.

Ленгмюровские молекулярные пленки. Общие сведения. Перенос монослоев на твердые тела. Наращивание мультислоев. Вещества, используемые для нанесения мультислоев. Некоторые свойства ленгмюровских пленок.

5. Технологии получения наноструктур

а) Гетерогенные процессы формирования наноструктур и наноматериалов. Методы получения наночастиц из паровой фазы. Получение наночастиц в жидких средах. Поверхностно активные вещества (ПАВ). *Методы восстановления и разложения в растворах. Восстановление в микроэмульсиях. Образование твердых частиц в микроэмульсиях. Получение упорядоченных структур наночастиц. Самособранные монослои и мультислои. Упорядоченные решетки наночастиц в коллоидных суспензиях. Самоорганизованные коллоидные структуры. Получение гибридных полимер-неорганических нанокомпозитов. Получение гибридных нанокомпозитов золь-гель-методом. Получение наногибридных материалов мультиметаллического типа золь-гель-методом. Интеркаляция полимеров в пористые и слоистые наноструктуры.*

Металлополимерные пленки Ленгмюра-Блоджетт – самоорганизованные гибридные нанокомпозиты. Электропроводящие свойства гибридных нанокомпозитов. Оптические и полупроводниковые свойства гибридных нанокомпозитов. Основные области применения гибридных нанокомпозитов.

Наноструктурированные материалы. Разупорядоченные твердотельные наноструктуры. Методы наноструктурирования с использованием компактирования. Другие методы наноструктурирования. Осаждение наноструктурированных слоев на подложку. Причины разрушения и упрочнение поликристаллических материалов. Проблемы обработки наноматериалов. Влияние наноструктурирования объемного материала на магнитные свойства.

Наноструктурированные многослойные материалы.

б) Методы получения упорядоченных наноструктур. Эпитаксия металлоорганических соединений из газовой фазы. Молекулярно-лучевая эпитаксия (МЛЭ). *Самоорганизация при эпитаксиальном росте. МЛЭ и реализация идей сверхрешетки для устройств наноэлектроники. Возможности методов МЛЭ и ГФЭ МОС в наноэлектронике*. Создание упорядоченных квантовых наноструктур. Концепция «сверху-вниз». *Получение квантовых точек самосборкой атомов (концепция «снизу-вверх»). Происхождение и величина напряжения решетки с рассогласованными параметрами. Механизмы аккомодации и ослабления напряжения. Получение квантовых точек Ge самосборкой атомов («германиевая пирамида»). Формирование квантовых точек и проволок при ионном синтезе. Ионный синтез квантовых $CoSi_2$ проволок. Самоорганизованные квантовые точки $S_{i07}G_{e03}$, полученные методом ионного синтеза. Примеры приборов на квантовых точках*. Сборка наноструктур под влиянием механического напряжения.

Автоматическая сборка наноструктур. Управляемая ДНК сборка наноструктур.

в) Искусственное наноформообразование. Напряженные полупроводниковые гетероструктуры и приготовление из них нанотрубок. Метод изготовления нанотрубок сворачиванием полупроводниковых гетеослоев. Формирование полупроводниковых и металлических нановолокон и спиралей. Периодические квантовые твердотельные наноструктуры, сверхрешетки из квантовых точек. Свойства микро- и нанооболочек.

Репликация наноструктур «формированием» полимеров.

6. Методы нанолитографии

Общие сведения. Рентгеновская литография. Электронная литография. Ионная литография. Возможности пучковых методов литографии.

Зондовые методы нанолитографии (СЗМ-литография). *Силовая СЗМ-литография.*

Токовая СЗМ-литография. Прямое нанесение рисунка с помощью СТМ (автоэмиссионный метод). Формирование рисунка в слое металла, полученного разложением металлоогранического соединения.

Литография с использованием резиста. Совместное использование лазера и СТМ в нанолитографии.

Ленгмюровские пленки – перспективный резистивный материал для нанолитографии. Термомеханическая нанолитография. Перьевая нанолитография. Локальное анодное окисление зондом АСМ как метод нанолитографии. Литография наносферами. Нанопечатная литография (НПЛ). Литографически индуцированная самосборка наноструктур (ЛИС).

7. Экологические аспекты получения и использования нанообъектов

Влияние нанотехнологий на эволюцию экосистем. Экологические проблемы производства наноразмерных объектов. Экологические проблемы применения наноматериалов. Экологические проблемы отходов производства наноразмерных объектов.

8. Практикум в классе для преподавания практических навыков в области нанотехнологий (нанолаборатории) предусматривает отчет по четырем работам с использованием наноэдюкатора.

9. Методика изучения в школе темы «Основы нанотехнологии»

Особенности использования средств визуализации нанообъектов в основном и дополнительном образовании. Планирование изучения темы «Основы нанотехнологии» в школе.

В организационном плане исследовательская работа по данной тематике проводилась на кафедре естественнонаучного и математического образования Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования с участием специалистов лаборатории «Экология». На первом этапе исследования и в конструировании программы в работе приняли участие члены временного творческого коллектива «Информационные технологии в системе естественнонаучного образования». На втором этапе, в рамках реализации регионального проекта «Использование информационных ресурсов кабинета в преподавании предметов естественнонаучного цикла в современной школе» (приказ КИПК и ПРО от 05.07.2010 г. № 215), в работе приняли участие педагоги МОУ «Лицей естественных наук г. Советска».

Примечания

1. Нанотехнологии. Азбука для всех / под ред. Ю. Д. Третьякова. М.: Физматлит. 2010. С. 21.

2. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / В. А. Козырев, Н. Ф. Родионова, А. П. Тряпицына и др.; под ред. В. А. Козырева. СПб., 2002.

3. URL: http://www.iso.org/iso/iso technical_committee ISO – Technical committees – TC 229 – Nanotechnologies

4. Официальный сайт ГК «Роснанотех». URL: http://www.rusnano.com

5. Нанотехнологии...

6. Курсивом выделены вопросы для дополнительного изучения (самостоятельной работы педагогов).

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

УДК 800:378.662

Н. А. Качалов, Т. В. Сидоренко

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Рассматривается обучение иностранному языку студентов IT-специальностей, обоснована сущность и выявлена структура профессионально ориентированного обучения иностранному языку, разработан содержательный компонент модели учебной дисциплины «Профессиональный иностранный язык».

The core principles and the structure of the English course appropriate for technical universities are considered in the article. The ultimate purpose is to introduce the model of the course content where the emphasis is made on the development of future engineers' professional skills.

Ключевые слова: языковое образование, профессиональный иностранный язык, профессионально ориентированное обучение, выпускники IT-специальностей.

Keywords: language education, professional foreign language, teaching a foreign language for specific purposes, IT-graduates.

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий в различных сферах человеческой деятельности и преимущественно в образовании, расширение международных связей и другие факторы явились причиной глобализации инженерного образования. Приходит понимание, что современный вектор профессиональных компетенций инженера должен включать не только специальные технические знания, но и ряд «нетрадиционных» для инженерного образования умений социально-гуманитарного характера, относящихся к категории «гибких качеств», которые составляют основу социально-гуманитарной компетенции специалиста. Важность социально-гуманитарных компетенций отражена в критериях качества инженерного образования, сформулированных международными советами и организациями, осуществляющих аккредитацию образовательных программ инженерных вузов и сертификацию уровня подготовки их выпускников. К числу наиболее авторитетных организаций такого рода относятся ABET, FEANI, ASTIN, ENAEE, CEAB и Ассоциация инженерного образования России.

Требования, предъявляемые в настоящее время работодателями к выпускникам неязыковых вузов, включают их способность работать в многопрофильной команде, владеть приемами эффективной аргументации, осуществлять деловые переговоры в устной и письменной форме, нести профессиональную и этическую ответственность за принятие инженерных решений, критически анализировать принятые решения, быстро адаптироваться к изменяющимся экономическим, социальным и политическим условиям жизни.

Принимая во внимание данные требования, задачей инженерных вузов является пересмотр своей образовательной политики и, возможно, отказ при этом от части традиционных подходов к обучению, таким, как «узкопрофильность, ориентация на рынок труда только одной страны, дискретность образовательных процессов» [1]. Сегодня высшая школа должна разрабатывать и внедрять такие учебные курсы, которые способствовали бы формированию и развитию дополнительных «гибких» профессиональных умений будущих специалистов. К таким умениям можно отнести самообразование, критичность мышления, самоорганизацию, устную и письменную профессиональную коммуникацию, творческий подход к решению профессиональных задач. На наш взгляд, курс по профессионально ориентированному обучению иностранному языку способен частично решить вышеуказанную проблему.

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку признается сегодня приоритетным направлением в обновлении инженерного образования. Иноязычное общение становится существенным компонентом профессиональной деятельности специалистов, и иностранный язык рассматривается не только как средство межкультурного общения, но и как средство приобретения специальных знаний. В России понятие «профессионально ориентированное обучение иностранному языку» является относительно новым и недостаточно исследованным, несмотря на то что в мире данное научно-методическое направление как область прикладной лингвистики начало свое развитие с конца 60-х гг. прошлого столетия. Основной причиной зарожде-

© Качалов Н. А., Сидоренко Т. В., 2010

ния данного направления в системе высшего профессионального образования можно считать стремительный рост мировой экономики, повлекший за собой расширение международных контактов и связей в области науки, промышленности, бизнеса и образования [2].

Рассмотрим специфику профессионально ориентированного обучения иностранному языку, его цели и задачи, содержание, методы и средства реализации.

Традиционно зарубежная методика [3] выделяет три подхода к определению сущности профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Первое определение было дано английскими учеными Т. Хатчинсон и А. Уотерс (T. Hutchinson, A. Waters) в начале 80-х гг. XX в. Они полагали, что цели и содержание ESP-курса должны определяться мотивами и потребностями его изучения [4]. Потребности студентов, как правило, формируются под воздействием внешних факторов социально-экономического характера, которые, в свою очередь, определяют уровень сформированности внутренних мотивов студентов, таких, как самосознание, самоопределение, саморегуляция. Поскольку курс профессионально ориентированного обучения иностранному языку нацелен на то, чтобы помочь обучающимся научиться адекватно действовать в ситуации естественного профессионального общения, то и разработка его содержания, выбор средств и методов обучения должны осуществляться с учетом потребностей студентов и тщательного анализа лингвистических особенностей ситуаций профессионального общения.

Однако, несмотря на правомерность и, на первый взгляд, объективность позиций к разработке содержания такого рода курса, данный подход подвергся ряду критических замечаний со стороны методистов-разработчиков. Во-первых, анализ ситуаций профессионального общения может быть субъективен и недостаточно достоверен, поэтому нельзя принимать решения о содержании учебного курса только на основе этого анализа. Во-вторых, подход к определению содержания обучения на основе языкового материала нельзя назвать гибким, потому как он может быть неадекватен изменениям, происходящим в обществе в целом и в процессе обучения в частности.

Другая интерпретация понятия профессионально ориентированного обучения иностранному языку была предложена английским ученым П. Стриванс (P. Strevens) в 1988 г. Он выделил четыре абсолютных и два переменных признака отличия профессионально ориентированного от традиционного обучения иностранному языку социально-бытовой сферы общения. По его мнению, к абсолютным признакам относятся следующие:

– соответствие методов обучения и содержания материалов потребностям студента;

– учет социального контекста будущей профессиональной деятельности студента;

– включение языкового материала, характерного для использования в узкопрофессиональной сфере деятельности;

– специальные цели обучения.

К переменным признакам были отнесены:

– обучение только определенным видам речевой деятельности, например чтению, письму, говорению;

– альтернативные методы обучения, а именно: методы, приемы и технологии, характерные для технических дисциплин. Например, методика проектной работы или метод группового проектирования, направленные на коллективное решение некоторой профессиональной задачи [5].

В начале 90-х гг. прошлого столетия популярность профессионально ориентированного обучения иностранному языку невероятно возросла, что было обусловлено, в первую очередь, социально-политическими, идеологическими, экономическими и технологическими изменениями в мировой цивилизации. Для России проблема изучения иностранного языка после открытия «железного занавеса» оказалась особенно актуальной. Иностранный язык становится своеобразным индикатором определения конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда. «Процесс обучения иностранному языку начинают рассматривать не только как передачу лингвистических знаний, но и как средство социализации личности, готовой к условиям жизни в многонациональном и поликультурном мире» [6].

Как следствие этого в научно-методической литературе появляется новый подход к профессионально ориентированному обучению иностранному языку, предложенный Р. Робинсон (P. Robinson). В качестве дополнительных характеристик к уже существующим характеристикам данный подход предусматривает учет состава группы студентов, а именно: уровень владения иностранным языком, возраст обучающихся, общая предметная область или специализация [7]. Учет данных принципов, по мнению Р. Робинсон, позволяет вывести процесс профессионально ориентированного обучения иностранному языку на новый, более качественный уровень.

Однако ни один из вышеупомянутых подходов к обучению профессионально ориентированному иностранному языку не может претендовать на универсальность и однозначность прочтения. Во-первых, содержание курса не должно замыкаться только на контексте специальности и на изучении ее терминологического аппарата. Во-вторых, знание профессиональной лексики и

грамматических конструкций не может компенсировать отсутствие знаний и умений социально-гуманитарного характера, позволяющих студентам успешно осуществлять профессиональную коммуникацию на иностранном языке.

Опираясь на проведенный анализ развития данного научно-методического направления и учитывая взгляды современных исследователей в этой области [8], можно сделать вывод, что дисциплина «Профессиональный иностранный язык» как учебный предмет должна отражать, в первую очередь, потребности студентов, которые определяются особенностями их будущей профессиональной деятельности, а также иметь тесное взаимодействие со специальными дисциплинами с целью обеспечения студентов знаниями в рамках предметной отрасли, адекватные современному состоянию науки и техники. Реализация полученных знаний подразумевает уровень сформированности профессиональных умений, которые условно можно разделить следующим образом:

1) общенаучные умения (работа с информацией, анализ, синтез, планирование, организация, управление);

2) квалификационные/узкоспециальные (работа со специальными техникой и технологиями);

3) «гибкие умения» социально-гуманитарного характера (критичность мышления, коммуникация, творческое решение проблемы, командная работа).

Для разработки содержательного компонента модели учебной дисциплины «Профессиональный иностранный язык» для студентов IT-специальностей нам было необходимо уточнить следующие позиции:

1) предметную область;

2) цели обучения профессионально ориентированному иностранному языку в техническом вузе;

3) потребность специализации с проекцией на будущую профессиональную и на текущую учебную деятельность студентов;

4) индивидуальные потребности студентов в изучении профессионально ориентированного иностранного языка;

5) профессиональные умения, необходимые специалисту для реализации выявленных потребностей в сфере профессиональной деятельности на основании регламентирующих документов учебного процесса, таких, как ГОС ВПО и требования, предъявляемые к выпускнику технического вуза в области иностранного языка.

В качестве предметной области подготовки будущих специалистов мы были сориентированы на «информатику и вычислительную технику», включающую в себя достаточно широкий спектр специализаций: автоматизация и управление, информатика и вычислительная техника, прикладная математика и информатика, сети ЭВМ и телекоммуникация.

Содержание любого учебного курса определяется прежде всего целями обучения, отражающими социальный заказ в области профессиональной подготовки специалистов. Целью обучения иностранному языку в техническом вузе в соответствии с Примерной программой по обучению иностранному языку в неязыковых вузах [9] является достижение студентами такого уровня иноязычной коммуникативной компетенции, который позволяет использовать иностранный язык как средство межкультурного общения на уровне международных стандартов в профессиональной (производственной или научной) деятельности и для целей самообразования.

Для выявления потребностей в изучении профессионально ориентированного иностранного языка выпускниками IT-специальностей необходимо проанализировать содержание их планируемой профессиональной деятельности. Специфические особенности содержания будущей профессиональной деятельности специалиста в области информационно-коммуникационных технологий свидетельствуют о том, что эта деятельность напрямую связана с использованием иностранного языка.

Ведущие компании мира, такие, как Microsoft, Sun Microsytems, Apple и другие, занимаются разработкой программных продуктов, а создаваемые ими программные продукты и соответствующая документация на английском языке чаще всего не русифицированы (не локализованы), и их изучение требует достаточно хорошего знания английского языка в части компьютерной терминологии.

В последнее время становится обычной практикой включенное обучение студентов в зарубежных вузах, а также стажировки и производственные практики в иностранных компаниях. Развивающееся международное сотрудничество, участие в проектах, где необходимо осуществлять переговоры, выполнять отчеты на уровне письменной или устной коммуникации, также требуют знания иностранного языка с учетом получаемой специализации.

Также в круг профессиональных обязанностей выпускника неязыкового вуза включаются вопросы, связанные с установлением и поддержанием взаимовыгодных международных и производственных контактов с зарубежными партнерами. Совместные промышленные и торговые предприятия, образовательные и научные объединения нуждаются сегодня в компетентных, творчески работающих специалистах, способных самостоятельно решать производственные задачи. Поэтому иноязычная профессиональная ком-

петенция рассматривается на рынке труда как существенная характеристика молодого специалиста, готового к профессионально ориентированному общению и сотрудничеству с представителями международного научно-технического сообщества.

Учет обозначенных особенностей содержания профессиональной деятельности специалистов в области информационных технологий позволил нам выделить ряд потребностей студентов в изучении иностранного языка. К таким потребностям можно отнести:

– потребность в коммуникативных навыках для установления и поддержания деловых и производственных контактов с зарубежными партнерами;

– потребность в изучении различной экономической, правовой, культурной среды стран изучаемого языка применительно к области профессиональной деятельности;

– потребность в получении дополнительных профессиональных знаний в области компьютерной техники и технологий;

– потребность в ознакомлении с новейшими мировыми достижениями науки и техники в области компьютерной индустрии;

– потребность в изучении международного опыта ведения производственной и научно-образовательной деятельности.

Для определения индивидуальных потребностей выпускников IT-специальностей в изучении иностранного языка нами было проведено анкетирование 48 магистрантов факультета автоматики и вычислительной техники. Цель анкетирования заключалась в выявлении трудностей, возникающих у студентов в реализации получаемых знаний по профессионально ориентированному иностранному языку, их ожиданий от учебного курса и предпочтений. Анкета включала в себя следующие вопросы:

1) Для чего Вам нужен английский язык?

2) Что, по Вашему мнению, должен включать курс «Профессиональный английский язык»?

3) Ваши ожидания от курса «Профессиональный английский язык»?

4) Какие языковые навыки и умения Вы бы хотели улучшить для того, чтобы не испытывать трудностей в профессиональной коммуникации на английском языке?

5) Какие языковые аспекты Вам бы хотелось изучать в рамках курса «Профессиональный английский язык»?

Результаты анкетирования представлены в таблице.

По результатам анкетирования можно сделать вывод, что учебный курс по профессионально ориентированному иностранному языку будет эффективен относительно сформированности лингвистических знаний и развития профессиональных умений, если будет основываться на сбалансированном сочетании тематических блоков профессионального содержания и блоков акаде-

Результаты анкетирования магистрантов АВТФ

Вопрос 1	**Answers**
для участия в международных конференциях и других научных мероприятиях	22%
участия в международных проектах	35%
получения работы в международных IT-компаниях	43%
Вопрос 2	
специальную лексику и терминологию сферы профессиональной деятельности	52%
социальный контекст специальности (ситуации профессионального общения: переговоры, презентации, дискуссии и т. д.)	48%
Вопрос 3	
умение общаться на иностранном языке на профессиональные темы	73%
подготовка к написанию научной статьи на иностранном языке или с использованием оригинальных источников	21%
умение понимать иноязычную речь профессионального содержания и участвовать в дискуссиях на профессиональные темы	6%
Вопрос 4	
академическое письмо	45%
чтение профессиональной литературы	10%
говорение	25%
аудирование	20%
Вопрос 5	
профессиональная лексика	54%
технический перевод	21%
техническая письменная коммуникация	20%
грамматика	5%

мической направленности. Это означает, что изучение иностранного языка с учетом контекста специальности, ситуаций профессионального общения и терминологического аппарата специализации должно быть интегрировано с блоками, направленными на развитие академических или общенаучных умений, таких, как академическое письмо, навыки реферирования, конспектирования, публичного выступления.

Тематическая направленность академических блоков обусловлена ориентированием на развитие дополнительных профессиональных умений студентов, составляющих основу общекультурной компетенции будущих специалистов согласно ГОС ВПО (3-е поколение, 2009). К таким умениям относятся:

– способность к самостоятельному обучению новым методам исследования;

– способность пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения;

– способность организации исследовательских и проектных работ;

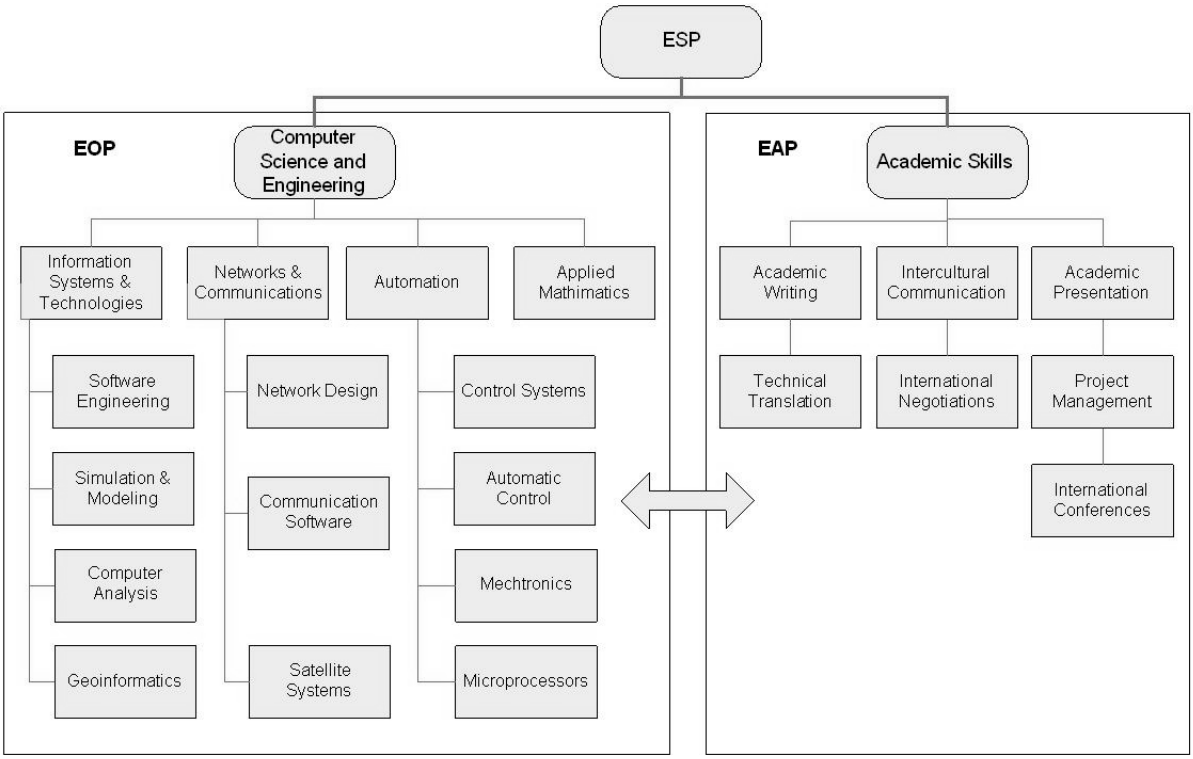
– способность проявлять инициативу и брать на себя ответственность принятия решений;

– способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий новые профессиональные знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой профессиональной деятельности [10].

Любая дидактическая модель подразумевает наличие в своем составе следующих компонентов: целевого, содержательного, методического или процессуального и контрольно-оценочного. В цели данной статьи не входило представление дидактического инструментария профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза, однако разработка компонентов содержания на основе проведенного анализа потребностей специальности, индивидуальных потребностей студентов и учета профессиональных умений, составляющих основу общекультурной компетенции специалистов, может представлять методическую ценность для вузов аналогичного профиля. На рисунке представлено, как может быть сформирован содержательный компонент дисциплины «Профессиональный иностранный язык» для выпускников IT-специальностей.

Адекватность процесса обучения реальному процессу коммуникации выступает одним из главных методических требований к процессу профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

Содержание специализированных модулей должно разрабатываться в сотрудничестве с профилирующими кафедрами, то есть экспертами в области компьютерной индустрии, потому как только они могут четко и адекватно представить информацию по тенденциям развития отдельно



Модель содержательного компонента дисциплины «Профессиональный английский язык» для студентов IT-специальностей

взятой специализированной отрасли. Преподаватель-лингвист в данном случае обрабатывает представленный текстовый материал на предмет развития языковых аспектов, таких, как профессиональная лексика, грамматические конструкции, типичные для технической коммуникации, стилевые и жанровые особенности научных текстов, способы структурирования и композиции собственных текстов, особенности технического перевода и т. д. Блоки академической направленности, по нашему убеждению, должны предлагаться студенту на основе альтернативного выбора. Вариативность в обучении в данном случае способствует развитию у студентов таких важных качеств, как осмысление целей изучения дисциплины, анализ собственных потребностей, анализ перспектив реализации полученных знаний, критическая оценка социальной ситуации в выбранной отрасли.

В заключение хотелось бы отметить, что обучение иностранному языку с учетом профессиональной направленности студентов до сих пор остается недостаточно эффективным. Об этом свидетельствует «острый дефицит специалистов, владеющих определенным регистром иноязычных знаний, необходимых для профессионального общения» [11], а также недостаток специализированной учебно-методической литературы, на основе которой можно было бы осуществлять подготовку будущих инженеров по иностранному языку. Поэтому преподаватели высшей школы неизбежно оказываются перед проблемой поиска новых нетрадиционных решений и более эффективных методических направлений в области языкового образования.

Примечания

1. *Сунцова Е. Н.* Техническая коммуникация как необходимый компонент образовательных программ российских инженерных вузов. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. Вып 6 (84). С. 9–13.

2. *Dudley-Evans T. and St. John Maggie,* Developments in English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Pages relevant 10–11, 19–21.

3. *Dudley-Evans T. and St. John Maggie.* Указ. соч.; *Strevens P.* ESP after twenty years: a re-appraisal. In M. Tickoo (Ed) ESP: State of the Art. Singapore: SEAMEO Regional Language Center, 1988. Relevant pages 1–13; *Robinson P.* ESP today: a Practitioner's Guide. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1991. 268 Pages; *Jordan R.* English for Academic Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. Pages relevant 1–8, 22–27 и др.

4. *Dudley-Evans T. and St. John Maggie.* Указ. соч.

5. *Strevens P.* Указ. соч.

6. *Зайцева И. В.* Профессионально ориентированное обучение на историческом факультете: автореф. дис. канд. пед. наук. Елец, 2004.

7. *Robinson P.* Указ. соч.

8. *Dudley-Evans T. and St. John Maggie.* Указ. соч.; *ordan R.* Указ. соч.; *Зайцева И. В.* Указ. соч.; *Образцов П. И., Иванова О. Ю.* Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие / под ред. П. И. Образцова. Орел: ОГУ, 2005. С. 5–6, 20–22 и др.

9. Примерная программа дисциплины «Обучение иностранному языку (в вузах неязыковых специальностей)». Мин. обр. РФ. М.: ГНИИ ИТТ «Информатика», 2000.

10. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 230100 «Информатика и вычислительная техника». Мин. обр. РФ. М., 2009.

11. *Образцов П. И., Иванова О. Ю.* Указ. соч.

УДК 378.147.33:800:37

Д. Л. Матухин

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье обсуждается проблема рефлексии и ее места в структуре творческого мышления, саморазвития и самопознания личности – изучение психических, физических и творческих особенностей. Автором предлагается технология формирования критического мышления, получающая все большее распространение в обучающей деятельности и нацеленная на развитие аналитического подхода к обучению иностранным языкам, на постановку проблемы и творческий поиск ее решения.

The article dwells on the problem of reflection and its place in the structure of creative thinking, self-development and self-cognition of a personality. The author suggests a technology of forming the critical thinking abilities which is aimed at developing analytical approach to teaching foreign languages, at putting forward problems and finding creative ways of their solution.

Ключевые слова: рефлексивная деятельность, критическое мышление, творческая личность, альтернативное решение, социокультурная компетенция.

Keywords: reflexive activity, critical thinking, creative personality, alternative solution, socio-cultural competence.

Огромную роль в процессе обогащения самосознания играет самопознание – изучение личностью собственных особенностей: психических, физических, нравственных. Самопознание совершается, во-первых, путем анализа результатов собственной деятельности, своего поведения, сопоставления этих результатов с результатами партнеров с общепринятыми нормами. Поэтому очень важно как можно раньше начинать учить обучающихся анализировать свою деятельность, свое поведение. Во-вторых, самопознание совершается путем осознания отношения других людей к себе, их оценки отдельных качеств данной личности, её поведения, деятельности.

© Матухин Д. Л., 2010

Сопоставляя эти оценки, особенно тех людей, которые входят в референтную для данного слушателя группу, с мнением и суждениями которых он особенно считается, со своими собственными оценками, обучающийся вырабатывает у себя адекватную самооценку. В-третьих, самопознание совершается путем самонаблюдения своих состояний, мыслей и чувств. Самонаблюдение может происходить не только по ходу, в процессе психической деятельности, переживания, но и ретроспективно, путем восстановления по памяти прошедших событий, ситуаций, актов поведения, поступков и анализа, установления причинной связи между отдельными поступками и обстоятельствами и оценки этих поступков, своего поведения.

Самопознание является основой не только для установления оценочного и теоретического отношения к собственным достоинствам и недостаткам, но и для развития постоянного самоконтроля и саморегуляции своей психической и практической деятельности, для самовоспитания. Тем самым обучающийся становится не только объектом, но и субъектом воспитания, он воспитывает себя собственными усилиями, самосовершенствуется как личность.

Проблема организации и корректировки образовательной деятельности связана с успешностью её осмысления. Традиционная методика обучения, в частности иностранным языкам, не требует осмысления происходящего ни от преподавателя, ни от обучающихся, в ней отсутствуют рефлексивные виды деятельности. Вместо этого идет закрепление или обобщение полученных знаний. Личностно-ориентированное обучение предлагает педагогу по-другому решать проблему постановки целей обучения, разработки плана работы, конструирования системы занятий, формы рефлексии и оценки. Образовательный процесс сопровождается его рефлексивным осознанием субъектами образования, которое включает осознание способов деятельности, обнаружение её смысловых особенностей, выявление образовательных приращений обучающегося и обучаемого. Они не просто осознают сделанное, они осознают способы деятельности, знания, умения, отношение к ним, пути взаимодействия с членами содружества (группы).

Без такой фиксации у индивида не возникает и не может возникнуть необходимости что-либо познавать и понимать. Первая группа способов обучения рефлексии объединяет те способы, которые направлены на создание таких условий, когда такая необходимость возникает.

Вторая группа объединяет более частные дидактические приемы, направленные как на выведение обучающегося в рефлексию, в рефлексивную позицию, так и на ее активизацию [1].

Необходимое условие обучения выходу в рефлексию, в рефлексивную позицию – изживание широко бытующего в практике обучения «культа знаний», при котором знать – хорошо, а не знать – плохо, и «внедрение» идеологии незнания, при которой снимается необходимость «казаться хорошим», т. е. «знающим», снимается атмосфера напряженности и страха не знать, не угадать «правильный ответ»; при которой «знание о своем незнании» становится ценностью большей, чем знание как таковое.

Наряду с культом знаний необходимо устранить закономерно следующую из него «презумпцию тождественности» [2], когда познание подменяется узнаванием, т. е. во всякой новой ситуации ищется и находится, узнается старый, уже известный набор «знаний».

Второе необходимое условие обучения умению и готовности выходить в рефлексивную позицию – это внедрение идеологии сомнения и критики. Эта идеология подразумевает всяческое поощрение и стимулирование несогласия и независимой оценки происходящего или изучаемого со стороны обучающихся.

Третье необходимое условие обучения умению и готовности выходить в рефлексивную позицию:

– внедрение идеологии знаковости, идеологии, в рамках которой предмет или явление становятся знаком для индивида благодаря его, индивида, действию: именно индивид делает нечто знаком чего-либо за счет сознательного изменения «ракурса» рассмотрения;

– внедрение идеологии искусственно-технического подхода, то есть приучение обучающихся рассматривать окружающий мир не только как естественный, но и как искусственно созданный. Необходимо научить слушателей видеть за предметом его творца, его создателя, рассматривать все сущее не только как таковое, но и как созданное кем-то в соответствии с каким-то проектом, замыслом, какой-то целью, нормой;

– внедрение идеологии многообразия и равнозаконности разных позиций. Необходимо обучать слушателей умению занимать ту или иную позицию, уметь увидеть объект с разных точек зрения.

Одним из лучших способов овладения умением занимать и сменять разные позиции является ролевая игра. Частое переключение с одной роли на другую приводит к систематическому «расшатыванию» представлений индивида об абсолютности своего положения в мире вещей и людей и создает условия для координации разных позиций. Необходимо всячески поощрять наличие собственного мнения, видения, в том числе и несогласие с общепринятой точкой зрения, с точкой зрения педагога.

Помимо этого необходимо формирование установки на «отчетность», готовности ответить в любой момент на вопрос «Что ты делаешь?», «Зачем ты это делаешь?», «Каким образом ты это делаешь?» и т. д. Сначала эти вопросы, как правило, приходится задавать обучаемому, но постепенно обучающиеся начинают сами задавать их друг другу, а затем и самим себе. На занятии и вне его преподаватель сам должен постоянно демонстрировать рефлексию своей деятельности.

Можно добиваться реализации установки на более «высокое» осмысление посредством «навязывания» обучающемуся несвойственной ранее для него позиции, например позиции педагога в том учебном процессе, в котором он ранее занимал позицию слушателя. Пример задания на реализацию данной установки – составить вопросы к тексту таким образом, чтобы, отвечая на них, можно было бы восстановить наиболее значительное и интересное в тексте; такие задания выталкивают обучающегося в рефлексивную позицию «преподавателя», которому предстоит организовывать работу «слушателя», и в обеих позициях выступает сам обучающийся; везде, где это возможно, предварять занятие изложением его плана в деятельностных формулировках; во время занятия и финальной ее части отводить некоторое время для рефлексии того, что, с точки зрения обучающихся, происходило на занятии.

Таким образом, в сознание обучающегося внедряется установка на отчетность, готовность к отчету.

Наряду с рефлексией своей деятельности обучающийся должен уметь осуществлять самоопределение, т. е. должен уметь и быть готовым рефлектировать свою позицию в ситуации деятельности: в качестве кого в ней выступает, какие цели ставит или чем руководствуется. Педагог должен постоянно демонстрировать такое самоопределение сам в процессе рефлексии своей деятельности.

Важно формирование установки на поощрение учебных и неучебных действий: ответов, интерпретаций, сочинений, решений и т. д., – в которых видна рефлектирующая личность в ее индивидуальном своеобразии.

Следующим методом обучения готовности и умению выходить в рефлексивную позицию является метод обучения слушателей задавать самим себе вопросы. Вопрос есть средство фиксации знания о незнании, причем если этот вопрос ставит сам обучающийся, то тем самым он фиксирует знание о своем незнании, выводя, соответственно, себя в рефлексивную позицию. Майкл Коул, например, считает «вопрошающее чтение успешным применением культурно-исторической теории к решению проблем дифференциальной диагностики и коррекции затруднений в приобретении навыков чтения» [3]. Надо отметить, что вопросы обучаемого или автора учебника отнюдь не всегда выводят обучающегося в рефлексивную позицию. Ведь, чтобы стать таковыми, они должны исходить из той модели мира, в которой живет и действует обучающийся. Это усиливает необходимость обучать технике постановки собственных вопросов, приучать адекватными способами и средствами постоянно ставить себе самому вопросы, демонстрировать в процессе обучения виды вопросов и разнообразные способы их постановки. Этот метод имеет весьма глубокие корни – вспомнить хотя бы сократический диалог или катехизисную форму – и весьма серьезные основания: ведь любое движение мысли начинается с постановки вопроса, с проблематизации.

Существует два типа средств, выводящих обучающихся в рефлексивную позицию: языковые средства и средства чистого мышления.

К первым относятся морфемы, лексические единицы, синтаксические конструкции и т. п. Чем богаче их набор у индивида, тем точнее индивид может рефлектировать ситуацию, рефлективно описывать ее этими языковыми средствами.

Ко вторым относятся разнообразные (философские, грамматические, эстетические, научные и т. д.) категории и понятия.

Наличие достаточного набора таких средств позволяет индивиду не только выходить в рефлексивную позицию, но и осуществлять разные способы представления, осмысления рефлектируемой ситуации. Преподаватель должен постоянно давать обучающимся средства для выхода в пространство чистого мышления (схемы, графики, формулы, таблицы, карты и пр.) и обучать ими пользоваться.

Организовать деятельность обучающихся следует таким образом, чтобы они могли выйти в более мощную рефлексивную позицию, чем им было присуще до этого момента. Этого можно достичь, например, посредством интерпретации действий обучающегося при помощи достаточно мощных категорий, вынуждая их рефлектировать свои действия этими категориями как средствами и соответственно осуществлять задаваемые этими категориями действия.

В основе коммуникации в процессе обучения должны быть соблюдены следующие основополагающие принципы диалога: свободный обмен мнениями между равноправными собеседниками; выявление позиции и аспекта видения каждого участника коммуникации; возбуждение самопознания (рефлексии) посредством целенаправленных вопросов; применение иронии и шутки как способа активизации мышления; применение ана-

логий; выявление противоречий на уровне схематизации.

Важно также и постоянное поддержание повышенного эмоционального фона при интерпретациях, ролевых играх и дискуссиях.

Активизирует рефлексию обучающегося и прием «прогнозирования», поскольку для того, чтобы ответить на вопросы типа «Что будет дальше?», «О чем, по-вашему, текст с данным заголовком (начинающийся следующими словами)?», «Чем закончится данный рассказ?» и т. д., необходимо прежде всего ответить на вопросы типа «Что это?», «Что происходит?» и т. д., непосредственно выводящие обучающего в рефлексивную позицию вопросы.

Анализ текстов дает возможность перенести имеющиеся рефлексивные позиции на самих обучающихся и моделировать имеющиеся рефлексивные отношения.

Эксплицирование импликаций позволяет «увидеть невидимое» и «услышать несказанное», а имплицирование экспликаций является модификацией первого, но выполненной на более высоком рефлексивном уровне: надо составить импликацию, учитывая картину мира и рефлексию реципиента этой импликации, что весьма трудно и является уже работой повышенного уровня сложности.

Общий принцип эксплицирования импликаций – выявление того содержания, которое прямым образом «не оформлено», а как бы «следует» из контекста, из ситуации. Техника экспликации применима в рамках практически всех учебных предметов.

Осуществлять имплицирование – то есть создавать такие «сжатые» формы, в которых запрограммирован (посредством имитационной рефлексии) способ их интерпретации, понимания – сложнее как в учебном (из-за высокого уровня сложности этой творческой работы), так и в организационном плане. Несомненно, рефлексия является инструментом мышления в обучающей деятельности, а перечисленные и многие другие способы призваны сформировать у обучающихся способность к рефлексии.

Как известно, рефлексия, или размышление, является одной из составляющей технологии формирования критического мышления в обучении.

Формирование критического мышления в период расширения информационного пространства приобретает особую актуальность. Под критическим мышлением в обучающей деятельности понимают совокупность качеств и умений, обусловливающих высокий уровень исследовательской культуры обучающегося и преподавателя, а также «мышление оценочное, рефлексивное», для которого знание является не конечной, а отправной точкой, аргументированное и логическое мышление, которое базируется на личном опыте и проверенных фактах [4].

В основе технологии формирования критического мышления через чтение и письмо лежит теория осмысленного обучения Л. С. Выготского: «...всякое размышление есть результат внутреннего спора, так, как если бы человек повторял по отношению к себе те формы и способы поведения, которые он применял раньше к другим» [5], а также идеи Д. Дьюи, Ж. Пиаже и Л. С. Выготского о творческом сотрудничестве обучающегося и обучаемого, о необходимости развития в обучающихся аналитически-творческого подхода к любому материалу.

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (далее – РКМЧП) разработана Международной ассоциацией чтения университета Северной Айовы и колледжей Хобарда и Уильяма Смита. Авторы программы – Чарльз Темпл, Джинни Стил, Курт Мередит. Эта технология является системой стратегий и методических приемов, предназначенных для использования в различных предметных областях, видах и формах работы. Она позволяет добиваться таких образовательных результатов, как умение работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний; умение выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим; умение вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений; умение решать проблемы; способность самостоятельно заниматься своим обучением (академическая мобильность); умение сотрудничать и работать в группе; способность выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми.

С 1997 г. международный образовательный проект «Развитие критического мышления через чтение и письмо» реализуется в России. Сегодня международный проект активно реализуется на территории России, объединяя вокруг себя новых единомышленников. Многие из них актуализируют необходимость обсуждения психолого-педагогических аспектов этого образовательного проекта. Психолого-педагогический аспект проекта взаимосвязан с философским, технологическим и методическим аспектами.

Базовые идеи философского аспекта проекта связаны с представлениями об открытом обществе. Эти идеи конкретизируются в проекте как возможность существования различных точек зрения, понимания множественности смыслов текста (информации) и того, что его (ее) интерпретация зависит от читательских контекстов. Принципиально важна идея личности, безусловный приоритет создания наиболее благоприят-

ных возможностей для ее развития, самопознания и самовыражения. В ходе учебной деятельности моделируется и анализируется процесс познания. Это позволяет использовать данную технологию как средство и инструмент самообразования человека. Учебная деятельность строится на основе партнерских взаимоотношений между педагогом и обучающимся, между обучающимися.

Один из важнейших принципов – ориентация на воспитание социальной ответственности. Для этого учебный процесс тесно увязывается с конкретными жизненными задачами, выяснением и решением проблем, с которыми индивиды сталкиваются в реальной жизни. Социально-ориентировочное отношение к действительности, навыки коллективной работы, связь собственных принципов и поступков – необходимые условия для формирования гражданского начала в личности, способной создавать открытое общество и жить в нем.

Основу проекта составляет базовая технологическая модель трех стадий учебно-познавательной деятельности «вызов – осмысление – рефлексия», позволяющая обучающимся самим определять цели обучения, осуществлять активный поиск информации и размышлять о том, что они узнали.

Реализация учебной модели позволяет обучающимся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, строить умозаключения и логические цепи доказательств, выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим. Технология предполагает создание атмосферы сотрудничества в системе «учитель – ученик – класс». Дает возможность ставить четкие воспитательные и образовательные задачи и оценивать эффективность работы по конкретным критерием.

Технология представляет систему образовательных стратегий, объединяющих приемы и методы по видам учебной деятельности независимо от конкретного предметного содержания. Образовательные стратегии задают логику урока, последовательность, различное сочетание приемов. Обучающийся изучает не только предмет, но и методику работы с предметом через развитие чтения и письма [6].

Все приемы в проекте «Развитие критического мышления через чтение и письмо» обоснованы с точки зрения психологии человека, да и сама базовая модель основ обучения и учения «вызов – осмысление – рефлексия» выстроена с учетом психологии познавательной деятельности, так как

– человеку сначала надо настроиться, включиться в деятельность,

– потом надо понять, осмыслить содержание и, наконец,

– надо подумать, о том, что дает это новое знание/понимание лично мне (обучающемуся), как это может повлиять на мои поступки, взгляды, решения и т. д.

Как уже говорилось ранее, данная технология включает в себя три стадии. Это стадии вызова, осмысления и размышления (рефлексии).

– Первая стадия, стадия вызова, актуализирует имеющиеся знания обучающихся, пробуждает интерес к теме; именно здесь определяются цели изучения материала. Для этого используют различные приемы: прием мозгового штурма, наработка различных версий в отношении изучаемого материала. На основе имеющихся знаний обучающиеся могут строить свои прогнозы, определять цели познавательной деятельности на данном занятии. На стадии вызова очень важно, чтобы у обучающегося возникала личная цель познания. Но возникает она благодаря тонкому, умелому воздействию со стороны взрослого. Только собственное желание, личная цель делает работу нетягостной, интересной, творческой, а следовательно, эффективной.

– Вторая стадия – осмысление нового материала (новой информации, идеи, понятия). Здесь происходит основная содержательная работа обучающегося с текстом, причем «текст» следует понимать достаточно широко, это может быть исторический документ или любой другой исторический источник, а также речь преподавателя, видеоматериалы и др. В процессе работы обучающегося с новой информацией используются следующие приемы: чтение текста с остановками, маркировка текста символами, составление таблиц.

– Третья стадия – размышления или рефлексии. Здесь обучающийся осмысляет изученный материал и формирует свое личное мнение, отношение к изучаемому материалу, исправляет предшествующие представления, собранные на стадии вызова, получить новую информацию и определить дальнейшие перспективы в изучении темы. На данной стадии возможно проведение дискуссии, написание исторического сочинения, эссе, фиксация рассмотренного материала в виде собственных выводов, записей в тетради, составления схемы.

Все три стадии на занятии необходимо соблюдать, так как это отражает сложный мыслительный процесс [7].

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» универсальна для всех возрастов в обучении иностранным языкам, в формировании навыков аудирования, чтения, устной и письменной речи. Такая технология развития письменной речи, как креативное пись-

мо, основанная на модели Дональда Мюррея и Дональда Грейвза, вначале рассматривалась как часть РКМЧП, но в последние годы в результате практического применения и доработок часть авторов выделяет креативное письмо в отдельную технологию [8].

Критическое мышление представляет собой сознательный, спланированный процесс интерпретации, анализа и оценивания социокультурной информации, основанный на имеющихся знаниях и проверке мнений по тому или иному вопросу и ведущий к формированию и утверждению собственного отношения [9]. Конечным результатом формирования критического мышления является критическое понимание культуры другой страны, что соответствует целям и задачам обучения иноязычной культуре в обучении иностранным языкам.

Примечания

1. *Степанов С. Ю., Семенов И. Н.* Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач // Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 99–104.

2. *Щедровицкий П. Г.* Очерки по философии образования: статьи и лекции. М.: Педагогический центр «Эксперимент», 1993. С. 52–53.

3. *Коул М.* Культурно-историческая психология. Наука будущего. М.: Когито-Центр, 1997. С. 431.

4. *Загашев И. О., Заир-Бек С. И.* Критическое мышление: технология развития. СПб., 2003. С. 250.

5. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Психология развития человека. М.: Смысл, 2005. С. 1136.

6. *Фонтанова А.* Технология, которая позволяет нам стать другими // Первое сентября. 2001. 16 янв. С. 3.

7. *Громова О.* Критическое мышление: как это по-русски? // Первое сентября. 2001. 16 янв. С. 3.

8. *Вишнякова Е., Зачесова Е.* Креативное письмо. Что это такое? // Учительская газета. 2006. № 30 (25 июля). С. 6.

9. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Academia, 2004. С. 334.

УДК 371.134:373.2

Т. С. Казаковцева

ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ И ПУТИ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье рассматриваются принципы, на которых выстраивается процесс профессиональной подготовки студентов – будущих специалистов дошкольного образования к оздоровительно-образовательной работе с детьми. Представлены пути реализации этих принципов в профессиональном, здоровьеориентированном образовательном процессе.

The article deals with the principles on which the process of students' professional training for health-educational work is based. The article relates to future specialists in the field of pre-school education. The ways of realization of the grounded principles in professional, health-oriented educational process are presented.

Ключевые слова: принципы профессиональной подготовки, оздоровительно-образовательная работа с детьми, здоровьеориентированный образовательный процесс профессиональной подготовки, пути реализации принципов.

Keywords: the principles of professional training, health-educational work with children, health-oriented educational process of professional training, the way of realization of principles.

Любой педагогический процесс, в том числе и профессионально ориентированный, строится на основе закономерностей, отраженных в принципах, выражающих основные требования к организации педагогической деятельности, помогающих творчески подойти к построению педагогического процесса [1].

Процесс подготовки к оздоровительно-образовательной работе с детьми в системе общей подготовки также имеет свою специфику и принципы. Оздоровительно-образовательная работа с детьми определена нами как комплекс оздоровительных мер гигиенической, лечебно-профилактической, физкультурной, психолого-педагогической, природно-оздоровительной, художественно-эстетической направленности в сочетании с образованием детей по вопросам сохранения и укрепления здоровья, позволяющим понять значимость оздоровительных мероприятий, особенности их использования в личном оздоровлении и формировании осознанного отношения к своему здоровью, реализуемый педагогическим и медицинским персоналом ДОУ. Результатом такой работы должна быть личная культура здоровья.

© Казаковцева Т. С., 2010

Исходя из этого понятия оздоровительно-образовательной работы с детьми, определены принципы подготовки к ней студентов как будущих специалистов дошкольного образования: ***единства педагогической, здоровьеориентированной и здравотворческой деятельности; профессиональной направленности; систематичности; непрерывности и преемственности; единства индивидуализации и дифференциации; взаимосвязи общего, профессионально-педагогического и здоровьеориентированного самосовершенствования.*** Данные принципы соединяют в себе закономерности: дидактики, в том числе дидактики высшей школы; воспитания будущего специалиста и формирования его личности; управления здоровьем; сохранения, укрепления и наращивания его резервов как у будущего специалиста, так и в дальнейшем у его воспитанников.

Принцип единства педагогической, здоровьеориентированной и здравотворческой деятельности. При его рассмотрении следует исходить из особенностей и закономерностей педагогической деятельности, отражающей процессы обучения и воспитания специалиста, а также и отношение к здоровью как изменяющемуся состоянию человека.

Основное содержание деятельности преподавателя вуза, готовящего будущего специалиста, заключено в обучении (обучающая деятельность), воспитании (воспитывающая деятельность), организации педагогического процесса в вузе (организаторская деятельность) и исследовании (исследовательская деятельность). Одной из важнейших характеристик преподавательской деятельности является ее творческий характер. Для реализации определенного нами принципа необходимо учитывать основное содержание деятельности преподавателя, ориентированной на подготовку специалиста, которая направлена на обучение, воспитание и развитие личности специалиста дошкольного образования, здорового человека, управляющего своим здоровьем, который сможет осуществлять оздоровительно-образовательную работу с детьми и обусловливать успешность здравотворческой деятельности [2]. Процессу реализации педагогической деятельности содействуют сформированные конструктивные, организаторские, коммуникативные умения. Ее гностический компонент определяет возможности педагога к своему самообучению и самообразованию, а эти возможности необходимо направлять на здоровьеориентированную деятельность, сохраняющую и укрепляющую здоровье свое и своих воспитанников [3]. Для этого педагогу необходимо ориентироваться на понимание сути индивидуального здоровья и его компонентов: физического, психоэмоционального, интеллектуального, социального, личностного, духовно-нравственного [4].

Рассматривая здоровье как философскую категорию и обобщенную характеристику бытия человека, как сложный и многообразный культурный феномен, следует различать эталоны здоровья человека, сложившиеся в различные исторические эпохи и являющиеся своеобразными социокультурными моделями здоровья [5].

Здоровьеориентированная деятельность рассматривается как сфера педагогической деятельности, в которой основным ориентиром является приоритет здоровья. В рамки этого вида деятельности, по нашему мнению, входит деятельность по организации здоровьесберегающих условий образовательного учреждения, использование педагогами здоровьесберегающих и здоровьеформирующих технологий, деятельность по обучению здоровью и формированию основ здорового образа жизни.

В современных условиях развитие человека, становление его как личности невозможно без выстраивания системы формирования его личного здоровья. Этому способствует первоначально обучение здоровью как способу воздействия на поведение и разум человека на основе диагностично поставленной цели, соответствующей возрастным особенностям обучаемых, определения методов и средств ее реализации, разработки программ обучения здоровью, определения и оценки результатов такого обучения.

Формирование здорового образа жизни (ЗОЖ) как здоровьеориентированного направления является комплексной проблемой, поскольку требует повышения роли личностных качеств человека, сознательного принятия им принципов и ценностей ЗОЖ, волевого управления своим поведением на основе его форм, полезных для здоровья.

Здравотворческая деятельность, понимаемая как созидательная, творческая деятельность каждого индивида по отношению к своему здоровью, должна строиться:

– на создании и упрочении мотивации на здоровье и здоровый образ жизни;

– информации о здоровье и о роли факторов, воздействующих на здоровье либо положительно, либо отрицательно;

– обучении и воспитании с позиций здоровьесбережения;

– создании здоровьесберегающей среды всеми субъектами образовательного процесса;

– формировании умений и навыков здравотворческой деятельности;

– создании благоприятной социокультурной среды, повышении уровня общей культуры личности и формировании личной культуры здоровья как части общей культуры личности.

Для здравотворческой деятельности необходимы аналитические, прогностические, органи-

зационные, коммуникативные и рефлексивные умения педагога, которые должны обретать подлинно здравотворческую направленность, способствовать вовлечению всех субъектов образовательного процесса в дело сотворения себя, своего здоровья, здорового образа жизни.

Основные пути реализации этого принципа в профессиональной подготовке со специальной направленностью:

1) осознание преподавателями ответственности за здоровье субъектов образовательного процесса в вузе;

2) направленность обучающей и воспитательной деятельности преподавателя на развитие личности специалиста дошкольного образования, здорового человека, управляющего своим здоровьем, который сможет осуществлять оздоровительно-образовательную работу с детьми;

3) использование в обучении и воспитании студентов личностно-ориентированных технологий;

4) взаимосвязь содержания своего предмета со знаниями о здоровье;

5) создание здоровьесберегающей среды вуза;

6) формирование мотивации на здоровый образ жизни в рамках своего предмета;

7) формирование умений и навыков ЗОЖ во всех формах работы со студентами;

8) создание благоприятной социокультурной среды вуза, направленной на повышение уровня общей культуры личности и формирование личной культуры здоровья как части общей культуры личности;

9) формирование у студентов профессиональных знаний и здравотворческих умений, направленных на сотворение своего здоровья и здоровья детей с учетом индивидуальных особенностей;

10) координация деятельности всех ответственных за образовательный процесс лиц, способных обеспечить комплексную реализацию педагогической, здоровьеориентированной и здравотворческой деятельности в их единстве.

Принцип профессиональной направленности отражает подготовку специалистов дошкольного образования к оздоровительно-образовательной работе с детьми как профессиональную, в которой совокупность знаний, умений и навыков позволяет выполнять работу в образовательных учреждениях высшего профессионального образования в соответствии и на основе государственных образовательных стандартов. В дальнейшем профессиональная подготовка совершенствуется в процессе трудовой деятельности через систему повышения квалификации и самообразование. Принцип профессиональной направленности отражает построение системы подготовки к оздоровительно-образовательной работе с детьми специалиста дошкольного образования с учетом видов профессиональной деятельности: научно-методической, организационно-управленческой, преподавательской, социально-педагогической, культурно-просветительской, а также деятельности по обучению, воспитанию и развитию детей.

Основные пути реализации принципа профессиональной направленности:

1) включение в содержание учебных занятий профессиональных здоровьеориентированных приемов и действий, которые обусловят успешность профессиональной деятельности по отношению к здоровью ребенка;

2) включение в рамки учебного процесса и учебных дисциплин элементов и видов профессиональной деятельности специалиста дошкольного образования;

3) выстраивание процесса подготовки специалиста дошкольного образования с учетом здоровьеориентированной направленности всех видов его будущей профессиональной деятельности;

4) внедрение в учебный процесс методов и приемов формирования здоровьеориентированных профессионально значимых качеств личности специалиста дошкольного образования;

5) включение в различные виды учебных педагогических практик заданий по реализации здравотворческих умений с детьми.

Принцип систематичности является классическим принципом дидактики и базируется на следующих научных положениях: все воздействия на человека результативны только тогда, когда они целенаправленны и осуществляются в системе. Еще К. Д. Ушинский указывал, что «только система... дает нам полную власть над нашими знаниями. Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет; голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящике пусто» [6]. Систематичность означает упорядоченность системы знаний как содержания обучения. Кроме того, каждый предмет имеет свою научную логику, свою систему понятий, вытекающих одно из другого; каждый предмет имеет свои закономерности, отражающие определенные факты и явления. Принцип систематичности связан с закономерностями познавательной и практической деятельности обучаемых. Материал считается усвоенным, если у человека сформировалась система ассоциаций и связей между старыми, усвоенными знаниями и новыми. При этом системность мышления как характеристика развитого ума означает, что мозг человека работает эффективнее, если он получает нагрузку регулярно, систематически и определенными порциями [7].

Систематичность означает также необходимость в установлении связей между темами и разделами дисциплины, установление межпредметных связей, так как каждый обучаемый изучает не одну дисциплину, а сразу несколько. Это будет способствовать целостному представлению об изучаемых предметах, пониманию взаимосвязи и взаимообусловленности многообразных предметов и явлений.

Также данный принцип отражает процессуальную сторону обучения, которая должна выстраиваться в определенной системе. Подготовка специалиста дошкольного образования как управляемый систематизированный процесс требует планирования и осуществляется в соответствии с разработанными программно-методическими материалами, что определяет систему работы преподавателя в процессе профессиональной подготовки и позволяет структурировать учебный материал. Систематичность также должна проявляться в организации процесса обучения, в требованиях к обучаемым в системе проведения каждого занятия. Систематичность должна быть и в работе самого обучаемого, проявляясь в систематичной подготовке к занятиям, работе на самих занятиях.

У будущих специалистов дошкольного воспитания в ходе профессиональной подготовки необходимо сформировать систему знаний о человеке, его здоровье, способах его сохранения и укрепления, систему специальных умений здравотворческой деятельности. Для этого необходимо соблюдать следующие требования реализации принципа систематичности:

1) регулярно и в системе представлять учебный материал о здоровье в рамках изучаемых предметов;

2) специально разработать здоровьеориентированную дисциплину, объединяющую знания различных наук о здоровье, здоровьесбережении и здравотворчестве;

3) разработать программно-методические материалы, отражающие логику изучения здоровьеориентированной дисциплины;

4) определить логику изучения дисциплины, ее разделы и темы;

5) разработать понятийный аппарат здоровьеориентированной дисциплины;

6) распределить во времени этапы прохождения здоровьеориентированных дисциплин и их иерархичность;

7) сформировать требования к обучаемым по изучению дисциплины и обеспечить систематичность их подготовки;

8) обеспечить систематичность педагогических воздействий на обучаемых при изучении здоровьеориентированных предметов;

9) разработать систему занятий и систему каждого занятия в рамках интегрированной здоровьеориентированной дисциплины.

Принцип непрерывности и преемственности отражает протяженность процесса подготовки во времени, его структурированность и этапный характер. Также в данном принципе выражается временная и пространственная связь этапов подготовки специалиста дошкольного образования к оздоровительно-образовательной работе с детьми. Непрерывность означает построение системы подготовки к оздоровительно-образовательной работе с детьми с начала профессионального обучения при опоре на науки, рассматривающие проблему здоровья человека. Ход профессиональной подготовки реализуется как поступательное движение, направленное на освоение новых знаний в рамках отдельных дисциплин и на основе междисциплинарных связей, на выстраивание системы практической подготовки, позволяющей осваивать здравотворческие умения, технологии и формировать профессионально значимые качества личности будущего специалиста. Механизмом непрерывности в профессиональной здоровьеориентированной подготовке выступает преемственность, предполагающая сохранение на каждом этапе подготовки базовых знаний, базовых умений и качеств личности, сформированных ранее на предыдущих этапах.

Реализация принципа непрерывности и преемственности в системе вертикали позволяет повышать уровень профессиональной подготовки, в том числе подготовки специалиста дошкольного образования к оздоровительно-образовательной работе с детьми при определенных условиях. Условия реализации принципа непрерывности и преемственности:

1) распределить подготовку к оздоровительно-образовательной работе с детьми на весь период обучения в вузе на основе межпредметных связей по горизонтали (на годичный цикл) и вертикали (по годам обучения);

2) структурировать процесс подготовки к оздоровительно-образовательной работе, выделив его этапы;

3) определить задачи и содержание подготовки, соответствующие этапам и уровню готовности обучаемых к восприятию новой информации;

4) определить результаты каждого этапа подготовки как промежуточные уровни, на основе которых будет осваиваться новое;

5) обеспечить единство теоретической и практической направленности подготовки;

6) обеспечить внутрипредметную преемственность в рамках основной интегрированной здоровьеориентированной дисциплины;

7) определить формы организации учебной работы, обеспечивающие преемственность и не-

прерывность процесса подготовки к оздоровительно-образовательной работе с детьми;

8) учитывать в реализации принцип закономерности динамики педагогического процесса, указывающей, что величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущем этапе.

Принцип единства индивидуализации и дифференциации рассматривается в педагогической науке как связанный с учетом возрастных и индивидуальных особенностей [8]. В его рамках «индивидуализация» рассматривается как учет индивидуальных особенностей каждого индивида, так как каждый человек представляет собой неповторимую индивидуальность, которая определяется единством и целостностью развития каждого человека. У каждого человека имеются свои потребности, свои индивидуальные задатки и склонности и способности. Отсюда подход к обучаемому следует реализовывать с учетом его индивидуальных особенностей. С другой стороны, индивидуализация может не соотноситься с необходимостью учета индивидуальных особенностей каждого, а предполагать определенную дифференциацию, так как достаточно сложно полностью индивидуализировать процесс профессиональной подготовки [9]. Однако с позиций этого принципа следует отслеживать индивидуальный рост каждого индивида, включенного в процесс профессиональной подготовки. Индивидуализация и дифференциация проявляются в технологиях подготовки к оздоровительно-образовательной работе, в определении и отборе содержания такой подготовки, в разработке документов планирования, учебных пособий, методических рекомендаций, организации и проведении различных форм учебной работы в рамках подготовки к оздоровительно-образовательной работе. Реализация этого принципа в системе профессиональной подготовки позволит ориентировать будущих специалистов дошкольного образования на самопознание, саморазвитие, самооценку, на выстраивание своей «Я-концепции» как человека, как специалиста, как неповторимой личности. В процессе подготовки специалиста дошкольного образования к оздоровительно-образовательной работе с детьми принцип реализуется в следующих требованиях:

1) изучение индивидуальных особенностей обучаемых и их отношения к проблемам здоровья и здравотворчества;

2) выстраивание индивидуального подхода в ходе здоровьеориентированной профессиональной подготовки с учетом индивидуальных особенностей обучаемых;

3) учет индивидуальных достижений каждого в ходе профессиональной подготовки;

4) выработка индивидуального стиля в здоровьеориентированной деятельности;

5) учет индивидуализации и дифференциации при реализации технологий профессиональной подготовки к оздоровительно-образовательной работе с детьми.

Принцип взаимосвязи общего, профессионально-педагогического и здоровьеориентированного самосовершенствования отражает в процессе профессиональной подготовки ее общее и частное. Общим является весь процесс подготовки специалиста дошкольного образования в условиях вуза. Частным выступает подготовка к оздоровительно-образовательной работе с детьми как специфической здоровьеориентированной деятельности. Такая направленность подготовки ориентирована не только на формирование профессиональных умений, позволяющих воздействовать на здоровье ребенка, на обучение его здоровью, формирование культуры здоровья, основ здорового образа жизни и умений в здравотворческой деятельности. Такая подготовка требует отбора данных наук о человеке и его здоровье, соединенных в целостную систему знаний, позволяющую развивать познавательную направленность будущего специалиста, его отношение к себе и своему здоровью, формировать у него здоровое поведение.

Можно говорить о том, что этот принцип объединяет все предыдущие принципы, на которых строится подготовка к оздоровительно-образовательной работе, и логически завершает характеристику всех принципов подготовки и путей их реализации. Подготовка и самосовершенствование в сфере оздоровительно-образовательной работы как здравотворческой деятельности представляют собой специфический вид систематической деятельности, направленной на саморазвитие и самообразование, на самооздоровление и личное здравотворчество как способы повышения уровня своего профессионального потенциала.

Будущий специалист как субъект педагогического процесса профессиональной здоровьеориентированной подготовки должен активно включаться в различные виды деятельности, обеспечивающие подготовку [10]. Должен осуществить процесс самопрограммирования развития собственной личности, своего жизненного и профессионального пути, связанного как с личным здравотворчеством, так и реализацией его в своей будущей профессии. Принцип реализуется в следующих требованиях:

1) выделение в процессе общей подготовки теоретических и практических здоровьеориентированных аспектов;

2) выделение в профессионально-педагогическом направлении здоровьеориентированного со-

держания предметов, профессионально значимых и личностных качеств, которые обеспечат здоровьеориентированную позицию личности будущего педагога;

3) пополнение общих и профессионально-педагогических дисциплин новыми здоровьеориентированными знаниями;

4) применение личностно-ориентированных технологий обучения и воспитания будущего специалиста дошкольного образования, обеспечивающих неповторимую индивидуальность личности каждого студента при изучении предметов общей и профессионально-педагогической направленности, обеспечивающих личностно-ориентированную позицию на взаимодействие с детьми;

5) реализация принципа и через систему учебных здоровьеориентированных дисциплин, позволяющих при условии использования личностно-ориентированных технологий сформировать здоровьеориентированное мышление и здравотворческую активность по отношению к себе и к своим будущим воспитанникам;

6) формирование и удовлетворение потребности личности будущего специалиста дошкольного образования в профессиональном росте, направленной на здравотворчество.

Примечания

1. *Абдулина О. А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М.: Просвещение, 1990; *Беспалько В. П.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М.: Высш. шк., 1989; *Давыдов В. В.* Состояние и проблемы исследования учебной деятельности // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. М.: Изд-во АПН СССР, 1990. С. 3–18; *Загвязинский В. И.* Теория обучения: Современная интерпретация.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2001; *Котова И. Б.* Становление и развитие гуманистической педагогики. Ростов н/Д: Учитель, 1997.

2. *Сластенин В. А.* Концептуальные основы реализации воспитательного потенциала содержания непрерывного педагогического образования: метод. пособие / В. А. Сластенин, В. В. Пустовойтов. М.: Министерство образования РФ, МПГУ, 2002.

3. *Бердников И. Г.* Теоретические основы формирования валеологической культуры учителя: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998; *Валетов М. Р.* Формирование здоровьеориентированной направленности личности студентов в процессе физического воспитания: дис. канд. пед. наук. Челябинск, 2006.

4. *Айзман Р. И.* Здоровье населения России: медико-социальные и психолого-педагогические аспекты его формирования. Новосибирск, 1996; *Брехман И. И.* Валеология – наука о здоровье. 2-е изд. М.: Физкультура и спорт, 1990; *Вайнер Э. Н.* Валеология: учебник для вузов. М.: Флинта: Наука, 2001; *Вайнер Э. Н.* Валеология: учебный практикум. М.: Флинта: Наука, 2002; Валеологические аспекты образования: Из опыта работы центров научных основ здоровья и развития в Кузбассе: научно-методическое пособие // Департ. Образования администр., Обл.ИУУ, КемГУ, Институт общего образования МО РФ; [Под ред. Э. М. Казина, Т. С. Паниной, Н. П. Неворотовой]. Кемерово, 1995.

5. *Васильева О. С.* Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. М.: Академия, 2001.

6. *Ушинский К. Д.* О преподавании русского языка // Соч. М., 1949. Т. 5. С. 355.

7. *Ситаров В. А.* Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений; под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2002.

8. *Сластенин В. А. и др.* Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2002.

9. *Алешина Ю. Е., Гозман Л. Я.* Отношение к себе и отношение к другим // Вести Моск. ун-та. Серия «Психология». 1981. № 4. С. 32–37; *Глозман Ж. М.* Общение и здоровье личности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002; *Ильин Е. П.* Мотивы человека: теория и методы изучения. Киев, 1998.

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

УДК 519.1:378

Е. А. Перминов

О МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ОБУЧЕНИЯ ДИСКРЕТНОЙ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье характеризуются методологические основы методической системы обучения дискретной математике будущих учителей математики, информатики и студентов инженерно-педагогических специальностей в аспекте интеграции математического образования.

The article focuses on methodological foundations of teaching Discrete Mathematics to future teachers of mathematics, computer science and students of engineering-pedagogical specialities in the aspect of integration of mathematical education.

Ключевые слова: методология, обучение, дискретная математика.

Keywords: methodology, training, discrete mathematics.

За минувший век в математике произошли грандиозные изменения. Она превратилась в мощный инструментарий анализа, исследования и прогнозирования, инициируя процесс математизации наук, т. е. процесс проникновения математических методов в различные области знания. Этот процесс инициировал интеграцию математического образования, которая находит свое развитие в математической подготовке студентов многих специальностей. Она имеет важное значение в интеграции профессиональной и общекультурной подготовки учителя математики, информатики, студентов инженерно-педагогических специальностей.

В последние десятилетия в интеграции математического образования студентов перечисленных специальностей фундаментальную роль наряду с классической («непрерывной») математикой стала играть современная дискретная математика (ДМ). Это связано с тем, что в последние десятилетия в математике значительно возросла роль работ по дискретизации непрерывных объектов, наблюдается бурный рост дискретной математики и ее приложений. Как отмечал выдающийся российский математик А. Н. Колмогоров, «по существу все связи между математикой и ее реальными применениями полностью умещаются в области конечного... Мы предпочитаем непрерывную модель лишь потому, что она проще» [1]. Именно поэтому математические модели были в основном непрерывными.

Распространение дискретных моделей привело к расширению межпредметных связей ДМ с многими математическими предметами (исследованием операций, управляющими системами, криптографией и др.). В результате элементы ДМ постепенно были включены в содержание математической подготовки по многим специальностям из подавляющего большинства направлений подготовки государственных стандартов высшего профессионального образования. Не случайно в свое время один из основоположников информатики В. М. Глушков указывал, что математика в начале XXI в. «будет в большей мере математика дискретных, а не непрерывных величин» [2].

Особое значение дискретной математики в интеграции математического образования студентов педагогических специальностей имеют не только межпредметные связи ДМ. Дискретная математика играет важную роль в интеграции на основе фундаментализации математической подготовки студентов этих специальностей. Бурный рост самой дискретной математики расширил представления о математике и ее приложениях и тем самым способствовал углублению представлений о фундаментальных, т. е. о цельных, обобщающих знаниях, являющихся ядром (основой) всех получаемых студентом знаний, объединяющихся в единую мировоззренческую систему, основанную на базе современной методологии.

Дискретная математика играет важную роль в интеграции математической подготовки студентов педагогических специальностей в рамках компетентностного подхода, а именно: ДМ необходима для формирования у них специальных (профессиональных) компетенций, включающих в себя владение методами моделирования на основе «дискретных» моделей, необходимыми для реализации профильного обучения учащихся приложениям математики. ДМ способствует также выработке общих компетенций, которые включают в себя когнитивные способности, в том числе способность понимать и использовать новые дискретные идеи и методы математического моделирования и демонстрировать при этом технологические умения, связанные с использованием компьютера.

Таким образом, ДМ играет важную роль в интеграции математической подготовки студентов педагогических специальностей, способствуя актуализации внутриматематических связей математических дисциплин, внедрению различного рода интегрированных программ, интегрированных курсов, фундаментализации математического образования, реализации компетентностного подхода.

В силу этого фундаментальна роль дискретной математики в математической подготовке будущих учителей математики, поскольку именно они первыми начинают формировать у уча-

© Перминов Е. А., 2010

щихся средних общеобразовательных и специальных учебных заведений и училищ представления о математике и ее приложениях. Значение ДМ в математической подготовке будущих учителей математики и информатики проявляется также в формировании у них фундаментальных знаний о программировании и вычислительной технике, а для студентов инженерно-педагогических специальностей – в формировании специальных технологических умений в использовании математики в своей профессиональной области.

Анализ специфики предмета и функций современной дискретной математики показывает [3], что обучение ДМ студентов педагогических специальностей должно быть нацелено на адекватное специальности обучение системам компьютерной математики, компьютерным технологиям и математическому моделированию с использованием компьютера, что необходимо для формирования профессиональных и технологических компетенций.

В разработке методологии реализации целей обучения ДМ студентов педагогических специальностей важную роль играют социокультурные аспекты обучения, оказывающие определяющее влияние на формирование личности студента.

Как известно [4], основными элементами современного социокультурного системного подхода в образовании являются три взаимно согласованные стратегии обучения:

1) стратегия отбора содержания обучения;

2) стратегия поэтапного длительного обучения;

3) стратегия обучения на социокультурном опыте (связи обучения со всеми сторонами культуры социума).

Анализ социокультурных аспектов обучения дискретной математике показывает, что в стратегии отбора содержания обучения ДМ студентов многих специальностей определяющую роль играют доминирующие в современной дискретной математике математические структуры. Включение в содержание обучения ДМ математических структур обеспечивает действенность обучения математическому моделированию и тем самым позволяет раскрыть характер соответствия между структурами реальных процессов, операционными структурами и структурами математики, что очень важно в развитии у учащихся стиля мышления, необходимого для моделирования.

Установлено [5], что алгебраические, порядковые структуры и логические, алгоритмические, комбинаторные схемы (как средства, методы математического познания) являются основой стратегии отбора содержания обучения предмету «Дискретная математика» студентов педагогических специальностей, необходимой для фундаментализации обучения математике и междисциплинарной интеграции.

На основе изучения математических структур и схем формируются так называемые *когнитивные* структуры или схемы (прилагательное когнитивный, происходящее от слова “cognition”, т. е. знание, подчеркивает, что речь идет о психических процессах в голове человека, а не просто о стимулах и реакциях). Эти когнитивные структуры или схемы обеспечивают хранение, упорядочение и преобразование наличной и поступающей информации и отвечают за воспроизведение в психике познающего субъекта устойчивых закономерных аспектов его окружения. Формирование когнитивных структур и схем необходимо начинать уже с 11–12-летнего возраста [6].

Анализ стратегии поэтапного длительного обучения показал, что обучение ДМ студентов педагогических специальностей должно происходить на уровнях общего теоретического представления, учебного предмета, учебного материала, процесса обучения, структуры личности студента.

В характеризации уровней обучения определяющее значение имеет выбор целей обучения. Как отмечается в педагогической литературе, цели часто имеют прагматичный, утилитарно-прикладной характер, отражающий ситуативные потребности конкретного предмета, темы или учебного материала. Они могут быть недостаточно конкретны, носить декларативный, лозунговый характер, отражая установки той или иной доктрины, господствующей в образовании в данное время и данных обстоятельствах и т. д. Для преодоления типичных недостатков в постановке целей необходима интеграция на базе актуализации межпредметных и внутрипредметных связей ДМ, являющаяся одним из основных направлений интеграции, которые предлагаются и чаще всего реализуются в современной общеобразовательной и профессиональной школе.

Как показывает анализ предмета, функций дискретной математики в прикладной математике и информатике, теоретико-модельных основ формирования ДМ [7], реализация межпредметных связей ДМ в обучении должна быть нацелена на достижение следующих важных общеобразовательных общекультурных целей математической подготовки студентов: достижение единства в обучении непрерывной и дискретной математике (в том числе обучение совместному использованию непрерывных и дискретных моделей в решении задач); формирование представлений о математике как единой науке с внутренней логикой своего устройства и развития; формирование умений гармоничного сочетания формального языка математики, неформального язы-

ка науки, в области которой проводится исследование, и уникальных возможностей современного компьютера.

В соответствии с перечисленными целями следующим образом можно охарактеризовать перечисленные уровни обучения ДМ студентов педагогических специальностей.

1. Уровень общего теоретического представления. Обучение ДМ на этом уровне предназначено для формирования общих представлений: о математическом моделировании с использованием компьютера и если возможно – о современной модельной методологии, о межпредметных связях математики информатики и других дисциплин.

2. Уровень учебного предмета ДМ. На данном уровне вырабатывается представление о том, чего нужно добиваться в обучении дискретной математике на данной специальности и чему при этом нужно учить. При формировании содержания обучения ДМ и реализации межпредметных связей дискретной математики решающее значение имеют предмет и функции ДМ.

3. Уровень учебного материала. На этом уровне элементы состава содержания, обозначенные на первом уровне и представленные в форме, специфической для ДМ на втором уровне, получают конкретное наполнение. Речь идет о конкретных знаниях, умениях, навыках, а также задачах, упражнениях, которые составляют содержание профильной реализации обучения дискретной математике и межпредметных связей ДМ в учебниках, задачниках, пособиях и других материалах.

4. Уровень процесса обучения. Это уровень педагогической действительности, т. е. уровень, на котором во взаимодействии преподавателя и учащегося распредметчивается проектируемое содержание обучения дискретной математики.

Теоретическое осмысление этого уровня значительно усугубляется тем, что категории «обучение», «процесс обучения» трактуются неоднозначно. Оставляя в стороне анализ определений этих категорий, будем придерживаться понимания обучения как двустороннего процесса преподавания и учения, наиболее часто встречающегося в методике обучения математике.

5. Уровень структуры личности студента. Здесь достигаются конкретные результаты обучения дискретной математике, становящиеся достоянием его личности. Это итог всей работы по обучению ДМ.

На четвертом и пятом уровнях определяющую роль играет стратегия обучения на социокультурном опыте (связи обучения со всеми сторонами культуры социума), из которой необходимо исходить при устранении возможных перегрузок обучения.

Известно, что основной причиной перегрузок как школьников, так и студентов является нарушение принципа единства содержательной и процессуальной сторон обучения. Такой отрыв может происходить в тех случаях, когда содержание обучения формируется бессистемно, складываясь из простой суммы учебных предметов, без учета условий и факторов, действующих в процессе обучения. Например, перегрузка учебным материалом образуется, когда реализация обучения ДМ начинается с третьего уровня. Последующее сокращение объема содержания и установление межпредметных связей не дают, как правило, кардинальных результатов. Предлагаемый многоуровневый процесс проектирования обучения ДМ позволит устранить «в зародыше» разрыв между проектируемым содержанием и его реализацией.

Примечания

1. *Колмогоров А. Н.* Научные основы школьного курса математики. Первая лекция // Математика в шк. 1969. № 3. С. 15.

2. *Глушков В. М.* Кибернетика. Вопросы теории и практики. М.: Наука, 1986. С. 122.

3. *Перминов Е. А.* Методические основы обучения дискретной математике в системе «школа – вуз». Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2006.

4. *Тестов В. А.* Стратегия обучения математике. М.: Технологическая школа бизнеса, 1999.

5. *Перминов Е. А.* Указ. соч.

6. *Чуприкова Н. И.* Умственное развитие и обучение. М.: Столетие, 1995. (Психол. основы развивающего обучения).

7. *Перминов Е. А.* Указ. соч.

УДК 378

Ю. В. Адаменко

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКИ

В статье изложены подходы к формированию педагогической культуры у студентов педагогических специальностей в процессе изучения информатики на основе авторского учебно-методического комплекса.

The article reveals various approaches to the ways of forming students' pedagogical culture in the process of studying computer science. These approaches are based on the author's original set of educational materials.

Ключевые слова: педагогическая культура, формирование, студент, информатика, учебно-методический комплекс.

Keywords: pedagogical culture, formation, student, computer science, a set of educational materials.

В настоящее время в России идет становление новой системы подготовки студентов в университете. В условиях модернизации образования профессионально-педагогическая деятельность специалиста рассматривается как один из факторов обновления общества. Концепция российского образования направлена на разностороннее общекультурное, профессиональное развитие и формирование свободной, конкурентоспособной личности с целью обеспечения общей и профессиональной культуры общества на уровне адекватном мировому. В связи с этим возникает потребность в совершенствовании содержания, форм и методов подготовки студентов педагогических специальностей в аспекте формирования педагогической культуры как неотъемлемой части общей культуры специалиста.

Необходимость исследования проблемы формирования педагогической культуры студентов университета обусловлено рядом факторов: модернизацией высшего образования, в том числе и педагогического; необходимостью изучения теоретических основ, условий и механизмов формирования педагогической культуры студентов в новых социально-экономических условиях; недостаточной разработанностью программно- и учебно-методического обеспечения аспектов формирования педагогической культуры студентов непедагогических университетов.

В работах В. Л. Бенина [1], Е. В. Бондаревской [2], И. Ф. Исаева [3], В. А. Сластенина [4] и других педагогическая культура специалистов сферы «человек – человек» анализируется с позиций личностно-ориентированного, культурологического и деятельностного подходов. Общей идеей в исследованиях является рассмотрение данного феномена как части общечеловеческой культуры, совокупности материальных и духовных ценностей образования и воспитания, способов творческой деятельности, присвоенных субъектом на индивидуальном уровне, и как динамического качества личности педагога, направленной на самореализацию в профессионально-педагогической деятельности.

Деятельность человека, в частности профессионально-педагогическая, связана с поиском, анализом, систематизацией, обработкой и представлением разнотипной информации, в том числе и с помощью компьютера. Поэтому знания и умения в области информационных технологий неразрывно связаны с становлением и развитием педагогической культуры студента университета как профессионально значимого качества личности будущего педагога. Этот факт и широкое использование компьютерных технологий во всех сферах человеческой деятельности ставят перед сегодняшним студентом задачу развития теоретических знаний и практических умений в области информатики.

На качество подготовки специалистов в вузе оказывает влияние и степень внедрения в учебный процесс достижений информатики. Средства информатики одновременно используются для приобщения студентов к информационной культуре, что становится особенно актуальным в связи с формированием личной педагогической культуры и переходом к информационному обществу.

Психологические и педагогические аспекты обеспечения качества образования на базе новых информационных технологий освещены в работах И. В. Роберт [5], В. П. Беспалько [6] и т. д., в которых отмечается, что систематическое внедрение средств новых информационных технологий в процесс освоения объектов некоторой предметной области приобщает обучающегося к творческой деятельности. В исследованиях В. М. Монахова [7] О. К. Тихомирова, А. А. Бодаева, Е. Н. Соколова, Н. Ф. Талызиной и других обосновываются пути использования компьютерных технологий в учебном процессе. Исследованию возможностей их использования в системе высшего профессионального образования посвящены работы С. А. Бешенкова, Л. И. Гурье, Л. И. Долинера, А. П. Ершова, Е. А. Когана, И. В. Роберт и др.

Педагогическая культура как необходимое условие успешности профессиональной деятельности педагога, а также требования к уровню информационной культуры, в числе характеристик которой указаны умения анализировать,

© Адаменко Ю. В., 2010

собирать, хранить и обрабатывать информацию с использованием информационных (компьютерных) технологий, отражены в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования. Это позволяет рассматривать использование информационных технологий в процессе формирования педагогической культуры студентов университета как одну из целей педагогического образования в высшей школе и как актуальное направление междисциплинарных научных исследований.

Педагогическую культуру студентов университета мы определяем как динамическое качество личности, отражающее ценностное отношение к педагогическому труду, сформированность профессиональных, общекультурных компетенций и творческой активности, направленных на успех в обучении и на самореализацию в будущей профессионально-педагогической деятельности. Формирование педагогической культуры студентов университета представляет целенаправленный процесс развития его духовной среды и культуросообразного мировоззрения.

Общие цели обучения информатике на начальных курсах в процессе формирования основ педагогической культуры можно определить таким образом:

1) сформировать у студентов системное представление о многообразии информационных характеристик объектов современного общества;

2) ориентировать обучаемых на овладение теоретико-методологическими и технологическими знаниями, техникой продуктивной деятельности в области информационных технологий;

3) развить умения решать содержательные учебно-профессиональные задачи на основе поиска, анализа и синтеза информации, а также рационального использования методов ее обработки и представления средствами новых информационных технологий.

В нашем исследовании эти цели дополняются еще одной – формированием основ педагогической культуры студентов.

Для достижения поставленных целей разработан и внедрен в образовательный процесс университета по информационным дисциплинам учебно-методический комплекс, позволяющий студентам, обучающимся по педагогическим специальностям, получать знания и развивать умения в применении информационных технологий для обработки педагогической информации.

В состав учебно-методического комплекса включены рабочая программа по курсу информатики для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям, методические и дидактические материалы для студентов и преподавателей, видеокурс и электронные справочные материалы по информационным технологиям обработки текстовой, графической и табличной информации, пакет демонстрационной графики, контрольные задания для проверки уровня усвоения материла.

Главной целью внедрения в учебный процесс по информатике разработанного учебно-методического комплекса, начиная с первого курса, является формирование основ педагогической культуры студентов и развитие знаний, умений, навыков обработки разнотипной педагогической информации средствами информационных технологий. В основу теоретического и практического материала по информатике положены аспекты использования компьютера, различных технических средств обучения и программных продуктов различного назначения в учебной и будущей профессионально-педагогической деятельности, раскрывается место и роль знаний и умений в области информационных технологий для педагогической профессии.

В силу особенностей личности студента-первокурсника, его адаптации в новом коллективе и к новым формам и режиму учебной деятельности предусмотрена специальная форма изложения как лекционного, так и практического материала.

Каждый раздел курса информатики отличается сложностью и объемом изложенного материала. При этом время, отведенное на изучение темы, ограничено рамками программы и продолжительностью занятий. Для преодоления указанных ограничений на лекциях используются тетради-конспекты, входящие в состав учебно-методического комплекса по информатике. Тетрадь-конспект для проведения лекционных занятий имеет определенную структуру, которая позволяет студенту на начальном этапе знакомства с темой занятия видеть основные понятия, которыми он должен овладеть по ходу изучения материала данной лекции. Основные понятия перечисляются в последовательности их появления при изучении материала лекции, что представляет собой схему изложения или план занятия.

Материал лекций разбит на параграфы, каждый из которых посвящен одному из аспектов рассматриваемой темы; содержит схемы, таблицы, рисунки. Каждая тема заканчивается списком источников, позволяющих студенту дополнить свои знания по данной теме или подготовится к занятию самостоятельно. Для проверки (самопроверки) усвоения материала по темам приведены вопросы для контроля.

На лекционных занятиях широко используются технические средства обучения (проектор, ноутбук, интерактивная доска). Теоретическое изложение материала каждого лекционного занятия сопровождается демонстрацией понятий, схем, таблиц, рисунков. Демонстрационная гра-

фика реализована средствами прикладной программы Microsoft PowerPoint. Основной целью является визуализация теоретического материала, что позволяет не только тренировать зрительную память студентов, но и сопоставлять слуховое и зрительное восприятие материала с точки зрения его содержания, структуры устного изложения и визуального представления. Многие слайды демонстрационной графики оформлены с использованием эффектов анимации.

В рамках курса лекций предусмотрено проведение занятий на темы «Компьютерные программы в помощь педагогу» и «Технические средства обучения и их использование в педагогической профессии», носящих поисковый, аналитический характер и предусматривающих самостоятельную работу студентов по отбору материала с использованием ресурсов сети Интернет и учебных пособий, его оформлению с помощью средств информационных технологий и представлению с применением компьютерной техники, проектора или интерактивной доски, что, на наш взгляд, является необходимым условием для формирования педагогической культуры современного специалиста педагогического профиля.

Теоретическое изучение основ информатики завершается лекцией-дискуссией на тему «Положительные и отрицательные стороны использования компьютера в учебном процессе», в ходе которой обсуждаются эргономические, психологические, педагогические и другие аспекты использования компьютерных и технических средств обучения в процессе организации и управления образовательным процессом в школе.

Для организации лабораторного практикума по информатике используется тетрадь-практикум, входящая в состав учебно-методического комплекса и включающая профессионально-ориентированные задания для индивидуального выполнения студентами на компьютере.

Тетрадь-практикум содержит четкие руководства к выполнению заданий, сложность заданий увеличивается постепенно, осуществляется переход от пошагового объяснения последовательности действий к более самостоятельному и творческому выполнению заданий как на лабораторных занятиях, так и в ходе самостоятельной работы.

В тетради-практикуме представлен и теоретический материал, направленный на изучение технологии применения программных продуктов и на практическое освоение последовательности действий при выполнении операций обработки и представления разнотипной педагогической информации.

При отборе содержания лабораторных занятий мы исходили из условий реального использования студентами приобретенных знаний и умений на практике, при работе с информацией в ходе учебной и будущей профессионально-педагогической деятельности. Поэтому часть заданий направлена на работу с педагогическими текстами, на оформление анкет, педагогических тестов и их результатов, на описание возможностей программ для их использования в педагогической деятельности.

В пособие включены наряду с практическими заданиями, предназначенными для выполнения на компьютере, письменные задания, которые выполняются непосредственно в тетради для лабораторных работ и служат для закрепления материала или для знакомства с интерфейсом программы и определения направлений ее использования в педагогической деятельности.

Основное содержание пособия составляют высказывания великих педагогов о ценностях педагогического труда, сущность их педагогических концепций, рассуждения о личностных качествах учителя в различные эпохи развития образования, о необходимости самосовершенствования в выбранной профессии, рассматриваются составляющие педагогической деятельности. Большая часть заданий носит поисковый характер и требует творческого подхода при обработке и представлении материала, что является одной из составляющих формируемого нами качества личности студента университета.

Основная идея внедрения в учебный процесс студентов первого курса по информатике авторского учебно-методического комплекса – формирование знаний в области информационных технологий, умений использовать компьютерные прикладные программы для сбора, обработки и представления разнотипной информации, что является неотъемлемой частью педагогической культуры студента как будущего специалиста педагогического профиля.

Использование разработанного учебно-методического комплекса носит развивающий характер, так как в его состав включены творческие задания, которые стимулируют самостоятельную деятельность студентов.

Курс информатики для студентов университета, обучающихся по педагогическим специальностям, основывается на принципах непрерывности и целостности (является важным звеном единой вузовской подготовки по информатике и информационным технологиям); научности и доступности изложения (фундаментальные положения информатики предъявляются с учетом возрастных особенностей и специализации студентов); интегративности (представление всех основных возможностей применения средств и методов информатики и информационных технологий); практической ориентации (отбор содержания, учитывающего специфику специаль-

ности и направленного на решение практических задач в общем и в конкретной предметной области, поиск информации и использование информационных технологий для решения поставленной прикладной задачи); дифференциации (освоение учебного материала на разных уровнях в зависимости от подготовленности студента, реализация им собственной траектории обучения за счет использования возможностей новых информационных технологий, в том числе мультимедиа и телекоммуникаций); развивающего обучения (обучение ориентировано на активизацию мыслительных процессов, формирование педагогической культуры, развитие умений овладения стратегией усвоения учебного материала, формирование навыков самостоятельной работы).

Одним из результатов изучения данного курса студентами-первокурсниками является сформированная потребность в применении средств информационных технологий при решении практических задач педагогического характера различной степени сложности.

Образовательный процесс по информатике акцентирован на принцип сотрудничества его участников. Студент – субъект образовательного процесса, раскрывающий свои способности в области информационных технологий. Данный принцип предполагает продуктивный характер совместной деятельности, в которой преподаватель выступает в роли консультанта, чья деятельность направлена на формирование основ педагогической культуры у учащихся, а студент – в роли самостоятельного активного деятеля, осознающего цель своей деятельности, ее творческий характер, понимающего пути и средства достижения поставленных целей в процессе формирования педагогической культуры как необходимого качества личности успешного специалиста-педагога.

Примечания

1. *Бенин В. Л.* Теоретико-методологические основы формирования и развития педагогической культуры: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1996.

2. *Бондаревская Е. В.* Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. 1999. № 3. С. 37–42; *Бондаревская Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования: монография. Ростов н/Д, 2000.

3. *Исаев И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Изд. центр «Академия», 2004; *Исаев И. Ф.* Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза: учебник. М.: Эйдос, 1993; Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. М.: «Академия», 2002; Профессионально-педагогическая культура: история, теория, технология: сб. ст. / под ред. И. Исаева и др. Белгород, 1996.

4. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. М.: «Академия», 2002; Сластенин, В. А. Формирование профессиональной культуры учителя: учеб. пособие для стов педвузов. М.: Новая школа, 1993.

5. *Роберт И. В.* Виртуальная реальность // Информатика и образование. 1993. № 5. С. 53–56; *Роберт И. В.* Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: «Школа-Пресс», 1994.

6. *Беспалько В. П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Новая школа, 1997.

7. *Монахов В. М.* Информационная технология обучения с точки зрения методических задач реформы школы // Вопросы философии. 1990. № 2. С. 27–36.

УДК 37.016:51

Л. Л. Костюк

КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ КАК ОСНОВА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Эта статья посвящена проблеме индивидуализации и дифференциации обучения математике.

Дифференцированное обучение – один из частных случаев личностно-ориентированного обучения, поскольку когнитивные стили являются устойчивой характеристикой личности.

Проблема природы когнитивных стилей, под которыми принято понимать способы переработки информации, пока мало изучена, но весьма перспективна.

В методике дифференцированного обучения очень важно применение деятельностного подхода.

Помимо подходов обучения, необходимо выделить способы систематического постижения учащимися новых знаний, основываясь на методе взаимообучения в парах с переходом к методу групповой работы.

Практическая работа в школе показывает преимущества опоры на различные когнитивные стили при дифференцированном подходе обучения на уроках математики.

This article is devoted to the problem of individualization and differentiation in teaching mathematics.

Differentiated instruction is one of the particular modes of student centered teaching because cognitive styles are stable characteristics of a personality.

The problem of the nature of cognitive styles which are commonly understood as ways of processing information, has been little studied yet, but is very perspective.

It is very important to use active approach in differentiated teaching methods.

In addition to teaching approaches, it is necessary to provide systematic ways of comprehension of new knowledge by the students, based on the method of reciprocal teaching in pairs with the transition to the method of group work.

Practical work in school shows the advantages of reliance on different cognitive styles with a differentiated approach to teaching at mathematics lessons.

Ключевые слова: когнитивные стили, дифференцированное обучение, взаимообучение в парах, групповая работа.

Keywords: cognitive styles, differentiated instruction, reciprocal teaching in pairs, group work.pproach to teaching at mathematics lessons.

В обучении математике уже давно стоит проблема индивидуализации и дифференциации обучения. Современные тенденции развития и модернизации школьного образования актуализировали многие вопросы, связанные с улучшением качества учебного процесса и повышением эффективности управления им. Современная парадигма образования характеризуется стратегией личностно-ориентированного обучения, переводом массово-репродуктивных форм и методов обучения в личностно-ориентированные, индивидуально-творческие. Личностно-ориентированное обучение предполагает учёт индивидуальных свойств личности обучаемых, в частности, необходимо учитывать когнитивные особенности личности, а именно предпочтительный способ кодирования информации и когнитивный стиль.

Противоречия между необходимостью индивидуализации обучения и массовым (фронтальным) характером обучения возможно разрешить, применяя дифференцированное обучение. Проблемы дифференцированного обучения в целом исследовались И. Э. Унт, Е. С. Рябунским, Н. С. Пурышевой, Г. Н. Степановой, Ю. В. Борисовой и другими.

Дифференцированное обучение является одним из частных случаев личностно-ориентированного обучения, поскольку когнитивные стили являются устойчивой характеристикой личности, это делает возможным реализацию дифференцированного обучения на их основе и закрепление за каждым учащимся индивидуального пути обучения, что делает процесс обучения более эффективным и комфортным [1].

Проблема природы когнитивных стилей, под которыми принято понимать присущие человеку индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своём окружении, в психологии пока мало изучена, но является весьма перспективной. Стилевой подход – это первая в истории психологии попытка анализа особенностей устройства и функционирования индивидуального ума. Но к сожалению, знаний о психологических механизмах индивидуального своеобразия склада ума пока слишком мало. Именно поэтому проблематика когнитивных стилей (её история, идеология, характер основных теоретических представлений) имеет особый интерес для современной психологии. В психологической науке изучение познавательной деятельности традиционно связывалось с исследованием особенностей работы человеческого интеллекта, который отвечает за переработку информации об окружающей действительности и её воспроизведении в индивидуальном сознании в виде познавательных образов той или иной степени сложности. Именно эти закономерности были предметом психологического анализа М. А. Холодной [2].

Когнитивные стили тесно взаимосвязаны с дифференцированным обучением, и это несложно заметить исходя из их определений.

Различные определения когнитивного стиля имеют ряд отличительных признаков психических качеств учащихся, которые являются основой дифференцированного процесса обучения.

1. Когнитивный стиль – это структурная характеристика познавательной сферы, свидетельствующая об особенностях её организации и не

© Костюк Л. Л., 2010

Когнитивные стили – это своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании категоризации, оценивании происходящего	Дифференцированный процесс обучения – это широкое использование различных форм, методов обучения и организации учебной деятельности на основе результатов психолого-педагогической диагностики учебных возможностей, склонностей, способностей учащихся

имеющая прямого отношения к особенностям её содержания.

2. Когнитивный стиль – это индивидуально-инструментальная характеристика интеллектуальной деятельности, которая может быть противопоставлена её продуктивной характеристике.

3. Когнитивный стиль – это биполярное измерение двух форм интеллектуального поведения (в виде полезависимости/поленезависимости, импульсивности/рефлективности и т. д.).

4. Когнитивный стиль – это предпочтение определённого способа интеллектуального поведения (т. е. субъект в принципе может выбрать любой способ переработки информации, однако он непроизвольно или произвольно предпочитает какой-либо определённый способ восприятия и анализа происходящего, в наибольшей мере соответствующий его психологическим возможностям).

5. Когнитивный стиль – это устойчивая характеристика субъекта, стабильно проявляющаяся на разных уровнях интеллектуального функционирования и в разных ситуациях.

К когнитивным стилям неприменимы оценочные суждения, так как каждый когнитивный стиль имеет определённые преимущества в тех ситуациях, где индивидуальные познавательные качества способствуют эффективной индивидуальной адаптации.

В зависимости от степени дифференциации и интеграции понятий выделяют четыре уровня структурной организации понятийной системы, принадлежность к которым предопределяют индивидуальные различия в способах восприятия, понимания, интерпретации происходящего.

1-й уровень. Минимальное проявление дифференциации и интеграции понятий: изолированность отдельных понятий, жесткие фиксированные правила их комбинаций, любой объект интерпретируется одним способом. Характерен категоричный, «чёрно-белый» взгляд на вещи за счёт снижения способности думать в режиме относительности.

2-й уровень. Некоторый рост дифференциации понятий в сочетании с недостаточной их интеграцией: появляется способность к использованию альтернативных оценок и правил, способность сделать выбор, поскольку «Я» становится одним из факторов регуляции поведения. Неустойчивость и необязательность мнений и убеждений. Амбивалентность и нерешительность в принятии решений, ригидность, энергичное сопротивление нормативным ограничениям.

3-й уровень. Умеренно высокая дифференциация и интеграция понятий. Формируется способность наблюдать своё поведение с разных точек зрения, развивается рефлексия. Много информации обрабатывается до того, как будет принято решение. Характерна открытость новому, в том числе противоречивому опыту. Возникают элементы ориентации на будущее

4-й уровень. Максимально высокая дифференциация и интеграция понятий: способность к соотнесению, связыванию и обобщению самой разнородной информации. Высокая познавательная направленность, самостоятельное порождение новых правил и схем интерпретации поступающей информации.

К сожалению, индивидуальные различия в интеллектуальной деятельности, индивидуальной специфике приёмов переработки информации, своеобразие способов решения задач, присущих конкретному, человеку, долгое время игнорировались, так как рассматривались как досадное отклонение от «закономерного» хода познавательного отражения и интеллектуального развития в целом. Более того, с точки зрения общих закономерностей формирования интеллекта Ж. Пиаже индивидуальные различия между детьми одного и того же возраста вообще не должны иметь места, поскольку на одной и той же стадии интеллектуального развития разные дети должны демонстрировать одни и те же способности. Но в действительности это невозможно, так как дети одного возраста, находящиеся на определённой стадии развития, по-разному проявляют свои интеллектуальные возможности по отношению к решениям разных задач [3].

Индивидуальная динамика интеллектуального развития – вот та феноменология, которая оказалась за границами описанной Ж. Пиаже объективно существующей последовательности стадий формирования интеллекта. В теории интеллекта Г. Айзенка в качестве основного выступало положение о том, что скорость переработки информации является условием успешности интеллектуальной деятельности в ситуации решения задач.

Однако наш опыт показывает, что скорость переработки информации вовсе не является основным показателем интеллекта. Об этом же свидетельствуют результаты исследований ряда психологов. Так, в исследованиях М. А. Холодной

было продемонстрировано, что испытуемые, склонные к замедленному темпу поиска решения (представители рефлективного когнитивного стиля) – в отличие от испытуемых, склонных быстро принимать решения (представители импульсивного когнитивного стиля), – характеризуются большей интеллектуальной продуктивностью, в том числе в условиях решения текстовых задач. Теории интеллекта, разработанные в рамках общей психологии, столкнулись с поразительным явлением: индивидуальное интеллектуальное поведение часто оказывается непредсказуемым в терминах общепсихологических закономерностей. Создавалось впечатление, что общие закономерности являются артефактом по отношению к особенностям ума индивидуального субъекта – и тем в большей мере, чем выше уровень психического развития человека.

Таким образом, проблематика когнитивных стилей представляет интерес как та потенциальная область психологического знания, где, возможно, будет найден вариант объединения общепсихологического и дифференциально-психологического аспектов изучения человеческого интеллекта с выходом на понимание природы индивидуального разума. Влияние когнитивных стилей на процесс обучения математике мало изучено, поэтому проблему необходимо исследовать и изучать дальше. Один из подходов при обучении математике на основе учёта когнитивных стилей учащихся был предложен М. А. Холодной и развит Э. Г. Гельфман. Это обогащающий подход, идея которого заключается в обогащении стилевых характеристик обучаемых. Целью обучения становится не традиционное формирование системы знаний, умений и навыков, а интеллектуальное воспитание, которое заключается в обогащении индивидуального ментального (умственного) опыта обучаемого, которое и выступает в качестве психологической основы и интеллектуального роста личности.

В методике дифференцированного обучения очень важным также является применение деятельностного подхода. Под деятельностным подходом понимается методологическое направление исследований, в основу которого положена категория предметной деятельности. Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и отечественной культурой. Поскольку мы исходим из положения, что предметная деятельность по математике должна стать источником математической информации для лиц с предпочтительным предметно-практическим стилем кодирования информации, то предметная деятельность по математике становится объектом нашего изучения.

Базовым принципом этого подхода является принцип предметности. Принцип предметности – точное указание тех специфических действий, которые необходимо произвести с предметами, чтобы, с одной стороны, выявить содержание будущего понятия, с другой – изобразить это первичное содержание в виде знаковых моделей. Иначе говоря, посредством реализации данного принципа возможно получение содержания математических понятий и перевод их в другие формы представления: графические, аналитические, вербальные и так далее.

Для практической реализации данного подхода необходимо составление плана действий (процесса взаимодействия с каким-либо предметом, в котором достигается заранее определённая цель) и операций (структурная единица деятельности человека, соотносимая с задачей и с предметными условиями её реализации), которые необходимо выполнить учащимся для получения новой информации и её фиксации в виде знаковых моделей.

Таким образом, перечисленные подходы составляют психолого-педагогические основы дифференциации при обучении математике учащихся на основе учёта их индивидуальных когнитивных стилей.

Помимо перечисленных подходов обучения, необходимо выделить способы систематического постижения учащимися новых знаний в «бюджетной» системе образования с экономным обучением:

а) посредством взаимообучения в парах;

б) посредством групповой работы с лидером (преподавателем, лектором, сильным учеником);

в) посредством организованного взаимообучения.

Взаимообучающий метод в парах и метод взаимообучения со сменными парами в 20-х гг. прошлого века разработал А. Г. Ривин, а затем развил его последователь В. К. Дьяченко, титанические усилия которого по внедрению и пропаганде концепции взаимообучения со сменными парами позволили в ряде школ накопить ценный практический опыт. Общие позиции этого метода, по мнению Р. Ф. Аврамченко [4], состоят в следующем:

а) объём учебного материала для данного занятия аддитивно разбивается на части, каждая из которых размещается на отдельной карточке;

б) эти карточки по одной раздаются ученикам, рассаженным попарно;

в) в каждой паре сначала один ученик сообщает материал своей карточки, а второй его усваивает, потом ученики меняются ролями;

г) затем ученики обмениваются карточками и оба ищут новых партнёров с ещё неизученными карточками;

д) в конечном счете каждый ученик однократно работает со всеми карточками, следовательно, и со всем учебным материалом данного занятия.

Основываясь на методе взаимообучения в парах, можно перейти к методу групповой работы. Групповая работа предполагает лидера, который непрерывно организовывает познавательную деятельность одновременно всех членов группы. Лидером группы может быть преподаватель, лектор, учитель, сильный ученик. Для работы группе выдаётся карточка с конкретными тематическими заданиями, для решения которых каждый учащийся группы должен владеть определёнными навыками и умениями, а также знанием теоретического материала. Состав групп и лидеров (сильный ученик) периодически можно менять с учётом способностей и возможностей учащихся в изучении той или иной темы.

Приведем в качестве примера карточку для групповой работы на уроке математики:

1) проверка наличия домашней работы,

2) проверка знаний теоретического материала,

3) работа с практическими заданиями,

4) взаимопомощь в практической работе,

5) итоговая оценка.

Лидер группы (сильный ученик) контролирует работу каждого члена группы и помогает в возникших трудностях при решении практических заданий, а также проверяет у каждого члена группы знания теоретического материала и наличие домашнего задания. В конце работы лидер группы оценивает работу каждого члена группы. Все члены группы оценивают работу лидера. На следующем занятии преподаватель, учитель даёт самостоятельную работу по вариантам, и при оценивании этой работы корректируются оценки за работу в группах на предыдущем занятии. При такой групповой работе можно учитывать различные когнитивные стили, используя дифференцированный подход в обучении математике: это рефлексивный, кодированный, аналитический, синтетический, импульсивный, аудиальный и визуальный стили. В качестве эффективного пути осуществления дифференциации обучения предлагается формирование групп на основе критерия достижения уровня обязательной подготовки. Критериями деления учащихся на группы являются:

– объём имеющихся знаний;

– культура умственного труда;

– уровень познавательной активности;

– способность к абстрактному мышлению;

– умение анализировать и обобщать;

– утомляемость от интеллектуальной деятельности;

– уровень самостоятельности;

– уровень работоспособности (желание и умение учиться);

– уровень достижений.

Наша практика работы в школе показывает преимущества опоры на различные когнитивные стили при дифференцированном подходе обучения на уроках математики, так как они отражают индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которая характеризует специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения.

Тема	Практические задания	Теоретические вопросы	Ф. И.	Проверка наличия домашних работ	Взаимопомощь в практ. работе	Итоговая оценка
Преобразование тригонометрических выражений	Упростите выражение: а) $\sin 2\alpha/2\cos\alpha$, б) $\cos 2\alpha/\sin\alpha-\cos\alpha$, в) $\operatorname{ctg}(\operatorname{arctg}\sqrt{3})$	Основные тригонометрические тождества				
Тригонометрические уравнения Тригонометрические неравенства	1) Решите уравнения: а) $\cos(2x-\pi/4)=1$, б) $3\cos 2x=7\sin x$, в) $\cos^2 x+4\sin^2 x=2\sin 2x$, 2) Решите неравенства: а) $\cos x \geq 1$, б) $\sin 3x\cdot\cos x-\cos 3x\cdot\sin x > 0{,}5$, в) $\lvert\cos x\rvert \geq \frac{\sqrt{2}}{2}$	Формулы корней простейших тригонометрических уравнений. Таблица значений некоторых углов тригонометрических функций				

Когнитивные стили тесно взаимосвязаны с методами и средствами при дифференциации по уровням усвоения материала:

– игровой метод,
– создание проблемно-поисковых ситуаций,
– метод проектов,
– моделирование,
– алгоритмический метод,
– групповая работа,
– система подсказок учителя, направленная на активизацию мыслительной деятельности учащегося,
– исследовательские методы,
– компьютер (презентация).

Когнитивные стили как основа дифференцированного процесса обучения позволяют составлять виды дифференцированных заданий для индивидуальной, групповой форм работы.

Например, можно предложить учащимся решить одни и те же типовые геометрические задачи разными способами.

1. В равнобедренном треугольнике ABC с основанием AC BD – биссектриса, проведённая к основанию треугольника ABC. Докажите, что треугольник ABD равен треугольнику CBD. Решите задачу пятью способами.

2. Образующая конуса 5 см угол между образующей конуса и основанием конуса 60 градусов. Найдите объём конуса (решите задачу двумя способами).

3. Высота правильной усечённой пирамиды равна 4 м. Стороны оснований 2 м и 8 м. Найдите площади диагональных сечений. Решите задачу двумя способами.

Таким образом, опираясь на когнитивные стили как основу дифференцированного процесса обучения можно развивать познавательные и исследовательские способности учащихся на уроках математики.

Примечания

1. *Толстенева А. А.* Методическая система обучения физике студентов вузов на основе учёта их когнитивных стилей. URL: http://www.vak.ed.gov.ru

2. *Холодная М. А.* Когнитивные стили и интеллектуальные способности // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 3. С. 84–93.

3. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта: избр. психолог. тр. М.: Просвещение, 1969.

4. *Аврамченко Р. Ф.* Взаимообучение по учебнику в парах // Школьные технологии. 2005. № 3. С. 57–61.

УДК 355.233:22

А. В. Ханжин

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Статья посвящена анализу причин недостаточной эффективности действующей системы физической подготовки военнослужащих силовых ведомств России. Автор изучает состояние вопроса в теории и практике профессиональной подготовки военнослужащих, рассматривает пути устранения неблагоприятных факторов, снижающих эффективность функционирования системы физической подготовки военнослужащих. В статье убедительно доказывается взаимосвязь уровня здоровья молодежи призывного возраста, курсантов военных учебных заведений, непосредственно военнослужащих силовых структур и их физической подготовленности.

The article is devoted to analyzing the reasons of insufficiency of Russian military men's physical training. The author studies theoretical and practical aspects of the problem, considers the ways of elimination of the adverse factors lowering efficiency of military men's physical training. The interrelation of health and physical conditions of military youth, military cadets and military men is proved in this article.

Ключевые слова: военнослужащий, профессиональная деятельность, физическая подготовка, здоровье.

Keywords: the military man, professional activity, physical training, health.

В конце XX – начале XXI в. произошли коренные изменения в жизни российского общества и государства в целом. В условиях реформирования Вооруженных сил Российской Федерации, органов безопасности и правопорядка, в целях эффективного противостояния угрозам безопасности государства – терроризму, экстремизму и организованной преступности – сменились средства и методы оперативно-служебной и оперативно-боевой деятельности. В этот период времени быстро и динамично меняется политическая, социально-экономическая и оперативная обстановка в стране. Вот почему потребность государства в подготовке высокообразованных, морально устойчивых и физически развитых военных специалистов становится актуальной задачей. Сегодня ко всем сотрудникам силовых ведомств и в первую очередь к ее офицерским кадрам предъявляются исключительно высокие требования. От военнослужащих постоянно требуется бдительность, высокая организованность и дисциплина, правомерное применение оружия и приемов рукопашного боя, выдержка и психологическая устойчивость. Первостепенное значение

© Ханжин А. В., 2010

приобретает общий уровень общефизической, профессионально-прикладной и спортивной подготовленности личного состава, который достигается в процессе неспециального физкультурного образования, определенного многими авторами как «физическая подготовка» (В. П. Юдин, 2009; А. И. Буркин, А. В. Возженников, Н. В. Синсок, 2008; В. П. Сущенко, 2006; Н. И. Кашин, 2005 и др.).

В то же время с начала 90-х гг. прошлого столетия наметилась тенденция снижения престижа службы в силовых органах страны, резкое ухудшение уровня здоровья и физической подготовленности призывных контингентов. Результаты контрольных проверок Министерства обороны Российской Федерации свидетельствуют о том, что в целом физическая подготовленность личного состава Вооруженных сил РФ не соответствует нормативным требованиям, что во многом обусловлено низким уровнем здоровья молодежи призывного возраста (М. П. Бандаков, 2006; О. Ф. Москалец, 2006; В. П. Сущенко, 2006; Н. И. Кашин, 2005 и др.). Причины такого состояния дел различны.

Согласно результатам исследований, сегодня около 70% населения страны не занимается физкультурой. Среди студентов 32% имеют дефицит в весе, а 25% – избыточный вес. Курят 35,6% мальчиков и 25,2% девочек, а в возрасте 16 лет от этой привычки страдают 45,3% юношей и 16,7% девушек. Малоподвижный образ жизни является одной из главных причин тяжелых хронических заболеваний внутренних органов. При этом ухудшается умственная работоспособность, происходят отрицательные изменения в центральной нервной системе, снижаются функции внимания, мышления, памяти, ослабляется эмоциональная устойчивость. В то же время в процессе занятий по физической подготовке происходит морфологическое и функциональное совершенствование организма человека, осуществляется приобретение знаний, формирование жизненно важных двигательных умений и навыков, развитие физических качеств. На это обращают внимание многие авторы, занимающиеся проблемами здоровьесбережения молодых людей (А. Г. Капустин, 2007; М. П. Бандаков, 2006; В. П. Сущенко, 2006 и др.).

За последние 10–15 лет годность призывного контингента к службе в армии снизилась на 25–30%. Сегодня каждый третий юноша признается негодным к военно-профессиональному обучению по состоянию здоровья, 28% призывников имеют недостаточное интеллектуальное развитие, 30–40% – низкий уровень профессионально значимых качеств. Основными болезнями, из-за которых молодежь признается негодной к военной службе, являются болезни глаз и его придаточного аппарата, психические расстройства, болезни органов пищеварения, последствия травм, болезни нервной системы, костно-мышечной системы, органов дыхания и системы кровообращения. Доля этих классов болезней составила 87% от всех выявленных призывными комиссиями хронических заболеваний. У 40–50% призывников – недостаточный уровень физической подготовленности, который за последние 20 лет практический остался без изменений, в то время как требования к физической подготовленности молодого пополнения к службе в Вооруженных силах, а также правоохранительных органах России значительно выросли. Более того, по данным ряда исследователей, существующие в настоящее время учебные программы физической подготовки допризывников не удовлетворяют требованиям современной армии. Предлагаемые разнообразные формы занятий физической подготовкой допризывников не взаимосвязаны по содержанию, разрозненны, существуют в отрыве друг от друга, в результате чего уровень двигательной подготовленности призывной молодежи далек от оптимального (А. Г. Капустин, 2007; М. П. Бандаков, 2006; М. А. Степкин, 2006; И. М. Медведев, 1999 и др.).

В последние годы наблюдается устойчивая тенденция роста числа лиц, желающих служить в органах безопасности и правопорядка, но непригодных для этого по причине или слабого здоровья, или плохого физического развития и низкой общеобразовательной подготовленности. Например, количество отказов в зачислении на службу в органы федеральной службы безопасности из-за неудовлетворительного состояния здоровья в течение последних четырех лет увеличилось более чем в шесть раз. Помимо того, не все кандидаты на работу в органах безопасности обладают достаточной психологической и физической подготовленностью к выполнению служебных обязанностей с риском для жизни, в условиях сложной оперативной обстановки (Н. П. Патрушев, 2006; Е. А. Волкова, 2005 и др.).

Следует отметить, что политические и социально-экономические изменения, произошедшие в государстве за последние два десятилетия, обусловили распад системы профессиональной подготовки военнослужащих силовых ведомств, существовавшей в СССР. Сегодня более 30% учебных заведений всех силовых ведомств Советского Союза осталось за пределами Российской Федерации. Так, в отличие от ряда других государств, таких, как США, Израиль, Великобритания, Германия, силовые ведомства России претерпели значительное кадровое «опустошение». В результате этого была утрачена возможность подготовки военнослужащих по целому ряду военных специальностей. Были практически утеряны критерии преемственности и передачи про-

фессионального опыта. Данные обстоятельства не способствовали повышению результативности деятельности силовых структур в обеспечении как внутренней безопасности России, так и внешней (А. И. Буркин, А. В. Возженников, Н. В. Синсок, 2008; В. П. Сущенко, 2006 и др.).

С начала 2000-х гг. начался новый этап развития силовых ведомств России и их коренное реформирование. Сформирован государственный заказ на подготовку офицерских кадров. В короткий срок была создана целостная система профессионального образования сотрудников органов безопасности и правопорядка, отвечающая всем современным требованиям и стандартам. С этой целью проведена работа по перепрофилированию ряда высших учебных заведений и передислокация некоторых из них, находящихся на территории Содружества Независимых Государств, на территорию России. Приведена в соответствие с реальными потребностями государства сеть вузов, их профиль и количество обучающихся в них курсантов и слушателей, разработаны квалифицированные требования к выпускникам учебных заведений (В. П. Сущенко, 2006; Н. И. Кашин, 2005 и др.).

Вместе с тем анализ содержания наставлений по физической подготовке, программ по боевой подготовке и спортивной работе показывает, что их направленность не в полной мере способствует эффективному повышению боеспособности военнослужащих, их военно-профессиональному становлению. Всестороннее исследование содержания и эффективности системы физической подготовки военнослужащих силовых ведомств свидетельствует о том, что их физическая подготовленность характеризуется низким уровнем, несоответствующим требованиям боевой подготовки. Действующая в Вооруженных силах Российской Федерации система физической подготовки и спортивно-массовой работы не обеспечивает должной физической готовности военнослужащих к профессиональной деятельности и слабо влияет на повышение боеспособности войск. В типовых учебных программах по физической подготовке сотрудников силовых ведомств при, казалось бы, их стройном и объемном содержании налицо разобщенность в функционировании составляющих ее компонентов, отсутствует единая целевая направленность (О. Ф. Москалец, 2006; В. П. Сущенко, 2006; М. Ю. Пестов, 2004; И. М. Медведев, 1999 и др.).

Более того, по мнению ряда исследователей, общее содержание требований к физической подготовке офицерского состава на протяжении многих лет не изменяется. Дифференцируется оно лишь с учетом предназначения, особенностей и специфики прохождения военной службы (О. Ф. Москалец, 2006 др.).

Отмечено, что в Наставлений по физической подготовке и спорту в Вооруженных силах РФ (НФП-2001) было введено положение, обязывающее командиров (начальников) обеспечить воспитание у личного состава высокой мотивации к занятиям физической подготовкой и спортом, формированию у них устойчивой потребности к занятиям физическими упражнениями (статья 23). Вместе с тем инструкций по данным вопросам не найдено.

В работе В. Н. Васина (2002) отмечается, что отсутствуют рекомендации по организации и методике самостоятельной физической тренировки, что делает данный процесс неуправляемым и низкоэффективным. В то же время, по данным М. Ю. Пестова (2004), наметилась тенденция к увеличению военнослужащих силовых структур, занимающихся физической подготовкой самостоятельно. Однако уровень организаторско-методической подготовленности военнослужащих по вопросам организации и проведения самостоятельной физической тренировки недостаточен. Проведенный И. В. Медведевым (2009) анализ практики физической подготовки в силовых органах подтвердил низкую сформированность у офицеров стремления к самовоспитанию.

Фактом является и то, что содержание учебных программ, в том числе по физической подготовке, не в полной мере ориентировано на индивидуальные особенности обучаемых. Отсутствует учет спортивных интересов военнослужащих. Проведение занятий не требует поиска и обоснования новых методических решений, а сводится к многократному повторению упражнений, выносимых на проверку (О. Ф. Москалец, 2006). Приходится констатировать, что происходит некоторое «натаскивание» на результат в упражнениях, имеющих достаточно условную связь с задачами, выдвигаемыми как самим процессом обучения, так и профессиональной деятельностью.

Кроме того, недостаточное внимание уделяется обоснованию содержания физической подготовки с учетом новых условий профессиональной деятельности. Как показывает анализ эффективности функционирования системы физической подготовки, главные усилия в научном обосновании ее теории и педагогической практики сосредоточены на разработке средств и методов развития и совершенствования у сотрудников силовых структур отдельных физических и специальных качеств, причем нередко – вне зависимости от принадлежности к силовому ведомству и особенностям профессиональной деятельности. Часто отсутствует профессиональная направленность физической подготовки, ее связь с психологической подготовкой (В. П. Сущенко, 2006 и др.).

В связи с этим уместно сказать о том, что физическая подготовка занимает важное место в системе профессиональной подготовки военнослужащих и является неотъемлемой частью военной службы в силовых ведомствах России. В ходе выполнения оперативно-служебной и оперативно-боевой деятельности именно физическая подготовленность военнослужащих способствует поддержанию и повышению сопротивляемости организма к воздействию неблагоприятных факторов. Успех многих спецопераций напрямую зависит именно от уровня профессиональной подготовленности и физического превосходства военнослужащих. Опыт боевых действий в вооруженных конфликтах и контртеррористических операциях в Афганистане и в Чечне, а также в других «горячих точках» подтвердил, что, несмотря на возрастание технической оснащенности силовых структур новыми средствами вооружения, решающую роль в выполнении боевых задач по-прежнему играет человек. От бойца требуется осознание своего долга по выполнению присяги, воинских уставов, приказов, требований дисциплины, обладание морально-психологической устойчивостью, умениями действовать в любой, в том числе боевой, обстановке (В. П. Юдин, 2009; В. П. Сущенко, 2006; Н. И. Кашин, 2005 и др.).

Тесная взаимосвязь физической и военно-профессиональной подготовленности военнослужащих неоднократно доказывалась учеными. По мнению ряда исследователей, физическая подготовка призвана решать важную проблему – повысить военно-профессиональную адаптацию военнослужащих к работе в неблагоприятных условиях (психоэмоциональный стресс, утомление, монотония и др.). Оказывая влияние на медико-биологические компоненты качества жизни, физическая подготовка оптимизирует профессиональное здоровье и увеличивает профессиональное долголетие (В. П. Юдин, 2009; В. П. Сущенко, 2006; Е. А. Волкова, 2005 и др.).

В «Концепции федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2020 г.» указано, что базовым фактором, определяющим способность гражданина проходить военную службу, является состояние физического развития гражданина и его здоровья. Согласно концепции, в настоящее время в образовательных учреждениях страны в программах по физическому воспитанию недостаточны объемы физической нагрузки и практически отсутствуют военно-прикладные виды спорта. В соответствии с положениями концепции необходимо вводить единый перечень требований к физической, психологической и интеллектуальной подготовленности граждан к военной службе, соблюдать преемственность программ физического воспитания в учреждениях образования различных типов и видов.

Анализ литературных источников (А. Г. Капустин, 2007; М. П. Бандаков, 2006; О. Ф. Москалец, 2006; Н. П. Патрушев, 2006; В. П. Сущенко, 2006; Н. И. Кашин, 2005; В. Н. Васин, 2002 и др.) позволил выявить неблагоприятные факторы, отрицательно влияющие на физическую подготовленность военнослужащих силовых структур:

– неудовлетворительный уровень психического здоровья и низкий уровень физической подготовленности допризывников и абитуриентов, поступающих в учебные заведения;

– острый дефицит учебного времени, выделяемого на физическую подготовку;

– недостаточный уровень методической подготовленности руководящего звена;

– отсутствие методики формирования потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями и учета особенностей воспитуемого контингента.

Устранение выявленных неблагоприятных факторов в значительной степени позволит повысить эффективность функционирования системы профессиональной физической подготовки сотрудников силовых структур, гарантировать личности военнослужащего профессиональную готовность, благотворно организовывать профессиональную деятельность, прогнозировать ее перспективу, а также способствовать формированию готовности к выполнению профессиональных задач.

Таким образом, перспективы повышения эффективности функционирования силовых ведомств России заключаются в разработке современных требований к перенесению высоких физических и психологических нагрузок, эффективных средств и методов профессионально-прикладной физической подготовки. Повышение уровня как общей, так и профессионально-прикладной физической подготовленности военнослужащих Вооруженных сил Российской Федерации, органов безопасности и правопорядка делают эту проблему актуальной как в теоретическом, так и практическом плане. Требует тщательного анализа, теоретического обоснования и экспериментальной проверки содержание структуры системы физической подготовки военнослужащих силовых ведомств, а также поиск путей ее оптимизации и совершенствования.

УДК 811.161.1'355:378.1.016

Т. М. Белкова

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ОРФОЭПИИ ЧУВАШСКИХ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ

В статье отмечаются основные тенденции в развитии современной русской орфоэпии, дается также сопоставительный анализ фонетических систем русского и чувашского языков, фиксируются основные трудности в области произношения звуков под влиянием интерференции.

The article describes the main tendencies in the development of modern Russian orthoepy. It also gives a comparative analysis of the phonetic systems of the Russian and Chuvash languages and states the main difficulties in the pronunciation of sounds under the influence of interference.

Ключевые слова: билингвизм, интерференция, ошибка, трудность, фонетическая система русского и чувашского языков, компрессия, геминация.

Keywords: bilingualism, interference, mistake, difficulty, phonetic system of the Russian and Chuvash languages, compression, germination.

Цель статьи – совершенствование у студентов-чувашей навыков русского литературного произношения. Новизна – определение трудностей и типичных ошибок в воспроизведении русских слов и фраз, а также разработка системы упражнений, позволяющих исправить акцент речи чувашей. Овладение русской устной речью не только показатель речевой культуры студентов-билингвов, будущих учителей-словесников, но и залог их успешной работы в школе. В этом и состоит актуальность работы.

В русистике существует два понимания орфоэпии: узкое – как совокупность правил произношения звуков и их сочетаний в соответствии с языковыми нормами и широкое – как «совокупность не только специфических норм устной речи (т. е. норм произношения и ударения), но также и правил образования грамматических форм» [1].

Такое понимание орфоэпии ведет к нечеткому разграничению фонетики и орфоэпии. А. А. Реформатский уже в первом издании учебника «Введение в языкознание» разграничил эти две области языкознания. Он пишет: «Опираясь на знание фонетики данного языка, т. е. на знание состава фонем и законов распределения их по позициям с получающимися в слабых позициях вариантами и вариациями, орфоэпия дает индивидуальные нормы для разных случаев и выбирает из существующих вариантов произношения то, что более соответствует принятым традициям и тенденциям развития языка и последовательности в системе. Так, для русского языка указываются пределы допустимости «фрикативного г» [γ] перед гласными (например, в междометии *господи*!, в заимствованном слове *бухгалтер*...» [2]

М. В. Панов уточняет понятие орфоэпии: «Орфоэпия – наука, которая изучает варьирование произносительных норм литературного языка и вырабатывает произносительные рекомендации (орфоэпические правила)... Есть фонетические законы и есть орфоэпические правила» [3].

Таким образом (делает вывод Л. А. Вербицкая), «основная задача описательной фонетики – изучение синхронических законов чередования звуков, реализующих фонемы в разных фонетических позициях, орфоэпия же рассматривает и оценивает произносительные варианты слов и словоформ, выступающих в одних и тех же фонетических позициях» [4].

Известно, что орфоэпическая система гораздо шире, чем фонетическая. Орфоэпия в собственном смысле слова указывает, как должны произноситься те или иные звуки в отдельных словах, группах слов, определенных грамматических формах, если эти формы имеют свои произносительные особенности. В этом разделе языкознания отражаются также варианты старшей нормы произношения звуков, их сочетаний, постановка словесного ударения. Кроме того, Р. И. Аванесов и А. А. Реформатский выделяли «правила чтения», в которых указывали нормы произношения окончаний прилагательных, причастий и некоторых местоимений мужского и среднего рода родительного падежа единственного числа, в которых на месте буквы г произносится [в], а также различных буквенных сочетаний: чт, чн, зж в отдельных словах и словоформах. Такое произношение никак не связано с фонетическими законами, проявляющимися в речи, например *золото[въ], мое[въ], поюще[въ]*. В русской фонетической системе не отражено также произношение русских имен и отчеств, которое допускает в устной речи компрессию, например *Андревна, Алексеич, Тимофевна* и пр. А такие фонетические реализации, как *[ч'ек] (человек), [т'ер'] (теперь), [н'и к'их] (никаких), [бум] (будем), [к'ит] (какие-то)* и другие, регулярно фиксируются в спонтанной речи. По Р. И. Аванесову, такие редуцированные реализации относятся к сфере беглой речи [1], а Р. Ф. Касаткина относит обсуждаемые формы к компрессивам [5]. Однако в нашей аудитории такое упрощение групп согласных возможно и на стыке слов, и в конце слова (апокопа), например, слово «коммунист» может произноситься как «*коммунис*» по причине того, что для тюркских языков не характерно скопление согласных. Что касается произношения иноязычных слов – это отдель-

© Белкова Т. М., 2010

ный пункт орфоэпической системы, в который входит твердое и мягкое произношение согласных перед буквой е, произношение иноязычных фамилий и др.

В формировании литературного произношения огромную роль в свое время сыграли театры, радиовещание, телевидение. В настоящее время их авторитет заметно снизился.

В развитии современного русского литературного произношения имеются свои особые тенденции:

а) частичное сближение произношения и правописания, например лег[к'ий], вет[х'ий];

б) некоторое «отвердение» языка, т. е. твердое произношение согласных в сочетаниях, например [з]везды, [т]вердый.

Орфоэпия относится к сфере чисто практической, прикладной. Орфоэпия – одна из сторон культуры речи. Она ставит своей задачей способствовать поднятию произносительной культуры русского языка, введению нормативного произношения среди широких слоев русскоязычного населения, а также иноязычных студентов в условиях активного билингвизма.

Прежде чем приступить к обучению чувашских студентов русской орфоэпии, необходимо остановиться на двух моментах. Сопоставительно-типологический анализ звуковых систем русского и чувашского языков предполагает, с одной стороны, изучение не отдельных фактов, а системных явлений. Если язык – система и все в нем подчинено системе, то «нельзя подменять понятие системы понятием внешней механической упорядоченности...», при которой «качество каждого элемента не зависит от целого...» [6].

С другой стороны, необходима компрессия и минимизация языкового материала. Развитие языков мира в последние десятилетия обладает общим свойством – компрессией. Этот феномен связан с социальными причинами: с убыстрением темпа жизни, расширением сферы языковых контактов и рядом других социальных явлений. Вместе с тем каждый язык осуществляет компрессию средствами, характерными для его семантики, грамматики, лексики, фонетики [7]. В нашем случае речь идет об отборе таких явлений и категорий, которые бы обеспечивали решение насущных педагогических задач обучения русскому языку в национальном вузе.

Совершенно очевидно, что при обучении русскому произношению важно рассматривать фонетический и фонологический уровни языка не обособленно, а в органическом единстве, ибо сопоставление на одном уровне предполагает и сопоставление на другом уровне.

Сопоставительное описание, конечно же, должно быть направлено прежде всего на последовательное определение «своего» и «чужого». Это положение представляется в высшей степени плодотворным для теории и практики обучения иноязычному произношению. Но осознание типологических различий систем родного и изучаемого языков невозможно вне опоры на частично сходные явления этих языков. Значит, установление сходств в структуре фонологических систем двух языков оказывается не менее важным, чем установление их различий.

В современных лингводидактических исследованиях на первый план ставится все же определение различий (контрастных явлений) двух языковых систем и сопоставительная фонетика рассматривается в связи с этим как контрастивная.

При сопоставительном анализе звуковых систем чувашского и русского языков согласно контрастивной теории необходимо выявить специфические черты фонетической базы русского и чувашского языков, акустико-артикуляционные характеристики гласных и согласных звуков. Необходимо также определить, какие дифференциальные признаки одной фонетической системы отсутствуют в другой, что поможет избежать ложной аналогии звуков изучаемого языка и, определив трудности, наметить приемы преодоления ошибок в произношении на русском языке.

Существенное значение для лингвометодики имеет понятие артикуляционной базы практической фонетики, обучающей произношению как деятельности, для которой система артикуляционных реализаций составляет важнейший компонент единой слухо-моторно-зрительной активности.

Артикуляционные базы (под этим термином С. И. Бернштейн понимает «фонетическую базу, обнимающую не только артикуляционные, но и слуховые признаки ключевого характера») [8] русского и чувашского языков отличаются друг от друга. Хотя в принципе анатомо-физиологическое строение речевого аппарата одинаково у всех людей, независимо от национальности, но специфические особенности в видах укладов и движении речевых органов имеются в любом языке.

Для артикуляционной базы важно, какие органы речи участвуют в образовании звуков данного языка и насколько интенсивно. Так, для чувашского языка, как отмечает З. Ф. Мышкин, по сравнению с русским «характерна меньшая напряженность органов речи (языка, губ), что является причиной того, что чувашская артикуляционная база не обеспечивает образование звонких согласных, противопоставленных глухим в русском языке. Замечена также некоторая инертность процесса образования звуков в этом языке. Это явление напрямую связано не только с гармонией гласных, но и со слоговым сингармонизмом, характерным для чувашского языка».

«Язык при образовании чувашской речи менее напряжен, кончик его заострен меньше, а весь язык лежит не книзу, как в русском, а занимает чуть ли не срединное положение по подъему, вытянувшись своим кончиком не к нижним зубам, как в русском, а к альвеолам». Но главное отличие чувашской артикуляционной базы состоит в том, что она «не в состоянии полностью сочетать голос и ротовую артикуляцию шумных согласных, на какую способна русская» [9].

Пять гласных [а э и ы у] имеют почти одинаковые артикуляционно-акустические характеристики, ср.: чув. *хула [хула] – город; рус. хула [хула] – осуждение, порицание*; чув. *пыл [пыл] – мед; рус. пыл [пыл] – горячность (юный пыл); чув. эххĕм [эх'ъм] – подражание кашлю;* рус. *эхом [эхъм] – отзвуком*; чув. п*ит [п'ит'] – лицо; рус. пить [п'ит'] – проглатывать жидкость* и т. п. Чувашские краткие гласные [ă ĕ] также можно соотнести с русскими редуцированными [ъ ь], ср.: чув. *кăранташ [кърлндаш]; рус. карандаш [кърлндаш]*; чув. *вĕрене [в'ър'эн'э] – клен*; рус. *веретено [върът'и^{э}но]*; чув. *йыта [йыдъ] – собака*; рус. *идол [идъл]*; чув. *илĕртнĕ [ил'ъртн'ъ] – манил(и), завлекал(и); искренне [искр'ънн'ъ]* и т. д. Для образования чувашского гласного [ӳ] нужно соединить одновременно две артикуляции [у], [и], получается как бы лабиализованный [и]. Этот звук, наряду с [у], является лабиализованным: *ӳкерӳ [ӳк'эр'ӳ] – рисование*. В природных чуваш-ских словах и старозаимствованиях отсутствует фонема <о>, которая произносится как [у] – *М[у]ргауши*.

Система согласных фонем русского и чувашского языков отличается тем, что большинство согласных в русском языке составляют коррелятивные пары по звонкости – глухости: *голос [голъс] – колос [колъс]*; по твердости – мягкости: *был [был] – быль [был']*. В чувашском же языке большинство согласных, по мнению А. С. Уськина и И. А. Андреева, противопоставлены лишь по краткости – долготе. Например: *ка[ч']таки – козел; ка[ч'ч']а́ – юноша, парень, молодой человек*.

Согласные [т], [н], [л] в чувашском языке противопоставлены также по признаку твердости – мягкости: *тура́т [турат] – ветвь, ветка, отросток; турать [тура́т'] – расчесывать (волосы); супăн [субън] – мучиться, страдать, переживать, сокрушаться; супень [субън'] – мыло* и др. Кроме того, аффрикаты в чувашском языке, в отличие от русского, представлены только фонемой <ч>, зато есть фонема, отсутствующая в русском языке, – <ç>: *чан [ч'ан] – колокол; чипер [ч'иб'эр'] – красивый, пригожий; çип [с'ип'] – нитка*. Русский [ч'] является переднеязычным согласным *чашечка [ч'ашъч'къ]*; чувашский [ч'] – зубным и при произношении больше похож на мягкий [т']: *чаша́к [ч'ажък] – чашка, миска*. В свою очередь, чувашский мягкий [т'] отличается от русского мягкого [т'] тем, что образуется более высоким подъемом кончика языка к твердому небу: *тивлет [т'ивл'эт'] – судьба, доля, участь*. Русская аффриката <ч> состоит из [т'] и [ш'], чувашская – из [т'] и [ç], причем последний элемент чувашской аффрикаты – мягкий щелевой согласный, похожий на русский мягкий [с], но чувашская аффриката имеет дополнительную шепелявость, как у [ш']. При произнесении [ç] губы более вытянуты вперед и щель между зубами получается больше, чем при произнесении русского [с'], ср.: *çиçĕм [ç'из'ъм'] – молния; система [с'ис'т'эмъ]*.

В русском языке есть другая аффриката <ц>, отсутствующая в чувашском. Образуется она из сочетания твердых согласных [т] и [с]: *циркуль [цыркул']*.

В природных чувашских словах и старозаимствованиях не употребляется фонема <ф>, которая может произноситься в диалектах как сочетания [хв] и [кв], например в слове *«фартук» [кvартук] или [хvартук]*; в сущ. *Федор – Хведор [Хвед'ър']*.

«Поскольку механизмы речи на разных языках складываются пожизненно» [10], естественно предположить, что произношение указанных выше согласных для чувашских учащихся составляет известные трудности. Кроме рассмотренных согласных самого пристального внимания заслуживает произношение [р'] в середине или на конце русских слов типа *горький [гор'киi], теперь [т'и^{э}п'эр']*, ибо чуваши под влиянием родного языка этот мягкий согласный произносят твердо или полумягко.

Для чувашского языка, как и для всех тюркских языков, не характерно сочетание не только групп гласных, но и согласных, но в нем отмечено наличие двойных согласных (геминат), ср.: *атă – сапоги; аттăм – мои сапоги*. В противоположность всем другим тюркским языкам чувашский язык характеризуется «систематически проведенными геминатами», например: *атте (отец), анне (мать)*.

Как в области гласных, так и в области взаимодействия гласных и согласных в чувашском языке (в отличие от русского языка) имеет место закон сингармонизма. Сингармонизм может проявляться двояким образом: или в виде гармонии гласных (когда в слове гласные только переднего или только непереднего ряда), например в слове *«хӳмме» (забор) и «хăма» (доска)*; или в виде гармонии гласного и согласного *вулатпăр (читаем), çиетпĕр (едим, кушаем)*. Второй вид гармонии называется слоговым сингармонизмом, который проявляется в том, что слог может содержать однотипные по палатальности гласный(ые) и согласный(ые) компоненты; ср.: *пирĕн*

[п'ир'ьн'] – у нас; пурӑн [пурън] – живи и т. д. Закон слогового сингармонизма оказывает влияние на произношение и русских слов. Так, образуя от качественного прилагательного *искренний* отвлеченное существительное, учащиеся-билингвы говорят «*искреннесть*» вм. «*искренность*», что проявляется у них и на письме.

Таким образом, чтобы научить студентов-билингвов нормативному русскому произношению, необходимо учитывать интерферирующее влияние родного (чувашского) языка. Приведем разработанную нами систему упражнений, учитывающих это влияние. При создании системы упражнений учтены основные трудности в области орфоэпии для студентов-чувашей:

– невнимание к произношению твердых и мягких, звонких и глухих русских согласных;

– нарушение правил сочетания звуковых единиц;

– произношение гласных неверхнего подъема без редукции;

– незнание произношения иноязычных слов.

Упражнения в произношении гласных и их сочетаний

1. Затранскрибируйте пары слов: *носит – носить, точит – точить, возит – возить; топор – топора, рыбак – рыбака, пирог – пирога.*

Укажите слова, в которых гласные

а) подвергаются количественной редукции; б) качественной редукции I и II степени. Обратите внимание на их произношение. Вследствие слабости чувашского ударения [9] русские безударные гласные произносятся почти одинаково как в ударном, так и безударном положении.

2. Затранскрибируйте и произнесите правильно слова, где есть сочетания гласных: *заовражный, океан, поочередно, коартикуляционный.*

Известно, что наибольшую трудность в области гласных у чувашей вызывает произношение **[э]** в начале слова или после согласного. Поэтому мы рекомендуем учащимся такое упражнение:

3. Произнесите и затранскрибируйте следующие слова и словоформы. При проверке пользуйтесь орфоэпическим словарем.

Это, от этого, эврика, эталон, аэростат, в эйфории.

Упражнения в произношении согласных и их сочетаний

Опираясь на данные лингвистической литературы и собственные наблюдения, М. Л. Каленчук [11] указывает на ряд факторов, влияющих на твердость-мягкость согласных в позиции перед [э]. Твердость сохраняется чаще всего: а) у глухих парных, чем у звонких парных фонем; б) перед ударным гласным, чем перед неударным; в) при проявлении «инородности» слова (шоссе, стресс); г) в словах с явно книжной окраской.

4. Произнесите слова:

деформированный, секс, автосервис, экзема, агрессор, шинель, бактерии, фонетика, дезинфекция, интервью, темп, кларнетист.

5. Затранскрибируйте слова:

ампер, атеист, мистерия, тембр, патент, тендер, Терпсихора.

В случае незнания значения указанных слов обращайтесь к толковому словарю.

6. Произнесите следующие пары слов. Обратите внимание на участие или отсутствие голоса при произнесении начальных согласных:

жар – шар, бар – пар, дуб – туп, жир – ширь.

7. Произнесите следующие слова, следите за движением кончика языка:

север, секрет, седина, сила.

Особенность произношения согласного **[с']** перед гласными переднего ряда для студентов, носителей чувашского языка состоит в том, что при произнесении этого согласного артикуляция несколько изменяется. Если в русском языке **[с']** зубной мягкий звук, то в чувашском в такой позиции употребляют звук передненебный, который звучит как русский [ш'].

8. Произнесите следующие пары слов: *тяжко [т'ашкъ] – чашка [ч'ашкъ]; чесать[ч'иəса т'] – тесать [т' иəса т']; сервис [сэрв'ис] – сервиз [с'иэрв'ис].*

Чтобы студенты избежали ошибок, мы предлагаем в этом задании специальные орфоэпические упражнения с дифференциацией сходных по артикуляции звуков.

9. Произнесите следующие пары слов согласно нормам. Обратите внимание на твердость – мягкость конечных звуков:

жар – жарь; мороз – морозь; лез – лезь; шар – шарь.

Поскольку в чувашском языке некоторые согласные не имеют мягких пар, в частности согласные с, м, р, то в русских словах носители чувашского языка произносят эти конечные звуки твердо или полумягко, хотя по нормам современного русского литературного языка их следует произносить мягко.

10. Затранскрибируйте следующие слова согласно нормативному произношению:

фонетист, текст, символизм, кларнетист, хвост, коммунизм

Поскольку при произношении сочетаний двух или более согласных учащиеся очень часто ошибаются (или пропускаются в них согласные, или же вставляется нейтральный гласный внутрь сочетаний, особенно в финале слов), то для них такое упражнение будет полезно.

11. *Афродита – аффикс, мускат – муссон, такси – шасси, хаки – хиппи, секс – сессия.*

Итак, без выработки орфоэпических навыков и умений невозможно формирование у студентов-чувашей культуры устного общения.

Примечания

1. *Аванесов Р. И.* Русское литературное произношение [текст] : учеб. пособие. 5-е изд., стер. М., 2005. С. 13; 34

2. *Реформатский А. А.* Введение в языковедение: пособие для учителей ин-в. М.: Изд-во М-ва просвещ. РСФСР, 1947. С. 81–82.

3. *Панов М. В.* Современный русский язык. Фонетика: учеб. для ун-тов. М.: Высш. шк., 1979. С. 195–196.

4. *Вербицкая Л. А.* Давайте говорить правильно: пособие по русскому языку для студ. вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 2003. С. 14–15.

5. *Касаткина Р. Ф.* Компрессированные формы слов и фразовые позиции в русской речи: м-лы докл. и сообщений V междунар. науч. конф. 8–10 октября 2007 года. М.: Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2007. С. 101.

6. *Реформатский А. А.* Методические указания и руководство по современному русскому языку для студентов-заочников. М., 1950. С. 37.

7. *Златоустова Л. В.* Компрессия и ее связь с фонетическим и грамматическим строем языка // Русский язык: исторические судьбы и современность: III Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова): труды и материалы. М.: МАКС Пресс, 2007. С. 343.

8. *Бернштейн С. И.* Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам). М., 1937. С. 15.

9. *Мышкин З. Ф.* Сопоставительная характеристика звуковых систем русского и чувашского языков: конспект лекций. Чебоксары: Изд-во ЧГУ, 1994. С. 5–7; 28.

10. *Жинкин Н. И.* Механизмы речи. М., 1958. С. 341.

11. *Каленчук М. Л.* Об орфоэпической вариантности: науч. докл. высш. школы // Филологические науки. 1991. №3. С. 50–57.

12. *Новинская Н. Н.* Орфоэпический словарь русского языка. Изд. 4-е. Ростов на/Д: «Феникс», 2007. 336 с.

13. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы / С. Н. Борунова, В. Л. Воронцова, Н. А. Еськова; под ред. Р. И. Аванесова. 3-е изд., стер. М.: Рус. яз., 1987. 704 с.

ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.922.6

К. А. Кравцова

ИЗУЧЕНИЕ СПОСОБНОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА К НАГЛЯДНОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ

В статье обозначена актуальность проблемы развития способности старшего дошкольника к наглядному моделированию. Определена теоретико-методологическая основа исследования. Изложены результаты исследования по проблеме развития способности старшего дошкольника к наглядному моделированию.

The current problem of developing a senior preschooler's ability of visual modeling is considered in the present work. Theoretical and methodological grounds of the study are outlined and the results of the investigation are stated.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, деятельность наглядного моделирования, личностные качества, способность к наглядному моделированию.

Keywords: senior preschool age, visual modeling activity, personality qualities, ability of visual modeling.

Освоение в старшем дошкольном возрасте (5–6 лет) деятельности наглядного моделирования, как и любой другой деятельности, начинается с опорой на имеющийся уровень развития способностей. Когда исходный уровень способностей оказывается недостаточным для эффективного выполнения деятельности, способности начинают развиваться под влиянием требований деятельности. Поэтому можно сказать, что уровень развития способностей весьма важен уже на начальном этапе. Исходя из этого, одна из основных целей образования должна заключаться в том, чтобы обеспечить максимальный уровень развития способностей ребенка, в нашем случае способности к наглядному моделированию, создать условия для реализации его потенциальных возможностей [1].

Проблема развития способности старшего дошкольника к наглядному моделированию занимает заметное место в психологической литературе (Ж. Пиаже, А. Валлон, Д. Брунер, Л. С. Выготский, Д. Эльконин, Н. Н. Поддьяков, М. В. Осорина, Л. А. Венгер, В. В. Давыдов, В. С. Мухина, Н. Г. Салмина, Г. А. Глотова, О. М. Дьяченко, Е. Е. Сапогова, Р. И. Говорова, Т. В. Лаврентьева, В. В. Холмовская, Л. И. Цеханская, Е. Л. Агаева, И. Я. Базик, Л. Г. Комарова, О. П. Медведева, О. И. Киселева) [2].

В психологических исследованиях способность к наглядному моделированию определяется как фундаментальная специфическая человеческая способность, которая помогает более осознанно, глубоко, доступно и полно составить представление о моделируемой ребенком действительности, способствует эффективному овладению действиями по построению и использованию моделей как наглядно, так и «в уме» [3].

Мы исходим из того, что развитие способности старшего дошкольника к наглядному моделированию становится возможным, если разработана структурная модель, реализация которой предусматривает комплекс психологических условий, обеспечивающих развитие способности старшего дошкольника к наглядному моделированию:

– ознакомление старших дошкольников с модельными образами (наглядными моделями, схемами), развитие умения выделять основные характеристики объекта и отражать их в образной форме;

– развитие личностных качеств (сотрудничество со взрослым, восприимчивость к помощи взрослого, направленность ребенка на выполнение деятельности наглядного моделирования (познавательный мотив), произвольность как преодоление возникающих трудностей при выполнении деятельности наглядного моделирования);

– развитие деятельности наглядного моделирования (создание и использование модельных образов (наглядных моделей, схем), планирование действий в форме образов-представлений «в уме»).

Методологической основой исследования являются принципы развития, деятельностного опосредствования, учета возрастных и индивидуальных особенностей (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. В. Петровский) [4].

Положение культурно-исторической теории развития высших психических функций Л. С. Выготского о роли знака в развитии ребенка, концептуальное положение В. Д. Шадрикова о наличии способности к деятельности до включения

© Кравцова К. А., 2010

в деятельность составили методологическую основу исследования.

Также исследование строится на теоретических положениях личностно-деятельностного подхода, суть которого состоит в том, что личность формируется в деятельности и определяет характер этой деятельности. Эффективным средством развития способностей ребенка считается формирование у него определенной структуры личности, и наибольшего эффекта можно добиться, если воздействовать на способности через личность (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. В. Петровский, И. С. Якиманская, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков).

Важным теоретическим основанием выступают концепция развития способностей, разработанная Л. А. Венгером, где способности понимаются как универсальные действия ориентировки в окружающем мире с помощью специфических для старшего дошкольника средств (сенсорные эталоны, наглядные модели, схемы, планы).

На первом этапе работы было проведено пилотажное исследование, в котором принимало участие 205 детей старшего дошкольного возраста детских садов № 84, 115, 151, 199 г. Оренбурга и № 118 г. Орска.

В ходе проведения исследования мы использовали широкий спектр методов:

– эмпирические методы: наблюдение, экспериментальный метод (констатирующий и формирующий эксперимент), психодиагностические методы, проективные методы;

– методы обработки данных: количественный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена, Т-критерий Вилкоксона), качественный анализ результатов.

Также были подобраны методики, предназначенные для изучения деятельности наглядного моделирования, схематизации и личностных качеств старших дошкольников, наличие которых, по нашему мнению, и способствует развитию способности к наглядному моделированию.

Для изучения личностных качеств старших дошкольников были использованы следующие методики: произвольность – «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин), восприимчивость к помощи взрослого и типы мотивации к деятельности – «Раскраска» (Л. А. Венгер, К. Н. Поливанова) [5]. Одновременно проводилась методика «Перцептивное моделирование» (Л. А. Венгер, В. В. Холмовская) на определение уровня развития у старших дошкольников деятельности наглядного моделирования. В качестве дополнения использовалась методика «Полянки» (Л. А. Венгер), направленная на изучение схематизации. В качестве дополнения к перечисленным методикам мы использовали экспериментальные ситуации, направленные на выявление зависимости качества изображения от мотивов деятельности и типа общения со взрослым [6]. Результаты пилотажного исследования наглядно продемонстрированы в табл. 1.

Из представленной таблицы видно, что в основном преобладают средний и низкий уровни развития всех показателей. Также исследование показало, что чем ниже уровень развития личностных качеств старших дошкольников, тем ниже уровень развития деятельности наглядного моделирования и схематизации.

Таблица 1

Сводная таблица уровня развития деятельности наглядного моделирования и личностных качеств детей старшего дошкольного возраста

Уровень развития	Наглядное моделирование		Схематизация		Произвольность		Тип мотивации и восприимчивость к помощи взрослого		
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	Тип мотивации	кол-во	%
Высокий	26	12,7	68	14,1	41	20	Учебный	40	19,5
Средний	115	56,1	108	52,7	100	48,8	Предучебный	63	30,7
Низкий	64	31,2	29	33,2	64	31,2	Псевдоучебный	33	16,1
							Дошкольный	69	33,7

Таблица 2

Таблица результатов проведения экспериментальных ситуаций с детьми старшего дошкольного возраста

Экспериментальные ситуации	Тип общения со взрослым		Зависимость качества изображения от мотивов к деятельности	
	кол-во	%	кол-во	%
Игровой	86	42	84	41
Личностный	62	30, 2	74	36, 1
Познавательный	57	27, 8	47	22, 9

Результаты проведения экспериментальных ситуаций представлены в табл. 2.

Из таблицы видно, что у старших дошкольников исследуемой группы преобладает игровой и личностный тип мотивации к выполняемой деятельности и тип общения со взрослым. Это может говорить о том, что при условии наличия выбора вида деятельности, которым хочет заниматься ребенок, и соответственно способа общения со взрослым дошкольники предпочитают игру или личностное общение со взрослым.

Взаимосвязь между личностными качествами и деятельностью наглядного моделирования подтвердили результаты корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) [7]. Данные корреляционного анализа показали, что между деятельностью наглядного моделирования и схематизацией существует сильная взаимосвязь ($r = 0{,}72$ при $p < 0, 05$). Таким образом, мы можем более точно и полно составить картину развития деятельности наглядного моделирования у детей старшего дошкольного возраста. В то же время результаты корреляционного анализа значимости связи между деятельностью наглядного моделирования и личностными качествами показали, что деятельность наглядного моделирования имеет сильную взаимосвязь с восприимчивостью старших дошкольников к помощи взрослого и типом мотивации к деятельности ($r = 0, 75$ при $p < 0, 05$) и менее сильную взаимосвязь с произвольностью ($r = 0, 57$ при $p < 0, 05$).

Полученные результаты позволили говорить о том, что для старших дошкольников с высоким уровнем развития способности к наглядному моделированию характерна прямая зависимость от сложившихся со взрослым взаимоотношений при выполнении деятельности наглядного моделирования (сотрудничество), восприимчивости к помощи взрослого, направленности ребенка на выполнение деятельности наглядного моделирования (познавательный мотив), произвольности как преодоление возникающих трудностей при выполнении деятельности наглядного моделирования.

На основании анализа и обобщения теоретических и практических данных была разработана структурная модель развития способности старшего дошкольника к наглядному моделированию, которая представляет собой систему, содержащую цель (развитие способности старшего дошкольника к наглядному моделированию); компоненты (когнитивно-аналитический, эмоционально-личностный, операционально-деятельностный); содержание (замещение реальных объектов модельными образами (наглядными моделями, схемами), выделение основных характеристик объекта и отражение их в образной форме; сотрудничество со взрослым, восприимчивость к помощи взрослого, направленность ребенка на выполнение деятельности наглядного моделирования (познавательный мотив), произвольность как преодоление возникающих трудностей при выполнении деятельности наглядного моделирования; создание и использование модельных образов (наглядных моделей, схем), планирование действий в форме образов-представлений «в уме»); критерии (ориентация в пространстве с помощью модельных образов, выявление и оперирование существенными характеристиками замещаемого объекта с целью получения новой информации об этом объекте с помощью модельных образов; умение взаимодействовать со взрослым, целеустремленность, активность, инициативность, усидчивость, осознанность выполняемой деятельности наглядного моделирования; успешное, качественное освоение и реализация деятельности наглядного моделирования, широта переноса модельных образов в разные виды детской деятельности); психологические условия, формы работы (развивающая программа, просвещение воспитателей и родителей, домашние задания, индивидуальные консультации).

Разработанная модель нашла свое выражение в практической части исследования, где основной формой развития способности старшего дошкольника к наглядному моделированию была выбрана развивающая программа.

Программа состояла из двух блоков. Первый блок направлен на развитие у старших дошкольников личностных качеств (учебный и предучебный типы мотивов к деятельности наглядного моделирования, восприимчивость к помощи взрослого, познавательный тип общения со взрослым, произвольность). Целью второго блока программы является развитие деятельности наглядного моделирования на основании сформированных личностных качеств старших дошкольников.

В экспериментальную группу вошло 16 детей старшего дошкольного возраста, разделенных на две группы по 8 человек в каждой (учитывались требования к проведению развивающих занятий в старшем дошкольном возрасте). Занятия в двух группах проходили параллельно, с использованием одного и того же развивающего материала. Развивающая работа осуществлялась психологом в первой половине дня 2–3 раза в неделю. Организуя развивающую работу, мы стремились к тому, чтобы деятельность старших дошкольников носила характер системной, последовательной, постепенно усложняющейся деятельности.

Содержательно развивающая работа представлена деятельностью психолога, направленной на организацию и обеспечение полноты реализующейся программы; деятельностью воспитателей – на закрепление полученных навыков и знаний в ходе проведения запланированных обучающих

занятий; деятельностью родителей – на полноценное и осознанное включение в процесс развития ребенка, осознание сопричастности к трудностям ребенка, повышение сензитивности к ним; деятельностью старших дошкольников – на развитие способности старшего дошкольника к наглядному моделированию.

Анализ результатов методик, проведенных после развивающей работы, позволил сделать вывод о том, что произошла положительная динамика в развитии способности старшего дошкольника к наглядному моделированию. С целью получения информации о достоверной значимости изменений в развитии способности старшего дошкольника к наглядному моделированию нами был применен Т-критерий Вилкоксона, показавший, что положительные изменения в развитии способности старшего дошкольника к наглядному моделированию (по всем показателям) статистически достоверны ($p < 0,05$).

Таким образом, можно отметить, что разработанная нами структурная модель способствует развитию способности старшего дошкольника к наглядному моделированию, а именно: способность к наглядному моделированию в старшем дошкольном возрасте, как было выявлено после проведения нами исследования, позволяет детям лучше ориентироваться в пространстве с помощью модельных образов, выявлять и оперировать существенными характеристиками замещаемого объекта с целью получения новой информации об этом объекте. В то же время у старших дошкольников проявляются такие личностные качества, как целеустремленность, активность во взаимодействии со взрослым в процессе деятельности, инициативность, усидчивость, осознанность выполняемой деятельности наглядного моделирования. Наличие таких качеств обеспечивает успешное, качественное освоение и реализацию деятельности наглядного моделирования, широту переноса модельных образов в разные виды детской деятельности.

Примечания

1. *Шадриков В. Д.* Введение в психологию способности человека. М.: Логос, 2002.

2. *Ананьев Б. Г.* Избранные труды по психологии. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2007; *Брунер Дж.* Психология познания: за пределами непосредственной информации / пер. с англ. К. Н. Бабитского. М.: Прогресс, 1977; *Валлон А.* Психическое развитие ребенка. М.: Просвещение, 1968; *Поддьяков Н. Н.* Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977.

3. *Венгер Л. А.* Развитие способности к наглядному пространственному моделированию // Дошкольное воспитание. 1982. № 3. С. 46–52.

4. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977; *Рубинштейн С. Л.* Проблема способностей и вопросы психологической теории // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М.: ЧеРо, 2000. (Серия: Хрестоматия по психологии); *Артемьева Т. И.* Методологический аспект проблемы способностей. М.: Наука, 1977; *Корнилова Т. В., Смирнов С. Д.* Методологические основы психологии. СПб.: Питер, 2009. (Серия «Учебное пособие»).

5. *Ананьев Б. Г.* Указ. соч.

6. *Павлова Т. Л.* Диагностика готовности ребенка к школе. М: Сфера, 2006 ... (Библиотека практического психолога).

7. *Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2003.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371(09)

В. А. Сахаров, Л. Г. Сахарова

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ КАК НОВАТОРСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Данная статья посвящена анализу проблемы актуализации эмоциональной сферы детей и роли эмоциональных стимулов нравственного развития личности как малоисследованному аспекту творчества педагогов-новаторов второй половины 1950-х – первой половины 1960-х гг., которые предвосхитили ведущие направления развития современной педагогики с ее ориентацией на обращенность к мотивационно-потребностной сфере ребенка в воспитательном процессе и эмоционально положительное обеспечение данного процесса.

The article is devoted to the problem of actualization of a child's emotional sphere and to the role of emotional stimulation in the process of moral development of a personality.

The problem is an insufficiently investigated aspect of the Soviet teachers-innovators' activity in the 2nd half of the 1950s – the 1st half of the 1960s which anticipated the main trends of modern pedagogical thought oriented at positive emotional provision of the process of child's moral education.

Ключевые слова: нравственные чувства, нравственное развитие личности, эмоциональные стимулы, эмоциональная сфера личности.

Keywords: moral senses, personal moral development, emotional stimuli, emotional sphere of a personality.

Современная педагогическая мысль стремится к синтезу всего ценного, что есть в отечественном педагогическом наследии, осуществляя поиск новых подходов к решению проблем нравственного воспитания.

Общеизвестно, что нравственное воспитание есть процесс глубоко индивидуальный, основывающийся на единстве знаний, чувств и поведения, причем чувства, соответствующие нравственной идее, являются здесь центральным звеном. Нормы нравственности становятся основой поведения человека лишь тогда, когда они не просто познаются, но и становятся объектами эмоционального отношения. Нравственные чувства как мотивы нравственного положительного поведения – так можно сформулировать основную цель их развития и воспитания.

Современные процессы обновления педагогических концепций, усиление роли нравственного воспитания в целостном педагогическом процессе делают проблему развития нравственных чувств личности особенно актуальной. В то же время они не могут осуществляться без преемственной опоры на то положительное, что накоплено на всех этапах развития отечественного образования и педагогической мысли. В настоящее время обращение к опыту духовно-нравственного воспитания, представленному в наследии отечественных педагогов, особенно актуально, так как и общество, и государство остро нуждаются в образовательных моделях, позволяющих сохранить культурно-исторические традиции российской педагогики и обеспечивающих духовно-нравственные компоненты в содержании воспитания и образования.

Поэтому представляет интерес сравнительный анализ педагогических подходов к решению проблемы духовно-нравственного воспитания личности через целенаправленное развитие ее нравственных чувств в отечественной педагогике советского периода

Изучение этой проблемы выявило ряд противоречий. Во-первых, это противоречие между неизученностью в педагогической науке роли нравственных чувств как самостоятельного феномена в структуре нравственного воспитания личности, отсутствием специальных теоретических работ по этой проблеме в 1920-х – начале 1930-х гг. и решением проблемы развития нравственных чувств в практике педагогов-новаторов тех лет (П. П. Блонского, А. С. Макаренко, А. П. Пинкевича, М. М. Пистрака, С. М. Ривеса, С. Т. Шацкого, С. Т. Шульмана). Они, не ставя задачу развития нравственных чувств как самостоятельную, тем не менее организовали такой деятельностно-практический опыт воспитания, при котором нравственные чувства получали свое развитие.

Анализ их теоретических подходов и практического опыта показал, что основным условием развития нравственных чувств личности ребенка является актуализация его эмоциональной сферы. Впервые в истории педагогики советского периода они практически осуществили идею организации воспитывающей среды, эмоционально-ценностной для ребенка, где нравственные чув-

© Сахаров В. А., Сахарова Л. Г., 2010

ства получают спонтанное развитие. Характерной особенностью их педагогического творчества было широкое использование средств актуализации эмоциональной сферы личности: игр, перспективы, доверия, средств искусства, детского творчества, труда с общественно-ценной мотивацией. Эти средства стимулировали переживания, адекватные нравственной идее, инициирующие волевой акт личности, направленный на осуществление свободного выбора нравственно-ценных поступков и форм поведения.

Во-вторых, это противоречие между относительно глубокой и всесторонней изученностью нравственных чувств в этике и психологии и отсутствием концептуальных теоретических работ в педагогической науке вплоть до 1960-х гг. Это отставание коренится в недостатках отечественной педагогики конца 1930-х – начала 1950-х гг. В этот период (к. 1930-х – нач. 1950-х гг.) проблема развития нравственных чувств детей не ставилась как самостоятельная. Это связано как с идеологизированностью педагогической науки, так и с неразработанностью методики нравственного воспитания, слабым развитием педагогической психологии.

Проблема развития нравственных чувств не нашла адекватного отражения ни в теории, ни в практике советской педагогики. Если эта проблема и затрагивалась в педагогических работах и публикациях, то основной акцент делался на определенном содержании нравственных чувств (чувства долга и ответственности перед партией, ненависти к «классовым врагам» и др.). Не ставилось в качестве специальной задачи развитие гуманных чувств – сочувствия, сопереживания, сострадания, а также развитие совести как регулятора и мотива поведения человека. Отсутствовала гуманистическая ориентация на субъектность личности в процессе нравственного воспитания, поскольку воспитанник рассматривался лишь как объект воспитания, призванный к выполнению задач, ставившихся господствующей идеологией. Характерной особенностью этого периода является и минимальное вовлечение педагога-практика в решение проблемы развития нравственных чувств.

Все это к концу 1950-х гг. обусловило возникновение третьего, главного противоречия между объективно существующей потребностью в методике нравственного воспитания и теоретической неразработанностью данной проблемы в педагогике. Это противоречие решалось наиболее эффективно в практике педагогов-новаторов периода «оттепели».

Поворотным этапом в решении проблем нравственного воспитания явился XII съезд ВЛКСМ (1954 г.), на котором была подвергнута критике сложившаяся ситуация и намечены конкретные меры по преодолению недостатков теории и практики воспитательной работы со школьниками.

Наиболее прогрессивным явлением второй половины 1950-х гг. становятся идеи коллектива педагогов, называвших себя «Союз энтузиастов» (СЭН), созданного в 1956–1959 гг. при Ленинградском НИИ педагогики. СЭНовцами разрабатывались идеи коллективной творческой деятельности, где личность ребенка занимала центральное место. Наиболее ценными идеями с точки зрения нашего исследования являются идеи обращенности к эмоционально-потребностной сфере школьников, развитие чувства альтруизма в процессе коллективной творческой деятельности, фиксация внимания на практической заботе о людях, что составляет деятельностно-практическую основу нравственных чувств воспитанников.

Позднее студентами и преподавателями ЛГПИ им. А. И. Герцена был создан коллектив, названный Коммуной им. А. С. Макаренко (КиМ). Используя наследие советских педагогов-новаторов 1920-х – 1930-х гг., опираясь на опыт коллективной организаторской деятельности и на деятельность по творческому содружеству поколений, коммуна ставила своей целью следующее: заботиться о педагогах и школьниках, разрабатывая методику организации коллективных творческих дел (КТД). Теоретические разработки данного коллектива, воплощаясь в воспитательную практику школ, содействовали пополнению «копилки КТД», способствуя тем самым развитию у школьников «истинно гуманных чувств и убеждений» [1], преодолению потребительско-эгоистического отношения к окружающей среде, воспитанию коллективизма, чувства дружбы, гуманных межличностных отношений.

Позже выпускники и друзья КиМа, объединившись в Макаренковскую секцию Ленинград-ского педагогического областного общества, создали общественную лабораторию комплексного подхода к воспитанию, которая продолжила линию поиска оптимальных путей воспитания, используя опыт и направление деятельности данной Коммуны (среди основателей – В. Д. Гамалей, М. Г. Казакина, Л. С. и С. В. Нагавины, Н. П. Царева и др.).

Начало 1960-х гг., которое считается периодом «оттепели», характеризуется пристальным вниманием педагогов к проблемам нравственного воспитания, и вопросы развития нравственных чувств приобретают большое значение.

В январе 1960 г. состоялся Всероссийский съезд учителей, на котором обсуждалась реформа общеобразовательной школы. В ходе съезда рассматривались вопросы нравственного воспитания учащихся, которым был посвящен доклад президента АПН РСФСР И. А. Каирова [2]. В нем он затронул такие аспекты данной пробле-

мы, как содержание, методы и задачи коммунистического воспитания. Важнейшей целью было названо воспитание молодого поколения так, чтобы «оно прониклось сознанием, что вся его жизнь есть строительство коммунистического общества» [3]. В соответствии с этим в процессе воспитания приоритет должен быть отдан развитию чувства патриотизма, интернационализма, коллективизма, товарищества, чувства долга, совести, ответственности.

В принятой XXII съездом КПСС новой Программе партии впервые был сформулирован «моральный кодекс строителя коммунизма». Он рассматривался как методологическая и содержательная основа воспитания подрастающего поколения.

Рассматривая проблемы воспитания в соответствии с новыми тенденциями, ученые-педагоги видят цель нравственного воспитания в том, чтобы нормы морального кодекса строителя коммунизма превратить в нравственные качества личности [4]. В этом процессе первостепенное внимание должно быть уделено развитию чувства коллективизма, добросовестного отношения к труду, интернационализма. В это же время зазвучала критика тенденций воспитания 1930–1950-х гг.: гипертрофии применения методов убеждения, приучения, принуждения; слабого использования «метода организации переживаний, метода воспитания чувств» [5]. Разрабатывая проблемы нравственного воспитания, ученые выдвигают идею взаимосвязи нравственных чувств; ставят вопрос о том, что «без влияния на эмоциональную сферу учащихся воспитательное воздействие будет неполным и односторонним»; указывают на то, что причины несоответствия между моральными знаниями школьников и их поведением – это «нежелание детей вести себя в соответствии с полученными знаниями о нравственности... что “желание – нежелание” – область чувств, малоразработанная в педагогической науке проблема». Концептуально важной представляется мысль Е. Я. Полякова о решении проблемы развития нравственных чувств школьников, учитывая их мотивационно-потребностную сферу. По его наблюдениям, наибольший воспитательный эффект дают те занятия, которые связаны с развитием чувств, с актуализацией эмоциональной сферы личности. Выстраивая в соответствии с этим поэтапную систему работы классного руководителя, которая основана на последовательном чередовании педагогических воздействий, автор на первое место ставит именно актуализацию эмоциональной сферы школьников – пробуждение их интереса, желания и стремления к нравственно-ценной деятельности и поведению.

Несомненным прогрессом, по сравнению с предыдущим периодом, является то, что в числе основных приемов развития нравственных чувств средства актуализации эмоциональной сферы личности занимают все больше места в работах педагогов (Н. И. Болдырев, Б. П. Есипов, М. Завацкая, В. Г. Иванов, Т. А. Репина). Среди них – слово (рассказ учителя; личное эмоционально значимое отношение преподавателя к излагаемой теме); средства искусства, художественная литература (специально отобранные, с позиций педагогического целеполагания); трудовая деятельность; коллективная творческая деятельность детей; коллективная игровая деятельность детей с элементами соревнования; положительный пример.

Существенный вклад в теорию и методику нравственного воспитания внесли исследования Т. Е. Конниковой [6]. В ее работах эмоционально насыщенная коллективная деятельность подростков рассматривается как основное условие их нравственного воспитания. Моральные понятия, по ее мнению, должны усваиваться не только в процессе этического просвещения, но прежде всего практически – в системе отношений и эмоционально насыщенной коллективной деятельности.

Достигается эта цель косвенным педагогическим воздействием – созданием педагогических воспитывающих ситуаций, вызывающих эмоциональное отношение детей к различным явлениям окружающей действительности. Такие переживания рождаются в практической деятельности в хорошо организованном, с позиций педагогического целеполагания, коллективе.

Важное направление воспитательной работы – формирование у школьников практического опыта нравственных чувств, т. е. воплощение их в конкретных поступках и поведении. К группе средств формирования такого опыта Т. Е. Конникова относит коллективную игру, соревнование. «Нужно, чтобы поступки, в которых воспитатель хочет упражнять ребенка, приобрели для него привлекательность, эмоциональную ценность, стали естественным выражением его стремлений» [7].

Характеризуя творческую игру, Т. Е. Конникова указывает, что, играя, ребенок добровольно выполняет определенные правила поведения как свои собственные требования. Эта особенность игры позволяет ей служить средством развития нравственных чувств, упражнением в нравственном поведении, средством формирования нравственного опыта. Метод игровой организации опыта нравственных отношений – это особый способ мобилизации творческой активности детей, который дает возможность переводить внешние моральные нормы и требования в мотивы поведения личности. Таким образом, основным способом нравственного воспитания лично-

сти, по ее мнению, является деятельностный подход в сочетании со средствами актуализации эмоциональной сферы ребенка.

Проблема развития нравственных чувств школьников стала предметом исследований К. Д. Радиной. Она дала определение понятия «нравственные чувства», выявила особенности развития нравственных чувств детей в пионерском коллективе, определила условия наиболее успешного воспитания общественно активной позиции пионеров, обосновала важные положения о роли средств актуализации эмоциональной сферы в этом процессе.

Основой развития нравственных чувств личности, как она правомерно утверждает, является создание эмоционально-нравственного опыта. Характеризуя данное понятие, К. Д Радина определяет его как «опыт пережитых чувств» [8]. Такой опыт образуется в результате постепенного накопления эмоциональных впечатлений как откликов на различные жизненные ситуации. Задача педагога – преднамеренно создавать такие ситуации, которые, актуализируя эмоциональную сферу, развивали бы нравственные чувства детей.

К. Д. Радина выделяет два уровня развития нравственных чувств личности: переживание эмоций, вызванных различными обстоятельствами (основа для развития нравственных чувств), и обобщение нравственных чувств.

Исследуя теоретико-педагогические аспекты развития нравственных чувств, она в качестве специальной задачи выделяет необходимость изучения средств, способствующих превращению деятельности коллектива в эмоционально-ценностную для ребенка. К таким средствам она относит игру, романтику, средства искусства, соревнование.

Работы К. Д. Радиной являются концептуально важными с точки зрения исследуемой проблемы, поскольку впервые в истории отечественной педагогики советского периода она изучила нравственные чувства как самостоятельный феномен; на научно-педагогическом уровне разработала систему по развитию нравственных чувств детей в рамках пионерской организации.

Интересным и важным в контексте исследуемой проблемы представляется нам опыт И. П. Иванова – автора концепции коллективной творческой деятельности (КТД). Центром этой концепции является идея гуманистического сотрудничества педагогов и учащихся как основа реализации творческого потенциала личности и коллектива в целях их нравственного совершенствования.

Источником воспитательных возможностей для развития нравственных чувств детей, по мнению И. П. Иванова, является «система реальной, живой заботы, моральной и трудовой... об окружающих людях и друг о друге» [9]. Именно благодаря этому воспитывается привычка (потребность) и умение (способность) постоянно, бескорыстно, творчески заботиться о людях. Такая забота не имеет своей основой готовое усвоение нравственного опыта, а органически включает в себя творческий самостоятельный поиск.

Для осуществления этой задачи необходимо объединить усилия педагогов и учащихся в коллективной деятельности, разработать систему средств, способную обеспечить творческие поиски каждого педагога.

В процессе коллективной работы, коллективного творческого самостоятельного поиска у школьников развиваются такие нравственные чувства, как ответственность, коллективизм, товарищество. Радость, воодушевление, которые чувствуют ребята, когда видят результат своих трудов и пользу, приносимую ими другим людям, И. П. Иванов считает «стимулом новой инициативы сделать людям добро» [10]. Таким образом, положительные эмоции, мажорные нравственные чувства, переживаемые ребятами, становятся стимулами волевого акта, инициирующего нравственно-ценную деятельность, поступки, поведение.

Большое значение в его педагогическом опыте придается творческой игре, посредством которой педагог успешно создает в процессе общественно полезной деятельности ребят необходимые условия, повышающие ее воспитательную эффективность. Это такие условия, как добровольность, альтруизм, чувство товарищества, сопереживание.

Период 1950–1960-х гг. – это годы педагогической деятельности В. А. Сухомлинского. Гуманистическая направленность его работ, во многом опередившая своё время, обусловила непрекращающийся интерес к изучению его теоретического наследия и практического опыта педагогами и учеными как в нашей стране, так и во многих других странах мира.

Лейтмотив большинства произведений В. А. Сухомлинского – это обращённость к эмоционально-потребностной сфере школьников с целью развития и воспитания нравственных чувств как сердцевины нравственной характеристики всесторонне развитой личности. Читаем у Сухомлинского: «Чувства – это плоть, кровь и сердце моральной убеждённости; без чувств нравственность превращается в сухие слова, способные воспитать лицемеров» [11]. Поэтому процесс нравственного воспитания личности рассматривался им как «воспитание чувств человека, чтобы добрые поступки воспитанников основывались на этих чувствах» [12].

Из контекста его произведений как бы «высвечиваются» четыре бинарных (т. е. парных вза-

имосвязанных) чувства: совесть – стыд, долг – ответственность (перед Родиной, другими людьми, самим собой). Все другие нравственные чувства, в том числе и гуманные, так или иначе основываются на определенном уровне развития совести, стыда, долга и ответственности. Подлинное мастерство воспитания, считал павлышский педагог, состоит в развитии нравственных чувств у ребенка таким образом, чтобы он сам отдавал себе приказы, творил добро людям бескорыстно, без расчёта на похвалу и испытывал от этого радость.

Исключительно важное значение в этом процессе имеют дошкольный и младший школьный возраст. «Упустить младший возраст, – писал В. А. Сухомлинский, – значит упустить все» [13]. Он неоднократно указывал на важность для развития нравственных чувств такой особенности этого возраста, как повышенная эмоциональная восприимчивость детей: «У маленьких детей переживания наполняют всю душу, безраздельно овладевают мыслями» [14]. Поэтому именно в дошкольном возрасте необходимо начинать формирование эмоциональной культуры как предпосылки развития гуманных чувств – сочувствия, сострадания, отзывчивости.

Реализуя на практике идеи гуманистического воспитания, В. А. Сухомлинский разработал творческие подходы к методике этого процесса, которые в значительной мере предвосхитили тенденции современной гуманистической педагогики с ее ориентацией на общечеловеческие нравственные ценности, гуманизацию воспитания, обращенность к мотивационно-потребностной сфере ребенка в воспитательном процессе, эмоционально-положительное обеспечение данного процесса.

Развитие нравственных чувств осуществлялось им преимущественно путем непосредственного влияния на эмоциональную сферу ребенка, через ее актуализацию. Под актуализацией эмоциональной сферы следует понимать процесс, в результате которого моральные нормы становятся актуальными, личностно значимыми для индивида не только на рациональном, но и на эмоционально-ценностном уровнях. Актуализировать эмоциональную сферу – значит создать обстоятельства, при которых обостряется восприятие нравственной идеи или поступка. В этом процессе В. А. Сухомлинский широко использовал эмоциональные стимулы как внешние педагогические средства актуализации эмоциональной сферы личности. В их числе – игра, красота природы, музыка, произведения искусства и художественной литературы; художественное, музыкальное и литературное творчество воспитанников; создание проблемно-поисковых ситуаций – дискуссии и диспуты на этические темы; проведение этических бесед в яркой, эмоционально значимой для ребенка форме; нравственно-эстетический, творческий характер общественно полезного труда учащихся, стимулирующий их нравственные переживания. Актуализация эмоциональной сферы личности специальными эмоционально-ценностными средствами стимулировала развитие нравственных чувств воспитанников, инициировала их рефлективные самооценочные переживания, направленные на осуществление нравственно-ценной деятельности и самовоспитание.

Можно утверждать что разработки, сделанные В. А. Сухомлинским в области нравственного воспитания, представляют собой уникальный педагогический феномен. Ценность его педагогического наследия в том, что он впервые в истории педагогики советского периода 1950–1960-х гг. обратился к проблеме актуализации эмоциональной сферы личности в нравственном воспитании и разработал целостную и непротиворечивую систему нравственного воспитания, которое как системообразующий фактор его педагогической системы осуществлялось через развитие именно нравственных чувств воспитанников. Можно утверждать, что разработанные В. А. Сухомлинским принципы, содержание, формы и методы развития и воспитания нравственных чувств представляют собой в настоящее время большой научный и практический интерес и должны изучаться, творчески развиваться и использоваться в системе воспитания в современной школе.

В целом для отечественной педагогики конца 1950-х – первой половины 1960-х гг. характерно повышение интереса к феномену нравственных чувств. В этот период появляются теоретические работы, посвященные этой проблеме: нравственные чувства начинают рассматриваться и изучаться как самостоятельное явление. Ведущими педагогическими идеями в этот период стали новаторские идеи организации коллективной деятельности школьников (учебной, игровой, трудовой) с позиций педагогического целеполагания, а также идеи сочетания этического просвещения со средствами актуализации эмоциональной сферы детей.

Примечания

1. *Иванов И. П.* Воспитывать коллективистов. М.: Педагогика, 1982. С. 61.

2. *Каиров И. А.* Содержание и методы коммунистического воспитания в школе // Сов. педагогика. 1960. № 9. С. 36–47.

3. *Каиров И. А.* Содержание и методы коммунистического воспитания в школе // Сов. педагогика. 1960. № 9. С. 34.

4. *Болдырев Н. И.* Моральный кодекс строителя коммунизма – основа нравственного воспитания подрастающего поколения // Сов. педагогика. 1965. № 6. С. 3–18.

5. *Поляков Е. Н.* О системе воспитательной работы классного руководителя // Сов. педагогика. 1965. № 5. С. 74.

6. *Конникова Т. Е.* Организация коллектива учащихся в школе. М.: Учпедгиз, 1957; *Конникова Т. Е.* Творческая игра в воспитательной работе школы // Воспитание активности и самостоятельности школьников. М.: Педагогика, 1966. С. 45–58.

7. *Конникова Т. Е.* Организация коллектива учащихся в школе. М.: Учпедгиз, 1957. С. 36.

8. *Радина К. Д.* Пионерская романтика и ее роль в морально-политическом воспитании пионеров // Моральный кодекс – программа воспитания школьников. Вологда, 1964. С. 4.

9. *Иванов И. П.* Формирование юных общественников и организаторов. Л., 1969. С. 43.

10. Там же.

11. *Сухомлинский В. А.* Павлышская средняя школа. М.: Просвещение, 1979. С. 174.

12. *Сухомлинский В. А.* Нравственный идеал молодого поколения. М.: Политиздат, 1963. С. 21.

13. *Сухомлинский В. А.* Как воспитать настоящего человека. М.: Педагогика, 1989. С. 30.

14. *Сухомлинский В. А.* Дума о человеке. М.: Госполитиздат, 1963. С. 43.

УДК 37.014(571.651)

Н. С. Александрова,
Е. Н. Кузнецов

СТАНОВЛЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ЧУКОТКИ (ОТ «КРАСНОЙ ЯРАНГИ» К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ (НАДМУНИЦИПАЛЬНОМУ) ОКРУГУ)

В статье представлены этапы исследования Чукотского региона, специфика этого исследования, рассмотрена периодизация и этногеографические особенности становления региональной образовательной системы. Сформулированы выводы, имеющие определяющее значение для разработки методологии исследования.

This article considers the stages of development of educational system in Chukotka region, periods and ethnogeographical features of formation of regional educational system. The conclusions having defining value for working out of methodology of research are formulated.

Ключевые слова: этапы исследований, периодизация, этническая специфика.

Keywords: stages of research, periodization, ethnic specificity.

Система образования округа, начавшаяся формироваться в начале XX в., прошла путь от «Красной яранги» до учреждений образования, оснащенных на самом современном уровне и до организации надмуниципального образовательного округа. В Чукотском национальном округе до 1917 г. было всего три школы. В них обучалось всего 38 учащихся (преимущественно русские) [1]. Пережив тотальный кризис 90-х гг. прошлого века, система образования в регионе сейчас находится в периоде динамичного развития. Вместе с тем процесс моделирования образовательной системы, и в частности ее управленческой подсистемы, невозможен без всестороннего анализа условий региона, в котором она будет функционировать и последовательно развиваться. В регионах, имеющих ярко выраженную этническую и природно-климатическую специфику, такой анализ в историко-педагогическом аспекте приобретает особое значение.

Теоретическое обоснование региональных особенностей Чукотского автономного округа прошло три этапа формирования научного знания, дающего определенное научное представление об особенностях Чукотского Севера.

Этап 1 – первая половина XVII – середина XVIII в.

© Александрова Н. С., Кузнецов Е. Н., 2010

Этап 2 – середина XVIII – начало 30-х гг. XX в.;
Этап 3 – 30-е гг. XX в. – 90-е гг. XX в. (советский период).

Первый этап описания особенностей Чукотского региона характеризуется совпадением с началом колонизации региона и содержит в основном отрывочные сведения по различным направлениям. Начало этапа было положено 20 июня 1648 г., когда кочи Семена Дежнева, Федота Алексеева и Герасима Анкудинова вышли в историческое плавание вдоль Арктического побережья на восток.

Второй этап непосредственно научных исследований Чукотки – середина XVIII в. – начало 30-х гг. XX в. Указанный этап начинается с первого большого предприятия Петербургской академии наук – Камчатской экспедиции под руководством Витуса Беринга, стартовавшей 13 июля 1728 г. и завершившейся 26 августа 1742 г.

В 1785 г. Екатериной II была учреждена экспедиция Биллингса – Сарычева. Полученные в ходе экспедиции результаты нашли отражение в книге Г. А. Сарычева «Путешествие флота капитана на Север Восточной части Сибири, Ледовитому морю и Восточному океану в продолжении восьми лет...». Ценность работ Сарычева и Биллингса состоит в описании не только географических особенностей полуострова, но и особенностей народностей, его населявших. К числу подобных работ можно отнести «Путешествие по северным берегам Сибири и Ледовитому морю 1820–1824 гг. экспедицией под начальством флота лейтенанта Фердинанда Фон-Врангеля» Ф. Врангеля (1824 г.), «Путешествие вокруг света, совершенное по велению Государя Императора Николая I на военном шлюпе "Сенявин" в 1826, 1827, 1828 и 1829 гг. флота капитаном Федором Литке» (1834 г.) и др.

На рубеже конца XIX – начала XX в. появляются исследования А. А. Ресина, Г. Дьячкова, В. И. Иохельсона, Л. Я. Штернберга, К. И. Богдановича и др. Среди них видное место занимают работы В. Г. Богораза, одного из создателей чукотской письменности (псевдоним – Тан). Перу В. Г. Богораза принадлежит ряд работ по этнографии народов Севера, наиболее значительным из них с точки зрения исследования особенностей народов Чукотского Севера является его 2-томная монография «Чукчи». В указанной работе мы находим много оригинальных выводов и заключений, представляющих собою попытку выдвинуть вперед в изучении этнографических явлений хозяйственные формы, взятые в процессе динамическом, и связать с этими формами изменения психологических явлений, религиозных верований, фольклора и т. д.

Монография Богораза, в особенности главы «Стойбище и поселок», «Сильные люди, воины, рабы», дает очень много для понимания первобытного характера чукотского общества. К наиболее типичными элементам такого общества, судя по работе Богораза, относятся: бытовые оленеводческие коллективы у кочевых чукчей, коллективная охота на кита и байдарочные артели у приморских, гостеприимство и праздники раздачи у обеих частей чукчей и т. д. Впервые упоминается наличие в регионе учреждений образования. Говоря о состоянии имеющихся трех школ Чукотки, В. Г. Богораз дает однозначно негативную оценку этим школам указанного периода. В частности, «обучение было такое, что детей приходилось тащить в школы насильно. В то же время всякая частная попытка обучения детей всегда находила применение и даже давала заработок. Так было, например, со всеми политическими ссыльными. Якутские и средне-колымские улусы должны были посылать учеников по казенному наряду в центральную городскую школу. Они посылали сирот и детей бедняков. Некоторые из учеников все же научались читать и писать, но по-русски говорить не умели, так что порой на Колыме можно было наблюдать странное явление. Полудикий человек читает вслух письмо, но по-русски говорить не умеет. Слушает это письмо неграмотный русский, который читать не умеет, но зато понимает язык» [2].

Исследователи указанного периода солидарны во взглядах на социальную организацию коренных народов региона, характеризуя ее как первобытно-общинную, но имеющую особенности как в организации власти, брачно-семейных отношениях, так и в организации процесса воспитания. При этом существует некоторая разница в положении детей у оленных и береговых чукчей. Так, и у тех и у других «детство проходит очень счастливо. Детей ни в чем не стесняют, не запугивают» [3]. Но «детство, годы досуга и игр у приморских жителей продолжительнее, чем у оленеводов. Чукчи-оленеводы посылают пасти стадо мальчиков лет десяти, а девочек немного постарше» [4]. «У приморских чукоч мальчики значительно позднее приступают к исполнению различных работ, чем у оленеводов. Когда их берут с собою на приморскую охоту, они являются скорее помехой, чем помощью. Юноша не принимает участие в серьезной охоте до шестнадцати-семнадцати лет» [5]. Общим для тех и других является организация системы обучения и воспитания через непосредственное участие в традиционных видах хозяйственной деятельности.

Начало третьего этапа исследований региона и формирование региональной системы образования совпало со становлением Советской власти на Чукотке. В 1924 г. в помощь народам Севера был создан правительственный орган по ру-

ководству преобразованиями в хозяйстве и образе жизни. Были предприняты шаги для повышения уровня культуры: организовывались кочевые школы (действовали до 80-х гг. XX в.), строились культурно-показательные базы (первая база на Чукотке была организована в п. Лаврентия), состоящие из школы, больницы, ремонтных мастерских [6].

В 30-е гг. была разработана письменность для наиболее крупных народов северного края – сначала на базе латинского алфавита, затем на основе русской графики. Издавались учебники, пособия, преподавание велось в школах на языках коренных народов. В послевоенные годы положение изменилось: местные языки отступили на второй план, учить детей стали на русском.

В 50–60-е гг. масштабное бесконтрольное промышленное освоение Крайнего Севера нанесло огромный вред бытию малочисленных коренных народов, их среде обитания, традиционному укладу жизни. Урон понесли не только экология края, традиционные формы хозяйствования, но и национальная культура. Непродуманные экономические мероприятия подорвали основы оленеводства – главного звена гармоничного традиционного хозяйственного комплекса, породили ряд социальных проблем. Нарушена преемственность традиционных экономических занятий, национальные промыслы в упадке. Возник разрыв между поколениями коренного населения. Эксперименты по переводу на оседлый и полуоседлый образ жизни разрушили традиционный семейный уклад [7].

Указанный период характеризуется исследовательской активностью изучения этнографии региона. В работах И. С. Гурвича, Н. Н. Дикова, И. С. Вдовина, В. В. Леонтьева, П. Я. Скорика, В. Ф. Леснякова, К. Г. Кузакова и других содержится богатейший материал по этнографии народов Чукотки, организации системы образования в округе. Однако в центре исследований оказались не особенности коренных народов, их обучения, воспитания, сохранения самобытной культуры, а успешность процессов ассимиляции, социокультурной интеграции.

Перед работниками образования остро стояла задача повышения качества обучения детей народов Севера. Для оказания практической помощи местным органам образования в округ в середине 1956 г. была направлена экспедиция Академии педагогических наук Министерства просвещения РСФСР, которая в течение нескольких месяцев изучала постановку преподавания в национальных школах. Одной из главных задач было составление русско-чукотского словаря, который помог бы учителю, еще не владевшему чукотским языком, вести работу на селе, жители которого мало и плохо говорят на русском языке. С этой целью были посещены самые северные села Чукотки. Комиссия успешно выполнила поставленные задачи, и это в значительной степени способствовало не только коренизации национальных школ, но и подъему успеваемости учащихся.

В постановлении «О мерах по дальнейшему развитию экономики и культуры народностей Севера» предусматривалось расширение сети национальных школ. К началу 1958 г. в округе насчитывалось 42 национальные школы из 64, а из 35 интернатов национальным был 31; на полном государственном обеспечении содержалось 1156 детей коренных национальностей. В постановлении подчеркивалась также необходимость увеличения финансирования на дальнейшее развитие народного образования, особенно на строительство школ [8].

С принятием в 1958 г. закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования» местные органы партийной и исполнительной власти активизировали процесс создания условий для повышения уровня идеологизации воспитательной работы. Верным шагом в данный период была попытка обеспечить связь учреждений образования с производством, учитывая местные особенности, и в первую очередь наличие производственной базы. Принципиально новым для школ был переход на трудовое обучение [9], хотя указанное новшество для чукотских детей не было чем-то необычным в силу традиций национального воспитания (см. выше).

Меры, принятые местными советскими и партийными организациями, были направлены на завершение всеобуча. Однако особенно остро ощущалась оторванность национальных школ от жизни, от местного производства. Создался разрыв между старшим и молодым поколениями. Часть молодых людей, воспитанных в школах, после их окончания не хотели возвращаться к традиционным сферам деятельности. Сложилось положение, при котором колхозы и совхозы Чукотки получали слишком мало грамотных молодых людей для работы в национальных отраслях хозяйства, несмотря на рост численности учреждений образования. Так, в решениях Марковской партконференции отмечалось, что «в восьмилетних сельских школах необходимо прививать трудовые навыки учащимся и шире ознакомить с морским зверобойным промыслом, оленеводством и рыболовством».

С концентрацией коренного населения в культурных центрах и постепенным переходом на оседлость оленеводов стала отпадать необходимость в мелких школах, исчезали кочевые школы, сыгравшие в свое время большую роль в повышении грамотности коренных народов округа.

Школы округа начали делиться на городские (школы рабочих поселков) и сельские. В школах рабочих поселков обучались дети рабочих горной промышленности, транспорта и интеллигенции. Лишь в некоторых из них имелись северные интернаты. Количество учащихся коренных национальностей в таких школах было невелико: от 10 до 15%. В сельских школах обучались в основном дети коренной национальности [10].

В 60–80-е гг. продолжала расти сеть общеобразовательных школ за счет появления новых промышленных поселков, увеличилось число учащихся в школах городского типа. В то же время сеть школ, в которых обучались дети народов Севера, сокращалась. Так, если общее количество школ с 66 в 1962 г. увеличилось до 78 в 1975 г., то число школ народностей Севера сократилось за эти годы с 47 до 24 [11].

В конце 50-х – начале 60-х гг. началась ликвидация сельских восьмилетних школ, но вскоре это было признано неправильным. В сельских школах ребенок был связан с жизнью родителей, с их производственной деятельностью. Если же его увозили из села в крупный поселок в школу городского типа, то там он жил в интернате, отрывался от привычного мира, у него развивалось чувство ностальгии и терялась учебная мотивация. Как правило, дети оленеводов или морских охотников еще долго живут мыслями и думами о родном доме; более упрямые бросали учебу и возвращались в тундру, конечно, не без влияния родителей, которые не очень-то настаивали на возвращении ребенка в школу (такая ситуация наблюдается в отдельных национальных селах и ныне).

Сложившееся положение с обеспечением восьмилетнего всеобуча вызвало среди педагогической общественности разные мнения. Одни подвергали резкой критике всю существовавшую систему обучения в начальных школах народностей Севера, считая, что программа не дает такого материала, который необходим для продолжения обучения в восьмилетней школе. Другие стояли за укрупнение сельских школ, увеличения контингента учащихся, чтобы можно было создать большой коллектив учителей и укреплять материальную базу таких школ, благоустроить интернаты. Многие чукотские школы стихийно перешли на русский язык обучения, отказавшись даже от преподавания родного языка как предмета. В связи с этим стали появляться дети коренных национальностей, не знающие родного языка, что еще более увеличило отрыв детей от родителей, большинство которых не владело русским языком. Это усугубило положение и в развитии дошкольного воспитания [13].

Рост сети дошкольных учреждений – новое явление в округе. К 1967 г. детские сады и ясли были построены во всех национальных селах округа и охватывали 1859 детей коренных национальностей. Сеть дошкольных учреждений стабилизировалась.

Решение проблемы дошкольного воспитания, с одной стороны, значительно улучшило качество обучения детей в общеобразовательных школах. Как правило, дети стали поступать в подготовительные классы с хорошим знанием русского языка, их общее развитие значительно повысилось по сравнению с 30–40-ми гг. Однако круглосуточное содержание детей с грудного возраста в учреждениях дошкольного воспитания вызвало болезненную реакцию среди основной части коренного населения. Дети стали забывать родной язык, многие родители лишились возможности общения с ними. Особенно это относилось к чукчам и эвенам, занятым в оленеводстве и основное время находившимся в тундре. Родители не видели своих детей 5–6 месяцев, а иногда и более года. В детских садах дети разговаривали на русском языке, и они начинали забывать родной язык, а по прошествии более длительного срока – и своих родителей [14].

В 1967 г. по инициативе Института истории, философии и филологии Сибирского отделения Академии наук СССР в районах Крайнего Севера РСФСР под руководством члена-корреспондента АН СССР В. А. Аврорина проводилось социолого-лингвистическое исследование по выявлению степени знания родных и русского языков и их общественных функций среди народностей Севера [15].

На основе разработанных предложений и рекомендаций с 1967–1968 учебного года в округе снова во всех классах, где обучались дети коренной национальности, был введен родной язык как предмет [16]. Указанные исследования инициировали в дальнейшем деятельность учителей национальных школ по решению проблемы преподавания языков для детей коренной национальности с раннего возраста, при этом значительное внимание уделялось исследованиям особенностей восприятия. Подобной тематике на протяжении ряда лет были посвящены научно-практические конференции педагогических работников. Среди них особое место занимают доклады Е. И. Дацко, А. Ф. Бойцова по вопросам изучения родного и русского языков в национальных школах. Так, было установлено, что «в процессе овладения правильным русским произношением учащиеся национальных школ встречаются с большими трудностями, обусловленными различиями звуковых систем русского и коренных языков» [17].

Артикуляционная база детей, даже хорошо говорящих на родном языке, не приспособлена к произношению специфических звуков русского

языка. Например, мягкие согласные русского языка учащиеся-эвены заменяют твердыми, так как в их родном языке на конце слов редко или почти нет мягких согласных, тогда как одной из специфических особенностей согласных русского языка является фонетическое противопоставление согласных по твердости и мягкости: в – вь, с – сь, р – рь, т – ть, м – мь. Они являются самостоятельными феноменами, хотя и обозначаются одной и той же буквой [18].

В последующие годы для решения проблемы восьмилетнего всеобуча принимались серьезные меры, которые были направлены в основном на укрепление связи школы с жизнью, с традиционными отраслями хозяйствования народностей Севера, на ликвидацию разрыва между старшим и молодым поколениями. Школы комплектовались специальными кадрами учителей, усиливалась курсовая подготовка педагогов, работавших в национальных школах [19]. Произошла реорганизация начальных сельских школ в восьмилетние в национальных селах, которые сложились исторически и были перспективны в будущем.

Период 70–80-х гг. XX в. характеризуется новым пересмотром взглядов на самобытность, уникальность народов Севера. В педагогике первоочередной задачей рассматривался процесс ассимиляции коренных народов, включение их в общекультурное русскоязычное пространство. Региональный компонент состоял в преподавании родного языка, этнокультурная среда сохранялась как элемент досуговой деятельности и воспитательной работы [20].

В условиях социально-экономического кризиса 90-х гг. XX в. остро встал вопрос элементарного сохранения функционала системы образования региона без учета каких бы то ни было его особенностей. Лишь в начале 2000 г. изменения экономической коньюктуры позволили начать масштабные преобразования образовательной системы с учетом региональной специфики [21].

Таким образом, исследование теоретических вопросов периодизации и этногеографических особенностей становления региональной системы образования, этапов и специфики исследований Чукотского региона позволило сформулировать выводы и обозначить региональные факторы, имеющие важное значение для разработки методологии исследования и управления процессами формирования современной образовательной системы в регионе, на основе которых осуществлялось создание надмуниципального образовательного округа на территории региона.

1. Природно-климатические особенности региона, выраженные большой протяженностью территории, нахождением значительной ее части за Полярным кругом, суровыми погодными условиями и связанной с этим сложной транспортной схемой.

2. Пестрый этнический состав населения региона и крайняя малочисленность народов, населяющих Чукотку.

3. Традиционной для коренных национальностей региона являлась организация системы обучения и воспитания через непосредственное участие в традиционных видах деятельности, элементы которой сохранились и ныне.

4. Позднее становление региональной системы образования (образовательная деятельность в регионе берет начало в 1-й половине XIX в., носит ограниченный характер и до 30-х гг. XX в. не оказывала практически никакого влияния на развитие народов Чукотки).

5. Практическая деятельность в XX в. по созданию и развитию региональной системы образования преследовала главную цель – обеспечить всеобщую грамотность коренного населения. Самобытность и уникальность народов Севера провозглашалась на декларативном уровне, а на практике система образования должна была обеспечить процесс ассимиляции коренных народов, включение их в общекультурное русскоязычное пространство.

Примечания

1. *Богораз (Тан) В. Г.* Чукчи: в 2 т. Т. 1. Изд. М., 1930.
2. Там же. С. 68–69.
3. Там же. С. 101.
4. Там же. С. 102.
5. Там же. С. 103.
6. История Чукотки / под ред. Н. Н. Дикого. М.: Мысль, 1989.
7. Коренные малочисленные народы Чукотки (проблемы, перспективы): аналитическая справка Департамента по делам национальностей и миграции Чукотского автономного округа / Государственный архив Чукотского автономного округа. Анадырь, 2000.
8. История Чукотки...
9. Там же.
10. Приоритетные проблемы коренных малочисленных народов Чукотки / Государственный архив Чукотского автономного округа. Анадырь, 2000.
11. Коренные малочисленные народы Чукотки...
12. История Чукотки...
13. Там же.
14. Коренные малочисленные народы Чукотки...
15. История Чукотки...
16. Там же.
17. *Бойцова А. Ф.* Изучение родного и русского языков в школах Крайнего Севера. О проблеме двуязычия: доклад на научно-практической конференции работников образования. Анадырь, 1975. С. 5.
18. *Дацко Е. И.* Методика преодоления типичных ошибок в произношении учеников-эвенов: доклад на научно-практической конференции работников образования / Государственный архив Чукотского автономного округа. Анадырь, 1980.
19. Коренные малочисленные народы Чукотки...
20. Там же.
21. Приоритетные проблемы...

УДК 39(470.13):371

Н. В. Городничева

НАРОДНЫЕ ТРАДИЦИИ КОМИ КРАЯ КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

В статье обсуждается вопрос собранного и систематизированного исследователями педагогического потенциала в области этнографии коми народа. Приводятся факты древней символики, народных праздников и обрядов, классификация жанров коми фольклора.

The question of pedagogical potential, gathered and systematized by the explorers in the sphere of ethnography of Komi nationality is discussed in this article. Here you can find the facts of ancient symbolism, national holidays and ceremonies, classifications of genre of Komi nationality.

Ключевые слова: двоеверие, язычество, традиция, обычай, фольклор, культура, эпос, мифология, педагогический потенциал, жанр.

Keywords: dvoeverie, paganism, tradition, habit, folklore, culture, epos, mythology, pedagogical potential, genre.

У каждого народа, нации, региона сложилась своя самобытная культура воспитания, совершенствующаяся из поколения в поколение, но, вместе с тем, нравственные нормы и правила отдельных народов очень близки по смыслу, что доказывает наличие общих закономерностей в развитии народных культур, и в частности области, относящейся к обучению и воспитанию подрастающих поколений: от раскрытия содержания идеала личности, зафиксированного в фольклоре, эпосе, мифологии и других источниках народной духовной культуры, до системы общечеловеческих ценностей, к способам и правилам организации воспитательных процессов. Это делает аксиоматичным актуальность народной культуры как средства воспитания и развития каждого последующего поколения.

Народное творчество открывает возможности для выявления эффективных путей реализации прогрессивных педагогических идей народа в современной науке и практике, анализа педагогического значения тех или иных явлений народной жизни, определения педагогических возможностей старых обычаев в современных условиях и выявления их соответствия или несоответствия современным задачам воспитания.

К задачам воспитательной системы, основанной на содержании народной культуры, педагогика относит:

– расширение кругозора обучающихся в вопросах истории формирования и развития народных традиций, обычаев, литературы и художественного творчества;

– формирование знаний об истории существования того или иного народа, о влиянии исторических событий на содержание фольклора;

– развитие умения систематизировать и анализировать содержание произведений, отражающих народные традиции;

– формирование понимания роли своей нации, своего этноса в мировом историческом процессе;

– воспитание уважения к самобытности культуры и традиций народа;

– воспитание духовности и повышение уровня культуры обучающихся.

Все вышеперечисленные задачи работают на достижение одной из базовых целей современной педагогики – формирование национального самосознания, развитие у обучающихся системы общечеловеческих ценностей.

На достижение вышеуказанной цели и решение перечисленных задач работает комплекс педагогических компетентностей преподавателей. Складывается данный комплекс на основе изучения процесса социального взаимодействия и воздействия, оказывающего влияние народных традиций на процесс историко-культурного формирования личности, в ходе которого воспитывается, развивается личность, усваивающая социальные нормы, ценности, опыт. Собрание и систематизация народных знаний о воспитании и обучении детей, народной мудрости, отраженной в религиозных учениях, сказках, сказаниях, былинах, притчах, песнях, загадках, пословицах и поговорках, играх, игрушках, в семейном и общинном укладе, быте, традициях, а также философско-этические, собственно педагогические мысли и воззрения позволяют использовать в современных условиях весь собранный воедино педагогический потенциал.

У народа коми испокон веков выработался свой, самобытный нравственный уклад, своя духовная культура.

Так, например, в связи с насильственным крещением в XIV в. у коренного населения Коми края возникло двоеверие, которое понимается как синкретическое соединение языческих религиозных представлений с христианскими [1]. А. А. Панченко считает двоеверие переходной формой религиозности, сменившейся «цельным и связным, хотя и вовсе не аналогичным догматическому “народным христианством”, а религиозность – как «актуализацию религиозного опыта в культуре» [2]. Впервые положение о вере и религиозности было сформулировано в отечественной медиевистике Л. П. Карсавиным, определившим веру как совокупность положений религии, а религиозность – как ту же веру, но взятую с субъективной сторо-

© Городничева Н. В., 2010

ны и, вследствие этого, «по-особому эмоционально окрашенную» [3].

Народы коми внешне соглашались с основными идеями нового для них учения, но в то же время проецировали его на более глубокую языческую традицию своих предков, что вызывало жесткое неприятие со стороны христианских праведников. Тем не менее традиции языческой, исконной веры, несмотря ни на что, дошли до наших дней, хоть и в несколько ослабленном виде. Изучение вопросов двоеверия является одной из образовательных областей современной педагогики, тесно связанной с культурологией, историей, философией, теософией. К основным методам изучения данного направления педагогика относит изучение архивов и литературных источников, сравнительный литературный и исторический анализ памятников и текстов.

К другой образовательной области, составляющей часть воспитательной системы, является этнография. Большой вклад в изучение этнографий народа коми внесли: Г. С. Лыткин, К. Ф. Жаков, В. П. Налимов, П. А. Сорокин, А. С. Сидоров, Л. П. Лашук, Л. Н. Жеребцов, С. Грибова, Г. Н. Климовой, П. И. Чисталев, Г. Н. Белорукова, Г. Н. Романова, Н. Д. Конаков, О. В. Котов, В. В. Соловьева, М. Б. Рогачев, И. В. Ильина, Ю. П. Шабаева. Их научные исследования раскрывали такие стороны истории коми народа, как дохристианские верования, фольклор, коми язык, традиционная культура, духовная культура в целом. Кроме этого не обошли стороной изучение бытовых суеверий, народных примет, толкования снов, представления о «порче» и ее исправлении, всевозможных атрибутов колдовства и конкретных действий, связанных с колдовской деятельностью. Для реализации накопленных знаний в области этнографии, помимо традиционных, оптимально работают такие педагогические способы, как практическое освоение обучающимися лучших образцов самобытной культуры народа коми – участие в обрядах, изучение языка и общение на языке коми, разучивание образцов фольклора, организация и проведение неповторимых в своей духовности, творческой тонкости и богатстве красок праздников, в которых отражены народные традиции.

До наших времен в Коми крае сохранились те немногие поселения, где до сих пор передаются от поколения к поколению древние верования, фольклор и традиции материальной культуры. Одно из таких поселений – это Усть-Цильма, которое расположено вдоль реки Печоры основанное в 1542 г. новгородцем Иваном Дмитриевичем Ластка. В VII–VIII вв. началось массовое переселение людей из Московского княжества и Великого Новгорода, из Ростовских, Суздальских и Нижегородских земель, которое было вызвано внутрицерковным расколом.

Уникальная преемственность поколений проявляется во всем, но, прежде всего, в эпических и лирических песнях, в играх и хороводах, берущих свое начало в глубокой древности.

Многие обряды и ритуалы демонстрируют удивительную жизненность и устойчивость верований во времени.

Наиболее известен обряд под названием «Усть-Цилимская горка», заключающийся в проведении ритуального хоровода, который сопровождается старинными русскими хороводными песнями без музыкального сопровождения.

В недавнем прошлом «Усть-Цилимская горка» водилась несколько раз в год: в день Николы Вешнего, на Троицу, на Ивана Купалу и Петров день, в день славянского божества Ярилы. Празднование устраивалось с целью внесения гармонии между жизнью людей и космическими ритмами природы (временами года). Божество Ярило (Яровит) – славянский бог весеннего плодородия. Он находится в вечном неразрывном союзе со славянской богиней любви Ладой, символизирующей женское начало. Этот союз, выражение начала всех начал, приводит к рождению солнечного бога – Купалы, а поэтому неразрывно связан с Солнцем. Символом Ярилы был высоко парящий в солнечных лучах сокол («ясный сокол»).

В день Николы Вешнего (9 мая) юношами совершался первый торжественный выгон в поле коней (животных, имеющих особое значение в индоевропейской традиции). Ночью молодые люди зажигали костры и к ним приходили девушки с праздничным угощением. Во время этого ночного праздника парни и девушки прыгали через огонь, водили хороводы, пели песни...

Праздник Троицы всегда приходился на последнее воскресенье весны, это день прощания с весной и встреча лета. Прежде всего, это праздник пробуждения женской энергии – богини Лады. Он ассоциируется с березой, которая первой среди деревьев одевается в яркую зелень. Из травы изготавливают чучело Ярилы с ярко выраженными мужскими признаками и атрибутами, а самой красивой березе заламывали ветви, «заплетая их в косы», так как она считалась невестой Ярилы. Березу украшали лентами, разноцветными поясами, а могли одеть и в женскую одежду. Вокруг нее несколько дней водили хороводы и пели песни. В конце праздника чучело Ярилы сжигали, а березу торжественно «топили» в реке. Это и время различных женских гаданий. Девушки пускали венки по воде и задавали вопросы кукушке. По поверью в Троицу из рек выходят духи вод – берегини-русалки, а поэтому неделю перед Троицей называли русальной. Берегини, древней-

шие неперсонифицированные божества, хранили благополучие различных природных мест (рощ, полей, лесов, рек). Они оберегали людей, животных, посевы, пели песни, рассказывали детям сказки.

День летнего солнцестояния (22 июня), важнейший арийский праздник Огня, связанный с летним солнцеворотом, отмечался у славян как праздник Ивана Купалы. Это время наивысшего развития творческих сил природы, когда брошенное в землю семя проросло и дало восходы. Жители селения собирались вместе на ритуальном холме («лысой» горке или другом открытом для неба месте), находящемся рядом с рекой. Там пели песни, водили хороводы, прыгали через костры, предавались любви. С холмов в реку скатывали зажженные колеса (знак солнца), обозначая таким образом поворот солнца «вниз», к зиме. В купальную ночь спать не полагалось, так как происходили странные вещи, разные чудеса и невероятные события: цвел папоротник, открывались клады, разговаривали животные и т. д. Также бесчинствовала и нечистая сила. На росе люди купались в росе трав или в реке, чтобы смыть с себя ритуальную нечистоту и возродиться к новой жизни.

Сейчас в Усть-Цильме Горку водят только раз в году на Петров день перед первым сенокосом. Социально-бытовой деревенский уклад за последние десятилетия был нарушен, и смысл многих обрядов оказался утрачен.

Петров день, или – как его еще называют – Петровщина (29 июня), завершает весенние праздники и начинает лето – жаркую пору для земледельца. Этот праздник в Усть-Цильме очень любят и ждут в течение всего года, заранее запасаясь едой, питьем, а также дровами для костра. Мужчины и женщины свободно общаются, танцуют, поют песни, участвуют в различных игрищах. Утром жители села с ритуальной пищей идут на кладбище. Поминать таким образом предков было изначально свойственно всем индоевропейским народам. По возвращении домой весь оставшейся день готовятся к главному и ответственному событию празднику – Усть-Цилемской Горке, которая начинается ранним вечером, на закате. Уже за несколько часов до начала женщины, основные носители традиций, достают из сундуков бережно хранимую старинную одежду и не торопясь начинают обряд облачения, помогая при этом друг другу. Традиционная женская одежда – сарафан состоит из множества частей, каждая из которых имеет свое название и несет определенную смысловую нагрузку. Все части сарафана одеваются в определенной последовательности. В обряд ряженья также входит плетение кос и укладка волос. Цвет одежды, вышитый на ней орнамент, а также одеваемые поверх платья украшения с глубокой древности несут в себе изначальный смысл сакральных знаний, непосредственно восходящий к эпохе индоевропейского единства. Украшения и орнаменты, являясь символическим выражением этих знаний, выполняют роль оберегов и менее всего поддаются влиянию времени, оставаясь неизвестными в течение тысячелетий. Не только орнаменты, но и отдельные элементы одежды устойчиво сохраняют свою архаичную форму. К примеру, традиционные шерстяные усть-цилемские носки, сплошь покрытые цветными орнаментами, полностью идентичны традиционным памирским носкам-джурбам. В праздничных одеждах жители села небольшими группами сходятся на центральной площади, где и происходит обрядовое действо. Сам хоровод, или, как его называют в Усть-Цильме, «хождение под песню», радикально отличается от общепринятых представлений о хороводе. Он состоит из шести фигур, в строгой последовательности переходящих одна в другую, причем каждая из них выполняется под определенную песню, имеет свое имя и выполняется в определенном ритме. Начавшись неторопливо, темп постепенно наращивается. Этот обряд образно демонстрирует древнейшие, восходящие к первичной арийской мифологии представления славян о рождении вселенной и сотворении мира [4].

Данный обряд настолько многопланов по содержанию и информационно богат, что позволяет реализовать воспитательные и развивающие задачи интегрированно. На данном материале составляются педагогические проекты по ознакомлению обучающихся с историей и особенностями национального костюма, содержанием и значением песен, комплексы обучающих и развивающих занятий по вопросам древней символики и изменению её значения в наши дни и так далее.

Собирание и изучение коми фольклора, становление коми фольклористики как науки тесным образом связано с проблемой жанров.

В основе предлагаемой классификации жанров коми фольклора лежит соотношение поэтического слова с обрядовым действием, или так называемая *обрядовая и внеобрядовая поэзия:*

– календарно-обрядовая поэзия – рождественские песни, масленичные песни, заклинательные песни, имеющие строгую календарную приуроченность, приговоры вербного дня, «причитания» временам года;

– семейно-обрядовая поэзия – колыбельные причитания, свадебные причитания, похоронные причитания, рекрутские причитания, свадебные величальные песни, свадебные будильные песни, свадебные корильные песни, свадебные лирические песни;

– заговорно-заклинательная поэзия – заговор, приговор, проклятие.

Эпические прозаические жанры:

– сказочная проза сказки (о животных, волшебные и бытовые сказки);

– несказочная проза (легенды, предания, суеверные рассказы: былинки, бывальщины, рассказы о сновидениях).

Эпические песенные жанры: эпические песни, баллады, духовные стихи.

Лирические песенные жанры: песни, частушки, песни частушечного типа.

Малые нелирические жанры: загадки, пословицы, поговорки, и другие малые жанры.

Детский фольклор:

– неигровой фольклор: колыбельная поэзия (колыбельные песни, колыбельные причитания); поэзия пестования (потешки, пестушки, детские будильные песни); детские песни (заклички, заклички-обращения к животным, звукоподражательные песни, прибаутки); детские сказки (прозаические сказки, прибаутки на сказочный сюжет, песни-сказки);

– игровой фольклор: игры, игровые приговорки и припевки, считалки, дразнилки, поддевки, скороговорки.

Богатство жанров коми фольклора обусловлено прежде всего разнообразием его социальных и бытовых функций, выраженных региональной принадлежностью и исторической конкретностью.

Все указанные жанры коми фольклора являются мощным пластом, лежащим в основе литературы, языкознания, лингвистики. Они обеспечивают интегрированный процесс развития и воспитания, в том числе обогащение речи обучающихся за счёт освоения образных самобытных выражений и оборотов.

Таким образом, мудрость народного воспитания, исторически проверенного опыта может стать основой современных учебно-воспитательных систем, а механизм, позволяющий включить народную педагогику в современный учебно-воспитательный процесс, – народная традиция. В связи с тем, что традиция выражает сущность народной культуры и ее связь с социальными условиями, она и в настоящее время несет те же воспитательные и образовательные функции, что и многие годы тому назад; она развивается вместе с обществом и отмирает, если теряет свой социально значимый смысл.

В основу построения методики учебно-воспитательного процесса, базирующегося на народной педагогике, следует положить идеал всесторонне развитой личности как цель воспитания и обучения.

Примечания

1. *Живов В. М.* Двоеверие и особый характер русской культурной истории // Philologia siavca. К 70-летию академика Н. И. Толстого. М., 1993. С. 51.

2. *Панченко А. А.* Исследования в области народного православия. Деревенские святыни Северо-Запада России. СПб.: «Алетейя», 1998. С. 8.

3. *Карсавин Л. П.* Основы средневековой религиозности в XII–XIII веках. СПб.: Алетейя, 1997. С. 22.

4. URL: htt://www.kailas.ru/sever.html

УДК 37.014(470.342)

Е. В. Помелова

БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX в. (НА ПРИМЕРЕ ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ)

В статье анализируется деятельность работы общественных благотворительных организаций Вятской губернии, вклад местных предпринимателей-меценатов в дело развития просвещения.

The author considers the enlightening activities of Vyatka philanthropic societies and merchants-philanthropists.

Ключевые слова: общественная и частная благотворительность, вятские благотворительные организации, вятские купцы-меценаты Я. А. Прозоров, Т. Ф. Булычев, Г. Ф. Стахеева, А. Т. Шитов, Ф. Я. Рощин, Н. Н. Ухов, И. И. Короваев, Я. Ф. Тырышкин.

Keywords: social and private philanthropy, Vyatka philanthropic societies; Vyatka merchants-philanthropists Ya. A. Prozorov, T. Ph. Bulychev, G. Ph. Stakheyeva, A. T. Shitov, Ph. Ya. Roshchin, N. N. Ukhov, I. I. Korovayev, Ya. Ph. Tyryshkin.

Развитие капитализма в России, обусловленное общественно-политическими реформами 1860-х гг., стимулировало социальное и имущественное расслоение российского общества и сделало еще более необходимой потребность в социальном патронате над определенными категориями граждан [1]. Кроме того, все более явственно стал проявлять себя класс людей, которые, обладая крупными состояниями и в то же время будучи озабочены состоянием дел в российском обществе, могли позволить себе выделять часть своих доходов на благотворительные цели. Некоторые из них становились меценатами, другие жертвовали на открытие храмов, третьи открывали больницы и госпитали, школы и библиотеки [2]. Наряду с отдельными благотворителями, по всей России в этот период возникают благотворительные общества и другие организации, преследующие цели сбора средств на общественные нужды. Таким образом, в пореформенный период общественное и частное призрение, составной частью которого была благотворительность в сфере образования, приобретает в своем развитии новый импульс. В данной

© Помелова Е. В., 2010

статье мы сосредоточиваем внимание на рассмотрении общественной и частной, а также отчасти церковной благотворительности [3]. Просветительская деятельность ряда обществ, существовавших в Вятской губернии, в значительной степени была нацелена на осуществление благотворительности в сфере образования и просвещения.

Наиболее значимой по объему оказываемых услуг была деятельность *Вятского благотворительного общества* (председатель Александр Петрович Воскресенский), поставившего перед собой главной задачей «нахождение средств к улучшению нравственного и материального состояния беднейших слоев населения г. Вятки, оказание помощи в воспитании и призрении детей бедных родителей и сирот». На церемонии торжественного открытии общества 29 мая 1873 г. вятский губернатор В. И. Чарыков отмечал, что «постоянное стремление вятского общества к делу благотворительности и желание помочь людям побудило его ходатайствовать об открытии в г. Вятке благотворительного общества». Деятельность благотворительного общества имела достаточно разносторонний характер, но основных задач было две: собрать как можно больше средств и разумно распределить их среди нуждающихся. При этом значительная часть собранных средств шла на нужды просветительства. Так, в 1876 г. была внесена плата за право обучения четырех воспитанниц Вятской женской Мариинской гимназии в размере 89 р. и принято вновь пансионерками общества на бесплатное пользование учебниками десять воспитанниц гимназии, для которых было куплено учебников на 57 р.

По ходатайству совета благотворительного общества Екатерина Загуляева, учащаяся Вятского епархиального училища, была освобождена от платы на весь срок обучения. Общество занималось также помещением детей-сирот в приличные семьи, а также на обучение к мастеру с оплатой от общества [4]. Общество стало инициатором устройства в 1876 г. ремесленного приюта для девочек и выделило для этой цели полторы тысячи рублей. Купец 1-й гильдии Яков Алексеевич Прозоров (1817–1881) пожертвовал для приюта два дома со всеми надворными постройками.

1 сентября 1893 г. при Вятском благотворительном обществе был открыт так называемый дом трудолюбия, куда принимался любой желающий трудиться. Ежедневно таковых набиралось до ста человек. В основном это были дети и пожилые люди. Они трепали мочало, клеили бумажные мешки, плели шляпы из соломки, обучались шитью и вязанью, «коробочному и саквояжному делу». Как отмечает вятский краевед С. А. Касанов, главным результатом деятельности дома трудолюбия было *нравственное воспитание*, поскольку на первом месте стояло все же обучение грамоте и чтение книг [5]. В 1909 г. Вятское благотворительное общество содержало два приюта, столовую, ночлежный приют, дом трудолюбия. При этом общество рассчитывало прежде всего на пожертвования купцов. «Благодаря щедрым пожертвованиям Я. А. Прозорова и Т. Ф. Булычева материальное благосостояние общества обеспечено навсегда», – с восторгом заверяла своих читателей газета «Вятская речь» (1909. № 69 (4 апр.)). Прозоров пожертвовал для Вятского благотворительного общества несколько домов. В свою очередь общество сдавало их в аренду. Так, большой дом по ул. Спасской г. Вятки, арендованный под магазины, приносил немалый доход обществу (в 1908 г. – 12316 р.). Три дома по ул. Московской также давали стабильный доход. Только аренда одним из вятских банков одного из этих домов приносила благотворительному обществу доход в 2500 р. ежегодно.

Вятский купец Тихон Филиппович Булычев пожертвовал обществу два дома на Стефановской улице г. Вятки: в одном помещался приют общества, другой сдавался в аренду за 375 р. в год. Чтобы обеспечить этот приют всем необходимым, он пожертвовал капитал в 25000 р., с процентов которого приют и содержался. Также купец Н. Н. Ухов пожертвовал прекрасный дом на Преображенской улице. Финансовые дела Вятского благотворительного общества в 1908 г. следует признать успешными. На 1 января общество имело на счету 682824 р. В течение года поступило 49905 р. Расходы составили 35101 р., в том числе по Прозоровскому ремесленному приюту на 42 воспитанника – 5944 р., расходы на «дешевую столовую» – 8027 р. и т. д.

Развитие капитализма в России в конце XIX в. со всей остротой поставило задачу школьного и профессионального образования для значительного большинства населения страны. С начала 1870-х гг. становится все более активным процесс открытия учебных заведений, деятельность которых должна была, по замыслу их организаторов, способствовать разностороннему развитию детей. В 1872 г. в Вятке были открыты при музее сразу три бесплатные школы – музыкальная, рисования и изготовления гипсовых изделий. Целью организации специальных школ было дать детям музыкальное и художественное образование, с тем чтобы в дальнейшем дети могли посвятить себя делу народного образования, сформировать у них профессиональные кустарные навыки. В школьной мастерской изготавливались из гипса и папье-маше коллекции зверей и фигурки людей. Школа по изготовлению гипсовых изделий давала некоторый доход от про-

дажи изделий. Существовали такие школы на благотворительные средства [6].

Во второй половине XIX в. в Вятке, как и в других губернских городах, количество благотворительных обществ значительно возрастает. *Вятское общество вспомоществования учащимся в высших учебных заведениях* оказывало материальное содействие вятчанам – студентам Петербургского, Московского, Казанского и других университетов. Источником поступления средств служил благотворительный сбор, устройство лотерей и праздников, выручка от которых шла на нужды образования и помощь детству.

Значительную активность в деле благотворительности в сфере просвещения проявляло открывшееся в мае 1915 г. *Вятское общество содействия народному образованию*. В октябре того же года развернуло свою работу *Вятское педагогическое общество*, возглавлявшееся директором незадолго до этого открытой 2-й мужской гимназии Дмитрием Иосифовичем Нивинским. Эта общественная организация не была, конечно, изначально благотворительной, однако она, так же как и многие другие общественные организации, принимала участие в благотворительной деятельности. Так, в ноябре 1915 г. впервые был организован так называемый «учительский день», или «день учительского заработка»: учителя переводили дневной заработок в пользу пострадавших от войны коллег – эвакуированных или лишившихся кормильца. Впоследствии такие благотворительные акции проводились регулярно [7]. Не оставался в стороне от общего дела помощи нуждающимся и Вятский учительский институт, преподаватели которого стали инициаторами создания *Педагогической комиссии*, куда вместе с ними входили преподаватели гимназий и высших начальных училищ. Комиссия организовывала бесплатные занятия для детей малоимущих, желающих подготовиться к вступительным экзаменам в институт и другие учебные заведения.

Применить на практике внешне привлекательные идеи о связи обучения с производительным трудом детей пытался *Совет Вятского общества земледельческих колоний и ремесленных приютов*. В районе деревни Филейка, вблизи г. Вятки, общественная благотворительная организация *Вятский отдел Лиги для борьбы с туберкулезом («Туберкулезная лига»)* (председатель Георгий Филиппович Шубин) в летнее время регулярно устраивала «детскую оздоровительную колонию для слабогрудых мальчиков», «день белого цветка», благотворительные лотереи в пользу больных туберкулезом. Шубин внес и другой, частично осуществленный на практике, проект просветительных и ремесленных учреждений в «Доме инвалидов и сирот Великой войны 1914 г.». Для удовлетворения духовных запросов инвалидов он предлагал организовать классы и курсы, на которых неграмотные инвалиды могли бы научиться грамоте и приобрести необходимые сведения общеобразовательного характера. Преподавание на курсах он предлагал вести применительно к программам школ грамоты и высших начальных училищ. Помимо общеобразовательных курсов необходимо было, по мнению Шубина, устроить курсы по прикладным знаниям (птицеводство, садоводство, пчеловодство, полеводство, рыбоводство, огородничество), пользуясь которыми инвалиды могли бы улучшить свое домашнее хозяйство. Практические занятия по этим отраслям знаний он считал возможным вести на особо отведенных участках земли и в особо устроенном хозяйстве. Хутор этот мог бы служить и целям оздоровления инвалидов. Шубин предлагал открыть ряд мастерских: токарную, столярную, сапожную и др. По данному предложению был избран оргкомитет, которому удалось частично реализовать эти замыслы [8].

Первая мировая война пробудила в России небывалый подъем патриотических чувств, на волне которого стали создаваться благотворительные общества, ставившие своей целью оказание помощи воинам и членам их семейств. 6 сентября 1915 г. в г. Вятке был учрежден *Дамский благотворительный комитет при Братстве Святителя и Чудотворца Николая* под председательством супруги кафедрального протоиерея М. Э. Израилевой. Казначеем был священник А. М. Васнецов, секретарем – жена священника Н. М. Васнецова. Работа комитета состояла в сборе денежных средств, вещей и приведении их в надлежащий вид для отправки на фронт. Однако часть средств и вещей передавалась в благотворительных целях детям, например в городскую церковно-приходскую школу и Хлыновскую церковно-приходскую школу [9]. Поскольку благотворительные общества в г. Вятке и Вятской губернии ставили перед собой похожие просветительские задачи, нам представляется возможным более подробно охарактеризовать деятельность этих обществ на примере одного из них. Заметную роль в деле благотворительности в сфере просвещения играло *Городское попечительство о бедных г. Вятки*. До его учреждения благотворительная деятельность Вятского городского общественного управления выражалась в очень немногом. На городские средства содержались три богадельни на 93 мальчика, дом призрения детей бедных граждан (на 50 мальчиков), раздавалось пособий на 600 рублей, содержалось несколько стипендиаток в Мариинской женской гимназии и оказывалась некоторая материальная помощь благотворительным обществам. При

приеме в богадельню детальной проверки имущественного положения просившихся не производилось. Для приема требовалось свидетельство от врача о «трудовой неспособности», свидетельство о бедности от полиции, свидетельство о принадлежности просившегося к городскому населению (сельским полагалось трудиться на земле).

Первым шагом к возникновению организованной помощи бедным со стороны городского общественного управления послужило заявление гласного городской Думы Н. Г. Гусева, внесенное Управой на обсуждение городской Думы в декабре 1898 г. В заявлении Гусев обращал внимание на тяжелое положение учащихся в начальных школах детей бедных граждан, на то, что они плохо одеты и скудно питаются. Он предлагал учредить в г. Вятке особый комитет, который бы заведовал помощью таким детям. Средства могли бы быть взяты с особого благотворительного налога (3–5 копеек с каждого жителя города). Для этого следовало разбить город на участки и поручить сбор денег уполномоченным лицам. Однако такой налог не был предусмотрен «городским положением» и был, по существу, незаконен. Предложения Гусева развил гласный П. А. Шуравин, указавший на то, что все благотворительные учреждения требуют целесообразной организации, а таковая возможна только при учреждении городского попечительства о бедных, который мог бы стать во главе попечительской помощи. В итоге была избрана комиссия в следующем составе: Я. И. Поскребышев (председатель, городской голова), гласные Н. Г. Гусев, П. П. Клобуков, Я. Н. Иванов, П. А. Шуравин, П. П. Никонов, Г. Г. Сергиев, В. М. Гусев, И. В. Рязанцев и священник А. П. Стратилатов. В мае 1899 г. комиссия внесла в Думу проект организации в г. Вятке Городского попечительства о бедных. Дума утвердила проект, выбрала председателем попечительства П. П. Клобукова и постановила ежегодно отчислять на нужды попечительства по 1000 р. Комиссия, разрабатывавшая проект положения городского попечительства о бедных, пользовалась правилами о таких попечительствах, предложенными Министерством внутренних дел. Согласно им в городах могли учреждаться городские попечительства о бедных, причем в больших городах их могло быть несколько. Комиссия пришла к заключению, что в Вятке удобнее учредить одно попечительство. Город был разделен на 11 участков. Каждый участок имел своего попечителя, избираемого сроком на 4 года, т. е. на срок полномочий Думы. На попечителей участков были возложены следующие обязанности: сбор членских взносов и пожертвований, обнаружение и регистрация нуждающихся, привлечение новых благотворителей и оказание помощи в экстренных случаях.

Разумеется, в помощь себе попечители, а это были известные купцы (Я. Ф. Тырышкин, Н. И. Сарычев и др.), владельцы магазинов (С. О. Якубовский) и другие состоятельные люди, приглашали (и за свой счет содержали!) сотрудников, которые практически и осуществляли данную работу. Почетными членами попечительства в 1899–1900 гг. были губернатор Н. М. Клингенберг, епископ Алексий, крупнейшие вятские купцы П. П. Клобуков, Т. Ф. Булычев, Ф. Л. Ездаков. Среди членов-благотворителей – директор народных училищ губернии А. А. Красев, педагоги М. П. Беклешов и В. А. Шиллегодский, архитектор Н. А. Чарушин, священник В. Тихоницкий, врачи В. А. Трейтер и А. Ю. Левитский, устроитель «ботанического сада» отставной полковник А. С. Истомин и, конечно, коммерсанты (С. О. Якубовский и др.).

Работа попечительства пользовалась таким уважением, что стать его членом считалось делом почетным. Для этого было необходимо либо оказать попечительству «особые услуги», т. е. внести единовременно на его счет не менее 50 р. или вносить по 3 р. ежегодно, либо изъявить желание личным трудом помогать попечительству. Были определены три группы лиц, которым, по мнению попечительства, следовало помогать: 1) дети «старше школьного» возраста и все трудоспособные взрослые, не способные найти подходящую работу; 2) престарелые, больные и дети дошкольного возраста; 3) дети школьного возраста. Первой группе предлагалась помощь в поиске работы, для чего попечительство собирало сведения о потребности в рабочей силе среди коммерсантов и предпринимателей. Для второй группы нуждающихся попечительство устраивало приюты и богадельни, для третьей – закупало одежду и продовольствие, а иногородним школьникам оплачивало стоимость проживания в общежитии. Наиболее крупные расходы попечительство несло по устройству обедов для бедных учащихся в начальных школах. Денежная помощь оказывалась в редких случаях, поскольку, как показывала практика, часто она использовалась не по назначению.

Одной из главных проблем школьного обучения того времени было недостаточное, а часто и вовсе неудовлетворительное, питание детей в семьях. Попечительское общество сразу же обратило внимание на эту проблему и стало выделять достаточно значительные суммы на осуществление помощи детям «недостаточных» родителей через организацию горячих обедов во всех девяти школах г. Вятки. Обеды состояли из одного горячего блюда – супа. Стоимость такого обеда составляла 0,97 к., а с расходами «на прислугу и обзаведение» – 1,18 к. В 1899–1900 учебном году на эти цели было затрачено 210 р., год спустя – 467 р. Также выдавались суммы на при-

обретение посуды, молока и т. п. Попечительское общество закупало и распределяло среди детей теплую одежду и обувь. В 1900–1901 учебном году было затрачено 433 р. 22 к.

Средства попечительского общества складывались из ежегодно ассигновавшейся городской Думой стабильной суммы в 1000 р., процентов с благотворительного капитала, который вносили благотворители (купцы И. И. Короваев, Я. Ф. Тырышкин и др.), разовых благотворительных вкладов от граждан. В ряде случаев внесение пожертвований оговаривалось определенными условиями. Так, «неизвестным лицом» (многие пожертвования были анонимными) был пожертвован капитал в 8600 р. с тем, чтобы проценты с него выдавались ежегодно к праздникам Рождества и Пасхи бедным жителям г. Вятки [10]. 17 мая 1899 г. почетный член попечительского общества, гласный П. П. Клобуков подал в городскую Думу заявление, в котором доводил до сведения собрания, что он жертвует городскому общественному управлению трехэтажный каменный дом и 20000 р. в процентных бумагах, доходы с которых и должны идти на содержание и ремонт указанного дома. При этом купец и благотворитель ставил единственное условие, состоявшее в том, что в пожертвованном доме должны располагаться только благотворительные учреждения. Спустя год дом был передан городскому попечительству о бедных и в нем был устроен приют для «призреваемых». Позднее благотворитель пожертвовал еще 10000 р. на создание в приюте домовой церкви и на содержание священника при ней, а также закупил в расчете на 100 человек весь необходимый инвентарь: мебель, посуду, белье и т. д. Кроме того, П. П. Клобуков провел в доме электричество, что было по тем временам дорогостоящей новинкой, а для приюта – неслыханной роскошью.

Заметим, что в рассматриваемый период в благотворительных учреждениях существовала практика персонального патронажа. Так, в богадельне были «призреваемые Я. А. Прозорова», а в гимназии – «стипендиаты Марии Егоровны Селенкиной». В 1897 г. городская Дума приняла капитал в 4000 р., завещанный вятским мещанином И. И. Короваевым. Проценты с него должны были быть использованы на содержание в доме призрения двух мальчиков с определением их как «воспитанников Ивана Ильича Короваева» [11]. Секретарем Городского попечительства о бедных был известный врач, преподаватель и политик Василий Алексеевич Трейтер (1875–1929), личность незаурядная и широко известная в свое время в Вятской губернии. В период царского самодержавия Трейтер неоднократно оказывался за решеткой за свои независимые взгляды и участие в акциях протеста. В 1917 г. он был сначала товарищем (заместителем), а затем и губернским комиссаром Временного правительства, т. е. руководителем Вятской губернии [12]; в советские годы работал врачом и преподавателем педологии и психологии Вятского пединститута и преследовался за свои убеждения уже новой властью. О Трейтере сохранились воспоминания, в которых он характеризуется прежде всего как большой гуманист, бескорыстный служитель на ниве медицины и просвещения [13].

В ведении *Вятского губернского попечительства* в начале XX в. состояли два приюта (для мальчиков и девочек) в г. Вятке, а за пределами губернского города ведению попечительства принадлежали: Елабужское уездное попечительство с приютом «Александровский», Яранское с приютом «Мариинский», Сарапульское, Нолинское, Уржумское, Глазовское, Слободское, Котельничское и Вятское (Вятского уезда) с приютом в с. Бобино Вятского уезда. Просветительскую деятельность в отношении учреждений Вятского губернского попечительства раскроем на примере работы указанного приюта. Приют в с. Бобино был открыт 1 августа 1901 г. для 22 сирот из числа сельского населения. Он размещался в наемном доме, имел «дворовое место» 740 кв. сажень, огород 3 десятины, земельный участок 27 десятин. В 1904 г. для приюта было закончено строительство каменного дома и постройка деревянных служб: бани, погреба, амбара, коровника, хлева и дровяника. 29 июля все здания были освящены, и воспитанников перевели на жительство из наемного жилья в новое здание приюта. Все строительство и обстановка были произведены на средства почетного члена Вятского губернского попечительства купца Булычева, который израсходовал на эти цели 8000 р. Немало потрудился и попечитель приюта Иван Исакович Сапожников, под наблюдением которого возводились постройки. Помещение приюта было рассчитано на 30 детей. Материальную поддержку приюту оказывали почетные члены попечительства (каждый по 50 р. в год). Например, в 1903 г. было внесено членских взносов – 300 р., кружечных сборов – 40 р., случайных поступлений – 60 р. Эти средства расходовались на жалованье служащих (180 р.), на одежду и белье (40 р.), на наем помещения (50 р.), на довольствие воспитанников (200 р.). Содержание одного ребенка обходилось в 1903 г. – 21 р. 48 к., в 1909 г. – 33 р. 56 к. Свой вклад в дело благотворительности вносило уездное попечительство (200 р.), общественность Бобинской и Макарьевской волостей (100 р.). «Для ближайшего надзора и воспитания детей» в приюте работала заведующая А. Бушуева. Благодаря ее заботам в приюте была введена надлежащая дисциплина. День начинался зимой в 6 часов, а в теплое время в 5 часов утра.

Дети умывались, убирали кровати, исполняли молитву, которая пелась хором, повторяли уроки, завтракали и отправлялись в Бобинскую земскую школу, кроме двух дежурных, обязанных вести домашнее хозяйство. По возвращении из школы обедали, готовили уроки. Воспитанницы приюта обучались рукоделию: кройке, вязанию, вышиванию, стирке и глажению белья, ведению хозяйства, приготовлению пищи и выпечке хлеба. Мальчики обучались плетению корзин. В теплое время года дети много работали в огороде. В 1907 г. в приюте была открыта библиотека; для ее нужд поступили пожертвования от крестьянина Вшивцева (50 р.). Приют воспитал немало достойных людей. Например, здесь воспитывался будущий Герой Советского Союза Павел Алексеевич Скопин (1902–1967), известный художник Геннадий Николаевич Бушмелев (1903–1973) и др.

Среди учреждений по призрению сирот и обездоленных детей заметный след оставили те, которые находились под покровительством царской семьи, в том числе так называемые Ольгинские детские приюты трудолюбия. История этих приютов ведет свое начало с 1895 г., когда «в ознаменование рождения Ее Императорского Величества княжны Ольги Николаевны, 10 ноября 1895 г. по повелению Николая II было учреждено на его собственные средства под Санкт-Петербургом «убежище для призрения детей обоего пола, остающихся в столице без призора и пристанища», с присвоением этому учреждению наименования «Ольгинский детский приют трудолюбия» и с передачею его в ведение попечительства о трудовой помощи, состоявшего под Августейшим покровительством Ея Императорского Величества государыни Императрицы Александры Федоровны» [14]. Дети пользовались призрением до передачи их на «надежное попечение» сельских обществ и частных лиц или до определения к каким-либо постоянным занятиям. В приюте обязательно занимались земледельческими работами, а также обучались Закону Божьему и грамоте. Санкт-Петербургский приют стал образцом для создания подобных приютов по всей России, но в гораздо более скромных размерах. К 1910 г. насчитывалось 36 таких приютов. В 1899–1900 гг. по случаю постигшего Поволжье неурожая возникли Ольгинские приюты в Казанской, Симбирской и Вятской губерниях. В поселке Ижевского завода (ныне г. Ижевск) детский приют был открыт в 1902 г., в поселке Можга Елабужского уезда – в 1899 г. Инициатором создания Можгинского приюта стал надворный советник из Санкт-Петербурга И. М. Поярков, привлекший солидных жертвователей: служителей церкви, земскую интеллигенцию, предпринимателей.

Средства, на которые существовали Ижев-ский и Можгинский приюты, имели следующие источники: пособия от комитета попечительства о делах трудолюбия и работных домах, от Вятского губернского и уездных земств, хлебом и деньгами – от крестьян уездов, членские взносы, продажа изделий воспитанников приюта, поступления от благотворительных спектаклей, устраивавшихся членами попечительского совета, пожертвования частных лиц [15]. Жизнь призреваемых была близка к крестьянскому образу жизни. В течение года воспитывались в приюте около 50 сирот. При приютах работали мастерские. Дети выполняли работы по уборке помещений, а также работали на хуторе, в огороде. Воспитанники посещали земскую школу. Главной заботой администрации составляло здоровье воспитанников, так как многие поступали в приют в запущенном состоянии. За детьми наблюдали земские врачи. Первые годы Ольгинские приюты имели достаточное количество средств от пожертвований. Тяжелые события русско-японской и первой мировой войн, революции усиливали народную бедность. Все больше детей становилось сиротами, а объем пожертвований резко сокращался. Вятское городское попечительство о бедных, Вятское губернское попечительство и другие общественные организации и благотворительные общества не занимались специально вопросами содержания образования и воспитания, а сосредоточивали свои усилия исключительно на оказании материальной помощи детям, и именно в этом проявлялись их просветительские устремления.

Вторым направлением благотворительности в Вятской губернии, имевшим ярко выраженный просветительский характер, выступала частная благотворительность. Добровольные частные пожертвования составляли 75% бюджета системы общественного призрения, в то время как на государственные структуры приходилось 25% [16]. Для вятских жителей была характерна добросердечность, проявлявшаяся, в частности, и в благотворительности. Эта замечательная черта характера вятчан с особой силой проявилась в годы тяжелых испытаний – в период Первой мировой войны. Открывшийся в июле 1914 г., практически одновременно с ее началом, Вятский учительский институт – первый институт на Вятской земле, в значительной степени существовал и развивался на средства, полученные от благотворительности, а также на средства земств, также собранные с населения. В Вятке постоянно проводился сбор пожертвований для организации детских приютов и на бесплатные обеды и завтраки малоимущим учащимся. В их пользу организовывались благотворительные вечера. В одном из таких вечеров принимали участие артис-

ты Императорского Московского Малого театра, гастролировавшего в Вятке. Нередко благотворительность в пользу просвещения делали рядовые граждане. Отставной коллежский асессор Н. И. Сарычев завещал городу дом на предмет устройства в нем детского приюта, проценты с капитала в 10000 р. духовному училищу, духовной семинарии и Вятской мужской гимназии на воспитание и образование детей-сирот, детей бедных родителей православного вероисповедания, а также сенокосные угодья в Щербининской, Троицкой волостях и в Дымковской слободе. Чиновник Николай Васильевич Копиченко (1838–1893), занимавший в разные годы должности помощника секретаря Вятского губернского правления, начальника газетного стола и редактора неофициальной части «Вятских губернских ведомостей», секретаря Яранской уездной управы, завещал свое состояние и дом на благотворительные нужды; в доме он просил устроить богадельню для «престарелой женской прислуги».

Несмотря на то что в литературе сохранилось множество свидетельств о добровольных пожертвованиях со стороны рабочих и крестьян, представителей интеллигенции и военных, все-таки следует признать, что наиболее крупными благотворителями в рассматриваемый период были купцы. Современные исследователи (М. С. Судовиков, В. И. Кощеева и др.) убедительно доказывают, что среди вятского купечества было много достойных представителей, не дававших повода для использования их образов в качестве отрицательных персонажей А. Н. Островского, М. Е. Салтыкова-Щедрина – героев «темного царства». Это были люди, глубоко чтившие русские традиции творения добра. Батуевы, Стахеевы, Прозоровы, Клобуковы, Булычевы... Эти купеческие фамилии были широко известны всей России. В настоящее время они ассоциируются главным образом лишь в связи с осуществлявшейся ими коммерческой деятельностью, в то время как огромное значение их просветительской деятельности посредством благотворительности остается фактически нераскрытым в историко-педагогической науке. А ведь они относились к тем представителям купечества, кто не только занимал видное место в хозяйственно-экономической иерархии, но и с большим желанием откликался на просьбы о помощи в решении культурно-просветительных потребностей общества, отличаясь при этом удивительной энергией, получая радость и удовлетворение от вложения своей лепты в дело народного образования и культуры. В исторических исследованиях иногда встречается утверждение о том, что купечество облагалось налогом на общественные нужды, и поэтому нет необходимости позитивно оценивать их материальный вклад в дело благотворительности. Однако следует иметь в виду, что подобное налогообложение составляло фактически символическую сумму (для купцов 1-й гильдии – 40–50 р., 2-й гильдии – 20–30 р., 3-й гильдии – 10–15 р.). Естественно, многие купцы и ограничивались этими обязательными платежами. Однако мы имеем в виду совсем других представителей купечества, а именно таких, что творили благо вовсе не по обязанности и вносили на дело благотворительности и просвещения гораздо большие суммы из нравственных и гражданских побуждений.

Материальную поддержку учебным заведениям вятские купцы оказывали и до расцвета благотворительности в стране, еще в первой половине XIX в. Так, в 1811 г. купец г. Уржума Вятской губернии Матвеев пожертвовал 5000 р. на открытие Вятской мужской гимназии, за что был удостоен золотой медали с надписью «За полезное» для ношения на шее на алой ленте. Сарапульский священник 1-й гильдии Алексей Трофимович Шитов (1840–1904) за свои крупные пожертвования трижды был удостоен высочайшими указами золотых медалей. Двумя золотыми и одной серебряной медалью, орденом Анны 2-й степени был удостоен владелец кожевенного завода в г. Сарапуле купец 1-й гильдии Николай Васильевич Смагин (1850–1918), который возвел каменное здание детского приюта с домовой церковью, воскресную школу для взрослых. Его вклад в дело просвещения составил 200000 р. Более 200 тыс. р. составили благотворительные взносы почетного гражданина г. Елабуги купца 1-й гильдии Федора Григорьевича Чернова (1783–1869). До октября 1917 г. функционировал Елабужский попечительный комитет, заведовавший капиталом, пожертвованным Черновым на постройку школ и храмов.

Среди вятских купцов-благотворителей пальму первенства по размаху вложений в дело образования можно отдать Я. А. Прозорову (1816–1881), участие которого в культурно-просветительной жизни Вятки было огромно. Прежде всего, отметим его участие в материальном обеспечении строительства губернского театра («Вятского концертного зала»), на сцене которого в дальнейшем при его содействии нередко проводились благотворительные мероприятия (ставились спектакли и проходили концерты) в пользу «недостаточных учеников». После окончания строительства 29 мая 1878 г. был утвержден Устав общества владельцев Вятского концертного зала для заведования построенным на пожертвования частных лиц и губернского земства (ВГВ. 1878. № 48). Среди десяти членов Совета – и Прозоров (ВГВ. 1878. № 91), включенный в состав членов-учредителей в связи с внесением 350 р. на оборудование зала. Я. А. Прозоров мно-

го сделал для строительства и оснащения Александро-Невского собора. В отличие от многих благотворителей, делавших пусть и большие, но разовые пожертвования, Он имел четко выработанную систему накопления капиталов, использовавшихся только в благотворительных целях. В конторских книгах им выделялась особая статья – «счет благотворительности», на который отчислялись 10% с каждого рубля прибыли, причем хранившиеся на счете средства Прозоров принципиально не считал своей собственностью. Среди вятских благотворителей он выделялся большим вкладом именно в просвещение, дело воспитания и обучения ремеслу сирот и других нуждающихся. В 1866 г. он пожертвовал 15000 р. на устройство городского сиротского воспитательного приюта на 40 человек с последующим ежегодным в течение 10 лет внесением 1200 р., а также единовременным взносом в 3000 р. для устройства помещения приюта (ВГВ. 1866. № 2). 5 февраля 1870 г. предписанием № 1416 МВД Устав приюта был утвержден, он получил официальное название – «Дом призрения детей бедных граждан г. Вятки», а 2 июля был официально открыт. В нем содержались 40 мальчиков, которые, получая общее образование в уездном училище и гимназии, обучались столярному, слесарному, сапожному и портновскому ремеслам в специально оборудованных мастерских. Горожане называли приют «прозоровским», а сам Я. А. Прозоров получил статус его почетного попечителя. 10 декабря 1870 г. для упрочения существования приюта Прозоров жертвует 6796 р. на приобретение каменного двухэтажного здания по ул. Владимирская, 36 [17]. (В 1891 г. в приюте Т. Ф. Булычева, по примеру прозоровского приюта, также были открыты ремесленные мастерские.) В 1871 г. Я. А. Прозоров покупает и спустя три года передает каменный дом по ул. Московской, д. 30, Вятскому благотворительному обществу под ремесленный приют для девочек.

В мае 1878 г. министр народного просвещения Д. А. Толстой посетил Вятку. «Его сиятельство изволил осматривать гимназии мужскую и женскую, духовную семинарию, уездное училище, ремесленный детский приют и земское училище», писали «Вятские губернские ведомости». (ВГВ. 1878. № 42). В ходе посещения министром учебных заведений выяснилось, что уездное училище не преобразовано в городское училище по причине отсутствия подходящего для этой цели помещения. Я. А. Прозоров, присутствовавший при этом разговоре, незамедлительно изъявил желание пожертвовать на эту цель один из своих лучших домов, который арендовал «Волжско-Камский банк». Само здание стоило не менее 30000 р., к тому же значительную сумму приносила аренда. 2 октября 1879 г. здесь было открыто четырехклассное городское училище. (ВГВ. 1879. 3 окт.). Через несколько лет это было лучшее учебное заведение города данной категории с высоким уровнем организации учебного процесса и воспитательной работы. (Ныне в этом здании располагается Кировский областной музей истории народного образования и редакция детской областной газеты «Я расту».)

Я. А. Прозоров также передал (по завещанию) в ведение епархиального женского училища одно из красивейших зданий города на ул. Николаевской (ныне Ленина), и поныне украшающее город. В своих воспоминаниях вятский вице-губернатор В. А. Ратьков-Рожнов писал, что «здешнее интеллигентское общество прозвало этот прозоровский дом “chateau rouge” – “красный замок”» [18]. В некрологе Прозорова отмечалось, что много пожертвований с его стороны совершалось тайно и «редкий бедняк не рассчитывал на его добрую помощь, множество лиц пользовалось от него пособиями: кто деньгами, кто мукой, кто квартирой» (ВГВ. 1881. 11 февр.). Его родственники также принимали участие в благотворительности в целях просвещения, хотя и не в таком объеме. Известно, что его брат Петр Алексеевич пожертвовал 1300 р. на устройство школы в родной деревне Зуевой Вятского уезда. Алексей Яковлевич Прозоров (1842–1914) был общественным почетным попечителем дома призрения г. Вятки, почетным старшиной Вятского детского приюта попечительства детских приютов Императрицы Марии Федоровны. В 1890 г. он открыл на родине матери в г. Лальске городское училище.

Т. Ф. Булычев (1847–1929) в 1889 г. на свои средства открыл дом призрения малолетних детей, содержал приюты, богадельни, был попечителем более десяти воспитательных и учебных заведений г. Вятки, в том числе Вятского духовного училища, общины сестер милосердия. Именно за деятельность в сфере благотворительности он был удостоен орденов святого Владимира IV степени, ордена Станислава II степени, ордена Святой Анны III степени, почетным знаком Красного Креста и другими наградами.

Немало благотворителей среди купцов было и в уездах Вятской губернии. 6 июня 1911 г. Яранская городская Дума единогласно постановила ходатайствовать перед правительством о присвоении гласному городской Думы яранскому купцу Федору Яковлевичу Рощину звания «Почетный гражданин Яранска». Ф. Я. Рощин происходил из крестьян Костромской губернии, Юрьевецкого уезда, д. Савихи, 1841 года рождения. В 5 лет был отдан в подпаски, а потом стал подручным у дяди, торговавшим в Яранском и Ветлужском уездах. Вскоре он открыл собственное дело – торговлю с лотка. Молодой купец сумел быстро

поставить дело на прочную основу. В 1870-х гг. он уже яранский купец, а в конце 1890-х – обладатель полумиллионного состояния. К началу XX в. торговлю вели его преемники, сам же Рощин сосредоточился на банковских операциях, состоял акционером товарищества И. Д. Сытина. Вышедший из самых низов и испытавший на себе все невзгоды, Рощин остался простым и добрым человеком. В голодный 1891 г. он закупил за пределами губернии большое количество хлеба и продавал его себе в убыток в Яранске, а также давал его «взаймы без отдачи». Более 25 лет состоял попечителем Мариинского детского приюта, которому передал 4000 р. В 1910 г. передал 3500 р. благотворительному обществу на постройку общежития и столовой, 1500 р. – на постройку дома трудолюбия. Когда в г. Яранске открывалась первая библиотека, он выкупил у мещанина Елькина личное книжное собрание за 100 р. и передал книги в открывавшуюся публичную библиотеку, а также обеспечил подписку ряда изданий. Ф. Я. Рощин выступил попечителем Знаменского земского училища, которому постоянно оказывал помощь в приобретении оборудования. На свои средства выстроил и обеспечил всем необходимым школу в родном селе Зарайском.

Таким же поборником просвещения выступил купец А. П. Суслопаров, на свои средства открывший в уездном г. Нолинске Вятской губернии реальное училище. Он содержал также духовное училище и ремесленную школу. Кроме того, он был попечителем женской гимназии.

В истории вятской благотворительности в сфере просвещения были и такие случаи, когда воля завещателя фактически нарушалась и завещанные на благотворительные цели средства не использовались по назначению. Это объяснялось тем, что нередко наследники крупных капиталов не разделяли благородных устремлений своих родителей. Так, после смерти богатого купца Г. Г. Солодовникова, завещавшего свой капитал в размере 35 млн р. на дело просвещения, длительное время не удавалось получить его для указанной цели. Наследники под разными предлогами отказывались передать его по назначению. За это время (с 1909 по 1917 г.) капитал возрос до 42 млн р. И только в апреле 1917 г. газета «Вятская речь» констатировала, что «дело сдвинулось с мертвой точки». Однако воспользоваться этим капиталом в целях благотворительности так и не удалось главным образом ввиду известных событий октября 1917 г.

В ряде мест Вятской губернии в пореформенный период процесс открытия учебных заведений проходил довольно активно. В эти годы в г. Елабуге насчитывалось 19 учебных заведений, что было сопоставимо с целым рядом губернских центров [19]. В большинстве своем общеобразовательные и профессиональные учебные заведения открывались и содержались за счет государственной казны, земств и церкви. Но было и немало примеров добровольных, причем весьма значительных, пожертвований со стороны купцов, интеллигенции, зажиточной части крестьянства.

Общественная и частная благотворительность на дело просвещения были двумя важнейшими направлениями благотворительности в Вятской губернии в рассматриваемый период. Благотворительные общества и отдельные благотворители не занимались вопросами содержания образования и воспитания, а свои усилия сосредоточивали преимущественно на оказании материальной помощи делу образования и в этом проявлялась просветительская направленность их деятельности. В их деятельности, направленной на развитие дела просвещения и повышение уровня региональной образовательной среды, превалировали такие показатели просветительства, как оказание материальной помощи, плодотворная деятельность по открытию школ и других учебных заведений, библиотек. Кроме того, важно отметить, что благотворители своим примером утверждали в обществе важность идеи постоянной меценатской помощи делу образования. Добровольные частные пожертвования, составлявшие большую часть благотворительных сборов, выступали своего рода показателем широты души вятчан, свидетельством их заботы о развитии культуры и просвещения в родном крае. Благородные деяния лучшей части российских предпринимателей, других граждан, организаций и обществ, выступавших в качестве благотворителей, создавали определенную материальную и духовную базу для развития просвещения в различных городах и населенных пунктах Вятской губернии и по всей России, что, в свою очередь, способствовало формированию более развитой региональной образовательной среды. Благотворители выступали в качестве просветителей, а благотворительные организации были, по существу, в значительной степени благотворительными.

Как частные благотворители, так и благотворительные организации сыграли важную роль в развитии образования в Вятской губернии со второй половины XIX века по Октябрь 1917 г. Пожертвования купцов и промышленников, предпринимателей и рядовых граждан, а также деятельность различных благотворительных обществ создавали материальную основу для развития просвещения, без чего было бы невозможно развитие образования в исследуемом регионе и была бы крайне затруднена деятельность педагогов-просветителей. Благодаря усилиям благотворителей-просветителей в процессе исторического

развития постепенно преодолевалось многовековое отставание России в области образования, особенно выраженное в провинции.

Примечания

1. Благотворительные учреждения Российской империи: в 3 т. СПб., 1900; Благотворительницы-женщины первых веков христианства: в 6 т. Тверь, 1861; Благотворительность в России: в 2 т. СПб., 1907; Благотворительные общества при санкт-петербургских городских больницах, родильных приютах и начальных училищах. СПб, 1892; *Власов П. В.* Благотворительность и милосердие в России. М., 2001.

2. Вятское Братство во имя Святителя и Чудотворца Николая в 1911–1912 отчетном году. Вятка, 1913; *Кондратьева Г. В.* Частная благотворительность в сфере просвещения (XIX в.) // Педагогика. 2002. № 9. С. 83–87.

3. Вятское Братство...

4. *Касанов С. А.* Из истории Вятской благотворительности. Киров, 2003. С. 26.

5. Там же. С. 81.

6. Там же. С. 23.

7. *Помелов В. Б.* Педагоги и психологи Вятского края. Киров, 1993. С. 3.

8. Просветительные и ремесленные учреждения в «Доме инвалидов и сирот Великой войны 1914 года» в г. Вятке // Вятская речь. 1916. № 10 (14 янв.) С. 3.

9. Краткий отчет о деятельности Дамского Благотворительного Комитета при Братстве Святителя и Чудотворца Николая с 6 сентября 1915 г. по 1 октября 1916 г. // Вятские епархиальные ведомости (ВЕВ). 1916. № 46–47. С. 955–960. С. 957.

10. *Трейтер В. А.* Отчет городского попечительства о бедных г. Вятки за 1899–1900 гг. Вятка, 1902. С. 9.

11. Государственный архив Кировской области (ГАКО). Ф. 626. Оп. 14. Д. 36.

12. *Тимкин Ю. Н.* Демократическая власть и вятское общество в 1917 году // Власть и общество: материалы науч. конф. / ред. В. Е. Мусихин. Киров, 1998. С. 60–78.

13. *Помелов В. Б.* Указ. соч. С. 34.

14. Ольгинские детские приюты трудолюбия. 1895–1910. СПб., 1911. С. 3.

15. *Гай И. А.* Ольгинские детские приюты трудолюбия в пос. Ижевский завод и в с. Можга в конце CIC – начале CC вв. // Исторический факультет: история, современное состояние и перспективы / ред. Т. Н. Ефремов. Ижевск, 1996. С. 29–30.

16. Россия. 1913 год: Статистико-документальный справочник. СПб., 1995. С. 381.

17. ГАКО. Ф. 630. Оп. 1. Д. 356. Л. 7, 10, 159.

18. *Ратьков-Рожнов В. А.* Выдающийся благотворитель г. Вятки Яков Алексеевич Прозоров. Вятка, 1896.

19. *Берсон М. С.* Просвещение в Елабуге: прошлое и настоящее // Вятская земля в прошлом и настоящем: в 2 т.: материалы регион. науч. конф. / ред. Е. И. Кирюхина. Киров, 1992. Т. 1. С. 200–202.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 659

Г. Х. Муртазина

ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»

Большое значение в подготовке будущих специалистов имеет развитие, совершенствование и корректировка профессиональной мотивации. В статье представлены результаты лонгитюдного исследования, посвященного изучению профессиональной мотивации студентов. Профессиональная мотивация представляет собой дискретный процесс, протекающий под постоянным воздействием объективных и субъективных факторов.

Development of professional motivation is important for future specialist's training. The article presents the longitude research results describing students' professional motivation. Professional motivation is a discrete process developing under the constant influence of objective and subjective factors.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, связи с общественностью, мотивы профессионального мастерства.

Keywords: professional motivation, public relations, professional purpose.

Понятие мотивации является одним из фундаментальных в области социологии и психологии. Изучение мотивации имеет большое значение и в педагогике, в частности педагогической психологии, и «направлено на оптимизацию учебно-воспитательного процесса в вузе» [1]. Как отмечает И. Ф. Харламов, «если педагог не будет формировать и развивать потребностно-мотивационную сферу учащихся, вряд ли ему удастся поддерживать их учебно-познавательную активность» [2].

Под мотивацией традиционно понимаются побуждения, вызывающие активность и определяющие ее направленность. Мотивация, обусловливая поведение и деятельность, оказывает влияние на профессиональное самоопределение. Таким образом, профессиональная мотивация – «это действие конкретных побуждений, которые обусловливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией» [3]. В вузе «происходит первичное "освоение" профессии, определяются жизненная и мировоззренческая позиции, формы поведения и общения, детерминирующие успешность будущей профессиональной деятельности» [4]. На протяжении всех этапов обучения важно определить познавательные мотивы, связанные со стремлением к творческой и исследовательской деятельности, самообразованием, ориентацией на новые знания, мотивы развития и саморазвития личности. В процессе обучения также происходит «смена видов учебной деятельности от учебно-познавательной к учебно-исследовательской, а затем учебно-профессиональной, что приводит к мотивационным изменениям» [5].

Анализ проблем мотивации субъектов учебной деятельности, сущность мотивации, подходы к пониманию мотивации деятельности и поведения человека, к ее развитию в обучении рассматриваются в работах И. А. Батаниной, В. Н. Введенского, Т. Б. Казаренковой, И. А. Колесниковой, Е. Л. Кузьменко, Е. А. Куприянова, А. Б. Курлова, Н. Л. Маркиной, В. В. Морозова, Л. М. Недыгало, В. Я. Нечаева, О. Н. Нургатиной, Т. Э. Петровой, Н. С. Пряжникова, А. П. Скобова, А. Л. Сыркиной, О. П. Шамаевой, В. П. Щербаковой и др.

Выбор профессии является важным и ответственным событием в жизни каждого трудоспособного человека. Будущая деятельность специалиста по связям с общественностью направлена на реализацию организационно-управленческих, исследовательских, коммуникативных задач. Чтобы спешно работать в таком широком диапазоне видов деятельности, необходимо формирование профессиональной мотивации в процессе всех этапов обучения и воспитания студентов. Сущность и содержание профессионального становления студентов специальности «Связи с общественностью» рассматриваются в работах И. А. Беляевой, Е. А. Гуляевой, Е. И. Корнеевой, А. Е. Швецова, где профессиональная мотивация определяется как движущий фактор совершенствования профессионализма личности, высокий уровень формирования которой способствует эффективному развитию профессиональной образованности и культуры личности. Студенчество в данных исследованиях представляет собой особую социальную группу, которая характеризуется профессиональной направленностью, ценностным отношением к будущей профессии, особым протеканием процессов самоопределения и социа-

© Муртазина Г. Х., 2010

лизации. Структуру профессиональных мотивов можно выявлять на разных этапах становления профессионала: в школе (на уровне выбора профессии, когда взвешиваются все плюсы и минусы будущей профессии), в вузе (целенаправленное формирование профессиональной мотивации), в организации.

В данной работе мы исходили из того, что профессиональная мотивация динамична, изменчива и представляет собой процесс, протекающий под постоянным воздействием объективных и субъективных факторов: индивидуальных особенностей студента, характера ближайшей референтной группы, ценностных ориентаций, установок той социальной общности, представителем которой он является. Анкетирование абитуриентов, поступающих на специальность «Связи с общественностью» (n = 120), и студентов I курса (n = 37) выявило преобладающие мотивы поступления на данную специальность: престиж профессии, высокий уровень оплаты, высокий спрос на рынке труда, – то есть сделан акцент на предполагаемых материальных и социальных преимуществах выбранной профессии [6].

Этап, связанный с вузовским периодом становления личности как будущего профессионала, можно разделить на следующие уровни:

1. Адаптивный. Стадия приспособления к профессиональной деятельности.

2. Профессионально-репродуктивный. Стадия освоения профессиональных знаний и умений.

3. Личностно-продуктивный. Стадия принятия личностного смысла профессиональной деятельности.

4. Субъектно-креативно-профессиональный. Практическая реализация профессионального становления будущего специалиста.

В соответствии с концепцией В. А. Сластенина [7] последний уровень представляет собой следующие составляющие:

– субъектная реализация личностно-профессионального становления специалиста;

– умение осуществлять необходимую коррекцию на основе самоанализа профессиональной и жизненной деятельности;

– усиление роли профессиональных знаний в личностном, жизненном и профессиональном плане;

– систематизация взглядов и установок в отношении жизненного и профессионального путей;

– нахождение своего собственного индивидуального стиля профессиональной деятельности;

– полная готовность к профессиональной деятельности.

Таблица 1

Результаты исследования профессиональных мотивов учебной группы на II и V курсах

Мотивы	n	Курс	$\overline{X} \pm S_{\bar{x}}$	Me	P
собственно труда	15	2	171,7±4,9	180,0	P < 0,001
		5	117,2±2,7	120,0	
	11	2	172,7±6,0	180,0	P < 0,01
		5	125,1±3,0	123,0	
	17	2	174,9±4,1	180,0	P < 0,001
		5	122,0±2,0	124,0	
социальной значимости труда	15	2	85,6±2,9	88,0	P < 0,001
		5	129,6±2,2	130,0	
	11	2	89,4±3,4	92,0	P < 0,001
		5	127,6±2,1	128,0	
	17	2	101,2±2,3	98,0	P < 0,001
		5	130,1±2,2	132,0	
самоутверждения в труде	15	2	107,8±4,2	108,0	P < 0,001
		5	59,5±1,1	60,0	
	11	2	112,8±6,6	120,0	P < 0,01
		5	76,9±5,0	72,0	
	17	2	111,7±3,7	108,0	P < 0,001
		5	68,5±2,3	66,0	
профессионального мастерства	15	2	86,0±7,7	72,0	P < 0,001
		5	160,6±6,7	162,0	
	11	2	133,5±8,1	138,0	P < 0,01
		5	178,2±4,3	184,0	
	17	2	100,1±6,0	95,0	P < 0,001
		5	143,0±5,7	140,0	

Целью лонгитюдного исследования было изучение динамики профессиональной мотивации студентов специальности «Связи с общественностью» в начале учебной деятельности и на конечном этапе профессионального обучения.

Для достижения цели использовался опросник по изучению ведущих мотивов профессиональной деятельности, включающий 20 вопросов с тремя значениями [8].

Среди них условно выделены четыре основные группы: 1 – мотивы собственно труда, 2 – мотивы социальной значимости труда, 3 – мотивы самоутверждения в труде, 4 – мотивы профессионального мастерства. В табл. 1 представлены результаты исследования профессиональных мотивов на основе сравнения двух выборок по критерию Вилкоксона.

Сравнительный анализ полученных значений у студентов II и V курсов показал, что наиболее характерным видом мотивов у студентов на II курсе явились мотивы собственно труда и мотивы самоутверждения в труде. Мотив самоутверждения характеризуется стремлением утвердить себя в обществе, его связывают с чувством собственного достоинства, стремлением к карьерному росту, честолюбием. Стремление к самоутверждению в труде побуждает человека интенсивно работать и развиваться.

При сравнении результатов более двух независимых выборок применялся однофакторный дисперсионный анализ [9] (критерий Крускала – Уолиса и медианный тест). В табл. 2 приводятся результаты исследования профессиональных мотивов студентов вторых курсов в 2004, 2005, 2006 гг. и пятых курсов в 2007, 2008, 2009 гг.

После сравнения трех выборок в тех случаях, где обнаружены различия, проводилось сравнение двух выборок по критерию Манна – Уитни.

На V курсе у студентов получают дальнейшее развитие мотивы социальной значимости труда, связанные с осознанием общественного значения деятельности, с чувством долга, ответственностью перед социумом. В этом случае человек идентифицирует себя с определенной социальной группой, ему присущи приверженность к корпоративным стандартам, признание и защита ценностей организации, стремление реализовывать ее цели. Развитие этого мотива трудно переоценить, так как деятельность в сфере связей с общественностью относится к системе социального управления. На старших курсах получают развитие и мотивы профессионального мастерства, мотивы достижения, что означает активизацию собственно профессиональной мотивации, превращение ее в ведущий фактор внутренней активизации личности.

Таблица 2

Результаты исследования профессиональных мотивов. Сравнение результатов трех выборок

Мотивы	n	Год	$\overline{X} \pm S_{\bar{x}}$	Me	P
собственно труда	15	2004	171,7±4,9	180,0	P > 0,05
	11	2005	172,7±6,0	180,0	
	17	2006	174,9±4,1	180,0	
	15	2007	117,2±2,7	120,0	P > 0,05
	11	2008	125,1±3,0	123,0	
	17	2009	122,0±2,0	124,0	
социальной значимости труда	15	2004	85,6±2,9	88,0	P < 0,001
	11	2005	89,4±3,4	92,0	
	17	2006	101,2±2,3	98,0	
	15	2007	129,6±2,2	130,0	P > 0,05
	11	2008	127,6±2,1	128,0	
	17	2009	130,1±2,2	132,0	
самоутверждения в труде	15	2004	107,8±4,2	108,0	P > 0,05
	11	2005	112,8±6,6	120,0	
	17	2006	111,7±3,7	108,0	
	15	2007	59,5±1,1	60,0	P < 0,001
	11	2008	76,9±5,0	72,0	
	17	2009	68,5±2,3	66,0	
профессионального мастерства	15	2004	86,0±7,7	72,0	P < 0,001
	11	2005	133,5±8,1	138,0	
	17	2006	100,1±6,0	95,0	
	15	2007	160,6±6,7	162,0	P < 0,01
	11	2008	178,2±4,3	184,0	
	17	2009	143,0±5,7	140,0	

Таблица 3

Результаты исследования профессиональных мотивов.
Сравнение двух выборок по критерию Манна – Уитни

Мотивы	n	Год	$\overline{X} \pm S_{\bar{x}}$	Me	P
социальной значимости труда	15	2004	85,6±2,9	88,0	P > 0,05
	11	2005	89,4±3,4	92,0	
	15	2004	85,6±2,9	88,0	P < 0,001
	17	2006	101,2±2,3	98,0	
	11	2005	89,4±3,4	92,0	P < 0,01
	17	2006	101,2±2,3	98,0	
самоутверждения в труде	15	2007	59,5±1,1	60,0	P < 0,01
	11	2008	76,9±5,0	72,0	
	15	2007	59,5±1,1	60,0	P < 0,01
	17	2009	68,5±2,3	66,0	
	11	2008	76,9±5,0	72,0	P > 0,05
	17	2009	68,5±2,3	66,0	
профессионального мастерства	15	2004	86,0±7,7	72,0	P < 0,01
	11	2005	133,5±8,1	138,0	
	15	2004	86,0±7,7	72,0	P < 0,05
	17	2006	100,1±6,0	95,0	
	11	2005	133,5±8,1	138,0	P < 0,01
	17	2006	100,1±6,0	95,0	
	15	2007	160,6±6,7	162,0	P > 0,05
	11	2008	178,2±4,3	184,0	
	15	2007	160,6±6,7	162,0	P < 0,01
	17	2009	143,0±5,7	140,0	
	11	2008	178,2±4,3	184,0	P < 0,001
	17	2009	143,0±5,7	140,0	

В табл. 1, 2 и 3 подтверждаются данные об увеличении показателей роста профессиональных мотивов, на старших курсах преобладает рост мотивов социальной значимости труда и профессионального мастерства. Решающим фактором доминирования данных мотивов оказалась организация такой деятельности, когда перед студентами ставятся задачи, раскрывающие специфику будущей профессии, ее творческие стороны. На IV и V курсах увеличивается объем общепрофессиональных дисциплин и дисциплин специализации, учебно-производственной практики, участие в научно-практических конференциях, творческих конкурсах, что ведет к повышению мотивационной активности, преобладанию мотивов социальной значимости труда и профессионального мастерства. Значительную роль на этом этапе сыграли новые лекционно-практические спецкурсы по дисциплинам специализации, тренинги по организации собраний, презентаций, выборов, по проведению брифингов, пресс-конференций, выставок, связанных с имитацией предметной и социальной среды будущей профессиональной деятельности, практические семинары, дискуссии, анализ профессиональных задач. Особое внимание уделялось разработке системы деловых игр с профессионально-целевой ориентацией и приобретением определенного набора компетенций.

Таким образом, мотивационный подход является эффективным средством изучения процесса профессионального самоопределения студентов. Исследование профессиональных мотивов обеспечивает возможность прогнозной оценки развития исследуемого процесса на всех этапах обучения. Становление и развитие будущего специалиста связано с трансформацией мотивационной сферы: на младших курсах прослеживается явная выраженность мотивов, связанных со статусом, престижем профессии, с материальными преимуществами выбранной профессии, на старших курсах происходит активное формирование профессиональной мотивации.

Примечания

1. *Кроль В. М.* Психология и педагогика: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 2001. С. 9.

2. *Харламов И. Ф.* Педагогика. М.: Гардарики, 2000. С. 105.

3. Практикум по психологии профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Речь, 2000. С. 29.

4. *Кучмиева С. И.* Мотивационные факторы профессиональной социализации студентов в период обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Волгоград, 2007. 3 с.

5. *Пакулина С. А.* Адаптивные способности студентов педвуза: структура, факторы и средства развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. С. 3.

6. *Муртазина Г. Х.* Исследование факторов качества // Учен. зап. ун-та им. П. Ф. Лесгафта: научн.-теоретит. журн. 2009. № 12 (58). С. 77–79.

7. Психология и педагогика / под ред. К. А. Абульхановой-Славской, Н. В. Василиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. М., 1988. С. 59.

8. Практикум по психологии профессиональной деятельности...

9. *Наследов А.* SPSS – компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2005.

УДК 159.923:616

Т. Д. Василенко

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ В ИЗМЕНЕНИИ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В СИТУАЦИИ ХРОНИЧЕСКОГО СОМАТИЧЕСКОГО ЗАБОЛЕВАНИЯ

В статье рассматривается роль социально-психологических факторов: социальный стереотип, длительность заболевания, принятие социальной роли больного, эмоциональная оценка социальной ситуации, контекст социальной ситуации и возрастной этап. Раскрывается роль данных факторов в изменении смысловой сферы в ситуации хронического соматического заболевания.

The article deals with the role of socio-psychological factors: social stereotype, disease duration, acceptance of the social role of a patient, emotional evaluation of the social situation, the context of the social situation and age. The role of the given factors in transforming the sense sphere in the situation of chronic somatic disease is revealed.

Ключевые слова: социально-психологические факторы, смысловая сфера личности, рефлексивность, локус контроля, хроническое соматическое заболевание.

Keywords: socio-psychological factors, sense sphere of the personality, reflexivity, locus of control, chronic somatic disease.

В настоящее время становится актуальным рассмотрение ситуации болезни с позиций социальной психологии [1], так как исследования, проводимые в рамках клинической психологии, затрагивая ряд важнейших особенностей личности, в недостаточной степени раскрывают социально-психологические аспекты ситуации заболевания, которые играют важную роль в функционировании личности. Рассмотрение личности в ситуации хронического соматического заболевания с позиций социальной психологии достаточно редко встречается в современной отечественной литературе, хотя существуют зарубежные исследования, рассматривающие социально-психологические аспекты функционирования личности в ситуации соматического заболевания [2].

Заболевание деформирует жизненно-смысловую перспективу, «сужает свободу существования человека не только в настоящем, но и в перспективе будущего» [3]. При этом, наряду с физическими изменениями в организме, болезнь, формируя новую «социальную ситуацию развития» [4], нарушает сформировавшиеся паттерны поведения и деятельности, разрушает социальные связи, запускает работу психических процессов, направленных на осмысление сложившейся ситуации и себя в ней, деформируя тем самым личностную идентичность и формируя явление кризиса.

Тяжелое хроническое заболевание, существенно изменяя социальную ситуацию развития человека в целом, изменяет возможность осуществления деятельности, приводит к ограничению социальных взаимодействий и зачастую меняет объективное место, занимаемое человеком в жизни, трансформируя тем самым его «внутреннюю позицию» по отношению ко всем обстоятельствам жизни [5].

Социальная ситуация развития в условиях заболевания становится предметом активной «внутренней работы» самого больного, обширная зона психической активности которого сразу же фокусируется на страдании, вследствие чего формируется новая внутренняя позиция человека, содержание и динамика которой отражают основные изменения в структуре личности [6]. «Изучение сущности этого процесса – важнейшее условие успешной разработки проблемы личности и ее изменений у соматически больных» [7].

Мы считаем, что не болезнь сама по себе приводит к изменению смысловой сферы личности, а лишь в контексте той социальной ситуации, которая складывается у больного человека. Мы выделили ряд социально-психологических факторов, на наш взгляд, определяющих специфику ситуации хронического соматического заболевания:

– социальный стереотип заболевания;

– длительность заболевания;

– принятие социальной роли больного;

– эмоциональная оценка социальной ситуации заболевания;

– контекст социальной ситуации, события, нарушающие адаптивные возможности личности – социальный стресс;

– возрастной этап, на котором человек находится в социальной ситуации заболевания.

© Василенко Т. Д., 2010

Таким образом, ***целью*** исследования явилось изучение особенностей смысловой сферы личности во взаимосвязи с социально-психологическими характеристиками ситуации хронической соматической патологии.

Мы выдвигаем гипотезу о том, что хроническое соматическое заболевание, формируя специфическую социальную ситуацию развития, изменяет смысловую сферу личности.

В качестве методов исследования нами были применены следующие:

1. Психодиагностические методики: тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д. А. Леонтьева [8], опросник «Уровень рефлексивности» А. В. Карпова [9], тест «Локус контроля» Е. Г. Ксенофонтовой [10] и шкала социального стресса Холмса и Раге, тест М. Люшера в адаптации Л. Н. Собчик.

2. Проективная методика исследования жизненного пути личности «Линия жизни» в варианте, разрабатываемом Т. Д. Василенко, по аналогии с методом, предложенным Schoots, 1989 [11], основанным на использовании метафоры «тропы», которая подводит к графическому, двухмерному представлению пространства жизни – с временем, отложенным по горизонтали, и аффективностью – по вертикали. Суть процедуры по Т. Д. Василенко состоит в том, что испытуемому предлагается на бланке со шкалой от +5 вверх и до −5 вниз изобразить «линию своей жизни», отмечая на ней события своей жизни (прошлого, настоящего и будущего), при этом оценивая их относительно предлагаемой шкалы. Оценивался показатель, отражающий переживание настоящего момента (оценка настоящего).

3. Для статистического анализа были использованы методы описательной и сравнительной статистики: анализ средних тенденций, непараметрические критерии U Манна – Уитни и H Крускалла – Уоллеса, корреляционный анализ R Спирмена. Все расчеты проводились с использованием статистического пакета фирмы StatSoft STATISTICA 6.0.

В исследовании приняли участие 207 испытуемых, из которых было сформировано две группы:

1. Основная группа, которую составили люди с хроническими заболеваниями гастроэнтерологического и кардиологического профилей, в возрасте от 20 до 53 лет, в количестве 142 человек.

2. Группа сравнения, в которую вошли люди, не находящиеся в каких-либо особых жизненных ситуациях и не предъявляющие жалоб на состояние здоровья, жители города Курска в возрасте от 22 до 54 лет, в количестве 65 человек.

Исследование проводилось на базе Курской городской больницы № 3 и лаборатории экспериментальной психологии кафедры психологии и педагогики Курского государственного медицинского университета в 2006–2008 гг.

В процессе исследования мы рассмотрели роль социально-психологических факторов в изменении смысловой сферы личности, что нашло отражение в результатах исследования.

Анализируя выявленные изменения смысловой сферы личности, отмечаемые в социальной ситуации хронического соматического заболевания, без акцента на параметрах социальной ситуации, мы представляем результаты сравнения группы здоровых испытуемых с группой людей, находящихся в социальной ситуации хронического соматического заболевания, по U критерию Манна – Уитни и медиане с учетом изменчивости признака (табл. 1).

В социальной ситуации хронического соматического заболевания, по сравнению с ситуацией нормы, мы отмечаем, что больные испытуемые оценивают свой настоящий этап жизни гораздо негативнее, чем здоровые, переживают его как отрицательное событие жизни. Это объясняется тем, что ситуация хронического соматического заболевания способствует изменению профессионального и семейного статуса человека, как правило, человек вынужден отказываться от профессиональной деятельности, привычного образа жизни и т. д.

В социальной ситуации заболевания человек осмысливает свое место в пространственно-временном измерении в терминах ценности прошлого и настоящего, в терминах ожиданий и реальности, результаты сопоставления которых, как правило, не в пользу настоящего. В то же время новая социальная ситуация развития становится предметом активной внутренней «работы» само-

Таблица 1

Различия между людьми, находящимися в социальной ситуации хронического соматического заболевания, и здоровыми испытуемыми

Показатель	p-level*	Me больные	Me здоровые	СКО больные	СКО здоровые
Оценка настоящего	0,000	-1,0000	3,0000	2,72878	2,26843
Уровень рефлексивности	0,001	111,5000	120,0000	16,83301	16,71562
Интернальность в сфере здоровья	0,021	4,0000	5,0000	1,63275	1,36938

* Здесь и далее: p-level – уровень статистической значимости, Me – медиана, СКО – стандартное отклонение.

го больного, вследствие которой формируется новая «внутренняя позиция» человека, содержание и динамика которой отражают основные смысловые изменения в структуре личности. Новая социальная ситуация развития может стать источником формирования у человека как психологически позитивных для развития его личности новообразований (в виде, например, компенсаторных и приспособительных явлений), так и негативных черт с тенденцией к оскуднению и обеднению всего психического облика, сужению сфер общения и связей с миром. Несмотря на то что при сравнении людей, находящихся в социальной ситуации хронического соматического заболевания, и здоровых испытуемых не получено статистически значимых различий по общему уровню осмысленности жизни, все же необходимо отметить преобладание заниженных показателей относительно нормативных. Оценивая ряд показателей, косвенно отражающих смысловые особенности жизненного пути личности в ситуации хронического соматического заболевания, мы отмечаем снижение интернальности в сфере здоровья у людей в ситуации заболевания, что отражает снижение личностной ответственности за состояние здоровья. Факт болезни направляет познавательную активность человека на поиск причин, способствующих возникновению заболевания. Итогом данной активности является вынесение выявленных факторов вовне. Вследствие этого болезнь воспринимается человеком как нечто неконтролируемое, как результат влияния внешних обстоятельств, не зависящих от него. Это может способствовать возникновению чувства беспомощности, усилению негативного восприятия ситуации заболевания.

Кроме того, в социальной ситуации заболевания снижается уровень рефлексивности, что свидетельствует о фрустрации процессов рефлексии ситуацией болезни, которая не может быть осмыслена в полной мере. Происходит нарушение процессов смыслоосознания, осмысления своей жизни. У больного человека снижается активность самовосприятия, что в значительной степени затрудняет процесс построения и осуществления жизненного выбора, формирования нового смысла ситуации.

Социальный стереотип заболевания в нашем исследовании определяется типом заболевания. Мы рассмотрели два типа заболевания: гастроэнтерологическое (нейтральный социальный стереотип) и кардиологическое (негативный социальный стереотип). В результате сравнения групп, различающихся по социальному стереотипу заболевания, был получен ряд статистически значимых различий (табл. 2).

Анализируя полученные данные, мы отмечаем, что в социальной ситуации хронического соматического заболевания с негативным социальным стереотипом (кардиологическое заболевание), показатели по шкале «Цели в жизни» по тесту СЖО занижены. Люди не склонны строить планов на будущее и живут вчерашним или сегодняшним днем, так как эта группа заболеваний представляет в общественном мнении большую опасность для оптимального функционирования человека. В ситуации негативного социального стереотипа фрустрируются не только процессы целеполагания, но и процесс удовлетворения настоящим периодом, этапом жизни, что видно на шкале «Процесс жизни» по тесту СЖО. Кардиологические больные воспринимают процесс своей жизни лишенным интереса, ярких положительных эмоций и значимых смыслов. Они менее удовлетворены своей жизнью в настоящем времени, чем гастроэнтерологические больные (нейтральный социальный стереотип). При этом для обеих групп характерно значительное снижение показателей по этой шкале по сравнению с нормативными показателями, что связано с негативным влиянием социальной ситуации болезни на смысловые аспекты жизненного пути личности. Удовлетворенность результатами прожитой жизни также снижается в случае негативного социального стереотипа заболевания в ситуации хронического соматического заболевания – показатели по шкале «Результат жизни» по тесту СЖО у кардиологических больных ниже, чем у гастроэнтерологических. Мы объясняем это тем, что кардиологическая патология, в большей степени интенсифицирующая социальную ситуацию, несущая в себе более выраженные социальные ожидания, является более серьезным препятствием для ощущения удовлетворенности са-

Таблица 2

Различия в смысловой сфере личности у людей в социальной ситуации хронического соматического заболевания с нейтральным и негативным социальными стереотипами

Показатель	p-level	Me нейтрал.	Me негативн.	СКО нейтрал.	СКО негативн.
Уровень рефлексивности	0,009	116,5000	108,0000	15,72806	17,41695
Цели в жизни	0,001	35,0000	29,0000	6,80985	6,90141
Процесс жизни	0,035	28,0000	26,0000	6,36614	5,95126
Результат жизни	0,002	26,0000	23,0000	5,33781	4,67799
Локус контроля «жизнь»	0,000	29,0000	24,0000	6,34802	6,36164

мореализацией, сопровождается выраженным снижением субъективного ощущения продуктивности и осмысленности прожитой части жизни, в отличие от гастроэнтерологической патологии.

Уровень рефлексивности в группе людей, находящихся в социальной ситуации хронического соматического заболевания, с наличием негативного социального стереотипа ниже. Это свидетельствует о фрустрации рефлексивных процессов, невозможности осознания и проработки ситуации заболевания. Процесс рефлексии как поиск новых смыслов наличной ситуации и путей выхода из ситуации более сложен в ситуации негативного социального стереотипа заболевания – у кардиологических больных происходит фиксация на заболевании, они не могут отвлечься на иные сферы жизнедеятельности, что создает «порочный круг» и усугубляет течение болезни.

Необходимо отметить, что люди, страдающие кардиопатологией, в большей степени склонны к экстернальному локусу контроля, что позволяет сделать вывод о том, что в условиях хронического заболевания кардиологического профиля, когда социальный стереотип негативен, окружающие в большей степени указывают человеку на его болезненное состояние, происходит интенсивное «навязывание» роли больного, отмечается снижение личностной ответственности за происходящее.

Для изучения связи длительности социальной ситуации хронического соматического заболевания мы разделили выборку испытуемых, находящихся в ситуации хронической соматической патологии, на две группы: с длительностью заболевания до 5 лет и свыше 5 лет. В результате сравнения групп, различающихся по интенсивности ситуации, было получено статистически значимое различие по показателю «Уровень рефлексивности» при $p = 0{,}007$. Отмечается статистически значимое преобладание уровня рефлексивности в группе людей, длительность заболевания которых менее 5 лет, по сравнению с группой людей, длительность болезни которых превышает 5 лет. Следовательно, можно сделать вывод о том, что по мере увеличения длительности заболевания происходит снижение уровня рефлексивности, происходит постепенное нарушение процессов смыслоосознания, осмысления своей жизни, самосознания. У больного человека с течением болезни снижается активность самовосприятия, что в значительной степени затрудняет процесс построения и осуществления жизненного выбора, процессы смыслотворчества и смыслостроительства.

Для изучения принятия или непринятия социальной роли больного в социальной ситуации заболевания мы разделили выборку больных на две группы. Для оценки принятия или непринятия роли больного нами была использована методика «Линия жизни», по которой мы оценивали содержательно переживание настоящего момента (болезнь/не болезнь), а также результаты структурированного интервью. В результате статистического анализа были выявлены значимые различия по следующим аспектам жизненного пути личности, которые представлены в табл. 3.

Как видно из полученных результатов, отмечается преобладание позитивного осмысления жизни (показатель «Процесс жизни» по тесту СЖО) в группе больных, не отождествляющих наличную социальную ситуацию хронического заболевания с заболеванием как таковым, т. е. не принимающих социальную роль больного. В случае фиксации больных в настоящий момент лишь на ситуации болезни, формировании смысла болезни как ведущего смысла (т. е. принятии социальной роли больного), эмоциональная насыщенность жизни, ощущение ее динамики снижается. При этом в переживании социальной ситуации центральное место занимает факт болезни, отмечается ощущение собственного бес-

Таблица 3

Обобщенная таблица различий между группами больных, принимающих или не принимающих роль больного

Показатель	p-level	Me не больной	Me больной	СКО не больной	СКО больной
Процесс жизни	0,006	29,0000	27,0000	6,14883	6,03561
Локус контроля «жизнь»	0,005	31,0000	27,0000	6,55475	6,28869

Таблица 4

Различия между группами больных, по-разному оценивающих социальную ситуацию хронического соматического заболевания

Показатель	p-level	Me отрицательно	Me положительно	СКО отрицательно	СКО положительно
Интернальность в сфере здоровья	0,033	4,5000	4,0000	1,6101	1,6074
Социальный стресс	0,001	252,5000	195,5000	106,1267	116,8308

силия перед сложившимися обстоятельствами, невозможность повлиять на ход жизненных событий (показатель «Локус контроля «жизнь»).

Важнейшей характеристикой любой социальной ситуации является ее переживание, тот смысл, который личность порождает в данной ситуации и относительно себя в ситуации, на что указывал еще Л. С. Выготский. Ситуация хронического соматического заболевания не является исключением. Оценочный параметр выражается в оценке испытуемым наличной социальной ситуации как положительной или отрицательной. В нашем исследовании испытуемым предлагалась методика «Линия жизни», на которой они отмечали точку настоящего момента жизни. Проведя содержательный анализ полученных результатов, мы выяснили, что испытуемые по-разному оценивают свой настоящий период жизни – социальную ситуацию хронического соматического заболевания. Было сформировано две группы – испытуемые, оценивающие ситуацию как отрицательную и оценивающие ее как положительную. В результате статистического анализа были выявлены значимые различия по следующим аспектам временной организации личности, которые представлены в табл. 4.

Отмечается повышение интернальности в сфере здоровья, что выражается в увеличении личностной ответственности за состояние здоровья, человек старается во всем контролировать сложившуюся ситуацию, личность активно включается в процессы регуляции своего состояния, что может, с одной стороны, рассматриваться как положительное, адекватное реагирование в ситуации заболевания, а с другой – как повышенная фиксация на заболевании и негативной для личности ситуации в целом. Контекст, в котором разворачивается заболевание, вносит весомый вклад в переживание социальной ситуации хронического соматического заболевания. Мы отмечаем, что в том случае, когда с человеком происходят стрессогенные события, которые он отмечает по шкале Холмса и Раге, они играют важную роль в формировании негативной оценки наличной социальной ситуации хронического соматического заболевания.

Важным параметром рассмотрения социальной ситуации хронического соматического заболевания является возраст человека. С учетом концептуальной модели исследования, основанной в том числе на анализе идей психологии развития (Б. Г. Ананьев, Э. Эриксон, А. К. Болотова, О. Н. Молчанова и др.), мы разделили выборку на три возрастные группы: 20–30 лет, 30–40 лет, 40–53 года. В результате сравнения по Н критерию Крусскала – Уоллиса были выявлены различия по следующим аспектам, которые представлены в табл. 5.

Так, в возрасте 20–30 лет больные, несмотря на заболевание, воспринимают течение своей жизни как интересное, эмоционально насыщенное и наполненное смыслом (показатели по шкале «Процесс жизни» соответствуют нормативным). Показатели в группе 30–40 находятся ниже нормы, т. е. больные 30–40 лет воспринимают свою жизнь как лишенную интереса, ярких положительных эмоций и значимых смыслов. Они менее удовлетворены своей жизнью в настоящем времени, чем больные в возрасте 20–30 лет.

Отметим, что самые высокие показатели по шкале «Результат жизни» зафиксированы в возрасте 20–30 лет, а самые низкие – в возрасте 30–40 лет. Мы объясняем это тем, что в возрасте 20–30 лет больные, несмотря на заболевание, оценивают свою жизнь как продуктивную и осмысленную (показатели соответствуют нормативным). Показатели в группе 30–40 ниже нормы, т. е. больные этой возрастной категории неудовлетворенны прожитой частью своей жизни, что, по нашему мнению, связано с совместным влиянием негативной социальной ситуации развития и с прохождением человеком на данном возрастном этапе «кризиса середины жизни», хотя, как мы указывали выше, данное предположение требует отдельного исследования.

Вместе с тем в ситуации заболевания наиболее высокие показатели интернальности по тесту «Локус контроля» Е. Г. Ксенофонтовой в период 20–30 лет, что можно обозначить как «гиперрефлексия» [12] на болезни. Это может быть связано с несформированностью компенсаторных механизмов личности.

Показатели смысловой сферы личности – удовлетворенность результатами и процессом жизни – наиболее низкие в 30–40 лет, а уровень интернальности снижается с увеличением возраста. Подобные тенденции, на наш взгляд, связаны с прохождением человеком на возрастном этапе 30–40 лет «кризиса середины жизни», хотя

Таблица 5

Различия в трансформации жизненного пути личности между различными возрастными группами больных

Показатель	p-level	Me 20–30 лет	Me 30–40 лет	Me 40–53 года
Локус контроля	0,0468	23	22	21
СЖО процесс жизни	0,0049	33	25,5	26
СЖО результат жизни	0,0218	28	23	24

данное предположение, несомненно, требует дополнительной эмпирической проверки.

В результате изучения связи уровня социального стресса с характеристиками временной организации личности в условиях ситуации хронического соматического заболевания с различным социальным стереотипом (негативным и нейтральным) выявлено, что в случае ситуации с нейтральным стереотипом (гастроэнтерологические заболевания) обнаружена взаимосвязь между уровнем социального стресса и переживанием настоящего момента. Связь носит отрицательный характер, т. е. при увеличении социального стресса настоящее в большей степени переживается как негативное. Данный факт дает нам возможность утверждать, что роль социального стресса в ситуации хронического соматического заболевания приводит к более негативной оценке настоящего периода жизни, формируя наряду с влиянием заболевания как такового общую отрицательную оценку ситуации.

В случае ситуации кардиологического заболевания, имеющей негативный социальный стереотип, обнаружен ряд взаимосвязей, отражающих роль социального стресса в социальной ситуации хронического соматического заболевания, что представлено в табл. 6.

Анализируя полученные взаимосвязи, необходимо отметить, что в группе людей, находящихся в социальной ситуации хронического соматического заболевания с негативным социальным стереотипом (кардиологические заболевания), так же как и в группе с нейтральным стереотипом, обнаружена взаимосвязь между уровнем социального стресса и переживанием настоящего момента на «Линии жизни». Связь носит отрицательный характер, т. е. при увеличении социального стресса настоящее в большей степени переживается как отрицательное, настоящий период жизни рассматривается больным человеком как сложный и негативный. Связь между показателями «отклонение от аутогенной нормы» и «коэффициент вегетативного тонуса» (по тесту М. Люшера) отражает специфику реагирования на накопление высокого уровня социального стресса в ситуации хронического соматического заболевания с негативным социальным стереотипом. При высоком уровне социального стресса повышается тревожность, снижается настроение и общее самочувствие человека.

Исходя из вышеизложенного, отметим, что при рассмотрении роли социального стресса в социальной ситуации хронического соматического заболевания необходимо подчеркнуть его дифференцированную роль при разных заболеваниях, а точнее, при различном отношении к заболеваниям и людям, страдающим данными заболеваниями. Не вдаваясь в рассуждения о причинно-следственных связях социального стресса и заболевания, укажем на более высокую его роль в изменении временной организации личности в ситуации негативного социального стереотипа, то есть ситуации заболеваний кардиологического профиля.

В результате исследования роли социально-психологических факторов в изменении смысловой сферы личности в ситуации хронического соматического заболевания мы можем сделать следующие выводы:

1. В ситуации хронического соматического заболевания люди ценивают свое настоящее как негативное. Отмечается снижение относительно нормативных показателей осмысленности жизни, фрустрация рефлексивных процессов и склонность к экстернальному локусу контроля.

2. Негативный социальный стереотип заболевания вносит значимые изменения в жизненный путь личности в социальной ситуации хронического соматического заболевания. При негативном стереотипе (ситуация заболеваний сердечно-сосудистой системы) нарушаются процессы целепологания и прогнозирования будущего, снижается удовлетворенность результатами своей жизни и ощущение эмоциональной насыщенности жизни, подавляются процессы рефлексии.

3. Длительность социальной ситуации хронического соматического заболевания усугубляет изменения смысловой сферы личности, что выражается в негативных оценках своего настоящего и снижении активности рефлексивных процессов. Возраст человека взаимосвязан с изменениями жизненного пути личности в социальной ситуации хронического соматического заболевания. В период 30–40 лет снижается удовлетворенность результатами прожитой жизни и ощущение эмоциональной насыщенности жизни, от-

Таблица 6

Взаимосвязи уровня социального стресса и характеристик жизненного пути личности в ситуации негативного социального стереотипа (кардиологическое заболевание)

Показатели	R Spearman*	p-level
Уровень социального стресса & Точка настоящего	-0,317298	0,0127
Уровень социального стресса & Отклонение от аутогенной нормы	0,310952	0,0147
Уровень социального стресса & Коэффициент вегетативного тонуса	-0,310046	0,01502

* R Spearman – коэффициент корреляции.

мечается тенденция к экстернальному локусу контроля, что мы объясняем прохождением человеком на данном возрастном этапе «кризиса середины жизни».

4. Принятие социальной роли больного в социальной ситуации хронического соматического заболевания играет важную роль в смысловой сфере личности. При принятии роли больного отмечается негативная оценка текущего этапа жизни, снижается эмоциональная насыщенность жизни, повышается ощущение собственной беспомощности перед сложившимися обстоятельствами. В случае отрицательного оценочного переживания социальной ситуации хронического соматического заболевания снижается активность процессов целеполагания.

5. Роль социального стресса в социальной ситуации хронического соматического заболевания носит дифференцированный характер при анализе изменений жизненного пути личности. В ситуации негативного социального стереотипа (кардиологические заболевания) роль социального стресса в изменении жизненного пути более выражена, отмечается более негативное отношение к настоящему, а также нарушается эмоциональное реагирование личности – повышается тревожность, снижается настроение и т. д.

Проведенное нами исследование, демонстрируя личностные аспекты переживания ситуации заболевания, вскрывая изменения смысловой сферы личности и восприятия собственной жизни в целом, подводит нас к трактовке ситуации хронической соматической болезни как ситуации критической, что, в свою очередь, обосновывает необходимость и пути оказания психологической помощи людям, находящимся в ситуации соматического заболевания. Психологическая помощь должна быть направлена не только на коррекцию наличного эмоционального состояния, но и на осмысление ситуации болезни, различных жизненных этапов и всего жизненного пути личности.

Примечания

1. *Бовина И. Б.* Социальная психология здоровья и болезни. М.: Аспект Пресс, 2008.

2. *Бауман У., Перре М.* Клиническая психология. СПб.: Питер, 2001.

3. *Гнездилов А. В.* Психология и психотерапия потерь. СПб.: Речь, 2007. С. 12.

4. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4.

5. *Николаева В. В.* Влияние хронической болезни на психику. М.: МГУ, 1987.

6. Там же. С. 69.

7. *Соколова Е. Т., Николаева В. В.* Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М.: SvR – Аргис, 1995. С. 246.

8. *Леонтьев Д. А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М., 2006.

9. *Карпов А. В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5.

10. *Ксенофонтова Е. Г.* Исследование локализации контроля личности // Психологический журнал. Т. 20. № 2. 1999.

11. Schoots J. J. F. ten Kate C. A. Metaphors, Aging and Life-Line Interview Method. Current Perspectives on Aging and Life Cycle, Vol. 3. London: Jay Press Inc., 1989.

12. *Франкл В. Э.* Человек в поисках смысла. М., 1990.

УДК 159.923.2-051

О. В. Кузьменкова

ПРОТИВОРЕЧИЯ В «ОБРАЗЕ Я» КАК ОТРАЖЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ

В статье представлены результаты эмпирического исследования противоречий субъективных оценок «образа Я» у учителей. Проведенное исследование подтверждает предположение автора о том, что профессиональное развитие учителя отражается не столько в особенностях компонентного состава его профессионального самосознания, сколько в противоречивом соотношении имеющихся «Я образов».

The author represents the results of an empirical investigation of subjective evaluations of a teacher's "self-image". The conducted investigation confirms an assumption of the author that the professional development of a teacher is reflected not so much in the component peculiarities of his professional self-consciousness, but in the contradictory relationship of the teacher's existing "self-images".

Ключевые слова: «образ-Я», профессиональное развитие, профессиональное самосознание, компонентный состав

Keywords: self-image, professional development, professional self-consciousness, component structure

Профессиональное становление человека непременно сопровождается развитием его личности, и прежде всего развитием его «образа Я». Кроме полного освоения профессии, усвоения определенных когнитивных схем, способов манипулирования предметом своего труда, принятия профессиональных норм и ценностей, особенностей социального поведения в профессиональном сообществе профессиональное развитие закономерно сопровождается изменениями представлений человека о себе, своих возможностях и ограничениях, интенсивном самоопределении и поиском собственного места в профессиональном мире. Отсюда, на наш взгляд, исходит значимость изучения профессионального развития через особенности и закономерности развития «образа Я», знание которых может послужить

© Кузьменкова О. В., 2010

существенным основанием для последующей разработки психотехнологий профессионального развития личности.

В основу многих психологических теорий развития личности положено утверждение относительно того, что реальность личностного бытия выражена множеством «образов Я»: «познающее» – «познаваемое» (У. Джеймс), «реальное» – «идеальное» (К. Роджерс), «Я-как-есть» – «Я-глазами-других» (Дж. Мид), «возможные Я» (Х. Маркус), «социальное» – «персональное» (К. А. Абульханова-Славская, В. В. Столин), «эмпирическое» – «творческое» (А. А. Мелик-Пашаев), «действенное» – «отраженное» (Л. М. Митина) и пр. Сколько ситуаций для проявления активности личности, столько можно выделить «образов Я». В многочисленных современных исследованиях в «образе Я» у представителей различных социальных и возрастных групп выделены и изучены когнитивная сложность и дифференцированность «образа Я», его субъективная значимость для личности, устойчивость «образа Я» во времени, действенность этого образа на реализацию личностного потенциала (М. М. Абдуллаева, Е. Н. Андреева, Е. Ю. Артемьева, А. Е. Жичкина, О. Г. Кукосян, О. О. Савина, И. Ю. Хамитова и мн. др.). На наш взгляд, в имеющихся исследованиях недостаточно уделено внимания анализу разнообразных «образов Я», взятых в соотношении между собой, что может быть более информативным для изучения особенностей личностного и профессионального развития.

Для профессионального развития личности одним из наиболее важных является «образ профессионального Я», представленный сочетанием разнообразных «образов Я», актуализирующихся по мере «вхождения» в профессию. Вслед за Л. М. Митиной мы считаем, что формирование «образа профессионального Я» всегда связано, с одной стороны, с самовосприятием и профессиональным самосознанием личности, с другой – с тем, как окружающие воспринимают и оценивают личность как профессионала, а с третьей – с представлениями о своих потенциальных возможностях в плане их реализации в профессиональном развитии [1]. Используя для обозначения этих образов понятия «Я-действующее», «Я-отраженное» и «Я-творческое», мы утверждаем, что по мере накопления профессионального опыта личность приобретает специфическое сочетание «образов Я», находящихся в достаточно сложной соотнесенности по отношению к друг другу.

Целью нашего исследования стало изучение у учителей особенностей «образа Я» посредством анализа субъективных оценок значимых объектов и анализ их соотношения между собой. В качестве объектов оценивания нами выбрано три образа: «Я-действующее», «Я-отраженное» и «Я-творческое». Под «Я-действующим» в контексте нашего исследования будет пониматься оценка учителем себя с точки зрения соответствия требованиям педагогической профессии. Как известно, построение личностью адекватного эмпирической реальности такого образа является одним из важных условий благополучного освоения любой профессии. Под «Я-отраженным» понимается предполагаемая учителем оценка своего профессионального уровня учениками. Поиски источника значимой оценки «другого» мы посчитали целесообразно проводить в общности «учитель – ученик» как наиболее значимой для педагогической деятельности. «Я-творческое» – это оценка учителем всей полноты возможностей, которые в перспективе он может раскрыть в условиях пространственно-временных ограничений и определенной социокультурной и профессиональной среды. В качестве принципиального отличия «Я-творческого» от «Я-идеального» мы выделяем представления учителя о себе с позиции «себя возможного» при определенных условиях, отличающегося от представления о «себе желаемом» в идеальном варианте.

Одной из продуктивных техник изучения «образа Я» является техника семантического дифференциала, разработанная Ч. Осгудом [2]. Суть методики сводится к следующей процедуре: исследуемый объект (в нашем случае различные «образы Я») оценивают путем соотнесения с одной из фиксированных точек шкалы, заданной полярными по значению признаками. В основу своей модификации мы заложили 10 полярных признаков, выделенных в результате анализа наиболее значимых личностных характеристик учителя [3]. Респондентам предлагается оценить выраженность этих характеристик по шкале у оцениваемого объекта, т. е. у себя. Пространство шкалы между противоположными значениями традиционно выступало непрерывным континуумом градаций выраженности значений. Испытуемым предлагалось оценить следующие образы: «Я-действующее», «Я-отраженное» и «Я-творческое» по стандартному бланку.

В исследовании принимали 86 учителей. Репрезентативность выборки обеспечивалась представленностью учителей разных возрастных групп (от 25 до 69 лет, средний возраст по выборке составил 36,4 лет), работающих в сельских и городских школах, имеющих разный педагогический стаж (от 1 года до 47 лет), преподающих разные учебные дисциплины и имеющих как среднее специальное, так и высшее образование. Рассмотрим полученные результаты.

Для обработки данных, представляющих массив оценок трех объектов («Я-действующее», «Я-отраженное», «Я-творческое») по 25 шкалам, был применен факторный анализ (по методу главных

компонент с ортогональным вращением: VARIMAX-вращением), целью которого являлось группировка, структурирование и компактная визуализация полученных данных, сопоставление факторных структур по каждому оцениваемому объекту. К показателям, на которых строился анализ, следует отнести величину факторной нагрузки каждой шкалы, вошедшую в фактор, и процент описываемой, полученной факторной структурой дисперсии. Анализ результатов факторного анализа оценок «Я» у учителей показал, что факторизация корреляционных связей имеет семифакторное решение по всем рассматриваемым структурным компонентам «Я». Величины факторных нагрузок свидетельствуют об относительной устойчивости вхождения шкалы в каждый из приведенных ниже факторов. Все факторы неравноценны по своему значению. Величина общей описываемой дисперсии по всем компонентам попадает в интервал значений от 81,2–83,3% (табл. 1).

Факторный анализ показал, что структура факторной матрицы имеет достаточно большую размерность, причем следует отметить, что, несмотря на присутствие тенденции наличия в факторах одинаковых по содержанию шкал, полученные факторы являются разными по своему смысловому наполнению (табл. 2).

Для получения более конкретных различий в описаниях «Я» мы прибегли к методическому приему анализа психосемантических исследований, предложенному Е. Ю. Артемьевой [4].

Сравнивая средние значения, мы обратили внимание на тот факт, что меньше всего полярных оценок по всем трем «образам Я» присутствует по шкалам «любимый – ненавистный», «родной – чужой», «умный – глупый», «чистый – грязный». Следовательно, учителя в целом позитивно оценивают себя в педагогической профессии, считая ее «родной» и возвышенной (см. табл. 3).

Анализ результатов обработки указывает на наибольшее число минимальных расхождений в оценках при их стремлении к максимальной выраженности определенного качества присутствует в «Я-действующем». Тем самым учителя единодушно склонны оценивать «Я-действующее» ско-

Таблица 1

Величины общей дисперсии, полученные при факторизации матрицы интеркорреляций на переменных «Я-действующее», «Я-отраженное», «Я-творческое»

Фактор	Величина общей описываемой дисперсии (%)		
	«Я-действующее»	«Я-отраженное»	«Я-творческое»
1	15,7	14,9	15,0
2	14,8	14,7	14,7
3	14,7	14,8	14,7
4	14,7	14,9	14,6
5	9,5	9,2	8,9
6	7,2	7,5	7,8
7	7,2	7,3	6,4
	81,3	83,3	82,1

Таблица 2

Смысловые наполнения, полученные при факторизации на переменных «Я-действующее», «Я-отраженное», «Я-творческое»

№	«Я-действующее»	«Я-отраженное»	«Я-творческое»
1	если приятное, свежее, родное, то как расслабленное	если родное, доброе, свежее, приятное, то тяжелое	если любимое, то свежее, приятное и активное
2	если радостное, то большое и легкое	если быстрое, жизнерадостное, то острое	если хорошее, то жизнерадостное и расслабленное; если плохое, то унылое и напряженное
3	если слабое, то пассивное, сложное и унылое	если печальное, то пассивное и хаотичное	если радостное, то дорогое и быстрое
4	если хорошее, то упорядоченное, сухое, твердое и острое	если сильное, то твердое и умное	если сильное, то большое, твердое, умное и острое
5	если любимое, то доброе и гладкое	если плохое, то холодное и грязное; если хорошее, то горячее и чистое	если легкое, то доброе и родное
6	дорогое	если большое, то светлое и дорогое	если светлое, то гладкое и простое
7	если темное, то холодное и медленное	если гладкое, то расслабленное и влажное	если горячее, то влажное и хаотичное; если холодное, сухое и упорядоченное

рее как легкое, приятное, родное, доброе, любимое, свежее, умное и чистое (всего восемь качеств). В «Я-отраженном» подобная тенденция наблюдается уже по шести шкалам, и соответственно «Я» может характеризоваться как родное, доброе, любимое, свежее, умное и чистое. Вполне очевидно, что «Я-отраженное» «потеряло» легкость и приятность. Данные качества, скорее всего, могут характеризовать процесс взаимодействия с учениками, которые могут не учитываться учителями с направленностью на субъект-объектные отношения. Учителя готовы воспринимать себя «глазами учеников» только как любимых, добрых, родных, при этом умных и чистых. Выбор максимальных оценок по «Я-творческому» с минимальным расхождением сводится уже к четырем качествам, а именно: любимый, свежий, умный и чистый (отсутствуют качества «родное» и «доброе»). Таким образом, можно констатировать, что у учителей произошла «утрата» некоего «родового начала» «Я-творческого», а ведь именно «творческое Я» человека заключает в себе потенциальный источник творчества, «трансцендентный наличным формам данной деятельности и культуры в целом» [5]. Такое «количественное сокращение» указывает на существование определенного противоречия, а именно: педагоги хотя и рассматривают свое дальнейшее профессиональное развитие в общем как любимое, «наполненное новизной, свежестью», тем не менее многие учителя либо не задумываются о своем саморазвитии, либо у них отсутствует стремление к нему. И как следствие, «Я-творческое» имеет весь спектр оценок по 15 шкалам, указывая тем самым на присутствие вариативности в направленности развития, не обязательно идентичного профессионально заданному.

В соответствии с поставленной целью дальнейший анализ полученных результатов проводился на предмет соотношения всех оцениваемых объектов («Я-действующее», «Я-отраженное» и «Я-творческое») с учетом средних оценок и разброса оценок в «образе Я».

Статистически значимые различия между «Я-действующим» и «Я-отраженным» выявлены только по двум шкалам: «плохой – хороший», «простой – сложный». Учителя склонны считать, что чаще выглядят в глазах учениках как «хорошие и простые». К тому же качественный анализ свидетельствует еще и о том, что в «Я-отраженном» произошло некоторое «усиление» определенных

Таблица 3

Средние значения и разброс оценок «образа Я» по шкалам СД

№	Шкалы СД	«Я-действующее»				«Я-отраженное»				«Я-творческое»			
	1 2 3 4 5 6 7	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	«легкий-тяжелый»	1	2	1,40		2	5	3,96		1	3	2,45	
2	«радостный-печальный»	1	7	3,44		1	7	3,44		1	7	4,44	
3	«слабый-сильный»	1	7	5,72		1	7	6,64		1	7	6,89	*
4	«плохой-хороший»	4	7	4,00	**	4	7	4,98		4	7	4,48	
5	«большой-маленький»	1	3	1,40		1	3	1,36		1	7	4,01	
6	«темный -светлый»	1	7	3,44		1	7	3,34		1	7	3,98	
7	«активный-пассивный	1	7	5,48		1	7	5,51		1	7	6,68	*
8	«противный-приятный»	6	7	6,23		1	7	6,43		1	7	6,65	
9	«горячий-холодный»	1	7	4,48		1	7	4,48		1	7	4,56	
10	«хаотичный-упорядоченный»	1	7	5,82		1	7	6,68		1	7	6,12	
11	«гладкий-шершавый»	1	7	4,12		1	7	3,34		1	7	4,44	
12	«простой-сложный»	1	7	5,32	*	1	7	4,21		1	7	3,76	
13	«расслабленный-напряженный»	1	7	4,23		1	7	4,25		1	7	4,37	
14	«влажный-сухой»	5	7	6,40		6	7	6,6		1	7	4,41	
15	«родной-чужой»	1	2	1,29		1	2	1,2		1	3	1,48	
16	«мягкий-твердый»	1	7	4,63		1	7	4,00		1	7	5,48	*
17	«дорогой-дешевый»	1	4	2,56		1	2	3,36	*	1	4	1,28	
18	«быстрый-медленный»	1	7	4,22		1	7	4,34		1	7	4,58	
19	«злой-добрый»	6	7	4,52		6	7	4,54		4	7	4,87	
20	«жизнерадостный-унылый»	1	7	6,45		1	7	6,67		1	7	6,67	
21	«любимый-ненавистный»	1	2	1,12		1	2	1,03		1	2	1,40	
22	«свежий-гнилой»	1	2	1,05		1	2	1,2		1	3	1,32	
23	«умный-глупый»	1	2	1,24		1	2	1,08		1	2	1,52	*
24	«острый-тупой»	1	4	2,56		1	2	1,44		1	2	1,66	*
25	«чистый-грязный»	1	2	1,02		1	2	1,23		1	2	1,48	

1 – min; 2 – max; 3 – среднее; 4 – значимые различия: * $p \leq 0,01$, ** $p \leq 0,05$.

качеств. О «Я-отраженном» следует судить как о несколько более приятном, тяжелом, сильном, гладком, простом, сухом, умном, при этом менее остром и быстром, чем «Я-действующее». Это еще раз указывает на отсутствие в сознании учителя встречного восприятия отношения к себе. Учитель, у которого отсутствует в сознании встречное восприятие отношения к себе ученика, потенциально готов ориентироваться только на себя и свои цели, так как он внутренне игнорирует ученика как субъекта.

Чрезвычайно важным нам представлялся анализ степени расхождения у учителей оценок «Я-действующего» и «Я-отраженного», так как в ряде исследований отмечалось, что значительное расхождение у личности между составляющими ее «Я», а также их чрезмерная близость или совпадение являются определенными симптомами психологических проблем (Ф. Перлз, Е. Н. Смоленская, К. Роджерс). Можно предположить, что в случае ярковыраженного противоречивого соотношения «Я-действующего» и «Я-отраженного», учителя сильно переживают несоответствие мнения учеников представлению самого педагога о своем профессиональном уровне. При сильном сближении, очевидно, можно также говорить о субъективном переживании особо значимых для испытуемого показателей его профессионализма. Но в данном случае учителя пытаются уменьшить риск переживания негативных чувств. По мнению Ф. Перлза, отрицание осознаваемых сторон происходит во имя сохранения безопасности и собственного благополучия, достигнутого ранее [6].

Анализ различий между оценками «Я-отраженного» и «Я-творческого» выявил их по шкале «дорогой – дешевый», что свидетельствует о том, что часть учителей не соединяют самореализацию с контекстом своей профессиональной деятельности, а учеников рассматривают только как средство достижения своих профессиональных оринетиров.

Наибольшее число различий обнаружено при сравнении «Я-действующего» и «Я-творческого». В психологии расхождение данных конструктов традиционно обсуждается как дихотомия в самосознании между образом себя в настоящем и возможным достижением образа себя в будущем. Полученные статистически значимые различия по шкале «активный – пассивный» могут свидетельствовать о существовании полярности в оценках восприятия необходимости своего дальнейшего профессионального развития. Вероятно, это может быть связано с появлением стагнаций в развитии учителя. Это также подтверждают полученные значимые различия по шкалам «слабый – сильный», «умный – глупый», «острый – тупой», «мягкий – твердый». Тем самым «Я-творческое» тяготеет к более сильному, твердому, умному и острому, чем «Я-действующее».

Проведенное исследование позволяет нам сделать ряд выводов.

1. Профессиональное самосознание учителя выражено субъективными оценками таких значимых объектов в «образе Я», как «Я-действующее», «Я-отраженное», «Я-творческое». Анализ средних значений оценок данных объектов показал, что учителя относятся к себе позитивно. Описания педагогами «Я-действующего» являются наиболее согласованными (присутствует наибольшее число минимальных расхождений при максимальной выраженности определенных качеств). В оценке учителем самого себя с точки зрения соответствия требованиям педагогической деятельности прослеживается определенное единодушие, согласно которому «Я-действующее» можно рассматривать как легкое, приятное, родное, доброе, любимое, свежее, умное и чистое. Рефлексивная оценка («Я-отраженное») имеет несколько «усеченный» характер по сравнению с «Я-действующим». Многие педагоги готовы воспринимать себя «глазами учеников» только как любимых, добрых, родных, при этом умных и чистых. В оценке других качеств имеет место определенная вариативность мнений. «Я-творческое» представлено в большей мере оценками с большим разбросом во мнениях. Педагоги хотя и рассматривают свое дальнейшее профессиональное развитие в общем как любимое, «наполненное новизной, свежестью», тем не менее часть учителей либо не задумываются о своем саморазвитии, либо у них отсутствует стремление к нему.

2. «Образ Я» учителя представлен не только компонентным составом, но и внутренним соотношением между его составляющими. Анализ соотношений в «образе Я» учителей выявил его внутренне противоречивый характер. Нами установлены существенные различия между «Я-действующим» и «Я-отраженным», указывающие, что педагоги склонны считать, что чаще выглядят в глазах учениках как «хорошие и простые». При этом в «Я-отраженном» произошло некоторое «усиление» определенных качеств (более приятное, тяжелое, сильное, гладкое, сухое, умное, при этом менее острое и быстрое, чем «Я-действующее»). Сопоставление «Я-отраженного» и «Я-творческого» выявило различия по шкале «дорогой – дешевый», что свидетельствует о том, что часть учителей не соединяют самореализацию с контекстом своей профессиональной деятельности. При сравнении «Я-действующего» и «Я-творческого» получены статистически значимые различия по шкале «активный – пассивный», свидетельствующие о неоднозначности восприятия необходимости своего дальнейшего профессионального развития.

3. Внутренняя целостность и противоречивость «образа Я» может рассматриваться как важный показатель развития профессионального самосознания учителя.

Примечания

1. *Митина Л. М.* Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 6.

2. *Осгуд Ч.* Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам // Семиотика и искусствометрия. Современные зарубежные исследования / сост. и ред. Ю. М. Лотман и В. М. Петров. М., 1972. С. 278.

3. *Кузьменкова О. В.* Диагностика и развитие личности учителя. Оренбург, 1999. С. 7.

4. *Артемьева Е. Ю.* Основы психологии субъективной семантики. М., 1999. С. 4.

5. *Мелик-Пашаев А. А.* Психологические основы способностей к художественному творчеству: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994. С. 4.

6. *Перлз Ф.* Опыты психологии самопознания. М., 1993. С. 17.

УДК 159.944.4-057.87

А. Н. Белышева

ВОЗНИКНОВЕНИЕ У АБИТУРИЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ПРИ ПРОХОЖДЕНИИ ВСТУПИТЕЛЬНЫХ ИСПЫТАНИЙ В ВУЗ

Статья посвящена проблеме возникновения у абитуриентов функциональных психических состояний разной степени выраженности и направленности во время прохождения вступительных экзаменов. В ней проводится сравнительный анализ функциональных психических состояний, возникающих у учащихся в различных условиях психологической организации вступительных испытаний в высшие учебные заведения. Также выявляются предпочтения абитуриентов в выборе организации вступительных экзаменов в вуз.

The paper considers the problem of various functional psychic conditions experienced by applicants to higher schools during entrance examinations. It presents a comparative analysis of applicants' different functional conditions depending on psychological peculiarities of arrangement of entrance examinations. The author reveals applicants' preferences in choosing the way of organizing entrance examinations.

Ключевые слова: функциональные психические состояния, нервно-психическое напряжение, экзаменационный стресс, вступительные испытания в вуз, экзамен, тестирование, абитуриенты.

Keywords: functional mental state, neuro-psychic tension, exam stress, entrance examinations, testing, applicants.

Эмоциогенность учения обсуждается в литературе с конца XIX (П. Ф. Каптерев, А. П. Нечаев, Н. Н. Ланге и др.). В настоящее время приобретают большое значение вопросы, связанные с изучением того, что происходит с человеком в учебной деятельности. У учащихся в процессе учебной деятельности возникают утомление, нервно-эмоциональное напряжение и перенапряжение, эмоциональный стресс (Г. Ш. Габдреева, С. А. Гапонова, А. И. Киколов, Г. Селье, Л. В. Тарабакина).

Ситуация любого экзамена является для учащихся фактором, создающим определенное нервно-эмоциональное напряжение, так называемый эмоциональный стресс.

По данным большинства исследователей, экзаменационный стресс представляет собой серьезную угрозу здоровью студентов и школьников (В. А. Доскин, В. В. Плотников, С. Ю. Степанов, А. С. Фаустов, Ю. В. Щербатых).

Модернизация отечественного образования привела к необходимости поиска инновационных методов и форм контроля. В настоящее время

© Белышева А. Н., 2010

помимо методов опроса, контрольных работ, экзаменов, проводимых в традиционной форме для получения вполне определенных количественных сведений о качестве подготовки обучаемых, все шире используются тесты, в том числе и при поступлении в вуз. С 2009 г. в Российской Федерации был введен ЕГЭ как единственная форма выпускных экзаменов в школе и основная форма вступительных экзаменов в вузы. Прием в вузы, имеющие государственную аккредитацию, ведется по результатам ЕГЭ. Ряду вузов предоставлено право проводить дополнительные испытания, форма которых определяется самим вузом. Таким образом, наряду с введением ЕГЭ, проводимого в стандартизированной тестовой форме, в нашей стране традиционная форма приема вступительных экзаменов в высшие учебные заведения не только не утратила своей актуальности, но и сохранится в обозримом будущем [1].

Вокруг ЕГЭ с момента его введения не утихает полемика. Несмотря на все усилия государства, направленные на реформирование российской системы образования, значительная часть людей, в силу своей профессии так или иначе связанных с ней, настроены крайне консервативно. Многие выступают за сохранение института традиционных вступительных экзаменов [2]. В силу этого вопрос о том, какой вариант организации вступительных испытаний является оптимальным, универсальным и наиболее эффективным, продолжает быть дискуссионным.

Вступительные экзамены в вуз, через которые приходится проходить абитуриентам, можно отнести к особым случаям квалификационных испытаний. Это не только презентация знаний по предмету, проявление выдержки и умения собраться, но и существенный рубеж, успешное преодоление которого или провал может повлиять на всю дальнейшую судьбу молодого человека. Возможность провала на экзамене становится для него сигналом жизненной несостоятельности, неполноценности [3]. При таком восприятии испытательная процедура – это не только проверка знаний, а препятствие, которое может оказаться непреодолимым и лишить человека уважения в глазах других и в собственных глазах.

Известно, что люди сильно отличаются по умению сдавать экзамены. Часто природных способностей и хорошего знания учебного материала бывает недостаточно для успешной сдачи экзамена. Можно привести немало примеров того, что ученики с прочными знаниями дают на экзаменах внезапные срывы. И объясняется это прежде всего тем, что экзамен – это не просто проверка знаний, а проверка знаний в стрессовых условиях [4].

Далеко не всегда растерянность во время ответа свидетельствует о недостаточных знаниях. А. Ю. Максаков, Д. А. Мишутин, Р. В. Овчаренко, Л. М. Фридман пишут о том, что педагоги должны хорошо представлять себе состояние тревоги, возникающее у многих абитуриентов на экзамене, и его подоплеку. Учащиеся, склонные к невротической тревоге и пассивно-оборонительному поведению, испытывают потребность в моральной помощи на экзамене [5]. Иногда им достаточно несколько ободряющих слов для преодоления неуверенности в себе, а подчеркнутая беспристрастность может быть воспринята как неодобрение или враждебность и помешать полному выявлению знаний [6].

Многими авторами подтверждено различие в строгости оценивания учебных знаний и разный стиль общения с учащимися (А. А. Бодалев, Д. К. Кирнарская, Н. А. Курдюкова и др.). Разная строгость оценивания учебных знаний учащихся, присущая учителям с различными стилями общения и руководства их деятельностью, приводит к созданию дополнительного нервно-эмоционального напряжения у людей во время прохождения испытательных процедур. Субъективность преподавателя в оценке знания часто накладывается на субъективность восприятия этой оценки экзаменующимся, что потенциирует отрицательный эффект. Влияние личности педагога на психическое состояние экзаменуемого представляется весьма существенным.

В последнее время для оценки качества знаний на экзаменах все шире применяются тесты как объективные, достоверные и теоретически обоснованные методы измерения и оценки знаний, снимающие к тому же влияние фактора субъективности. В работах зарубежных авторов, в странах, где процедура массового тестирования применяется давно, можно найти указания на проявление высокой степени тревожности и во время тестовых испытаний у 7–10% обследованных [7]. Аналогичные данные приводятся и в работе [8]. Однако проблема влияния различных условий психологической организации вступительных испытаний и личности экзаменатора на психическое состояние учащихся в системе взаимодействия на тестовых испытаниях до сих пор не достаточно изучена.

Исходя из вышесказанного, целью настоящего исследования явилось сравнительное изучение функциональных психических состояний, возникающих у абитуриентов в различных условиях психологической организации вступительных испытаний.

Методика исследования

Исследование проводилось на базе двух вузов г. Нижнего Новгорода: Нижегородского государственного педагогического университета (НГПУ) и Нижегородской государственной сельскохозяйственной академии (НГСХА), абитури-

енты которых сдавали вступительные экзамены в традиционной форме (НГПУ) и в форме централизованного тестирования (НГСХА). Группы абитуриентов НГПУ и НГСХА были сформированы из слушателей подготовительных курсов обоих вузов одинаковых по социальному статусу и возрастно-половому составу.

В работе участвовали только добровольцы: 100 человек – абитуриенты НГСХА и 87 – абитуриенты НГПУ. До исследования испытуемые уже участвовали в тестировании и сдавали экзамены, то есть были знакомы с обеими испытательными процедурами.

В работе использовались следующие методики: исследование функционального психического состояния (ФПС), корректурная проба, проективная методика «Незаконченные предложения», опросник Айзенка, цветовой тест отношений (ЦТО), исследование самооценки – методика Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн, методика Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина (исследование ситуативной и личностной тревожности).

Достоверность различий определялась по t-критерию Стьюдента для процентильной выборки. Статистически достоверными (значимыми) считались различия, вероятность ошибки которых (p) не превышала 0,05, а в некоторых случаях и 0,01, т. е. утверждаемое нами положение верно не менее чем в 95–99% случаев.

Обсуждение результатов исследования

Исследование показателей функциональных психических состояний абитуриентов на абитуриентском тестировании и вступительном абитуриентском испытании в традиционной форме проводилось в два этапа: непосредственно до начала вступительных испытаний и сразу же после вступительных испытаний.

По уровню психических показателей перед экзаменом и тестированием были обнаружены определенные статистически значимые различия между абитуриентами, готовящимися к сдаче экзамена и прохождению тестовых испытаний, по показателям «оценка (ожидание) успеха» и «настроение», которые выше ($p < 0,05$) у абитуриентов НГСХА (ОУ – 5,44, Н – 5,32), по сравнению с абитуриентами НГПУ (ОУ – 4,11, Н – 4,9), хотя в констатирующем эксперименте показатели настроения были одинаковы (Н – 5,28, $p > 0,05$).

Количество дисфункциональных состояний, наоборот, достоверно выше у абитуриентов НГПУ ($p < 0,001$) – 37,6% до испытания и 36,8 после прохождения испытания при 5,0% до и 14,0% после тестирования у абитуриентов НГСХА.

После экзамена уровень бодрствования (УБ – 5,19) и мотивация (М – 5,12) у абитуриентов НГПУ были значительно выше ($p < 0,001$), чем у абитуриентов НГСХА (УБ – 3,77; М – 4,46), хотя до испытательных процедур они не отличались. Оценка успеха, хотя и находилась на достаточно высоком уровне (ОУ – 4,2), была существенно ниже, чем у абитуриентов НГСХА (ОУ – 4,91).

Проведенный контент-анализ показал, что в высказываниях абитуриентов особое место уделяется роли экзаменатора на вступительных испытаниях, причем эта роль оценивается как положительно, так и резко отрицательно.

Дополнительно можно отметить, что на экзамене абитуриенты ожидают от преподавателя не только подсказки, но и моральной помощи. Поэтому нередко чувствуется разочарование в этом ожидании.

Дальнейшая обработка результатов позволила выявить предпочтения абитуриентов в выборе испытательной процедуры при поступлении в вуз. Подавляющее большинство абитуриентов обеих групп: 79,1% – абитуриенты, сдававшие экзамен в традиционной форме и 80,0% – абитуриенты, сдававшие экзамен в форме тестирования, отдают предпочтение тестовым испытаниям ($p < 0,001$) как эмоционально менее травмирующей процедуре. И только пятая часть испытуемых: 20,9% сдававших традиционный экзамен и 20,0% проходивших тестирование – выбирают традиционную форму организации и проведения вступительных испытаний.

Заключение

Сравнительное изучение функциональных психических состояний, возникающих у абитуриентов в различных условиях психологической организации вступительных испытаний позволяет нам утверждать, что ситуация любых экзаменов, а вступительных особенно, относится к экстремальным ситуациям, возникающим в процессе учебной деятельности, и является для студентов фактором, создающим определенное нервно-эмоциональное напряжение, так называемый экзаменационный стресс. Нервно-эмоциональное напряжение на вступительных испытаниях в традиционной форме экзаменов и в форме централизованного абитуриентского тестирования существенно различается как по уровню выраженности дисфункциональных психических состояний (стресс, депрессия), так и по субъективным ощущениям абитуриентов.

Нервно-эмоциональное напряжение на абитуриентском тестировании для большинства участников испытаний достоверно ниже, чем на традиционных вступительных экзаменах в вуз.

Кроме того, большинство участников нашего исследования предпочитают абитуриентское тестирование в качестве испытательной процедуры при поступлении в вуз.

К основным позитивным моментам абитуриентского тестирования, выгодно отличающим его от традиционного вступительного экзамена, с точки зрения абитуриентов, относится ровная, спокойная рабочая обстановка и отсутствие меж-

личностного взаимодействия в системе «учитель – ученик».

К негативным моментам процедуры абитуриентского тестирования, по мнению абитуриентов, можно отнести тот факт, что тестирование выявляет их знания, умения и навыки по предмету, но не раскрывает способностей.

Примечания

1. Приказы Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 октября 2009 г. № 442 и от 28 октября 2009 г. № 505.

2. *Филь М. С.* Вступительные экзамены в вузы Москвы. Рейтинг сложности // Образование и карьера. № 7. 2006. С. 37–39.

3. *Ильин Е. П.* Дифференциальная психофизиология. СПб.: Питер, 2001.

4. *Овчаренко Р. В.* Справочная книга школьного психолога. М., 1993.

5. *Гапонова С. А.* Функциональные психические состояния студентов в образовательном пространстве высшей школы: моногр. Н. Новгород, 2004.

6. *Ротенберг В. С., Бондаренко С. М.* Мозг. Обучение. Здоровье: кн. для учителя. М., 1989.

7. *Bzuneck Jose Aloyseo.* Ansiedade e desempenho numa prova de matematica: um estudo com adolescents. Semina. 1991. № 3.

8. *Севрук В. П., Гордеев А. Е.* Количественные и качественные параметры итоговой тестовой аттестации выпускников в школах Пермской области // На пути к единому экзамену: идеология и технология. Пермский опыт: сб. ст. Пермь, 2001. С. 31–41.

УДК 159.9: 17.036.21

А. Л. Хинканина

ПРОБЛЕМА ИДЕАЛЬНОГО ОБРАЗА В СОВРЕМЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ

В статье представлены накопленные знания о понятиях «идеал» и «образ» в рамках проблемы ценностей, смыслов и духовного измерения личности. Использовано понятие «идеальный образ» в целях лучшего понимания давно известных феноменов, которые не находили однозначного объяснения. Обоснована необходимость изучения механизмов присвоения ценностей и смыслов и роли в этом процессе идеального образа.

The article deals with the accumulated knowledge of the notions of ideal and image in the context of the problem of values, senses and spiritual dimensions of a personality. The author uses the notion “ideal image” for better understanding of well-known phenomena which hadn’t been explained consistently, and stresses the necessity of studying the ways of acquiring values and senses and the role of “an ideal image” in this process.

Ключевые слова: образ, идеал, идеальный образ, значение, смысл, идеальная форма, вторичный образ, целостность.

Keywords: image, an ideal, ideal image, significance, ideal form, secondary image, integrity.

Общественное сознание исторически имело в качестве примера, вектора деятельности, модели формирования личности жизнь национального, мифического героя, пророка, мудреца, учителя. Понятие «образ» автоматически включало представление совершенства, оптимального варианта поведения, предельной чистоты и честности, когда все понятно и не надо доказывать, как это для всех важно, даже для врагов и завистников. Определения «идеальный» не требовалось – понятия «образ» и «идеал» были синонимами [1].

Психологическое знание, накапливаемое в течение многих веков, оставляло проблему духовных ориентиров религиозным мыслителям. Это явление отвечало основной линии развития науки и ее кредо: «Все подвергай сомнению!» Идеал как нечто абсолютное в эту схему не попадал. Что касается образа, здесь ситуация складывалась неоднозначно. С одной стороны, научное исследование через опыт, а затем эксперимент строилось на расчленении, выделении и искусственном объединении. Следовательно, образ подвергался раскладыванию на части. С другой стороны, мыслители различными путями приходили к идее целого, целостного, нерасчлененного, что связывалось картиной мира – образом, составленным при помощи опыта в классической эмпирической психологии сознания. К примеру,

© Хинканина А. Л., 2010

Дж. Локк представлял психический процесс познания как запечатление сначала эмоционально значимой идеи, то есть некоего образа, который вызвал внутренний отклик – рефлексию. Представление о процессе как смене образов ощущений (Г. В. Лейбниц), восприятий (Ф. Брентано) стало еще одним способом объяснения как действует человеческое сознание.

В начале XX в. в психологии был заявлен новый целостный подход к изучению личности. Центральной категорией выступил *geshtalt* – образ, который получил качественно новое необычное толкование. Новое направление – гештальтпсихология – экспериментально доказывало, что первичным в психических процессах является образ, целое, и только потом ощущаются части. Они складываются каждый раз по-новому даже из одних и тех же элементов, составляя новый образ. Чтобы увидеть новое сложение элементов в единую целостность, человек переживает внезапное озарение – инсайт.

Представители данной школы не ставят проблемы сравнения образов в их качественном соотношении. Особенностью гештальтподхода к изучению личности является рассмотрение ее в рамках поля «здесь и сейчас». Важной для нашей темы отличительной характеристикой гештальтпсихологии, проявившейся в области ее практического применения, является тезис принятия личности, такой, какая она есть на самом деле, то есть желаемая динамика развития и перспектива оказываются вне поля личности. Повидимому, это общее место многих направлений в психологии: идеал человека – достижение внутреннего равновесия и самодостаточности. И как следствие, отсутствие ориентации на переживания за ближних и за наш несовершенный мир. Так воспринимает себя самоактуализирующаяся личность, уверенно чувствуя себя в этой жизни, избегая стереотипов, тревоги, чувства вины и стыда [2] как нежелательных и даже опасных для самореализации в социуме.

Научное знание в XX в. адресовало проблему идеального образа к области педагогики и этики. А термин «идеальный» употреблялся чаще всего как «идеальное» и относился к извечному диалектическому единству и борьбе противоположных направлений в философии: материализму и идеализму. Процесс дифференциации наук, начавшийся во второй половине XIX в. и не прекращающийся по настоящий день, сместился в область прикладного, практического знания, в том числе и в гуманитарных науках. Фундаментальные отрасли знания, такие, как философия, история, в конце прошлого столетия впали в состояние глубокой депрессии. Проблема идеалов и идеальных образов оказалась размытой и почти неразличимой. Это произошло во время, когда центральной областью гуманитарного знания стала психология, а ее определяющими направлениями – изучение, понимание, развитие человека, раскрытие в нем всего заложенного богатства; помощь ему в решении всевозможных внешних и внутренних проблем. Представление о роли человека и его возможностях тесно связалось с категориями «потребности» и «успех».

Особенностью отношения сегодня к категории «идеал» и ее производному «идеальный» является их трансформация в новые понятия «предел», «предельный», «эффект», «эффективный», «совершенство», «совершенный», сленговое «продвинутый».

Возможно, как следствие многообразия и противоречивости современного мира на рубеже XX–XXI вв. проявились интерес к проблеме образа как особой стороне человеческой деятельности и обращение к ценностно-смысловой сфере личности. Концепции А. Г. Асмолова, Б. С. Братуся, Л. В. Бороздиной, Ф. Е. Василюка, В. К. Вилюнаса, А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева, Е. Е. Насиновской, В. Ф. Петренко, А. А. Пузырея, В. С. Собкина, В. В. Столина в качестве центральной идеи имеют категорию «личностный смысл» [3], содержат разработку его составляющих – ценность, альтруизм.

Эти темы были выстраданы всем предыдущим развитием отечественной психологической науки, прошедшей сквозь бурные двадцатые, разбитые страхом тридцатые, героические военные и жесткие послевоенные годы. Идея направленности на высшее (не в гносеологическом смысле), по отношению материальному бытию, существование человека проходит через культурно-историческую теорию Л. С. Выготского, концепцию «образа мира» А. Н. Леонтьева, представления о ценностном восхождении к вершинам деятельности С. Л. Рубинштейна.

А. Н. Леонтьев в структуре сознания-образа выделял отдельный двухмерный компонент – значение (универсальная сторона), который содержит опыт всего человечества и смысл (индивидуальная форма). Проблема их соотношения и взаимодействия представляет зону для дальнейшего исследования в школе А. Н. Леонтьева [4]. Определяющим в развитии личности А. Н. Леонтьев видел не соподчинение мотивов, а место, которое они занимают в многомерном пространстве, соотнесение главного мотива со сферой высших, духовных ценностей [5].

Интерес к проблеме образа сейчас находится в общепсихологическом аспекте: вариативность, сознательные и бессознательные, «вторичные» образы. Образная сфера как связующее звено внутреннего мира субъекта с многомерными и многоуровневыми реалиями человеческого бытия исследована А. А. Гостевым [6]. Он видит в этом

важнейшем компоненте индивидуального сознания человека отражение духовно-нравственного измерения человеческого бытия, идеально представленного в человеке, сферы идеальных объектов (ценностей и отношений эстетического, этического, философско-мировоззренческого, религиозного измерений) и переживание этого процесса. А. А. Гостев определил образную сферу как совокупность всех вторичных образов на основе феноменологического признака – непосредственного переживания содержания образа.

Концепция вторичных образов (первоначально данный термин использовали Б. Г. Ананьев, Л. М. Веккер, Б. Ф. Ломов) открывает возможность постановки вопроса о том, как понимать действие первичного образа. Если образ – целостная структура, содержательная сторона которого имеет открытый для изучения смысл, – сознание представляет его в рациональном (изучение, исследование) и чувственном (переживание) диапазоне. Здесь присутствует контроль разума и опыта. Образы в этом пространстве являются вторичными, они представляют результат предыдущего или только что полученного *эмпирического*, нового опыта. А если образы возникают в состоянии измененного сознания, сна, различных духовных состояниях (медитация, молитва, послушание, самоограничение, героизм, отвага, при выполнении экстремальной и жизненно важной задачи), правомерно ли будет определять их как вторичные? На наш взгляд, в данном случае образы являются первичными по отношению к последующему опыту, и знанию, и переживанию. Но научный элемент в форме возможности проверки здесь отсутствует. Как обойтись с такими опытами и куда их отнести?

Почти в каждом индивидуальном опыте личности есть факты, утверждающие реальность (эффективность) состояния доверия, желания и надежды, связанные ожиданием и верой в результат, когда образ был первичным к событию. Опыт есть, а *проверить* нельзя. Невозможно проверить то, что относится к духовному измерению сознания. В рамках духовного опыта образ характеризуется первичностью по отношению к действительности. Он представляет собой вероятную возможность развития реальности. Наделенный символичностью образ служит способом познания окружающего мира и объединяет в себе прошлое, настоящее и будущее, может проявляться в различных сочетаниях. В системе духовного познания образ наделен функциями передачи информации на уровне бессознательной психики, закрытой для личности в каждодневном опыте осознавания. Он может быть раскрыт в феномене *веры*, которая является несомненным психологическим фактом, предпосылкой осуществления, необходимой поддержкой, условием сколько-нибудь сложно организованной человеческой активности [7].

Можно наблюдать, узнавать и копить знания о духовном в широком смысле дальше. И можно исследовать приближенное к духовному измерение, которое наукой (в известные периоды) хотя и порицалось, но не отрицалось. Это – идеальное измерение. Оно не является философским определением от слова «идея». Данное понятие содержит несущее слово *идеальное* как производное от понятия *идеал* [8]. В этом значении оно используется и в гуманистической концепции личности, и в отечественной психологии. При этом необходимо отметить, что полностью оторвать понятие «идеал» и от философской категории «идея», по-видимому, не представляется возможным. Идея может быть не только *материальной силой*, но и *живым событием*, встречей двух или нескольких сознаний [9].

У В. Э. Чудновского есть пример ситуации борьбы со страхом смерти в годы Великой Отечественной войны. Молодой летейнант в условиях окопной жизни постоянно носил на гимнастерке белый воротничок. Он был для юноши как символ веры в продолжающуюся, несмотря ни на что, жизнь, оптимальным смыслом в ситуации предельного напряжения всех духовных и физических сил [10].

Можно привести другие примеры – из истории разрушительного штопора революций. Шарлотта Корде, застрелившая лидера французской революции Марата, в качестве последней просьбы перед казнью попросила иголку с нитками. На удивленный вопрос: зачем ей такая мелочь? – она ответила, что, когда ее поведут на казнь, толпа, скорее всего, в порыве ненависти разорвет на ней одежду. Она же должна успеть привести себя в порядок. Джон Рид, посетивший Россию после октябрьского переворота, обратил внимание на то, что на улицах революционной столицы нельзя было встретить неряшливо одетую женщину, – все были опрятны, аккуратно повязаны платками на новый манер, серьезны и выглядели целеустремленными. Американский писатель сделал вывод, что для женщин, которые, собственно, не имели прямого отношения к свержению старой власти, было важно своим внешним видом свидетельствовать о сопричастности и об ответственности за судьбу страны. Если вынести за рамки нравственную основу (для созидания или разрушения и *во имя чего?*) приведенных примеров, мы можем с уверенностью определить в область душевных явлений устремления героев драматических событий.

На языке науки данные феномены представляют действие идеальной формы, которая является первичным образом, полем, на котором отыгрываются различные проблемные ситуации в

аффективно смысловом воплощении, в желаниях и стремлениях. Этот процесс индивидуален и уникален, поскольку в каждой душе происходит по-своему, в русле особого сценария жизненного пути.

Именно в период дефицита идеальных ценностей появился целый ряд работ российских ученых, обращенных к проблемам ориентиров, смыслов и сущности человека. Это исследования А. Г. Асмолова, Б. С. Братуся, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьева, Н. И. Непомнящей, В. И. Слободчикова, Р. Х. Шакурова. В научном обороте использован целый ряд понятий, параллельно детерминирующих идеальный образ: *идеальное бытие* [11], *идеальная форма* [12], *идеальный смысл* [13], *идеальный тип* [14]. Применение в теории и методологии данных терминов, как правило, исходит из признания необходимости приоритета духовных ценностей. Или в операционально-технологическом смысле для построения оптимальной модели, конструкции для систематизации эмпирического материала. М. С. Гусельцева использует концепции М. Вебера, идеи В. Дильтея и Г. Шпета для структуризации моделей культуры по принципу идеального типа [15].

Интересным примером использования накопленного психологической наукой теоретико-методологического потенциала для решения педагогических задач этического воспитания является коллективный труд американских ученых и практиков [16]. Американские психологи обратились к образу как основе и возможности воспитания этических установок при помощи психологических знаний и технологий. Главная цель программы – воспитание *нравственной личности*. Определения данного идеала авторы не приводят, но есть раздел, посвященный качествам личности, которые необходимо воспитать. Авторы дают такое определение: «Цельная личность – очень сложное и широкое понятие. Цельной личности присущи такие качества, как стремление к истине, умение, отличать добро от зла, честность, искренность, сила характера, верность слову, здравый смысл» [17]. Стремление к истине не может быть воспитано без *критического мышления*. Оно позволяет, по мнению авторов программы, различить главные категории этики – *добро* и *зло*. Критическим мышлением нужно овладеть через усвоение последовательности действий: сбор фактов, упорядочение фактов, составление предварительного представления, составление фактов, предварительные выводы, сопоставление этих выводов с фактами, окончательные выводы. Предлагается формирующий алгоритм – предписание о выполнении определенных действий в решении типовых задач (см. рисунок).

Такая рациональность в области этики и нравственности детерминирована особенностями англо-американского культурно-исторического типа. Прагматизм в духовной сфере представляется как общий метод решения проблем в различных жизненных ситуациях. Знакомство с данным учебно-методическим комплексом не оставляет сомнений в том, что авторы хорошо знают теорию формирования умственных действий, разработанной в трудах Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина и В. В. Давыдова. Ее эффективность доказана более чем двадцатилетней практикой общеобразовательной школы, которая, несмотря ни на что, остается плодоносящим деревом знания. Популяризатором достижений российской психологии в Америке был Дж. Брунер. Он резко критиковал теорию приспособления к жизни, полагая, что она никак не может быть идеалом образования. По-видимому, авторитет Дж. Брунера стимулировал поиски когнитивной модели воспитания этических ценностей, в которой критическое мышление выступает как средство успешного действия. Истина представляется в ней как практическая полезность. Обучающая программа «Введение в христианскую этику», изданная на русском языке, представляет собой тот случай, когда «философский пароход» увез из России на Запад идеи и знания, а возвратил назад их же в виде технологий.

У нас нет данных об эффективности программы. Можно предполагать, что обучение по алгоритму позволяет достигнуть какого-то определенного уровня сформированности этического слоя внутреннего мира детей и юношества. Но будет ли этот уровень ориентации в жизненном пространстве соответствовать уровню поступка нравственной личности?

В российской науке нет понятия «цельное», но есть представление о *целостности психологической организации* личности, субъекта. Она постигается и в русле академического познания личности, и в практике работы с человеком [18]. Признание целостности личности предполагает всеобъемлющий – *целостный* – подход к ее изучению. Наука не стоит на месте, появляются новые представления о том, почему человек, будучи разумным, столько страдает и почему не может радоваться, когда у него все есть. Теории психологической адаптации, потребностей, инстинктов и всемогущего неуправляемого бессознательного исчерпывают свои ресурсы. А психотерапевтическая практика все чаще сталкивается с запросом: почему источники удовольствия перестали приносить удовольствие?

Ответы на эти вопросы можно найти в рамках целостного подхода к личности как многоуровневого образования, во многом неизвестного, загадочного и все же поддающегося и наблюдению, и изучению. Основанием целостной системы личности человека является *идеал* – то, что

РАЗДЕЛ ТРЕТИЙ: ПРОЩЕНИЕ

Урок 9: "Непрошеная гостья"
Урок 10: "Трудный путь прощения"
Урок 11: "Нет места обидам"
Урок 12: "Три вопроса"

ОПРЕДЕЛЕНИЕ:

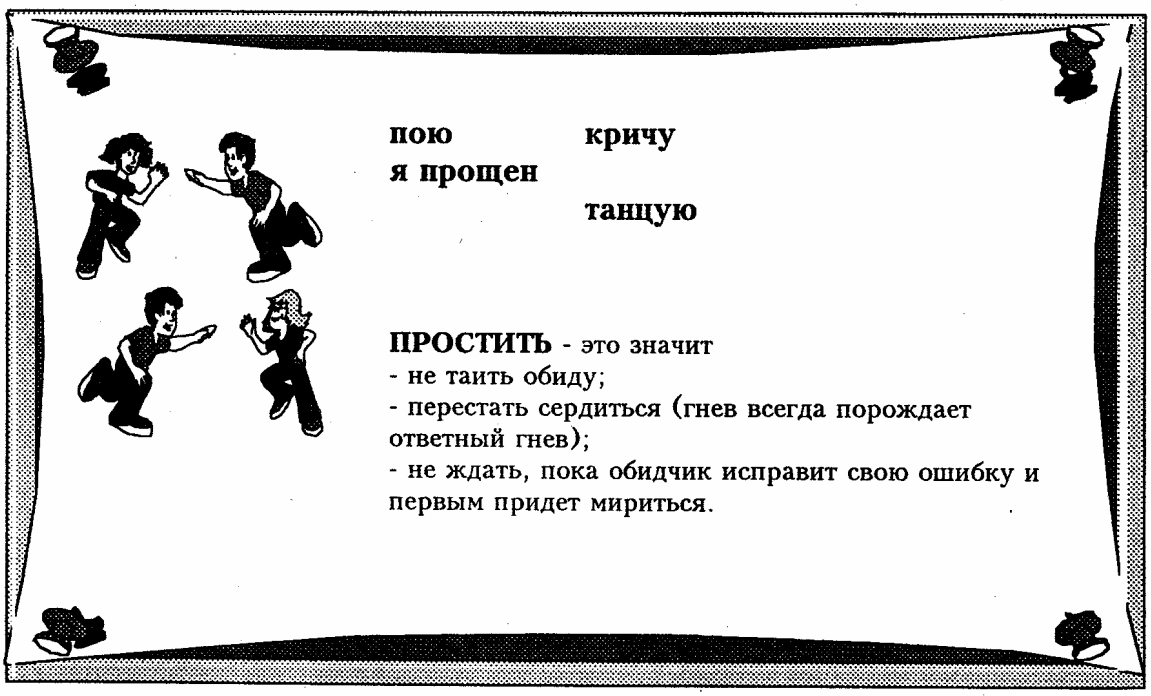
ПРОСТИТЬ - это значит перестать упрекать человека за нанесенную обиду, не ставить человеку в вину дурную мысль или плохой поступок.

ПОЛЬЗА ДЛЯ ОБЩЕСТВА

Прощая друг друга, люди разрывают порочный круг озлобленности и мести. Прощение избавляет нас от ощущения вины и возвращает нам уверенность в себе. Пока мы чувствуем за собой вину, мы не можем полностью реализовать свои возможности. Получая прощение, люди с большей готовностью отдают силы на благо общества.

Для наилучшего усвоения и закрепления понятия "прощения" в настоящем разделе прудусмотрено следующее:

1. ОФОРМЛЕНИЕ СТЕНДА



составляет *высшую цель деятельности и стремлений человека*. Без идеала нет человеческой души, есть только психические процессы. Но и они могут изменяться под влиянием идеала. К этому выводу в различных модификациях и разными путями приходили многие великие психологи: З. Фрейд, В. Франкл, А. Маслоу, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев.

Идеал дает возможность «окрыления» в самых сложных жизненных коллизиях, позволяет «достроить» недостающее и необходимое из того, в чем нуждается человек. Даже тогда, когда у него ничего нет, все пропало, кроме надежды, ему помогает выжить ориентация на будущее. Главный онколог г. Йошкар-Олы В. В. Поляков в своей врачебной практике встретился со случаем, когда выздоровела смертельно больная женщина, устремившая все оставшиеся силы и дух, раздвигая границы жизни, на то, чтобы сначала выкормить своего маленького сына, потом отправить его в школу, а потом выучить. Идеал – это выбранный, а затем присвоенный в деятельности смысл. Смысл всегда связан с образом. Человеку необходимо наличие целостного образа будущего, который поддерживается и живет в нем, с которым у него поддерживается эмоциональная связь. Психологический механизм веры делает субъективно реальным желаемое, недостижимое достижимым, будущее настоящим [19].

С. Франк представлял смысл как истинное существо человеческого «Я», как сосредоточие духовных сил, направленных на добро, истину и красоту [20]. Для современного человека несомненными ценностями являются свобода и справедливость. Можно рассуждать и спорить о том, что является первичным: красота или свобода, справедливость или любовь? Но важнее, на наш взгляд, попытаться выяснить: как присваиваются ценности, смыслы, идеалы? Где они обитают: в сознании или в душе человека?

Логически присвоить идеал невозможно. Рациональным путем принимаются решения, выбираются способы действия, формируется цель. Бессознательно – установки, предубеждения и стереотипы. На идеал нужно посмотреть. Его нужно выбрать, «примерить», испытать, убедиться в нем, а затем утвердить себя на верность ему. *Идеальный образ – это вектор жизненного пути или какой-то его части, лучший, оптимальный способ изменения и совершенствования личности.*

Насыщение сознания живыми образами воплощения главного этического принципа «не навреди!» играет определяющую роль в формировании духовного уровня личности, раскрытии способности к морально-нравственной регуляции [21]. Нравственный выбор на пользу другого в ущерб себе не является желанным. Ситуация нравственного выбора загоняет в угол, создает напряжение, требует однозначного ответа. И если у личности уже сформированы этические нормативы, выбраны идеальные образцы, внутренний конфликт: за себя или против себя, – разрешается быстро и не травмирует неопределенностью, тревогой и страхом за свое благополучие. Исследования В. А. Пономаренко показывают, что в момент разрешения внутреннего конфликта по принципу «против себя» человек испытывает особое состояние, которое он назвал «духовным». Его работа касалась профессиональной деятельности, связанной с риском для жизни. Однако нет никаких оснований отрицать, что духовное состояние в момент разрешения этического конфликта в пользу другого может испытывать каждый человек.

Духовное состояние как составляющая духовного уровня – предмет неизмеренный, плохо укладывающийся в вербальное русло, явление магнетическое, особенно для тех, кто его испытал.

Многолетние исследования содержания сферы смысложизненных ценностей молодежи автором статьи выявили тот факт, что признание ценным какого-либо ориентира, оптимума и следование ему не являются тождественными явлениями [22]. Можно согласиться с достаточно распространенным в психологической литературе и обоснованным общественным мнением о том, что человеку свойственно искать способы совершенствования своей жизни. Человек, не имеющий смысла своего бытия на этой земле, начинает внутренне разрушаться – вывод почти всех направлений психотерапевтической практики.

В этих условиях особенно важно исследовать, каким образом современный человек выбирает способ действия, как он принимает решения в экстремальных ситуациях, как представляет свое будущее существование, какую роль в этой деятельности играет идеальный образ, как он расположен в психологической структуре личности.

Примечания

1. Об этом свидетельствует исторический экскурс. Представления о познании в Древнем Китае были связаны главным образом не с изучением природы, а с постижением человека с тем, как складываются взаимоотношения между людьми, с проблемами воспитания, поведения, особенно в сравнении с неким порядком, насыщенным представлениями о самосовершенствовании, чувстве долга, отсечении мелочей и отсутствии двойственности. Для социального мировоззрения был характерен культ прошлого. Родоначальник древнекитайских научных знаний Кон Фу-цзы (551–479 гг.), полагая, что воскрешает старое, создал новую этическую систему правил взаимоотношений и дал развернутый образ человека, следующего согласно им. «Благородный муж» стремится к взаимности, заботится о людях, находит при этом «золотую середину» в выражении чувств, управляет людьми силой своего примера.

Главная тема древнеиндийской духовной культуры – избавление от страдания. Такую возможность через психофизическую тренировку самоуглубления реализует йогин – идеал человека. Он интровертирован, сосредоточен на соединении с высшим, не привержен людям, отрешен о предметов чувств.

У древних греков в качестве идеальной формы, порядка и меры, закона выступает логос (Гераклит Эфесский) или идол (образ) в учении Демокрита [1]. Согласно этому учению, без образов – материальных копий предметов, чувственных картинок, одушевленных форм – невозможно ни ощущение, ни восприятие, ни мысль. Такое же представление о могущественных силах: божества нет, но есть его образ. Высший идеал – безмятежное состояние души, бесстрастность.

Платону принадлежит введение в язык науки категории «идея». Из обыденного языка своего народа он взял это слово, означавшее внешний вид, наружность, видимость, тип, род, качество, образ, форму. Идея несла в себе, согласно Платону, совершенство как качество вещей и совершенство само по себе, независимое от мира вещей. Человек может стремиться к высшему – к мудрости и к прекрасному. Не соглашаясь с представителями школы Платона в вопросе об идеях, Аристотель все-таки отдает приоритет форме перед материей. Одним из четырех первоначал бытия – причин всего сущего – он видит целевую причину, отвечающую на вопрос: «Ради чего?». Цель и форма соединены в духовном Абсолюте. Присущая человеку разумная душа нашла выражение в уме пассивном (соответствующем материи) и уме созидающем (соответствующем форме). Через искусство возникают те вещи, форма которых находится в душе.

Античная философия открыла философские и психологические понятия *душа, образ, форма*. Обращение с этими понятиями было специфичным – фактически вне изменения, с ориентацией на постоянство, неподвижность и обособленность. Возможность достижения идеала человека – жить счастливо – греки видели в государстве правильной формы, возведенном в ранг святыни. См.: *Чанышев А. Н.* Курс лекций по древней философии. М., 1981. С. 358–359.

2. *Поддьяков А. Н.* Образ мира и вопросы сознательности учения: современный контекст // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 124–125.

3. *Братусь Б. С.* Леонтьевские основания смысловых концепций личности // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 103.

4. Общая психология: в 7 т. / под ред. Б. С. Братуся. Т. 1. Соколова Е. Е. Введение в психологию: учеб. для студ. высш. учеб. завед. 2-е изд. М., 2007. С. 238.

5. *Братусь Б. С.* Леонтьевские основания смысловых концепций личности // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 107.

6. *Юстев А. А.*Психология вторичного образа. М., 2007.

7. *Братусь Б. С.* Русская, советская, российская психология: Конспективное рассмотрение. М., 2000. С. 63.

8. *Лившиц М. А.* Об идеальном и реальном // Вопросы философии. 1984. № 10.

9. *Зинченко В. П.* Теоретический мир психологии // Вопросы психологии. 2003. № 5. С. 4.

10. *Чудновский В. Э.* Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 5.

11. *Непомнящая Н. И.* Целостно-личностный подход к изучению человека // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 120.

12. *Зинченко В. П.* Теоретический мир психологии // Вопросы психологии. 2003. № 5. С. 5.

13. Там же. С. 15.

14. *Гусельцева М. С.* Культура как психологическая реальность: опыт идеального моделирования // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 14.

15. Там же. С. 13–15.

16. Введение в христианскую этику: в 2 ч. // International Curriculum Project. М., 1997. Ч. I.

17. Там же. С. 189.

18. *Непомнящая Н. И.* Целостно-личностный подход к изучению человека // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 117–118.

19. *Братусь Б. С.* Русская, советская, российская психология: Конспективное рассмотрение. М., 2000. С. 64.

20. *Франк С. Л.* Смысл жизни // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. Л. В. Куликов. СПб., 2000. С. 403.

21. *Хинканина А. Л.* Национальная безопасность России и духовно-нравственное состояние молодежи (по материалам психолого-педагогического исследования) // Седьмые Вавиловские чтения. Глобализация и проблемы национальной безопасности России в XXI веке: сб. науч. ст. / под общ. ред. В. П. Шалаева. Йошкар-Ола, 2004. С. 166.

22. *Хинканина А. Л.* Анализ морально-этического слоя личности школьника (по материалам психолого-педагогического исследования) // Духовность и нравственность в современном образовательном процессе: м-лы респ. науч.-прак. конф. (Йошкар-Ола, 25 марта 2003 года). Йошкар-Ола, 2004. С. 32–37.

УДК 37.015.3

Е. В. Толбатова

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются особенности развития саморегуляции учебной деятельности младших подростков в зависимости от системы обучения. Определяются психолого-педагогические условия, способствующие более эффективной организации процесса обучения.

The article deals with the issues of self-regulation of younger teenagers' educational activity depending on the system of training. Psychological and pedagogical conditions contributing to more effective organization of the process of education are defined.

Ключевые слова: саморегуляция, школьники, учебная деятельность, планирование, моделирование и оценка учебной деятельности.

Keywords: self-regulation, schoolchildren, educational activity, planning, modeling and estimation of educational activity.

Одной из особенностей профессии учителя является то, что ему приходится работать с детьми разных возрастных групп. Это требует от учителя обязательного учета возрастных особенностей учащихся в процессе обучения. Интенсивное социальное, экономическое и культурное развитие в современном обществе существенно повышает требования, предъявляемые к формирующейся личности школьника. В связи с этим особую актуальность приобретает изучение становления регуляторных процессов, механизмов самосознания, позволяющих человеку выступать подлинным субъектом собственной деятельности и поведения, самостоятельно определять пути своего развития. Для этого необходимо организовать такое развитие и воспитание, которое способствует организации человеком своей жизни через ее осмысление и самосознание себя как формирующейся личности. Создание условий для формирования личности учащихся помогает им становиться не только объектами педагогических, воспитательных воздействий учителей и родителей, но главным образом субъектами процесса обучения и воспитания.

Одним из показателей высокого уровня сформированности личности, по нашему мнению, является характер и уровень развития самосознания, в частности одного из его компонентов – саморегуляции деятельности.

Определяя понятие «саморегуляция», мы исходим из положений целостной концепции психической саморегуляции произвольной активности человека (О. А. Конопкин, Н. Ф. Круглова, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий, Н. О. Сипачев), в рамках которой осознанная саморегуляция понимается как системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности человека, непосредственно направленных на достижение принимаемых человеком целей [1].

Регулируя свою деятельность, личность не только достигает единства всех форм, уровней своей активности, но и осуществляет сопряжение этих форм с расчлененными задачами деятельности. Для этого учебный процесс должен быть организован и проводиться иначе, чем обычно проводится в большинстве школ. Особенно важно это учитывать при работе с детьми подросткового возраста. Подростковый возраст составляет особый этап развития личности ребенка. В этом возрасте на базе качественного изменения всей психической жизни ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и самому себе. Качественно новый характер структуры и состава деятельности подростка способствует развитию сознательного поведения, переходу из детства к новому этапу психологического и социального развития.

Также необходимо учитывать, что в средних классах школы предъявляются более высокие требования к произвольности поведения, умению выполнять сознательно поставленные цели, осуществлять на их основе саморегуляции поведения. Переход в среднюю школу существенно расширяет круг потенциально трудных для школьника ситуаций, поэтому сформированность сознательной регуляции поведения поможет преодолеть возможные затруднения.

Потребность в саморегуляции поведения, возникающая к концу младшего школьного возраста, не должна оставаться без внимания взрослых. В связи с этим особую актуальность приобретает изучение становления регуляторных процессов, позволяющих человеку выступать подлинным субъектом собственной деятельности, поведения, самостоятельно определять пути своего развития.

В плане нашего исследования большой интерес представляют научные данные, имеющие отношение к изучению особенностей и общих возможностей становления саморегуляции как важнейшего компонента интегративного личностного свойства.

Сам процесс саморегуляции рассматривается как целостная, замкнутая по структуре, открытая информационная система, которая реализуется взаимодействием функциональных звеньев. Структура процесса осознанного целенаправленного саморегулирования деятельности наиболее

© Толбатова Е. В., 2010

подробно представлена в исследованиях О. А. Конопкина [2].

В качестве центрального звена процесса регуляции выделяется принятая субъектом цель, которая выполняет системообразующую функцию, придавая векторную направленность всему процессу саморегуляции деятельности. Также в качестве структурных компонентов модели осознанной регуляции деятельности выделяются: 1) субъективная модель значимых для реализации цели условий, 2) принятая субъектом программа преобразований, 3) система критериев оценки успешности действий, 4) информация о ходе преобразований и их результатах, 5) представление о желаемых результатах преобразований.

Со звеньями функциональной структуры системы саморегуляции произвольной активности человека, разработанной О. А. Конопкиным, можно соотнести структуру учебной деятельности, включающую: учебную задачу, учебные действия, действия по контролю за процессом усвоения учебных действий и оценки степени усвоения.

Наблюдения показывают, что учителя, классные руководители в воспитании своих учащихся, как правило, опираются на формирование у них вербальных знаний, норм нравственности и поведения и обсуждение текущего поведения отдельных учащихся. Между тем формирование творчески активной и социально зрелой личности предполагает такое обучение и воспитание, которое способствует развитию регуляторных механизмов поведения и деятельности человека.

В нашем исследовании мы предприняли попытку оценить опыт образовательных программ развивающего и традиционного обучения и сравнить их эффекты в отношении развития саморегуляции у младших подростков. Мы предполагаем, что развивающий эффект новых форм образования наиболее ярко должен проявиться при сравнении особенностей развития саморегуляции учебной деятельности.

Различие подходов к обучению в традиционном и развивающем образовании базируется на разных теоретических и методологических основаниях. В. В. Давыдов в своей теории развивающего обучения придерживался концепции Л. С. Выготского о соотношении обучения и развития [3]. Для него и его последователей психическое развитие – это самостоятельный процесс, но протекает он в формах общения, присвоения, обучения и воспитания. В процессе учебной деятельности школьники воспроизводят не только знания и умения, как это происходит в традиционном обучении, но и те исторически возникшие способности, которые лежат в основе теоретического сознания и мышления, – рефлексию, анализ, мысленный эксперимент (планирование). Особенностями урока являются коллективная мыследеятельность, диалог, дискуссия, деловое общение детей.

Система развивающего обучения Л. В. Занкова, разработанная вместе с его сотрудниками, способствует общему психическому развитию школьников. Основными принципами, на основе которых выстраивалась его система, являются следующие: 1) обучение нужно вести на высоком уровне трудности; 2) в обучении нужно добиваться того, чтобы ведущую роль играли теоретические знания; 3) продвижение в изучении материала обеспечивается быстрыми темпами; 4) в процессе обучения школьники должны сами осознавать ход умственных действий; 5) необходимо добиваться включения в процесс обучения эмоциональной сферы; 6) в ходе работы с детьми преподаватель должен обращать внимание на развитие каждого учащегося данного класса.

К особенностям организации учебного процесса следует отнести гибкую структуру урока, выстраивание процесса познания «от ученика», обеспечение интенсивной самостоятельной деятельности учащихся, связанной с эмоциональными переживаниями, коллективным поиском на основе наблюдения, сравнивания, группировки, классификации, выяснения закономерностей, самостоятельного формулирования выводов, создания педагогических ситуаций общения [4].

В качестве испытуемых в исследовании принимали участие ученики 5-х классов системы традиционного образования и обучавшиеся в начальной школе по системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова и Л. В. Занкова. В одном из классов традиционной системы обучения учитель организовывал учебный процесс, имея в виду следующие условия развития саморегуляции деятельности школьников:

1. Учет индивидуально-психологических особенностей возраста при организации обучения, опора на психологические новообразования как предыдущего, так и настоящего возрастного этапа.

2. Изменение схемы взаимодействия учителя и учеников. Схема субъектно-субъектного, равнопартнерского учебного сотрудничества учителя и учеников в совместном дидактически организуемом учителем решении учениками учебных задач. Информационно-контролирующие функции учителя должны все больше уступать место собственно координационным.

3. Переориентация процесса обучения на постановку и решение самими учениками конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих, проективных и т. д.).

4. Формирование у учеников собственной учебной потребности в выработке ими обобщенных

способов и приемов учебной деятельности, в усвоении новых знаний, в формировании более совершенных умений во всех видах изучаемой деятельности.

5. Создание учебной ситуации раскрепощения человека, снятия социальных барьеров, затрудняющих педагогическое общение.

6. Организация совместной деятельности со сверстниками, которая способствует раскрытию личностных качеств системы саморегуляции школьника.

7. Создание познавательных ситуаций, т. е. среды, в которой школьнику легче раскрывать себя, осознавать свои возможности и способности.

8. Поддержание у подростков интереса к собственному развитию и своим изменениям, отмечание тех усилий, которые школьник прилагает к решению различных ситуаций. Постановка перед учащимися задач по саморазвитию, развитие умения действовать в соответствии с целью.

9. Раскрытие перед учащимися смысла учебных действий и стимуляция самих учащихся к этому раскрытию.

Для исследования и диагностики индивидуальных особенностей саморегуляции мы использовали опросник В. И. Моросановой «ССШ». Полученные результаты были сведены в таблицу в зависимости от уровня развития показателей саморегуляции.

Больше всего детей с высоким уровнем сформированности общей саморегуляции в классах, обучавшихся по системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова (27%), и в экспериментальном классе (39,1%), а детей, имеющих низкий уровень развития общей саморегуляции, меньше всего в классах, обучавшихся по системе развивающего обучения Л. В. Занкова (3,8%).

На фоне общего уровня саморегуляции выделяются слабые и сильные звенья регуляторных процессов. Для этого, а также для выявления взаимосвязи между компонентами саморегуляции мы использовали метод вычисления ранговой корреляции Спирмена. Вычисления выявили в каждой группе испытуемых разное количество взаимосвязей между компонентами саморегуляции.

Больше всего взаимосвязей выявлено в классе, где дети обучались по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, между следующими компонентами: программирование, оценка результатов, самостоятельность и общий уровень саморегуляции (rs = 0,5–0,7). Развитие саморегуляции деятельности в этом классе проявляется в сформированности потребности в осознанном планировании своей деятельности, устойчивости целей деятельности и самостоятельности их выдвижения. Ученики способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, умеют продумывать способы своих действий и поведения для достижения целей. Однако у них слабо развито умение критически относиться к своим действиям, они не замечают своих ошибок, субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы. Такие особенности приводят к ухудшению качества результатов деятельности при увеличении объема работы или возникновении внешних трудностей.

В группе детей, обучавшихся по системе развивающего обучения Л. В. Занкова, наблюдается меньше взаимосвязей, и только между такими компонентами, как планирование и самостоятельность (rs = 0,4–0,6). В этом классе также отмечается сформированность потребности в осознанном планировании своей деятельности, устойчивость целей деятельности и самостоятельность их выдвижения. Ученики способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, умеют продумывать способы своих действий и поведения для достижения целей. Однако в данной группе детей наблюдается низкий процент развитости показателя оценки результатов. Это может быть связано с отсутствием у учителя ориентации на развитие самооценки учебной деятельности, т. е. учитель ориентируется на процесс, а не на результат деятельности.

В группе учеников традиционной системы обучения, которая былаэкспериментальной, были выявлены взаимосвязи между планированием, оценкой результатов, самостоятельностью (rs = 0,5–0,8). Учебная деятельность характеризуется сформированностью осознанного планирования деятельности, планы реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. Школьники умеют определять значимые условия деятельности, оценивать и корректировать как всю собственную деятельность, так и отдельные ее этапы. Средне развита способность выстраивать и структурировать собственные действия.

В группе учеников традиционной системы обучения (контрольной) была выявлена взаимосвязь только между планированием и общим уровнем развития саморегуляции (rs = 0,5). В этом классе на фоне высокого уровня развития планирования учебная деятельность отличается зависимостью от мнений и оценок окружающих, несамостоятельностью в разрабатывании плана и программы действий, неразвитостью умения оценивать себя и результаты своей деятельности.

Сравнительный анализ полученных результатов выявил наличие особенностей в развитии саморегуляции учебной деятельности в зависимос-

ти от системы обучения. У учеников, обучавшихся по традиционной системе, хуже развита самостоятельность деятельности, но лучше развита оценка ее результатов. Ученики, обучавшиеся по системам развивающего обучения, умеют планировать свою учебную деятельность, самостоятельно ее выполнять, но не ориентированы на ее оценку.

Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что система обучения, которую использует учитель в своей работе, не всегда способствует личностному развитию учеников. Страх учителя оказаться несостоятельным в своей профессиональной деятельности, нежелание или неумение учителя организовать взаимодействие с учениками как равноправными партнерами образовательного процесса, отсутствие ориентации на возрастные особенности учеников приводят к тому, что школьник остается в роли объекта воздействия. Строя образовательное пространство, необходимо опираться на субъективный опыт ребенка, поддерживать его желание быть участником образовательного процесса.

Формирование саморегуляции учебной деятельности предполагает целенаправленно организованный учителем процесс оказания помощи ребенку в развитии тех качеств его личности, которые позволят ему быть субъектом собственной учебной деятельности, т. е. сознательно управлять ею.

Развитая саморегуляция характеризуется:

– принятием учащимся требований учителя, коллектива соучеников или требований, вытекающих из самой ситуации учения на уроке;

– умением оценивать учащимся свои возможности для выполнения предъявленных требований;

– умением предъявлять требования самому себе (связь внешних требований со своими потребностями и их удовлетворение, то есть внутреннее принятие целей, требований);

– умением превозмочь те или иные желания, которые мешают справиться с предъявляемыми и принятыми требованиями;

– анализ возникших затруднений и поиск путей их преодоления.

Проведенное нами исследование показало, что создание учителем условий для развития саморегуляции учебной деятельности у младших подростков способствует формированию умений планировать свою деятельность, самостоятельно ее осуществлять, контролировать и оценивать, а также влияет на развитие и становление личности в целом.

Примечания

1. *Конопкин О. А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980; *Моросанова В. И.* Стилевые особенности саморегуляции в учебной деятельности студентов и успешность обучения // Науч. труды Моск. пед. госуниверситета им. В. И. Ленина. М., 1995. С. 28–35.

2. *Конопкин О. А.* Указ. соч.

3. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.

4. *Занков Л. В.* Избранные педагогические труды. М.: Просвещение, 1990.

УДК 159.955

Е. В. Гетманская

ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС: ПРИЗНАКИ, ЭТАПЫ И КРИТЕРИИ

Многомерность творческого процесса обусловливает объективную трудность выявления его операциональных и качественных характеристик. Представленные в статье признаки, этапы и критерии позволят не только диагностировать уровень протекания мыслительного процесса как творческого, но и начать поиск закономерностей его воспроизведения в познавательной деятельности.

Multidimensionality of creative process causes objective difficulty of revealing its operational and qualitative characteristics. The attributes, stages and criteria presented by the author will allow not only to diagnose a level of thought process as a creative one, but also to start investigating the laws of its reproduction in cognitive activity.

Ключевые слова: адаптивное поведение, преобразование, побочный продукт, бессознательность, ненормативный характер, спонтанность.

Keywords: adaptive behaviour, transformation, collateral product, unconsciousness, abnormative character, spontaneity

Психология творческой мыслительной деятельности человека всегда предмет пристального внимания учёных. Это связано с тем, насколько широко или узко интерпретируется термин «творческий». «Если мы намерены рассматривать всю сложную деятельность человека по решению задач как творческую, то удачные программы для механизмов, которые имитируют человека, решающего задачу, уже существуют, и известен ряд их основных характеристик. Если мы оставляем термин “творческий” для деятельности, подобной открытию специальной теории относительности или созданию бетховенской Седьмой симфонии, то в настоящее время не существует примеров творческих механизмов» [1]. Нам представляется возможным участвовать в этой дискуссии, анализируя отечественный и зарубежный опыт по выявлению признаков, этапов и критериев творческого процесса, востребованных в процессе универсальной жизнедеятельности че-

© Гетманская Е. В., 2010

ловека. и прежде всего в его познавательной деятельности.

Если говорить о признаках творческого процесса, то круг их определён, несмотря на отсутствие единообразия наименований в отечественных и зарубежных концепциях. В то же время некоторая «ненаучность» или метафоричность в определениях признаков, бесспорно, связана с иррациональностью и трансцендентностью самого творческого процесса. Что такое творческий процесс? Отечественная психология «проверяет» его наличием преобразовательной активности человека. В. Н. Дружинин выделяет две формы внешней активности человека: адаптивное поведение и преобразование. «Адаптивное поведение включает реактивное поведение, целенаправленное и осуществляемое по типу реакции на изменение среды. Преобразование включает творчество и разрушение» [2]. Предметная деятельность в системе В. Н. Дружинина принадлежит адаптивным формам поведения, поскольку она, как и все формы такого поведения, осуществляется по принципу «отрицательной обратной связи»: достижение цели исчерпывает цикл деятельности.

Способность человека к творчеству обусловливается характером его жизнедеятельности. «Предметная деятельность человека, в отличие таковой у животных, связана с непременным изменением формы природных предметов. Даже простейшие галечниковые орудия не имели аналогов в предметной действительности. А творчество – это всегда создание чего-то принципиально нового, это всегда обогащение бытия» [3]. Развитие социальных отношений, человеческого интеллекта, эстетического и энергетического сознания, воображения, фантазии создало новые возможности для креативной деятельности, для разработки идеальных и материальных конструкций, не имеющих аналогов. Усилия психологов направлены здесь на выявление сущностных признаков и закономерностей творческого процесса, разработку методов его диагностики и стимуляции.

Творческий процесс относится к преобразованию как форме внешней активности и принципиально отличается от предметной деятельности. На это отличие обращают внимание многие философы и психологи. В частности, Я. А. Пономарёв считает основным признаком деятельности как формы активности потенциальное соответствие цели деятельности её результату, тогда как для творческого процесса характерно противоположное – рассогласование цели (замысла, программы) и результата. Творческий процесс может возникать в предметной деятельности, и тогда он связан с порождением «побочного продукта», который и является в итоге творческим результатом. Суть творчества как психологического свойства, по Я. А. Пономарёву, «сводится к интеллектуальной активности и чувствительности (сензитивности) к побочным продуктам своей деятельности. Творческий человек видит побочные результаты, которые являются творением нового, а нетворческий видит только результаты по достижении цели, проходя мимо новизны» [4]. К. Роджерс под творческим процессом понимает «создание с помощью действия нового продукта, вырастающего, с одной стороны, из уникальности индивида, а с другой – обусловленного материалом, событиями, людьми и обстоятельствами жизни» [5].

Выделяя *признаки* творческого процесса, практически все исследователи подчёркивают его бессознательность, спонтанность, неконтролируемость волей и разумом, а также изменённость состояния сознания. С бессознательностью мысли, с ведущей ролью подсознания, доминированием его над сознанием в процессе творческого акта связан ряд других особенностей творческого процесса, в частности эффект «бессилия воли» при вдохновении. В момент творчества, непроизвольной активности психики человек не способен управлять потоком образов, произвольно воспроизводить образы и переживания. Образы зарождаются и исчезают спонтанно, борются с первичным замыслом, более яркие и динамичные вытесняют из сознания менее яркие. Сознание при этом выполняет роль экрана, на котором человеческое бессознательное отображает себя. Сознание в творческом процессе пассивно и лишь воспринимает творческий продукт. Бессознательное активно порождает творческий продукт и представляет его сознанию. Таким образом, обобщённо формулируется первый признак творческого процесса – его *бессознательность*.

Второй признак – *спонтанность*, внезапность, кажущаяся независимость от внешних причин. Потребность в творчестве возникает даже тогда, когда она нежелательна и невозможна: сознание как бы провоцирует активность бессознательного. Творческий акт всегда совершается с отключением логики. «В акте творчества учёный вырывается из-под власти науки, логики, racio и погружается в пучину бессознательного, отдаётся мифологическим исканиям духа» [6], – подчёркивает А. Косарев. Таким образом, одним из условий творческого процесса может стать целенаправленная работа по погружению в подсознание. В этом смысле большую роль играет мифология, «разработавшая тончайшие технологии и способы целенаправленного погружения человека в состояние творчества, до которых современная наука ещё не доросла и неизвестно, дорастёт ли когда-нибудь, если не преодолеет своей рациональной зашоренности» [7]. Бесспорно, привлечение учёным такой категории, как

мифология, относится к метафоре, что не всегда поощряется в научных определениях того или иного процесса, но, как нам представляется, мифологичность сознания здесь отождествляется учёным с трансцендентными свойствами творческой мыслительной деятельности, со способностью сознания выйти за пределы предлагаемой ситуации.

Таким образом, можно говорить о том, что в творческом процессе присутствуют два вида мышления: научное и мифологическое (второе характерно для фазы созревания и инсайта). В мифе мир познаётся не так, как в науке. В нём человек не формулирует чётких познавательных задач и не стремится к получению логически выверенных результатов. Он просто задаёт себе вопросы и просто пытается на них ответить. При этом ответы он ищет не в окружающем мире, а в себе самом, в своих чувствах, мечтах, фантазиях и грёзах, которые являются необходимым элементом творчества. В. Н. Дружинин в связи с этим подчёркивает, что главное в творчестве – не внешняя активность, а внутренняя. Без них оно попросту не существует. Чувства создают эмоциональный настрой на творчество, мечты стимулируют его, в своих фантазиях человек конструирует возможные модели ответов. Но непреложным остаётся одно: в творческом акте господствуют чувства, мечты, грёзы, но не логика.

Многими исследователями творческий процесс определяется как выход за пределы заданного, отказ от стереотипного, общепринятого поведения, что позволяет соотнести поведение творческой личности и человека с психическими нарушениями. Ф. Баррон полагает, что творческий индивидуум имеет «другое» видение мира во многом за счёт определённых эмоциональных нарушений. «Творческий процесс ориентирует на интенсификацию как когнитивных, так и эмоциональных его аспектов, что повышает возможность ситуации эмоционального истощения, утомления» [8]. Установка на творческий процесс предполагает постановку проблем и разнообразное их разрешение. Ко всему происходящему, к окружающим объектам вырабатывается специфическое отношение: поиск смысла, попытка видения скрытого, стоящего за воспринимаемым. Подобная установка предполагает постоянное стремление нарушать внутреннее равновесие, что может быть источником дискомфорта. Творческий акт сопровождается возбуждением и нервной напряжённостью. Ф. Баррон утверждает: чтобы быть творческим, надо быть немного невротиком. Невротичность – побочный результат творческой активности. Необходимо по мере возможности нейтрализовывать этот побочный результат.

Творческий процесс является специфичным для разных областей знания, но обладает некоторыми общими характеристиками. В частности, такой общей характеристикой являются *этапы* творческого процесса. Я. А. Пономарёв выделяет четыре этапа творческого процесса в зависимости от активности сознания или бессознательного на каждом этапе:

1) фаза постановки проблемы, собирания материала, накопления знания. Я. А. Пономарёв называет её начальным этапом творческого процесса, при котором активным является сознание субъекта;

2) фаза созревания, или инкубации, когда работает в основном подсознание, а на уровне сознательных регуляций человек может заниматься совсем другой деятельностью;

3) фаза озарения, когда решение часто совершенно неожиданно и целиком появляется в сознании. Вторую и третью фазы Я. А. Пономарёв называет этапом решения, когда активно бессознательное;

4) фаза контроля, или проверки, которая требует полной включённости сознания. Её Я. А. Пономарёв называет этапом отбора и проверки правильности, при котором активно сознание.

Другие авторы выделяют большее количество фаз или стадий, но принципиальная схема творческого процесса остаётся такой же.

Критерий творческого процесса – уровневый переход. Потребность в новом знании складывается на высшем (логическом) уровне; средства удовлетворения этой потребности – на низшем (интуитивном) уровне. Низший уровень включается в процесс, происходящий на высшем уровне, и таким образом возникает новое знание. В связи с диагностикой творческого процесса возникает вопрос о «единице измерения» творчества. Я. А. Пономарёв предлагает использовать в качестве таковой разность уровней (интуитивного и логического) при постановке и решении задач.

Общими для всех творческих процессов являются также критерии отнесения определённого процесса к творческому. С. Д. Смирнов на основе анализа исследований по данной проблеме [9] выделяет следующие критерии творческого процесса:

1) критерий новизны результата, продукта деятельности;

2) критерий новизны процесса, с помощью которого этот продукт был получен (новый метод, приём, способ действия);

3) критерий преодоления логического разрыва на пути от условий задачи к её решению. «Процесс можно назвать творческим только в том случае, если его нельзя получить в результате простого логического вывода или действия по алгоритму. Преодоление логического разрыва возможно за счет иррационального начала, интуиции» [10];

4) критерий способности самостоятельно увидеть и сформулировать проблему;

5) критерий ярко выраженного эмоционального переживания, предшествующего моменту нахождения решения;

6) критерий устойчивой, длительной или более кратковременной, но очень сильной мотивации.

Психология творческого процесса требует ответа на вопрос, является ли творческий процесс «нормативным» или он доступен только определённым индивидам в редкие моменты времени. Если творческий процесс признать нормативным, можно заключить, что он присущ любому – взрослому, ребёнку и даже компьютеру. Значит, творческий процесс можно тренировать, и это полезно для каждого. Однако Ф. Баррон, Х. Грубберр и Т. Амабель считают, что способность к творчеству тренировать нельзя, так как творческий процесс возникает только в результате благоприятного сочетания многих факторов: структуры индивидуальности, необходимых навыков, наличия проблем, специального окружения [11].

Д. Фельдман выделяет два уровня творческого процесса: «большой, который вносит изменения и дополнения в существующее знание, и малый, например умение украшать комнату цветами» [12]. Некоторую тенденцию к нормативному имеет малый уровень. Большой, по мнению учёного, является ненормативным.

Общей для любого творческого процесса является также его структура. Я. А. Пономарёвым разработана структурно-уровневая модель центрального звена психологического механизма творчества, которая представлена в виде «двух проникающих одна в другую сфер. Их внешние границы – абстрактные пределы мышления. Снизу находится сфера интуитивного, сверху – логического мышления» [13].

Большинство авторов сходятся на том, что творческому процессу невозможно научить, но можно создать условия, благоприятствующие развитию творческих способностей. Для выявления таких условий необходимо проанализировать психологические особенности мышления людей, склонных к творчеству. Прежде всего, рассмотрим связь творческого процесса с другими когнитивными процессами, в частности с интеллектом. Психологические эксперименты показывают, что нет лиц с низким интеллектом, обладающих способностью к творчеству, то есть достаточный уровень интеллекта является необходимым его условием. Но также установлено, что слишком высокий уровень интеллекта препятствует творчеству (так называемая «пороговая теория»). В творческом процессе присутствует «янусианское мышление», которое выражается в способности активно обдумывать две противоположные вещи одновременно, отрабатывать две несоизмеримые точки зрения на предмет.

Характерной чертой творческого процесса является также ориентация не на выполнение требований, а на сам процесс (эта черта отмечена Д. Б. Богоявленской). В случае ориентации на выполнение предъявляемых требований, на внешний успех деятельность обрывается, как только первые выполнены. Если же самоценным является сам процесс деятельности, то в этом случае он не обрывается, а развивается. Возникает феномен самодвижущейся деятельности, который приводит к выходу за пределы заданного, позволяет увидеть «непредвиденное». В способности к продолжению познания за рамками требований заданной ситуации и кроется тайна высших форм творчества. Ориентацию на сам творческий процесс Д. Б. Богоявленская определяет как «ситуативно нестимулируемую продуктивную деятельность», принимая данный феномен за единицу анализа творческого процесса [14].

Я. А. Пономарёв выделяет два основных личностных качества, способствующих творческому процессу:

– способность действовать «в уме», определяемая как высокий уровень внутреннего плана действий;

– интенсивность поисковой информации и чувствительность к побочным образованиям.

Некоторые исследователи выделяют следующие составляющие творческого потенциала: стремление к развитию, духовному росту; способность удивляться, «приходить в замешательство при столкновении с новым или необычным», способность полностью ориентироваться в проблеме, отдавать себе отчёт в ее состоянии; спонтанность, непосредственность, спонтанную и адаптивную гибкость; оригинальность; дивергентное мышление; способность к быстрому приобретению новых знаний; восприимчивость по отношению к новому опыту; способность легко преодолевать умственные границы и перегородки; способность уступать, отказываться от своих теорий; способность «рождаться каждый день заново»; способность отбрасывать несущественное и второстепенное; способность к тяжёлому упорному труду, к составлению сложных структур из элементов, к синтезу.

Ещё один важный психологический аспект творческого процесса – его диагностика. Существующие до 50-х гг. XX в. методы диагностики позволяли определить наличие творческих способностей в ходе решения проблемных ситуаций, но не позволяли отделить творческие способности от общих (например, от интеллекта). В 50-е гг. оформилось стремление выделить некоторую специфическую способность к творчеству, не сводящуюся только к интеллекту. Дж. Гилфорд выде-

Качественный признак	*Репродуктивный (алгоритмический) мыслительный процесс*	*Творческий (продуктивный) мыслительный процесс*
Характер активности человека	Адаптивное поведение человека	Преобразовательная активность человека
Цель	Соответствие цели деятельности её результату	Рассогласование цели и результата творческой деятельности
Продукт	Репродуктивное мышление не «видит» побочные результаты, которые являются творением нового	Творческий продукт – побочный продукт
Степень рациональности	Логичность, рациональность репродуктивного процесса	Бессознательность, спонтанность творческого процесса
Структурированность	Нормативность	Ненормативность
Характер мышления	Конвергентное мышление. Основано на стратегии точного использования предварительно усвоенных алгоритмов решения определённой задачи.	Дивергентное мышление. Метод творческого мышления, применяемый обычно для решения проблем и задач. Заключается в поиске множества решений одной и той же проблемы.

лил специфический фактор, соответствующий, по его мнению, собственно творческим способностям – дивергентное мышление (способность мыслить в разных направлениях), подчёркивая одновременно как особенность нетворческого мышления его конвергентность [15]. В качестве одного из показателей дивергентности выступает оригинальность мышления. Такой подход привел к выводу, что творческие способности существуют параллельно и независимо от общих и специальных способностей. Появляется понятие творческой одарённости (в отличие от понятия общей одарённости). Творческая одарённость как системное образование личности является координатором, регулятором и стимулятором творческой деятельности.

Принципиальная спонтанность творческого процесса делает его неуловимым для естественнонаучных методов. Для диагностики последнего используются различные методы: анализ решения проблемных ситуаций и творческих задач, некоторые шкалы проективных тестов, метод экспертных оценок, метод анализа продуктов деятельности для определения степени новизны и оригинальности. Все их можно разделить на две группы: диагностирующие творческий процесс по его результату и диагностирующие особенности его протекания. Большинство существующих и используемых в настоящее время методов относятся к первой группе. Но актуальным является поиск методов второй группы, которые позволили бы определить закономерности творческого процесса, его сущностные характеристики, а не результат (в существующих определениях творчества как создания нового представлен результат творческого процесса, а не его сущностные характеристики, что делает определения неполными).

В заключение отметим, что не всегда творческий процесс, особенно большой, по Д. Фельдману, который вносит изменения в существующее знание, признаётся обществом как творческий. К. Роджерс замечает, что в реальности история свидетельствует: чем оригинальнее продукт творчества – будь то идея, произведение искусства или научное открытие, – тем скорее всего он будет считаться ошибочным, плохим или глупым.

Творческий процесс при всей своей многомерности и сложности имеет в современной психологии устоявшиеся качественные признаки: ненормативность, дивергентность, интуитивность и т. д. Полагаем, что эти разноуровневые, порой метафорически выстроенные признаки могут приобрести категориальный статус, если ставить их в условия перманентного сопоставления со степенью выраженности данного признака в репродуктивном мыслительном процессе. Данные такого эмпирического сопоставления могут соотноситься как теза и антитеза.

Вместе с тем, если иметь в виду диагностику и воспроизводимость творческого процесса, следует опираться на более операциональные параметры оценки и к ним следует отнести представленные в статье этапы и критерии творческого процесса.

Анализ изложенных в статье стратегий изучения творческого процесса не является полным. Несмотря на большое количество работ по данной проблеме отечественных и зарубежных авторов и длительный период, посвящённый изучению творческого процесса, не все психологические аспекты последнего достаточно изучены. В частности, не в полной мере выявлены закономерности, позволяющие воспроизводить творческий процесс, это сложно в силу спонтанности последнего. Дальнейшая систематизация критериев, этапов и признаков творческого процесса позволит приблизиться к модели его структурирования и как максимум его воспроизведения в познавательной деятельности.

Примечания

1. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 132.

2. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. М., 1995. С. 21.

3. Салов Ю. И. Психолого-педагогическая антропология. М.: Изд-во «Владос-пресс», 2003. С. 214.

4. *Пономарёв Я. А.* Психология творчества. М., 1976. С. 57.

5. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. С. 211.

6. *Косарев А.* Философия мифа: Мифология и её эвристическая значимость: учеб. пособие для вузов. М., 2000. С. 179.

7. Там же. С. 181.

8. *Барон Ф.* Личность как функция проектирования человеком самого себя // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 23.

9. *Андреев В. И.* Эвристика для творческого саморазвития. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1994; *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.

10. *Смирнов С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995. С. 112.

11. *Барон Ф.* Указ. соч.; *Gruber H., Devis S.* Inching our way up Mount Olympus: the evolvingsystem approach to creative thinking // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. Cambridge: Cambr. Press, 1988. P. 243–270; *Amabile T. M.* Social psychology of creativity: A consensual assessment technique // Pers. & Soc. Psychol. 1982. V. 43.

12. *Feldman D. N.* Creativity: dreams, insights and trans-formation. Cambridge: Camb. Press, 1988.

13. *Пономарёв Я. А.* Указ. соч. С. 113.

14. *Богоявленская Д. Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д, 1983. С. 149.

15. *Gullford Y. P.* The nature of human intelligence. Me Gaw Hill, 1967.

УДК 159.9

Е. В. Левченко, С. С. Федосина

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТОВ «ЭМОЦИЯ», «ЧУВСТВО», «ПЕРЕЖИВАНИЕ» У СТУДЕНТОВ

Концепт рассматривается как сложное когнитивное образование, включающее в себя два компонента: понятийный компонент, представленный в виде дефиниции, и образный компонент, основу которого составляет прототип. Выявлены различия в содержании и структуре синонимичных концептов «эмоция», «чувство», «переживание» у студентов.

Concept is considered to be a complex cognitive structure, including two components. The first one is organized on definitional principle; the second one has a prototype as its basis. The particular content of three synonymic concepts (“emotion”, “feeling” and “experience”) for students is described.

Ключевые слова: концепт, понятие, прототип, эмоция, чувство, переживание.

Keywords: concept, notion, prototype, emotion, feeling, experience.

Проблема изучения концепта «эмоция» в современной психологии была поставлена еще в работе Джемса «Что такое эмоция?» (1884). В ответах на этот вопрос мало согласия. Еще меньше его в научных взглядах на то, где кончается эмоция и начинается что-то другое. Нет формального критерия для того, чтобы четко различать, что является эмоцией, а что нет. Понимается ли эмоция как свойство мозга, действие или стремление к действию, рефлекс, инстинкт, отношение, познавательная структура, мотив, ощущение или чувство? Список употребляющихся в обыденной жизни слов, таких, как страх, гнев и счастье, делит эмоции по категориям, с которых начинается периодическая таблица эмоциональных атомов. «Концепты эмоции, страха, гнева и так далее есть части житейской теории. Эти концепты долгое время позволяли осуществлять предсказание и объяснение и в настоящее время являются частью здравого смысла» [1].

Некоторые житейские концепты переплавились в орудия работы психолога, другие же оказались слишком частными или малопригодными для научных целей, «поэтому каждый житейский концепт должен быть тщательным образом проверен с точки зрения его полезности для науки» [2].

Эмоции как феномен обыденного сознания в современной психологии изучаются представителями как классического, так и прототипического подхода к пониманию сущности концепта.

© Левченко Е. В., Федосина С. С., 2010

С точки зрения классического подхода концепт представляет собой дефиницию, включающую в себя ряд черт, необходимых и достаточных для отнесения объекта к классу эмоциональных.

Один из наиболее очевидных для этого подхода путей исследования – попросить испытуемого дать определение тому или иному эмоциональному явлению. Девидс [3] составил словарь эмоциональной лексики именно таким образом. Анализ эмоциональной лексики (500 слов) Ортони и dreub[[4] показывает, что эмоциональные термины относятся к «внутренним психическим состояниям, в центре которых стоит аффект». Это определение проверялось экспериментально: испытуемые оценивали, насколько каждое из предъявленных слов, встречающихся в сочетаниях со словами «чувствовать» и «быть», относится к эмоциям. Слова, обозначающие внутренние, психические, аффективные явления, оценивались как эмоциональные в обоих случаях. Например, «чувствовать гнев» и «быть в гневе» относились испытуемыми к эмоциональному переживанию, в то время как «чувствовать заброшенным» обычно оценивалось как эмоциональное состояние, а «быть заброшенным» (состояние объекта внешнего мира) – нет.

Еще одно исследование [5] было направлено на выявление обыденных определений видов эмоциональных явлений (так, например, «гнев» в итоге был определен как «аффективное психическое состояние, вызванное неодобрением чьих-то заслуживающих порицания действий и неудовольствием от связанных с этим нежелательных событий»).

Смутность и неясность обыденных определений эмоциональных явлений натолкнули исследователей на мысль, что классический подход не способен дать удовлетворительное объяснение тому, каким образом люди используют эмоциональные термины в повседневной жизни, и побудил обратиться к прототипическому подходу.

В его рамках Рассел и Фер [6] выполнили серию экспериментов по определению структуры житейского концепта «эмоция». Участникам одного из экспериментов предлагалось назвать так много примеров, входящих в категорию «эмоция», сколько «приходит на ум». Большинством участников в первую очередь были названы *счастье, гнев, печаль, любовь, страх, ненависть, радость*. В другом эксперименте участников просили оценить по шестибалльной шкале, насколько те или иные примеры подходят для представления категории «эмоция». Наибольшее количество баллов набрали ответы *любовь, ненависть, гнев, печаль, счастье, радость, страх*. Эксперименты показали, что наивным респондентам достаточно сложно определить, относятся те или иные слова к эмоциям или нет. По мнению авторов, в результатах исследования нашла отражение недостаточность классического подхода к концепту «эмоция».

В исследовании Шавер [7] использовалась оценка 213 названий эмоций по 4-балльной шкале: испытуемых просили оценить, насколько то или иное слово можно отнести к классу эмоциональных явлений. Итогом исследования явилась матрица рангов, где первые места заняли *любовь, гнев, ненависть, депрессия, страх, ревность и т. д.* Применяется также метод сортировки. Использовались 135 слов-стимулов, обозначающих эмоции. Путем кластерного анализа были получены шесть основных групп: *любовь, радость, удивление, злость, страх, печаль.*

Результаты исследований позволили осмыслить различия между прототипическим и классическим подходами к концепту «эмоция» и зафиксировать их в следующих положениях.

1. В классическом подходе все объекты эквивалентны в плане их принадлежности к концепту, а в прототипическом различаются по степени сходства (образуя внутреннюю структуру категории, которая, по-видимому, понимается как система связей между элементами).

2. В классическом подходе объекты, входящие в концепт, четко отличимы от других, не принадлежащих концепту; для прототипического подхода эта грань является нечеткой.

3. В классическом подходе критерием принадлежности является определенный набор черт, а в прототипическом – сходство с прототипом.

Сторонники классического подхода, в свою очередь, высказывают мнение, что полученные результаты не являются обоснованием преимуществ прототипического подхода. Трудность отнесения того или иного явления к эмоциям может объясняться рядом причин. Так, наивный испытуемый может неправильно понимать сам концепт. Кроме того, эмоционально окрашенные слова могут иметь больше чем одно значение, и трудности могут возникать из-за различного их толкования. Следует также различать узнавание и лежащее в его основе знание. Возможно, люди узнают то или иное эмоциональное явление по степени его сходства с прототипом, но это не мешает им обладать знанием о том, что такое эмоция, и формулировать на его основании четкое определение.

Точка зрения, которой мы следуем, предполагает, что концепт – это сложное когнитивное образование, в состав которого входят понятийный и образный компоненты. Понятийный компонент является центральным, по содержанию дефиниционным, по организации – аналогом «теории теории», согласно которой концепты объясняются через их взаимосвязь друг с другом, по-

добно системе научных терминов [8]. Основу образного (периферического) компонента составляет прототип [9], [10], [11]. Теория прототипов [12] утверждает, что концепты организованы по признаку родового сходства (где прототип представляет собой абстрактную репрезентацию набора стимулов, образованных множеством сходных форм одного и того же паттерна).

Концепт может включать в себя субконцепты и сам выступать в этой функции по отношению к концепту более высокого уровня обобщения. Он содержит знание как об основных свойствах и отличиях данного явления от других явлений, так и о его прототипах. Концепт – явление динамическое, развивающееся на протяжении всей жизни человека [13], [14]. Зрелый концепт характеризуется легкостью перехода от понятийной формы его представления к образной и обратно [15].

В нашей статье представлены результаты изучения отличий концепта «эмоция» от близких по содержанию концептов («чувство», «переживание»), выделенных на основе работы с толковыми словарями русского языка [16], [17], [18]. В нем приняли участие 210 студентов (100 юношей и 110 девушек) географического, историко-политологического, механико-математического, философско-социологического и юридического факультетов Пермского государственного университета в возрасте от 17 до 24 лет. Участникам исследования предлагались слова-стимулы «эмоция», «чувство», «переживание», для каждого из которых следовало сначала написать ассоциации, а затем – определения. Полученные данные обрабатывались методом контент-анализа и математико-статистическими методами (частотный анализ, тест $\chi 2$ по методу Мак-Немара).

При обработке **текстов определений** выделение основных категорий производилось по аналогии с логической схемой анализа дефиниций, предполагающей *указание на род и видовое отличие*. Для **ассоциаций** наиболее часто встречающимися категориями оказались *указания на классы эмоциональных явлений, их виды (модальности), свойства, поведенческие проявления, а также когнитивные феномены*.

Сравнение **определений** слов-стимулов «эмоция», «чувство», «переживание» показало, что, помимо этого синонимичного ряда, каждый из трех концептов определяется испытуемыми и через другие родовые понятия (отношение, реакция, состояние, ощущение), однако частота обращения к ним и степень единообразия ответов различаются. Вероятность обращения к одним и тем же категориям является наибольшей для концепта «эмоция», который чаще всего определяется как чувство (38,57% ответов), реакция (20,47%), состояние (10,95%), переживание (5,23%). При этом категории, занимающие первые четыре ранга, представлены в 75% ответов (см. рис. 1).

Для других слов-стимулов характерно распределение ответов по многим категориям с небольшим преимуществом для категорий, имеющих высшие ранги. Так, «чувство» чаще всего раскрывается как отношение (14,28%), ощущение (12,85), эмоция (10,47), переживание (8,57) (в совокупности лишь около 45% ответов) (см. рис. 2).

«Переживание» описывают преимущественно как чувство (21,9%), эмоцию (16,9%), состояние (11,4%), ощущение (3,3%) (в целом менее 50% ответов) (см. рис. 3).

Использование статистического критерия $\chi 2$ показало, что испытуемые значимо чаще склонны определять «эмоцию» через указание на родовые понятия «чувство», «реакция» и «состояние», а «чувство» – через «отношение» и «ощущение». Для «переживания» значимых предпочтений в частоте обращения к тем или иным понятиям не выявлено.

Таким образом, по сравнению с близкими по содержанию концептами концепт «эмоция» имеет наиболее устойчивое, в наибольшей степени разделяемое большинством студентов (носителей русского языка) содержание, на что указывает «кучность» распределения ответов по категориям.

Специфика этого концепта может быть описана при обращении к указаниям на видовое отличие. Чаще всего в определениях всех слов-стимулов эти указания включают в себя носителя эмоционального явления и неопределенное указание на объект, послуживший поводом для возникновения эмоционального явления («что (кто)-либо») (занимающие первый и второй ранги в категории «указания на видовое отличие»). Следовательно, при работе с предложенными словами участник исследования прежде всего обращается к субъектно-объектной шкале. Видовые отличия проявляются в частоте обращения к ее полюсам. *Субъект* (носитель) эмоционального явления наиболее важен при работе с концептом «чувство» (25,2% ответов, в то время как объект упоминается лишь в 16,2% случаев). *Объект* (внешний повод для возникновения эмоционального явления) оказывается максимально выраженным при актуализации концепта «переживание» (20,47% определений, в то время как субъект представлен в 15,7%). При работе же с концептом «эмоция» субъект обращается к обоим полюсам шкалы примерно в равной степени (носитель эмоции представлен в 23,8% ответов, объект – в 21,9%). **Таким образом, для концепта «эмоция», в отличие от двух прочих, характерно отсутствие привязки к одному из полюсов, имеется возможность действовать свободно, в пределах всей шкалы «субъект-объект».**

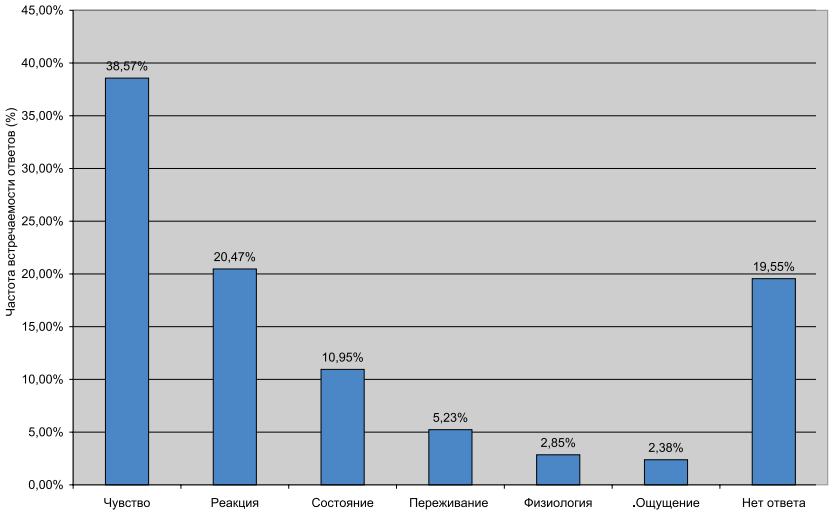


Рис. 1. Распределение ответов по частоте встречаемости в категории «указание на род» (по данным контент-анализа определений слова-стимула «эмоция»)

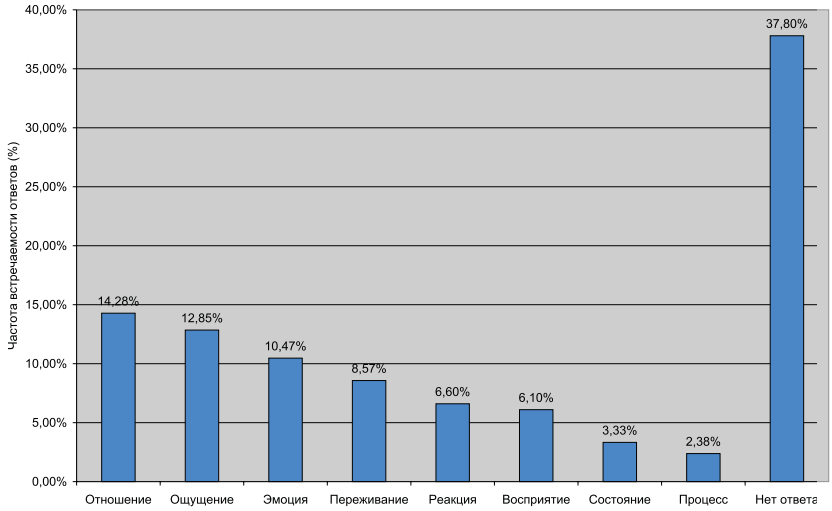


Рис. 2. Распределение ответов по частоте встречаемости в категории «указание на род» (по данным контент-анализа определений слова-стимула «чувство»)

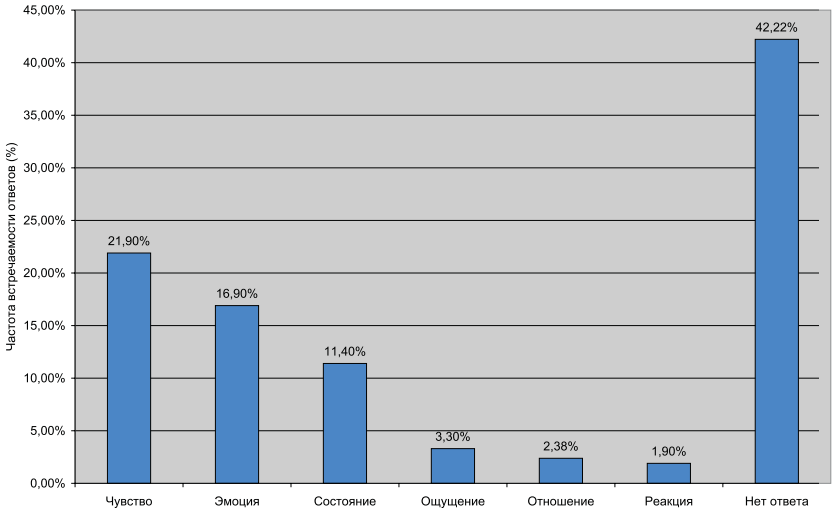


Рис. 3. Распределение ответов по частоте встречаемости в категории «указание на род» (по данным контент-анализа определений слова-стимула «переживание»)

Еще более интересные различия обнаруживаются при анализе подкатегорий, занимающих по частоте обращения к ним участников исследования третий и четвертый ранги. Для концепта «эмоция» это оценка длительности эмоционального явления (с выявлением его кратковременности 9,52%) и принадлежности к внутреннему миру (7,14%). При работе с концептом «чувство» ранги этих подкатегорий (то есть значимости актуализируемых признаков) оказываются инвертированными: оценка принадлежности к явлениям внутреннего мира осуществляется несколько чаще (9,52%), в то время как оценка длительности (с указанием на долговременность) – реже (7,61%). Однако концепт «переживание» не содержит следов обращения к названным признакам. Вместо этого при работе с ним участник исследования обращается к конкретным видам эмоциональных явлений (как правило, с негативным знаком), которые выступают как прототипы. В их роли выступают беспокойство (10,47% ответов) и волнение (7,14%), за которыми следует тревога (6,19%). **Описанные различия указывают на сформированность операций обобщения и, следовательно, актуализацию понятийного компонента при работе с концептами «эмоция» и «чувство» и обращение к прототипам (конкретным видам) эмоциональных явлений, то есть актуализацию образного компонента при работе с концептом «переживание» (несмотря на то что метод определений, результаты которого обсуждаются, адресован понятийному компоненту концепта).**

Применение **ассоциативного эксперимента** имело своей целью более подробный анализ образного компонента трех выбранных для изучения концептов. Анализ его результатов показал, что для всех слов-стимулов наиболее высокой является частота встречаемости ассоциаций, принадлежащих к категории «Виды (модальности) эмоциональных явлений» (рис. 4).

Самые высокие показатели получены для стимула «чувство» (41,6%), самые низкие – для слова «переживание» (35,97%). Обращает на себя внимание значительное отличие этих показателей от приведенного выше для стимула «эмоция» (лишь 23,87% ответов). Работая с соответствующим концептом, участники исследования довольно часто дают ассоциации, принадлежащие к категориям «Поведенческие проявления эмоциональных явлений» (18,56%), «Классы эмоциональных явлений» (14,58%), «Использование метафор» (10,08%). Подобное распределение нехарактерно для двух других концептов. Так, для концепта «чувство» соответствующие показатели варьируют от 0 до 5% (для категории «Классы эмоциональных явлений»). Для концепта «пе-

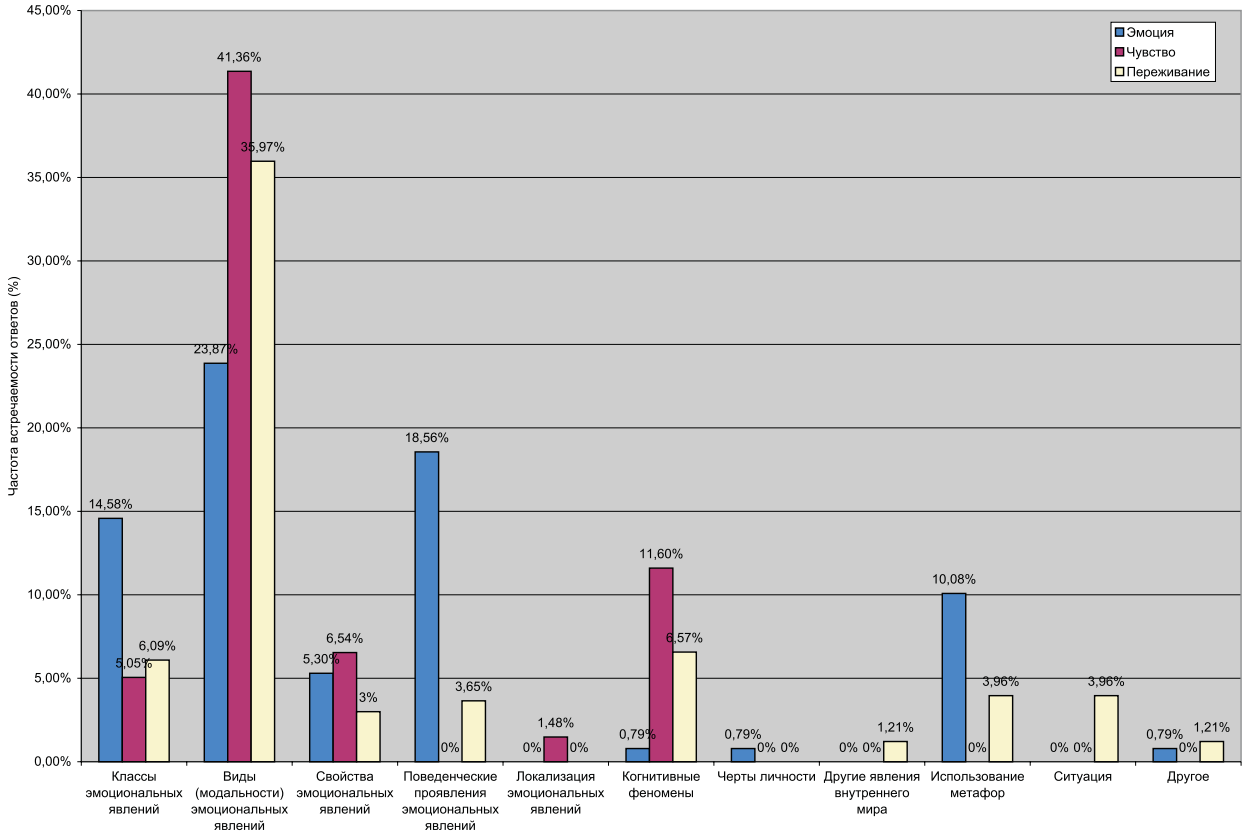


Рис. 4. Распределение ответов по частоте встречаемости (по данным контент-анализа ассоциаций на слова-стимулы «эмоция», «чувство», «переживание»)

реживание» вариации составляют от 3 до 6%. Таким образом, эти концепты характеризуются высокой частотой ассоциаций, принадлежащих к категории «Виды (модальности) эмоциональных явлений», а также более частым, чем при работе с концептом «эмоция», обращением к категории «Когнитивные феномены» (11,6% и 6,57% соответственно). Кроме того, для концепта «переживание» характерна актуализация значительного количества единичных ассоциаций (рис. 5).

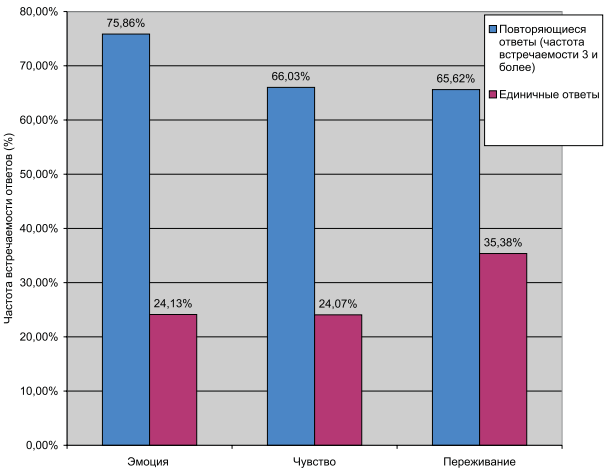


Рис. 5. Распределение единичных и повторяющихся ответов по частоте встречаемости (по данным контент-анализа ассоциаций на слова-стимулы «эмоция», «чувство», «переживание»)

Значимость описанных различий подтверждена использованием критерия $\chi 2$.

Эти данные вновь указывают на то, что при работе с концептом «эмоция» даже в ходе ассоциативного эксперимента, адресованного области неосознаваемого, образному компоненту концепта, срабатывают механизмы понятийного уровня, выделяются существенные признаки явления, актуализируются операции обобщения и категоризации.

Обратимся к содержанию категории с наибольшей частотой актуализации – «Виды (модальности) эмоциональных явлений» – с тем, чтобы проанализировать особенности обращения к прототипам для каждого из изучаемых концептов. Набор прототипических эмоциональных явлений, актуализируемый при работе с каждым из трех изучаемых концептов, включает в себя как общие для трех или двух концептов явления, так и специфичные только для данного концепта (рис. 6).

Общими для трех концептов ассоциациями, репрезентирующими их единое прототипическое ядро, являются «страх» и «печаль», обозначающие эмоциональные явления с отрицательным знаком.

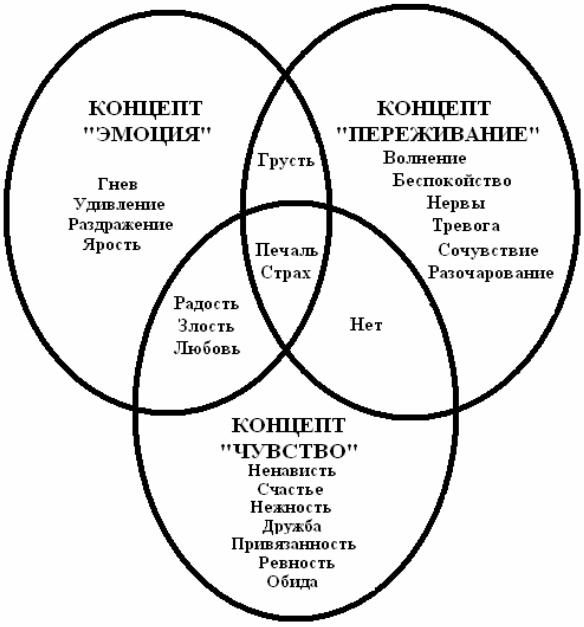


Рис. 6. Общие и специфичные для концептов «эмоция», «чувство», «переживание» прототипические эмоциональные явления (по данным контент-анализа ассоциаций)

Концепты «эмоция» и «чувство» объединяют обращения к эмоциональным явлениям из сферы межличностных отношений как с положительным знаком («радость», «любовь»), так и с отрицательным («злость»). Концепты «эмоция» и «переживание» объединяет ассоциация «грусть» (также из числа обозначающих негативные эмоции). Концепты «чувство» и «переживание» общего только для них прототипического основания не имеют.

Только при работе с концептом «эмоция» актуализируются прототипы «гнев», «удивление», «раздражение», «ярость», относящиеся, как правило, к кратковременным и ярким эмоциональным явлениям выраженной интенсивности, преимущественно с отрицательным знаком (выраженность признака кратковременности для этого концепта была уже отмечена выше, при анализе данных, полученных методом определений). Лишь концепт «чувство» требует обращения к таким прототипам, как «ненависть», «счастье», «нежность», «дружба», «ревность», «привязанность», «обида», относящимся преимущественно к долговременным и позитивным эмоциональным явлениям, возникающим в сфере межличностных отношений (обращение к признаку долговременности также отмечалось для этого концепта выше). Специфика концепта «переживание» определяется ассоциациями «волнение», «беспокойство», «нервы», «тревога», «сочувствие», «разочарование», обозначающими в большинстве своем негативные эмоциональные состояния и их

проявления, возникающие как реакции на социально значимые ситуации или объекты (см. рис. 6).

Количественные данные свидетельствуют о том, что при работе с каждым концептом в общей совокупности актуализируемых прототипических эмоций отчетливо выделяются доминирующие по частоте упоминания эмоциональные явления. Для концепта «эмоция» это «радость» (47,77% ассоциаций), за которой с большим отрывом следуют «гнев» (16,66%) «страх» и «злость» (по 6,66%) (рис. 7).

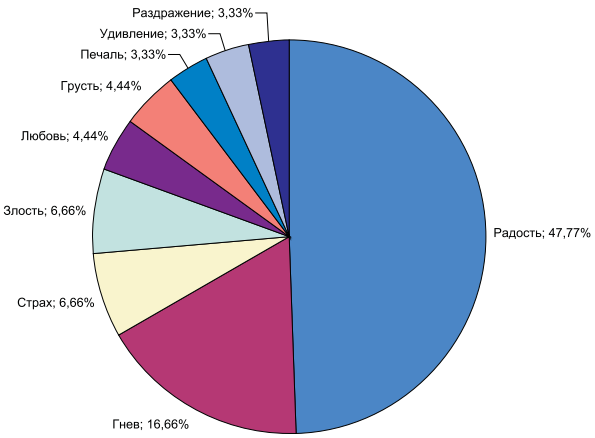


Рис. 7. Частота актуализации прототипических эмоциональных явлений (по данным контент-анализа ассоциаций на слово-стимул «эмоция»)

Для стимула «чувство» это «любовь» (48,03%), с которой также со значительным отрывом по частоте ассоциирования соседствуют «ненависть» (13,38%), «радость» (13,38%), «печаль» (11,38%) (рис. 8).

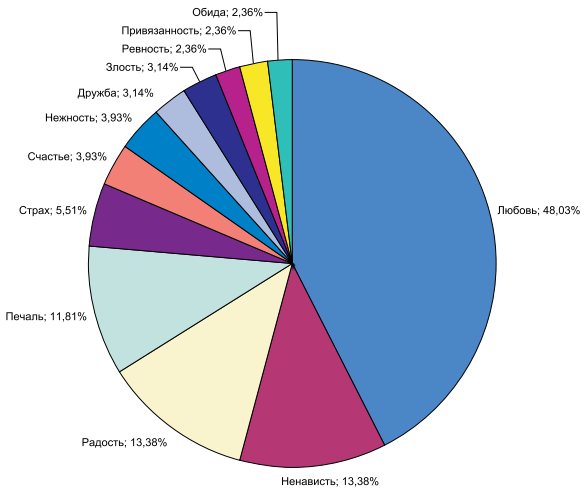


Рис. 8. Частота актуализации прототипических эмоциональных явлений (по данным контент-анализа ассоциаций на слово-стимул «чувство»)

Концепт «переживание» характеризуется отсутствием выраженного доминирования одного из эмоциональных явлений-прототипов. Испытуемые наиболее склонны в этом случае предлагать ответы «волнение» (25%), «страх» (22,41%), «беспокойство» (17,24%), «нервы» (16,39%), «тревога» (12,93%) (рис. 9).

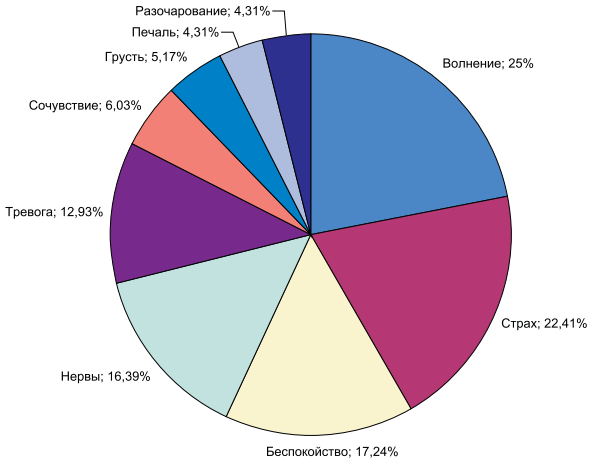


Рис. 9. Частота актуализации прототипических эмоциональных явлений (по данным контент-анализа ассоциаций на слово-стимул «переживание»)

Интересно отметить, что доминируют эмоциональные явления с положительным знаком (радость и любовь) либо без выраженного знака (волнение, которое может быть и радостным).

Частота обращения к «сквозным» эмоциональным явлениям страха и печали варьирует от концепта к концепту. Так, для концепта «эмоция» она невысока и составляет всего 6,66 и 3,33% соответственно. Эти показатели возрастают для концепта «чувство» с акцентом на печали (11,81 и 5,51%) и приобретают еще более большую выраженность для концепта «переживание» с ярко выраженным акцентом на страхе (4,31 и 22,41% соответственно) (см. рис. 10).

Таким образом, по-видимому, именно страх и печаль составляют глубинную прототипическую основу для концептов, охватывающих близкие, но, тем не менее, различаемые испытуемыми студентами эмоциональные явления. Для зрелых концептов характерен отрыв от прототипической основы, ее смещение в структуре концепта на периферию. Чем менее зрелым является концепт, тем в большей степени представлена в его содержании базовая прототипическая ткань. По-видимому, осмысление содержания концептов, относящихся к эмоциональным явлениям, его переработка с применением операций обобщения и категоризации осуществляется в направлении от эмоциональных явлений с отрицательным знаком к таким, которые имеют

положительный знак. Именно последние и закрепляются в качестве генерального обобщенного образца рассматриваемого эмоционального явления – это «радость» для «эмоции» и «любовь» для «чувства».

Представленность в обыденном сознании страха и печали, особенности их развития в онтогенезе, степень их дифференцированности заслуживают дальнейшего изучения. Особое внимание следует уделить страху. Наши данные, полученные совместно с А. С. Устиновой, свидетельствуют о том, что доступ этой эмоции в сознание и ее предъявление Другому существенно затруднены. Лишь 52% школьников 9–11 лет признают, что когда-либо испытывали страх. Ответили, что в настоящее время испытывают страх, 37% опрошенных школьников и 50% студентов (из которых 45% – девушки).

Вместе с тем результаты того же исследования позволяют утверждать, что представленность этой эмоции в сознании обладает значительной дифференцирующей силой. Так, удалось выявить различия в содержании представлений о страхе у студентов различной профессиональной направленности на выборке представителей гуманитарных и математических специальностей (по 30 человек) (см. таблицу).

По мнению студентов-математиков, страх в большей мере связан с опасениями за будущие события, а именно с ожиданиями неблагоприятного исхода, стремлением избежать каких-либо последствий, чувством неопределенности, малой информированностью, неизвестностью ($ц = 1{,}851$; $p \leq 0{,}05$). Для студентов-гуманитариев источником страха выступают преимущественно актуальные явления и ситуации, представляющие угрозу жизни и здоровью ($ц = 2{,}363$; $p \leq 0{,}01$).

Если вернуться к общему перечню прототипических эмоциональных явлений, выявленных в настоящем исследовании, то обращает на себя внимание значительное сходство их общего набора с данными вышеупомянутых зарубежных исследований (и это несмотря на языковые, методические и методологические различия и трудности сопоставления). В списки эмоциональных явлений, полученных в описанных выше эмпирических исследованиях, выполненных на выборке носителей английского языка, чаще всего попадали *страх, печаль и любовь*, затем *ненависть, радость* и гнев, а также *счастье, ревность, удивление и злость*. В нашем исследовании этот перечень не только нашел подтверждение, но и оказался дополненным. Наши испытуемые дифференцируют *злость, ярость и раздражение, печаль и грусть, привязанность и дружбу, любовь и нежность, любовь и дружбу*. Можно предполагать, что эти различия обусловлены не только языком, но и культурой и укоренной в ней системой ценностей.

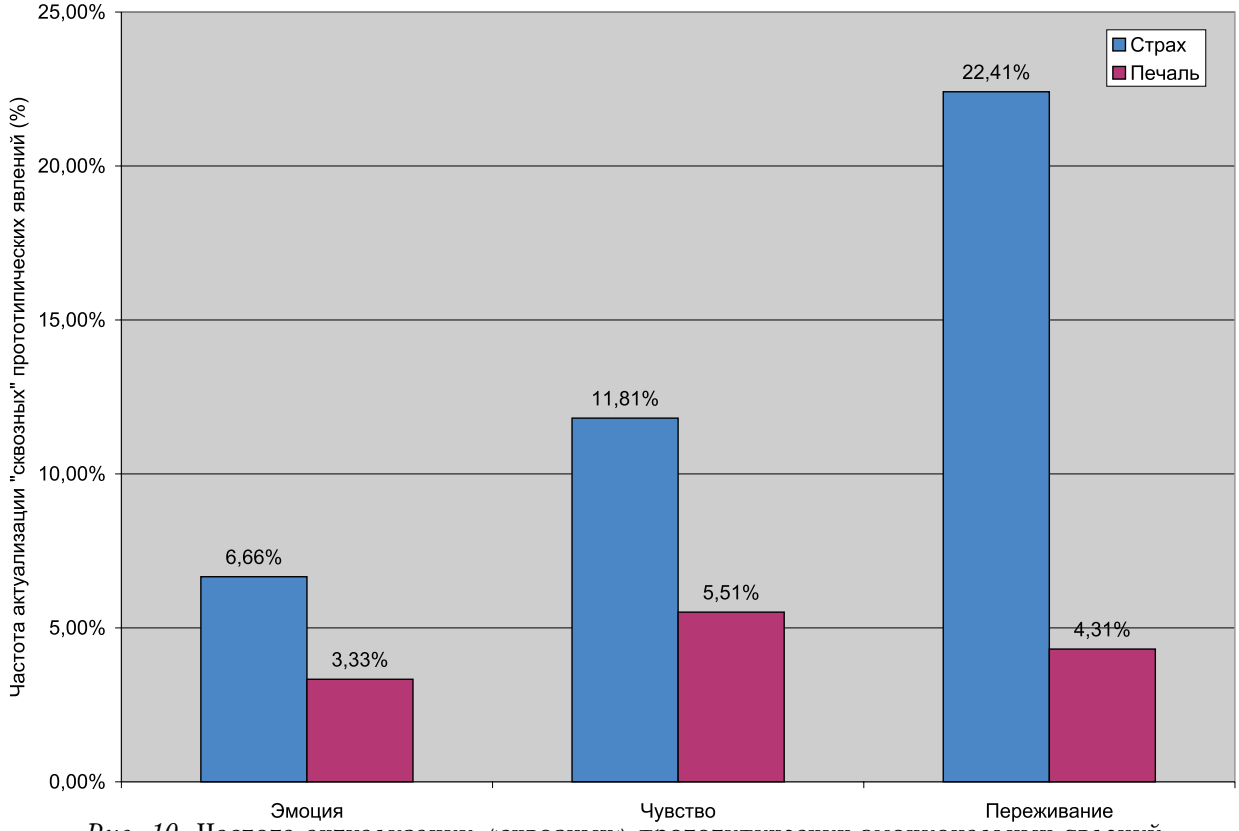


Рис. 10. Частота актуализации «сквозных» прототипических эмоциональных явлений (по данным контент-анализа ассоциаций на слова-стимулы «эмоция», «чувство», «переживание»)

Таким образом, концепты «эмоция», «чувство», «переживание» у лиц студенческого возраста различаются по степени их психологической зрелости. Зрелость концепта определяется возможностью при работе с ним удерживать высокий уровень обобщения и специфические признаки явления, легкостью перехода от понятийного уровня к образному и обратно, возможностью отрыва от исходной прототипической основы во всем ее объеме, ее свертывания, обобщения. Незрелый концепт характеризуется обращением ко многим разнообразным конкретным специфическим, образцам явления (прототипам), актуализацией мыслительной операции конкретизации. У лиц студенческого возраста, носителей русского языка, наименее зрелым среди изученных концептов является концепт «переживание», наиболее зрелым – концепт «эмоция».

Полученные различия можно объяснить недостатком эмоционального и жизненного опыта студентов, книжностью их знаний об эмоциональных явлениях. Таким образом, механизмы мышления, «встроенные» в изученные концепты, не безличны, не равнодушны к содержанию концептов, объединяющему не только почерпнутые из литературы знания, но и эмоциональный опыт, и способны его учитывать. Перспективы дальнейших исследований состоят в сравнении особенностей (прежде всего уровня зрелости) концептов «эмоция», «чувство», «переживание» у лиц студенческого возраста и взрослых.

Резюмируем сказанное.

Концепт «эмоция» представлен не только в научной психологии, но и в обыденном сознании. Однако о том, как он функционирует, известно недостаточно. Для его изучения пытались применять как классический (дефиниционный) подход, так и прототипический. В настоящем исследовании представлена точка зрения, согласно которой эти подходы не являются взаимоисключающими. Концепт рассматривается как сложное когнитивное образование, объединяющее в своей структуре понятийный (дефиниционный) и образный (прототипический) компоненты (уровни).

Эмпирическое исследование с предъявлением испытуемым-студентам слов-стимулов «эмоция», «чувство», «переживание» и инструкцией дать ассоциации и написать определения на каждое из них позволило получить данные, свидетельствующие о правомерности такой точки зрения. В результате контент-анализа полученных определений и описаний для всех изученных концептов был получен единый набор категорий, характеризующих содержание как понятийного, так и образного компонентов. Отчетливо выявилась и специфика каждого концепта, проявившаяся в различиях по частоте обращения к общим категориям и содержании выделяемых дополнительно для каждого концепта подкатегорий.

Сравнение данных по отдельным концептам показало, что они различаются по уровню зрелости. Зрелый концепт характеризуется актуализацией обоих входящих в его состав компонентов, легкостью как прямого, так и обратного перехода от обобщения (анализа родовидовых признаков) к конкретизации (указанию на одно из множества эмоциональных явлений). Незрелому концепту свойственна актуализация преимущественно образного компонента, работа с конкретными образцами эмоциональных явлений. Зрелые концепты характеризуются малой представленностью в их структуре прототипической основы, высоким уровнем обобщенности даже конкретных образцов.

Из трех изученных концептов наиболее высоким уровнем зрелости отличается концепт «эмоция». При работе с ним испытуемые способны актуализировать механизмы понятийного уровня: они активно обращаются к разнообразным существенным признакам этого явления, свободно действуют в пределах всей шкалы «субъект-объект» без фиксации на одном из ее полюсов, обращаясь к прототипам, используют операцию обобщения.

Вместе с тем концепты «эмоция», «чувство», «переживание» имеют единую глубинную прототипическую основу, в которой представлены «страх» и «печаль» («сквозные» для трех концептов эмоциональные явления).

Можно предполагать, что осмысление опыта эмоциональных явлений осуществляется в направлении от негативных эмоциональных явлений к позитивным. Об этом же свидетельствует и раз-

Показатели различий в осознании причин страха студентами различных специальностей

Подкатегории	Студенты-гуманитарии		Студенты мех-мат. фак-та		φ-критерий	Уровень значимости
	частота	%	частота	%		
Категория «Осознание причин страха»						
Ситуации, связанные с будущими событиями	9	30	16	53,3	1.851	p?0,05
Критическая, опасная ситуация, угроза жизни и здоровью	19	63,3	10	33,3	2.363	p?0,01

витие языка, который предоставляет субъекту больше возможностей для выражения негативных эмоций по сравнению с позитивными. В более зрелых концептах в качестве генерального обобщенного образца (прото)типичного для данного концепта феномена закрепляются позитивные эмоциональные явления – это «радость» для «эмоции» и «любовь» для «чувства». В связи с этим перспективной задачей исследования может стать сравнение содержания и структуры изученных концептов у представителей различных возрастных групп, дополненное диагностикой у них уровней развития понятийного (словесно-логического) и образного мышления.

Примечания

1. *Russell J. A.* In defense of a prototype approach to emotion concepts // Journal of personality and social psychology. 1991. Vol. 60. № 1. P. 37–47.

2. Там же.

3. *Davitz J. R.* The language of emotion. N-Y.: Academic Press, 1969.

4. *Clore J. L, Ortony A. & Foss M. A.* The psychological foundations of the affective lexicon // Journal of personality and social psychology. № 53. P. 751–766.

5. *Ortony A., Clore J. L. & Collins G.* The cognitive structure of emotions. Oxford: University Press, 1988.

6. *Maya B.* A Contribution to the Language of Emotion in English and Portuguese // Tese de doutoramento. Porto: FLUP. Nida, Eugene A, 1975.

7. *Shaver P., Schwartz J., Kirson D. & O'Connor C.* Emotion knowledge: further exploration of a prototype approach // Journal of personality and social psychology. 1987. Vol. 52. № 6. P. 1061–1086.

8. *Gopnik A.* The scientist as child // Philosophy of science. Vol. 63. № 3. December, 1996. P. 485–514.

9. *Шелестюк Е. В.* Представленность символа в структуре понятия // Mentalitat und Mentales / Hrsg. von E. A. Pimenov, M. V. Pimenova. Landau: Verlag Empirische Padagogik, 2003. Pp. 32–45.

10. *Margolis E., Laurence, S.* Concepts // The Blackwell Guide to Philosophy of Mind / ed. by Stich S. P., Warfield T. A. Wiley-Blackwell: December 2002. Pp. 190–213.

11. *Люсин Д.В.* Эмпирический анализ категоризации эмоций // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 50–61.

12. *Rosch E., Mervis C. B., Gray W. D., Johnson D. M., Boyes-Braem P.* Basic Objects in Natural Categories // Cognitive Psychology. Vol. 8. № 3. (July 1976). P. 382–439.

13. *Oxforg P.* The effects of mental activities on early concept acquisition // Diss. in education... for the degree of doctor of education. Texas Tech. University: Aug., 1978.

14. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. М.: Лабиринт, 1999.

15. *Веккер Л. М.* Психика и реальность. Единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998.

16. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН: Российский фонд культуры. 3-е изд., стер. М.: АЗЪ, 1996.

17. *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000.

18. *Ушаков Д. Н.* Толковый словарь русского языка. М.: ИДДК, 2004.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБЫЗОВА Елена Витальевна – аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета. 426032, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 6, ауд. 108.
E-mail: kaf-pedagogika@yandex.ru

АДАМЕНКО Юлия Владимировна – старший преподаватель кафедры информационных технологий и методики преподавания информатики Курганского государственного университета. 640669, г. Курган, ул. Гоголя, 25.
E-mail: temajul2007@rambler.ru

АКИНШИНА Инна Брониславовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Белгородского государственного университета. 308007, г. Белгород, ул. Студенческая, д. 14.
E-mail: Annik-so@yandex.ru

АЛЕКСАНДРОВА Наталья Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Вятского социально-экономического института, 610002 г. Киров, ул. Большевиков, д. 91.
E-mail: nauka@vsei.ru

БЕЛКОВА Татьяна Михайловна – доцент кафедры русского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 428000, Чувашия, г. Чебоксары, ул. Карла Маркса, д. 38.
E-mail: tmbelkova@mail.ru, fil_fack@mail.ru

БЕЛЫШЕВА Анастасия Николаевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей психологии Нижегородского государственного педагогического университета. 603600, Нижегородская область, г. Нижний Новгород, ГСП-37, ул. Ульянова, д. 1.
E-mail: nalya73@mail.ru

ВАСИЛЕНКО Татьяна Дмитриевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики Курского государственного медицинского университета. 305041, г. Курск, ул. К. Маркса, д. 3.
E-mail: tvasilenko@yandex.ru

ГЕТМАНСКАЯ Елена Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. 109240, г. Москва, ул. Верхняя Радищевская, д. 16, кв. 18.
E-mail: Getmel@mail.ru

КАЗАКОВЦЕВА Татьяна Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре адаптивной физической культуры и методики обучения Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: www.kazakovtsevats@mail.ru

КАСАНИНА Наталья Владимировна – соискатель кафедры педагогики Вятского социально-экономического института, 610002, г. Киров, ул. Большевиков, д. 91.
E-mail: nauka@vsei.ru

КАЧАЛОВ Николай Александрович – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков в области техники и технологий Национального исследовательского Томского политехнического университета. 634034, г. Томск, ул. Усова, д. 7, ауд. 129.
E-mail: mtfl@mail.ru

КОСТЮК Людмила Леонидовна – преподаватель колледжа Вятского государственного гуманитарного университета. 610007, г. Киров, ул. Ленина, д. 198.
E-mail: Yildizonen@rambler.ru

КРАВЦОВА Кристина Анатольевна – аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии Оренбургского государственного педагогического университета. 460844, г. Оренбург, ул. Советская, д. 19.
E-mail: orenprof@gmail. com, kravcova_ka@mail.ru

КУЗНЕЦОВ Евгений Николаевич – соискатель кафедры педагогики Вятского социально-экономического института, 610002, г. Киров, ул. Большевиков, д. 91.
E-mail: nauka@vsei.ru

КУЗЬМЕНКОВА Ольга Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой возрастной и педагогической психологии Оренбургского государственного педагогического университета. 460844, г. Оренбург, ул. Советская, д. 19.
E-mail: OlgaKuzmen@yandex.ru

КУЦЕНКО Лилия Александровна– ассистент кафедры психологии Белгородского государственного университета. 308015, Белгородская область, г. Белгород, ул. Победы, д. 85.
E-mail: miroshnikova@bsu.edu.ru

ЛЕВЧЕНКО Елена Васильевна – доктор психологических наук, профессор, зав.кафедрой общей и клинической психологии Пермского государственного университета. 614015, г. Пермь, Парковый проспект, д. 2а, кв. 37.
E-mail: levchenkoev@yandex.ru

ЛУПУ Светлана Леонидовна – заведующая отделением начальных классов Воркутинского педагогического колледжа. 169900, Республика Коми, г. Воркута, ул. Дончука, д. 9б.
E-mail: nauka@vsei.ru

МАТУХИН Дмитрий Леонидович – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре иностранных языков в области техники и технологий Национального исследовательского Томского политехнического университета. 634050, г. Томск, пр. Ленина, д. 30.
E-mail: mdlbuddy@mail.ru

МУРТАЗИНА Гульсина Хафизовна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре связей с общественностью Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта. 190121, г. Санкт-Петербург, ул. Декабристов, д. 35.
E-mail: pr-kafedra@yandex.ru

ПЕРМИНОВ Евгений Александрович – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой высшей математики Российского государственного профессионально-педагогического университета. 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11.
E-mail: perminov_ea@mail.ru

ПОМЕЛОВА Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для неязыковых специальностей Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: kaf_pedagogiki@vshu.kirov.ru

РОДИКОВ Александр Степанович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, декан факультета дополнительного образования Нижневартовского государственного гуманитарного университета. 628609, Ханты-Мансийский автономный округ-Югра, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56.
E-mail: rodikov-as@yandex.ru

САХАРОВ Василий Александрович – кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: vas701@rambler.ru

САХАРОВА Людмила Геннадьевна – кандидат исторических наук, доцент, заведующая кафедрой социальных наук Кировской государственной медицинской академии. 610048, г. Киров, ул. Московская, д. 171.
E-mail: vas701@rambler.ru

СЕМЕНОВ Юрий Васильевич – заведующий лабораторией «Экология» Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования. 610046, г. Киров, ул. Р. Ердякова, д. 23/2.
E-mail: kdov@yandex.ru

СИДОРЕНКО Татьяна Валерьевна – аспирант кафедры иностранных языков в области техники и технологий Национального исследовательского Томского политехнического университета. 634034, г. Томск, ул. Советская, д. 84/3.
E-mail: sidorenkot@tpu.ru

ТИМОФЕЕВ Александр Викторович – аспирант кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: tav-57.kirov@mail.ru

ТОЛБАТОВА Евгения Владимировна – аспирант кафедры психологии Белгородского государственного университета. 308015, г. Белгород, ул. Победы, д. 85.
E-mail: dolgina@bsu.edu.ru

ТРОЙНИКОВА Екатерина Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии Удмуртского государственного университета. 420034, г. Ижевск, ул. Университетская, д. 1.
E-mail: ekatroj@gmail.com

ФЕДОСИНА Светлана Сергеевна – старший преподаватель кафедры общей и клинической психологии Пермского государственного университета. 614036, г. Пермь, ул. Мира, д. 110, кв. 24.
E-mail: zireal@mail.ru

ХАНЖИН Алексей Владимирович – аспирант кафедры адаптивной физической культуры и методики обучения Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: sportfac@vshu.kirov.ru

ХИНКАНИНА Алла Леонидовна – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и психологии Марийского государственного технического университета. 424000, г. Йошкар-Ола, пл. Ленина, д. 3, каб. 440.
E-mail: al.hin@mail.ru

ХОДЫРЕВА Елена Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: hum@vshu.kirov.ru

ШАПИН Евгений Валериевич – доцент по кафедре дизайна и изобразительного искусства Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: tid@vshu.kirov.ru

ЯББАРОВА Раушания Атласовна – соискатель кафедры педагогики Вятского социально-экономического института, преподаватель кафедры психологии Института экономики, управления и права, филиал в Альметьевске. 423450, г. Альметьевск, ул. Тимирязева, д. 43.
E-mail: nauka@vsei.ru

ПРАВИЛА ПОДАЧИ СТАТЕЙ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В РЕЦЕНЗИРУЕМОМ НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ «ВЕСТНИК ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА»

Срок публикации – по мере поступления материалов.

Для публикации статьи в реферируемом журнале необходимо

1) представить в редакцию

а) **отзыв-рекомендацию научного руководителя**;

б) **заключение кафедры**, на которой проходило выполнение научной работы;

в) **текст статьи в печатном варианте и в электронном виде с приложением сведений об авторе** (см. ниже);

2) возместить стоимость издательских услуг, исходя из действующего тарифа (включая тариф НДС). В сумму платежа входит получение автором 1 экз. журнала.

Статьи, в которых отражаются результаты исследования, должны полностью отвечать требованиям, предъявляемым к научным журнальным статьям. К публикации принимаются научные статьи объемом от 0,5 до 1 печатного листа, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями.

ТЕХНИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ, ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДКОЛЛЕГИЮ ЖУРНАЛА

Общие требования

Распечатка на бумаге А4 в *2* экземплярах, дискета с текстом статьи в формате Word или RTF (файл обозначается фамилией автора).

Параметры страницы

Поля: левое – 25 мм, правое, нижнее и верхнее – по 20 мм.
Интервал: 1,5.
Гарнитура: Times New Roman.
Размер кегля: основной текст – 14 пт; сноски и примечания, формулы – 12 пт.
Запрет висячих строк.

Оформление статьи

Текст начинается с указания фамилии, имени и отчества автора статьи (на русском и английском языках). Далее следует название статьи (на русском и английском языках), до десяти ключевых слов на русском и английском языках. После названия (для аспирантских работ) указывается: работа представлена кафедрой (название кафедры и вуза). Статья сопровождается индексом УДК (универсальная десятичная классификация).

Аннотация статьи. Аннотация пишется на русском и английском языках – не более 400 знаков каждая, включая пробелы (помещается непосредственно перед текстом).

Ссылки на литературу в тексте статьи даются в квадратных скобках.
Ср.: напр.: Этот вопрос уже рассматривался лингвистами [1].

Литература указывается в конце статьи под заголовком ПРИМЕЧАНИЯ. Далее под номерами указывается литература ***в порядке цитирования ее в тексте статьи***. Автор, источник, место и год издания, страница оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008 Библиографическая ссылка. Ср., напр.:

Примечания

1. *Лурия А. Р.* Язык и сознание. Ростов н/Д, 1998.

2. *Леонтьев А. А.* Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. М., 1970. С. 314–370.

3. *Кутепов В. И., Виноградова А. Г.* Искусство Средних веков / под общ. ред. В. И. Романова. Ростов н/Д, 2006. С. 144–251.

4. *Паринов С. И., Ляпунов В. М., Пузырев Р. Л.* Система Соционет как платформа для разработки научных информационных ресурсов и онлайновых сервисов // Электрон. б-ки. 2003. Т. 6, вып. 1. URL: http://www.elbib.ru/index.phtml?page=elbib/rus/journal/2003/part1/PLP/ (дата обращения: 25.11.2006).

Рисунки
Формат bmp, tif

Диаграммы
Формат Excel

Таблицы
Формат Word

Математические и физические формулы
Редактор MS Equation

Сведения об авторе (на отдельном листе)
1. Фамилия, имя, отчество (полностью)
2. Специальность
3. Ученая степень, звание, должность по кафедре
4. Полное название кафедры, вуза
5. Научный руководитель (ФИО, научная степень, ученое звание, должность)
6. Адрес с почтовым индексом, контактный телефон, e-mail

• Аспиранты очного обучения указывают ведущую кафедру и полное название вуза.

• Аспиранты заочного обучения и соискатели указывают место работы и должность.

• Докторанты и преподаватели вузов указывают ученую степень, звание, должность по кафедре, полное название кафедры и вуза.

Все документы необходимо отправлять в **одном** письме по адресу
610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26,
Редколлегия журнала «Вестник ВятГГУ»,
направление «Педагогика и психология».

Редколлегия рецензируемого научного журнала
оставляет за собой право отклонять представленные материалы,
если они не соответствуют установленным требованиям.
Авторам присланные материалы и корректуры не возвращаются.

Вестник
Вятского государственного гуманитарного университета

Научный журнал № 3(3)

Подписано в печать 25.08.2010 г.
Формат 60x84 1/8 . Бумага офсетная. Гарнитура Mysl.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 21,5. Тираж 1000. Заказ № 1475.

Издательство
Вятского государственного гуманитарного университета,
610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26
(8332) 673-674