

Вятский государственный гуманитарный университет

**ВЕСТИК
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Педагогика и психология

Научный журнал

№ 4(3)

Киров
2009

ББК 74.58 я 5

В 38

Главный редактор

В. С. Данюшенков,

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

Редакционная коллегия:

В. Т. Юнгблуд,

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

А. А. Харунжев,

кандидат педагогических наук, доцент (отв. секретарь);

Е. М. Вечтомов,

доктор физико-математических наук, профессор;

Л. А. Мосунова,

доктор психологических наук, доцент;

Г. Н. Некрасова,

доктор педагогических наук, профессор;

М. И. Ненашев,

доктор философских наук, профессор;

С. М. Окулов,

доктор педагогических наук, профессор;

В. Б. Помелов,

доктор педагогических наук, профессор;

Г. И. Симонова,

доктор педагогических наук, доцент;

Е. А. Ходырева,

доктор педагогических наук, доцент;

С. В. Чернова,

доктор филологических наук, профессор

Ответственные за выпуск:

О. В. Коршунова,

кандидат педагогических наук, доцент;

Н. И. Поспелова,

кандидат искусствоведения, доцент;

М. С. Судовиков,

кандидат исторических наук, доцент

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

Редактор: О. Коробкова

Компьютерная верстка: Ю. Боброва

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

СОДЕРЖАНИЕ

Щелина Т. Т. Проблема профессионального самоопределения и личностной готовности будущих психологов и социальных педагогов к обучению в вузе 6

ОБЩАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Фахрутдинова Р. А.</i> Зарубежные психолого-педагогические концепции социализации личности школьника	12
<i>Волгунов В. В.</i> Организация детского отдыха в оздоровительном лагере: социально-педагогический аспект	16
<i>Шемшурина С. А.</i> Принципы организации опытно-экспериментальной работы в процессе формирования краеведческой компетенции подростков в дополнительном образовании	19
<i>Помелова Е. В.</i> Просветительство как социально-педагогический феномен	23
<i>Александрова Н. С., Коцафова В. И.</i> Теоретические аспекты формирования лидерских качеств военнослужащих по призыву	31

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Осколкова В. Р., Санникова А. И.</i> Проблема подготовки студентов педагогического вуза к профессиональной самореализации	35
<i>Землянский В. В.</i> Дуальная система подготовки кадров для высокотехнологичного производства	40
<i>Казаковцева Т. С.</i> Модель подготовки студентов к оздоровительно-образовательной работе с детьми как здравотворческой деятельности	43
<i>Грекова Г. И., Фихтнер О. А.</i> Особенности интеграции отечественных и зарубежных вузов в болонский процесс	49
<i>Лопанова Е. В., Лонская Л. В.</i> Структурный анализ технологической компетентности педагога	54
<i>Гущина Г. А.</i> Особенности построения модели выпускника вуза – будущего экономиста в процессе формирования его профессиональной культуры	57

ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Галицких Е. О., Романова О. В.</i> Педагогические мастерские как способ формирования коммуникативной компетентности студентов	61
<i>Авчинникова С. О.</i> Технологическое обеспечение профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы к здоровьесберегающей деятельности	67
<i>Полуэктова М. В., Гончарук С. А.</i> Формирование базовых компетенций будущего специалиста по рекреации и спортивно-оздоровительному туризму на выездных практических занятиях	73

МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

<i>Левченко Е. В., Продовикова А. Г.</i> Сравнение возможностей количественных и качественных методов в исследовании социальных представлений (на примере изучения представлений о сознании и бессознательном)	79
--	----

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Гудкова Е. В.</i> Связь глобальных отношений к себе и к миру со стилем особенностями личности	93
<i>Момотова Ю. Г.</i> Представления о языковой и вторичной языковой личности в гуманитарных науках	99
<i>Худякова И. С.</i> Особенности проявления одиночества у осужденных, отбывающих наказание в колонии-поселении	105

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Гребнева В. В.</i> Особенности исследования взаимосвязи готовности преподавателей и студентов вуза к принятию человекоцентрированной образовательной стратегии	109
<i>Малаховская О. В.</i> Педагогические условия формирования интеллектуально-речевых и коммуникативно-речевых умений младших школьников	112

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Попов Н. И.</i> Мониторинг качества профессиональной подготовки математиков в условиях фундаментализации университетского образования	116
<i>Китайгородский М. Д., Муртазин И. А.</i> Проектирование курсов по выбору предпрофильной подготовки с интеграцией информационных и материальных технологий	119
<i>Мелекесова Р. М.</i> Школьный лагерь как способ организации предпрофильной подготовки учащихся	124
<i>Макарова Л. В.</i> Культурологическое чтение аутентичных текстов при обучении безэквивалентной лексике как средство приобретения социокультурной компетенции	127
<i>Пронина Н. С.</i> Лексический путь в усвоении коммуникативно значимого грамматического материала в общеобразовательной школе	131
<i>Жигалёва К. Б.</i> Понятие лингвистической компетенции в системе обучения дошкольников иностранному языку	134
<i>Пыхина Н. В.</i> Проблема педагогических условий формирования лингвострановедческой компетенции младших школьников	137
<i>Табилова М. Р.</i> Педагогическое обеспечение преемственности образовательного процесса в условиях перехода дошкольника в начальную школу	140
<i>Иванова А. В.</i> Об использовании электронного ресурса как средства личностного развития младших школьников на занятиях по информатике	144
Сведения об авторах	149

CONTENTS

- Shchelina T. T.* The problem of professional self-determination and personality readiness of future psychologists and social teachers for education at the institute
- Fakhrutdinova R. A.* Foreign Psychological and Pedagogical Concepts of Socialization of School Students
- Volgunov V. V.* The arrangement of children's rest in the health camp: social and pedagogical aspect
- Shemshurina S. A.* Principles of organizing experimental work in the process of forming local lore competence of teenagers in out-of-school education
- Pomelova E. V.* The enlightenment as a phenomenon of native pedagogics
- Aleksandrova N. S., Kotsareva V. I.* Theoretical approaches to developing military leadership qualities
- Oskolkova V. R., Sannikova A. I.* The problem of preparing students of the pedagogical institution of higher education for professional self-realization
- Zemlyansky V. V.* The Dual System of Training Personnel for High Technological Production
- Kazakovtseva T. S.* A Model of preparing students to health-oriented educational work with children as their creative activity
- Grekova G. I., Fikhtner O. A.* Peculiarities of integration of national and foreign higher educational institutions in bologna process
- Lopanova E. V., Lonskaya L. V.* Developing the structure of teacher's technological competence
- Gushchina G. A.* Features of Creating a Model of the Higher School Graduate – Future Economist – in the Process of Forming His Professional Culture
- Galitskikh E. O., Romanova O. V.* Educational workshops as a method of forming communicative competence of the students
- Avchinnikova S. O.* Technological support of training future social workers for health-saving activity
- Poluektova M. V., Goniyants S. A.* Forming the basic competences of future specialists in recreation and sport health-improving tourism during outdoor practical studies
- Levchenko E. V., Prodovikova A. G.* Comparing quantitative and qualitative methodology in the study of social representations (based on a study of representations of consciousness and the unconscious)
- Gudkova Ye. V.* The global self-evaluation and world-evaluation and their effect on psychological styles of personality
- Momotova Y. G.* Notions of the Secondary Linguistic Personality in the Humanities
- Khudyakova I. S.* Peculiarities of loneliness manifestation in convicts who serve the sentence in colony-settlement
- Grebneva V. V.* Peculiarities of studying teachers' and students' readiness to accept anthropocentric educational strategy
- Malakhovskaya O. V.* Pedagogical conditions of forming speech intellectual and speech communication skills in early elementary students
- Popov N. I.* Monitoring of the quality of training mathematics students within fundamentalization of university education
- Kitaygorodsky M. D., Murtazin I. A.* Modelling elective courses of the foreprofile training with the integration of informational and material technologies
- Melekesova R. M.* The school camp as a way of organizing pupils' preprofile training
- Makarova L. V.* Teaching lacuna lexis through culturological reading as a method of developing sociocultural competence
- Pronina N. S.* Lexical approach to mastering communicatively significant grammar at comprehensive school
- Zhigaleva K. B.* Notion of linguistic competence in the system of teaching a foreign language to pre-school children
- Pykhina N. V.* The problem of pedagogical conditions of forming linguistic country studies competence of primary schoolchildren
- Tabilova M. R.* Pedagogical maintenance of continuity of educational process in conditions of transition of a child of pre-shool age to primary school
- Ivanova A. V.* On using the electronic resource as a means of personal development of pupils at informatics lessons

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ И СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Современный этап развития России характеризуется все более осознанным отношением к образованию как одному из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина. Это обусловлено потребностями развивающегося общества в современно образованных, нравственных, предприимчивых людях, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Однако изменения, происходящие в отечественной системе образования в последнее десятилетие XX в. и первое десятилетие XXI в., обозначили целый ряд актуальных проблем подготовки специалистов. Современная взрослая жизнь требует от вступающих в нее молодых людей психологической грамотности, умений осуществлять самопроектирование профессиональной карьеры, заниматься самомаркетингом. Это означает закономерное возрастание требований со стороны общества к процессу и результату профессионального самоопределения будущих специалистов как одной из составляющих профессиональной социализации.

В то же время динамично изменяющиеся требования общества к школьникам и студентам высветили множество вопросов, касающихся личностной готовности современной молодежи к обучению в вузе в процессе профессиональной социализации. Реформирование системы общего образования, переход к единому государствен-

ному экзамену как форме аттестационных испытаний и оценки знаний школьников способствовали появлению психологической нестабильности среди старшеклассников и абитуриентов. Появившаяся возможность поступить в любой вуз, не знакомясь ни с ним, ни со специальностью и будущей профессией, усилила проблемность и противоречивость и без того сложного процесса профессионального самоопределения юношей и девушек.

Особый акцент проблеме профессионального самоопределения придает явно наблюдаемая тенденция увеличения среди учащейся молодежи представителей различных «групп риска» и самих «жертв социализации» [1]. В этом смысле проблема профессионального самоопределения осложняется социально-психологическими и личностными характеристиками субъектов образовательного процесса в системе профессиональной подготовки. Эти характеристики обусловлены неадаптивными способами и результатами проживания основных кризисов дошкольного и школьного детства и юношества, обеспечивающих личностную готовность к профессиональному самоопределению и закладывающих основы развития профессионального самосознания.

Наиболее проблемными в этом отношении являются следующие характеристики: примитивные интересы и увлечения; отсутствие самостоятельности, инициативности и предпримчивости (в том числе и в выборе и освоении профессии); несформированность учебной деятельности и неготовность к учебно-профессиональной; недостаточно развитые самосознание, рефлексия и абстрактно-логическое мышление; протестные и оппозиционные реакции, затянувшиеся до конца ранней юности и начала обучения в вузе; инфантилизм; отсутствие навыков зрелого совладающего поведения и слабость психологических защит от стрессов и трудных жизненных ситуаций. Психолого-педагогический аспект проблемы профессионального самоопределения и дальнейшей профессиональной социализации в дан-

ном контексте состоит в необходимости создания условий, позволяющих параллельно с освоением профессии осуществлять коррекцию личностной готовности будущего специалиста к обучению в вузе. Отмеченное обстоятельство делает оказание психолого-педагогической помощи всем субъектам образовательного процесса (учащимся, педагогам, родителям) в решении проблемы профессионального самоопределения современной молодежи весьма актуальным.

Особую значимость данный тезис приобретает в связи с выбором юношами и девушками специальностей психолого-педагогического профиля, предполагающих профессиональное обеспечение благоприятных условий социализации различных возрастных и социальных категорий населения путем организации ведущих деятельности на каждом из этапов развития и оказания квалифицированной индивидуальной помощи в решении возрастных и личностно значимых задач и проблем. Такое понимание содержания профессиональной деятельности названных специалистов предполагает, что будущему психологу (социальному педагогу) необходимо либо иметь адаптивный опыт социализации (возрастной, половой, семейной, профессиональной и т. д.), либо, по крайней мере, обладать просоциальными, гуманистическими ценностными ориентациями, развитой рефлексией и адаптивными (конструктивными) способами психологической защиты как минимально необходимыми профессиональными характеристиками.

Представленный подход к пониманию сущности профессиональной деятельности и профессионально важных характеристик личности будущего специалиста фактически обуславливает в основном содержательный аспект проблемы профессионального самоопределения в ходе вузовского этапа обучения. Процессуальный и технологический аспекты предполагают совершенствование существующих и разработку новых форм и технологий организации профессиональной подготовки студентов психоло-

го-педагогических специальностей в современном вузе.

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что профессиональное самоопределение личности изучалось преимущественно в рамках профориентационной работы и относительно этапов подготовки к выбору или выбора молодыми людьми профессии. Это отражено в работах В. Г. Асеева, А. Е. Голомштока, Е. М. Павлютенкова, К. К. Платонова, Е. Н. Прошицкой, М. Х. Титмы, Б. А. Федоришина, А. П. Чернявской, Н. М. Щербаковой и др. Особый интерес представляют результаты исследований проблемы профессионального самоопределения и адаптации студентов среднего и высшего профессионального образования к самостоятельной трудовой деятельности. Ее изучали С. С. Гриншпун, И. Ю. Кузнецова, И. В. Кузнецова, С. П. Крягжде, Л. М. Митина, З. А. Решетова, А. В. Сухарев, П. П. Шавир и др.

Психолого-педагогические аспекты профессионального самоопределения, в том числе и с позиций поиска оптимальных форм и методов управления этим процессом, представлены в работах Н. Р. Битяновой, Л. И. Божович, Е. И. Головахи, И. В. Дубровиной, Н. В. Самоукиной, Д. И. Фельдштейна и др.

С опорой на методологию и выводы названных исследований определены теоретические основы изучения психолого-педагогических аспектов профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов в ходе профессиональной подготовки. Их составляют положения и результаты, раскрывающие сущность и структуру профессионального самоопределения (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, И. С. Кон, А. К. Маркова, Н. С. Пряжников, Л. Б. Шнейдер и др.); социально-психологические особенности современного студенчества (К. А. Абульханова-Славская, И. В. Вачков, А. А. Деркач, Л. Н. Захарова, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, В. Т. Лисовский, В. Я. Ляудис, Е. М. Никиреев, В. А. Поляков, А. А. Реан, Л. Д. Столяренко, С. Н. Чис-

тякова, А. В. Шаронов и др.); проблемы профессиональной подготовки педагогов-психологов (Г. С. Абрамова, С. А. Беличева, А. А. Бодалев, Ю. В. Варданян, И. В. Дубровина, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Р. В. Овчарова, А. В. Петровский, Л. А. Петровская, В. А. Сластенин и др.).

Исследование показало, что в современной теории профессионального образования «профессиональная подготовка» рассматривается как социально и педагогически организованный процесс трудовой социализации личности, обеспечивающий ориентацию и адаптацию в мире профессий, овладение конкретной специальностью и уровнем квалификации, непрерывный рост компетентности, мастерства и развитие способностей в различных областях человеческой деятельности [2]. При этом отметим неразрывную связь процесса профессиональной подготовки с профессиональным самоопределением студентов, поскольку обучение в учреждении профессионального образования является одним из этапов профессиональной социализации человека, способствует его социальному и профессиональному развитию.

Анализ различных подходов к изучению проблемы профессионального самоопределения позволил согласиться с выводом В. А. Толочека [3], согласно которому это процесс активной ориентации человека в мире профессий, сопряженный с поиском смысла трудовой деятельности, с внутренними и внешними конфликтами, кризисами; процесс периодически повторяющихся выборов на протяжении всей профессиональной жизни. С этих позиций, несмотря на обилие и разносторонность исследований в данной области, проблема профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки все еще остается малоизученной, а потому – актуальной.

Обобщение результатов современных исследований и практики собственной профессиональной деятельности позволяет констатировать, что будущий педагог-психолог с момента поступле-

ния в вуз и до конца обучения должен принимать решения, совершая определенные профессиональные выборы (профессия, специализация, направление, место работы). Поступающий в вуз абитуриент еще не обладает достаточными представлениями о будущей профессии. На первом курсе, после появления первого реального знания о своей профессии начинается соотнесение ее по отношению к себе, сопоставление с собственными желаниями и возможностями. Непосредственно с этим связано возникновение на втором и третьем курсах вопроса о правильности профессионального самоопределения. Вновь перед проблемой самоопределения студент оказывается на пятом курсе, когда в некоторых случаях принимается решение не работать по специальности, что, по мнению М. Ю. Уваровой [4] и нашим результатам, свидетельствует о несостоявшемся профессиональном самоопределении в профессии педагог-психолог.

Однако анализ массового опыта профессиональной подготовки студентов-психологов, результатов собственных наблюдений в ходе преподавательской деятельности и выводов коллег психолого-педагогического факультета ГОУ ВПО «АГПИ им. А. П. Гайдара» не позволяют столь однозначно воспринимать решение выпускника не работать по специальности как факт несостоявшегося профессионального самоопределения. Далеко не редки случаи, когда отсутствие достойного места работы, а тем более низкая зарплата, сложности с приобретением жилья вынуждают даже самых мотивированных, самых подготовленных и успешных студентов выбирать в качестве сферы трудаустроства не психологическую деятельность, хотя и с косвенным использованием профессиональной компетентности.

Отмеченное явление со всей очевидностью доказывает, что профессиональное самоопределение – длительный, динамичный, многоплановый процесс самореализации личности в профессии, который детерминируется социально-экономическими, социально-психологическими, соб-

ственno-психологическими, субъектно-личностными, индивидуально-личностными и индивидуально-демографическими факторами [5]. Не случайно, характеризуя социально-психологические особенности профессионального самоопределения современных выпускников-психологов, исследователи обращают внимание на сформированные у них в процессе обучения социальные и профессиональные ожидания, ценностные ориентации и ориентацию на избранную профессию; профессиональную подготовленность и социально-психологическую готовность к решению практических задач в современных условиях; уровень удовлетворенности молодыми специалистами содержательной стороной профессиональной деятельности; успешность их адаптации и интеграции в новых трудовых коллективах.

Социально-психологические особенности профессионального самоопределения психологов-практикурсантов, по данным Н. С. Андреевой, характеризуются отсутствием четких представлений о профессиональном будущем; индивидуалистической направленностью ценностных ориентаций; недостаточно сформированными в ходе обучения умениями и навыками, низкой готовностью к самостоятельному решению практических профессиональных задач; устойчивой ориентацией на дальнейшую профессиональную деятельность по полученной специальности. Вероятно, закономерны социально-психологические особенности профессионального самоопределения выпускников-психологов со стажем работы до трех лет, констатирующие низкий уровень удовлетворенности содержательной стороной профессиональной деятельности, устойчивую ориентацию на реализацию личного потенциала в рамках профессии при ограниченных возможностях профессионального и карьерного роста.

Анализ имеющихся данных об особенностях профессионального самоопределения студентов будущих и начинающих психологов актуализирует необходимость тщательного изучения не только социально-психологических, но и личност-

ных аспектов исследуемой проблемы. Основные подходы к изучению личностного самоопределения представлены в рамках изучения самоопределения личности как новообразования юношеского возраста, связанного с формированием мотивационной и ценностно-смысловой сфер (О. С. Анисимов, Л. И. Божович, М. Р. Гинзбург, Д. И. Фельдштейн, И. Г. Шендрик); как процесса формирования и нахождения жизненной позиции (К. А. Абульханова, В. В. Гулякина, Н. У. Зайченко, З. С. Карпенко, Ю. А. Лунев, В. Ф. Сафин); в том числе и в трудных жизненных ситуациях (Л. И. Анцыферова, Ф. Е. Василюк, Т. Б. Карцева, С. А. Рубинштейн). С учетом этапов становления и развития самоопределения, его связи с ценностно-смысловой сферой и необходимостью совершать выбор в различных ситуациях на основе осознанного отношения к сложившимся обстоятельствам, их последствиям, самому себе становится возможным выстраивать психологически обоснованные и педагогически целесообразные стратегию и тактику профессиональной подготовки специалистов в современных условиях.

Разработка проблемы профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов в названном контексте представляется актуальной, поскольку ценностно-смысловая сфера характеризуется как результативная сторона самоопределения, задающая мировоззренческие установки и поведенческие стратегии (М. Р. Гинзбург, В. В. Гулякина, В. Ф. Сафин, А. С. Чернышев). Особо отметим, что ценностно-смысловая сфера личности в самоопределении обеспечивает регуляцию жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах. Эта регуляция состоит в согласовании сущностных сил, структурных элементов целостного самоопределения с требованиями отдельных сфер жизни через инициативу и созидательную активность субъекта на фоне переживания смысла жизни и собственной деятельности [6].

С учетом данных обстоятельств в контексте разрабатываемой на психолого-педагогическом факультете концепции духовно-ценностной ори-

ентации будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки нами предложена модель психолого-педагогического обеспечения профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов. Она предполагает создание в воспитательной организации (факультет) условий для развития самосознания студентов, самоопределения на основе ценностного выбора, самореализации и самоутверждения в педагогически целесообразно организуемых ситуациях в жизнедеятельности академических групп, в учебно-профессиональной деятельности и в процессе индивидуальной помощи с учетом социально-психологических особенностей обучающихся и специфики профессии.

Это становится возможным, если руководители системы высшего образования различного уровня рассматривают вуз (факультет) как воспитательную организацию, в которой предусмотрено создание благоприятных условий для развития профессионального самосознания будущих специалистов, их личностного роста и социальной успешности в процессе профессиональной социализации. Эти условия создаются в педагогически целесообразно организуемых ситуациях в жизнедеятельности академических групп, в учебно-профессиональной деятельности студентов и в процессе индивидуальной помощи им.

Такими условиями являются:

- формирование у студентов в процессе изучения базовых психолого-педагогических дисциплин общепрофессиональной и предметной подготовки гуманистических установок по отношению к различным субъектам профессионального взаимодействия и к самим себе как самосознательным субъектам собственного развития;
- обеспечение субъектной позиции студентов в овладении практическим опытом социально-профессионального взаимодействия посредством преимущественного использования активных групповых методов в обучении и жизнедеятельности на основе личностного подхода в воспитании;

– организация усвоения позитивного социального опыта в жизнедеятельности студенческих групп на основе специфики осваиваемой профессии посредством организации быта факультета, интенсивной, содержательной жизнедеятельности с учетом предыдущего, актуального и последующего возрастных периодов, взаимодействия и обучения ему с использованием соответствующих технологий социального воспитания;

– реализация индивидуальной помощи студентам, направленной на развитие их личностной и профессиональной рефлексии, эмпатии, способности к децентрации, диалогу и взаимодействию, выработку адаптивных способов психологической защиты на основе индивидуально-групповой дифференциации.

Создание условий для решения студентами задач личностного и профессионального развития в процессе профессиональной подготовки в вузе обеспечивается целенаправленным использованием характерных возможностей ведущих видов деятельности (игра, общение, предметная деятельность, учебная деятельность) и основных сфер жизнедеятельности воспитательной организации (познание, общение, духовно-практическая и предметно-практическая деятельность, спорт, игра), являющихся доминирующими для юношеского и предыдущих ему возрастов (ранняя юность, подростковый, младший школьный и дошкольный).

Такой подход к содержательному наполнению жизнедеятельности студентов позволяет обеспечить, с одной стороны, освоение содержания и методики организации основных сфер жизнедеятельности будущих воспитанников, а с другой – создать условия для коррекции развития личности самих студентов, имеющих незавершенные кризисы детства и подростничества. Это позволяет компенсировать неудачи и недостаточное развитие в учебно-профессиональной деятельности, а за счет привлекательности и возможности быть субъектом других сфер жизнедеятельности удерживает студентов в вузе, параллельно обеспечивая тренировку успешности и уверенности в

своих силах. Впоследствии этот опыт переносится на учебно-профессиональную деятельность и дает возможность осознать свой личностный рост и себя самого в профессии, что, в свою очередь, подтверждает возможность целенаправленного влияния на развитие личностной готовности студентов к обучению в вузе и мотивации овладения профессией. Апробация в экспериментальной деятельности основных содержательных и организационных аспектов жизнедеятельности психолого-педагогического факультета ГОУ ВПО «АГПИ им. А. П. Гайдара» позволяет констатировать возможность относительно эффективного целенаправленного влияния на развитие профессионального самоопределения будущих специалистов, их личностный рост и социальную успешность в ходе профессионального обучения.

Таким образом, планомерное использование в вузе возможностей для решения задач юношеского возраста и профессиональной необходимости организовывать жизнедеятельность воспитанников младших возрастов позволяет объе-

динить профессиональное и личностное становление будущих социальных педагогов и психологов, при необходимости осуществлять коррекцию профессионального самосознания и личностного развития молодых специалистов.

Примечания

1. Щелина Т. Т. Духовно-ценностная ориентация социальных педагогов. М.: Изд-во МГПУ, 2006. С. 85.
2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; ред. кол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, А. С. Глебова и др. М.: Большая Рос. энцикл., 2002. 528 с.
3. Тюлючек В. А. Современная психология труда. СПб.: Питер, 2008. С. 335.
4. Уварова М. Ю. Структура и оптимизация профессионального самоопределения студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2007.
5. Андреева Н. С. Социально-психологические особенности профессионального самоопределения выпускников вузов психологических специальностей в современных условиях: дис. ... канд. психол. наук. М., 2001. 196 с.
6. Нурыгаянов И. А. Самоопределение личности и ее ценностно-смысловая сфера: индивидуально-типологические и половые различия: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2007. 22 с.

ОБЩАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 316.61-053.5

P. A. Фахрутдинова

ЗАРУБЕЖНЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

В статье рассматриваются психолого-педагогические концепции социализации личности в зарубежной педагогике с позиции субъект-объектных и субъект-субъектных отношений. Исследования зарубежных авторов проблемы социального становления личности школьника дают возможность для совершенствования данного процесса в условиях макро- и микросреды.

The article deals with various theoretic-methodological approaches of foreign scientists to personal socialization. The research of upbringing problems in correlation with the environment helps to work out professional recommendations concerning the development of a person in macro- and micro-environmental conditions.

Ключевые слова: социализация личности, субъект-объектные и субъект-субъектные отношения, зарубежная педагогика.

Keywords: personal socialization, subject-object and subject-subject relations, foreign pedagogics.

Кризис, охвативший экономическую и социально-политическую сферы общества, переход к свободному предпринимательству, конкуренции усилили социальную напряженность, конфликты и незащищенность значительной части населения, особенно молодежи. В этих условиях возникает необходимость освоения новых подходов, прогрессивных технологий, гибких организационных форм, способов органического сочетания педагогических, социально-педагогических подходов в рамках зарубежной педагогики. Однако как показывает анализ, современные подходы к проблеме социального становления личности не соответствуют духу толерантности и конструктивного диалога, творческого анализа социальной реальности. Если раньше доминировал критический анализ зарубежных концепций разработки тех или иных проблем, то сейчас, наоборот, характерны попытки заимствования западных философского,

культурологического, педагогического, социологического подходов к проблемам человека. Наработанный на Западе теоретический потенциал может быть использован для решения собственных отечественных задач и проблем. Попытки освоения «чужих» концептуальных средств и подходов методологически плодотворны, так как иного способа для определения границ применимости теории или метода, чем их экстраполяция на более широкую предметную область, не существует. В данной статье представлены культурно-антропологические, психолого-педагогические основания для использования зарубежного опыта реализации системы социального воспитания. «Диалог культур» в области теории и методологии в данном случае предполагает достижение определённой тождественности в рамках данной проблемы и строится соответственно не только «адекватности», сколько уместности и педагогической целесообразности. Изучение зарубежного опыта социального воспитания позволяет выявить его положительные и отрицательные характеристики, рассмотреть возможность применения ряда методов и подходов в рамках данной проблемы в практике работы отечественной школы, а также наметить новые ориентиры развития образования в целом, стратегию его обновления. В целом это дает возможность для создания прогностической модели данного феномена.

Проблема социального становления личности относится к числу актуальнейших проблем, представленных в науке конца прошлого века. Существуют разнообразные концепции социализации, которые тяготеют к одному из двух подходов в понимании роли самой личности в процессе её формирования [1].

Первый подход предполагает пассивную позицию личности в процессе социализации, а саму социализацию рассматривает как процесс его адаптации к обществу. Этот подход может быть определен как субъект-объектный (общество – субъект воздействия, а человек – его объект).

Второй подход утверждает активную позицию личности в процессе её становления в определённых условиях микросреды, а не только её адаптацию к обществу, а также её влияние на свои жизненные обстоятельства и на себя. Этот подход можно определить как субъект-субъектный.

Первый из выделенных подходов имеет давнюю традицию и представлен рядом научных школ и концепций. Одним из основоположников был французский социолог конца прошлого века Эмиль Дюркгейм. Исследуя отношения человека и общества, он неоднократно обращался к вопросам социализации и воспитания подрастающих поколений. Не разводя эти понятия, Дюркгейм понимал под воспитанием «ежеминутно испытываемое ребенком давление социальной среды, стремящейся сформировать его по своему образцу и имеющей своими представителями и посредниками родителей и учителей». Каждое общество, считал он, имеет некий идеал человека, который не только в моральном и интеллектуальном, но даже в физическом аспекте до известной степени универсален, одинаков для всех его членов. В то же время он отмечал, что в рамках каждого общества идеал человека имеет свои особенности в зависимости от мезо- и микрофакторов, характерных для данного общества. Но эти особенности, по мнению Дюркгейма, не могут быть существенными. Он отмечал, что общество может выжить только тогда, когда между его членами существует значительная степень однородности. Воспитание устанавливает и подкрепляет эту однородность, фиксируя у ребенка с самого начала существенные, типичные характеристики, требуемые коллективной жизнью. Но, с другой стороны воспитание гарантирует постоянство разнообразия, будучи само по себе разнообразным и специализированным.

Выдвигая, ролевую концепцию о «воспитании как методической социализации» подрастающего поколения, задачу педагогической науки он видит в том, чтобы определить и обосновать многообразные социализирующие воздействия (как организованные, так и стихийные) и преобразовать их в целенаправленное педагогическое влияние. При этом центром целенаправленной социализации молодого поколения должна стать школа, так как ни семья, ни другой социальный институт не способны подготовить молодежь к сложностям современной цивилизации.

«Социализируя, индивидуализировать» – вот своеобразная формула Э. Дюркгейма для школьной педагогики. Она означает, что школа должна не только целенаправленно ориентировать своих воспитанников на определенные социальные нормы и ценности, но и учить их самостоятельным действиям в рамках социально достижимого и возможного. В какой мере индивид причастен к обществу, в той же мере он естественно перерастает самого себя и тогда, когда он мыслит, и тогда, когда он действует. Суть позиции Э. Дюркгейма, таким образом, в признании за обществом активного начала и приоритета его перед личностью.

Результаты теоретических построений Э. Дюркгейма во многом стали основанием развернутой социологической теории функционирования общества, описывающей в том числе и процессы интеграции человека в социальную систему, разработанную американцем Талкоттом Парсонсом.

Т. Парсонс определял социализацию как «интернализацию культуры общества, в котором ребенок родился», как «освоение реквизита ориентаций для удовлетворительного функционирования в роли».

В основе процесса социализации, как считает Т. Парсонс, лежит «генетически данная пластичность человеческого организма и его способность к обучению». Универсальная задача социализации – сформировать у вступающих в общество «новичков», как минимум, чувство лояльности и, как максимум, чувство преданности по отношению к системе. Согласно его взглядам, человек «вбирает» в себя общие ценности в процессе общения со «значимыми другими». В результате этого следование общепринятым нормативным стандартам становится частью его мотивационной структуры, его потребностью.

Первичная социализация, закладывающая основу всего последующего функционирования человека, по мнению Парсонса, происходит в семье. В семье, отмечает он, складываются фундаментальные мотивационные установки человека. Социализация в семье происходит благодаря действию психологического механизма, который работает на основе сформулированного З. Фрейдом принципа удовольствия-страдания и приводится в действие с помощью вознаграждений и наказаний.

По мнению Парсонса, на формирование и развитие неформальной школьной культуры определенное влияние оказали принципы юношеской молодежной культуры. Исходное положение его концепции состоит в том, что молодежная культура выступает в роли своеобразного буфера между молодыми людьми и взрослыми. Анализируя ее проявления в школах, он считает, что там присутствуют два типа культуры: формальная и неформальная. Последняя, по Парсонсу, служит нишей, привлекающей подростков, имеющих проблемы в учебе и поведении. Неформальная культура представляет собой форму интеграции такого типа учащихся в современное общество.

В результате специального исследования Т. Парсонс сформулировал функции школьного класса в процессе социализации: эманципация ребенка от первичной эмоциональной привязанности к семье; интернализация общественных ценностей и норм на более высоком уровне, чем в семье; дифференциация детей в свете их до-

стижений и их оценки; селекция и распределение человеческих ресурсов применительно к ролевой структуре взрослого общества.

Согласно Парсонсу, социализация в любой роли влечет за собой появление у социализируемого чувства неполноценности. Это связано с тем, что исполнение им роли, в том числе возрастной и половой, неизбежно подвергается неоднозначным оценкам агентов социализации, а в конечном счете и собственной самооценке, которая может оказаться весьма невысокой.

Чувство неполноценности находит выражение в различных формах: в индивидуально отклоняющемся поведении; в создании компенсирующих субкультур (подростковых, криминальных); в появлении субкультур, отвергающих потребность в достижении (хиппи, кришнаиты и др.) или переориентирующих ее в непривычные для общества сферы (т. н. контракультура).

Теория Т. Парсонса оказала влияние на многих исследователей процесса социального становления личности. Назовем лишь некоторых из них: Дж. Х. Баллантайн, Э. МакНейл, Дж. У. Огбю, Дж. и Э. Перри, Р. Дж. Хэвигхерст. Они и многие другие, исследуя социализацию одни – более явно, другие – менее, рассматривают ее как субъект-объектный процесс. Такой подход определил и ключевые понятия в их анализе социализации: интернализация, принятие, освоение, адаптация. Трактовка самого понятия «социализация» представителями этого подхода в основном адекватна возвретиям Т. Парсонса.

Остановимся также на характеристике другого подхода, сложившегося в исследованиях социализации, который мы определили как субъект-субъектный. Сторонниками этого подхода можно считать американских ученых Ч. Х. Кули, У. И. Томаса, Ф. Знанецкого и Дж. Г. Мида. Представители теорий «символического интеракционизма», появившихся в начале нынешнего столетия (Дж. Мид, У. Джеймс, Ч. Кули, У. Томас), придерживались той точки зрения, что поскольку человек является существом мыслящим, а люди – это живые организмы, имеющие собственное «Я», то поведение в обществе очень часто определяется этим «Я», но все же оно не вызвано просто силами внутри них (людей) – инстинктами, стимулами, мотивами и потребностями – или внешними силами – социальными. Скорее всего, поведение человека обусловлено обычно теми факторами, которые находятся между этими внешними и внутренними силами, а именно: разумной и социально возникающей интерпретацией названных сил, имеющих место в определенное время [2].

Эта мысль связывалась с социальными корнями личностного «Я» и человеческой природы. С точки зрения теории «символического интерак-

ционизма» социальная организация (общество) есть та структура, внутри которой активные единицы (люди) развиваются свои действия. Структурные характеристики, как «культуры», «социальные системы», «социальная стратификация» или «социальные роли» определяют условия для таких действий, но ни в коем случае не определяют их.

Как подчеркивает Б. Мельцер, «действия членов общества не направлены на ситуации, а социальная организация (общество) настолько вовлекается в действие, насколько она оформила ситуации, в рамках которых действуют люди, и насколько обеспечила их определенным набором символов для интерпретации ситуаций».

Эти две формы влияния общества являются наиболее важными. В том случае, когда общество является постоянным и стабильным, как, например, изолированные первобытные племена или крестьянские общины, это влияние будет наиболее сильным. Что же касается современных обществ, в которых возникают новые ситуации, а старые становятся менее устойчивыми, влияние общества значительно снижается.

Подобная идея была выдвинута в результате исследования М. Мид, проведенного ею в 20-е гг. нашего столетия. Она изучала первобытные племена Самоа и обнаружила, что в этих обществах индивидуумы переходят от детства к взрослости без каких-либо стрессов. Существование ритуалов во время такого перехода позволяет подрастающему поколению ясно представлять себе, когда и как оно должно принимать на себя те или иные роли взрослых и социальную ответственность. Эта ясность и обеспечивает тот факт, что переходный период значительно сокращается и двусмысленность и неопределенность статуса молодыми людьми подобных обществ не испытывается.

Дж. Г. Мид, разрабатывая данное направление, центральным понятием социальной психологии выделил «межиндивидуальное взаимодействие». Совокупность процессов взаимодействия, по Миду, объединяет общество и социального индивида. Богатство и своеобразие имеющихся у того или иного индивидуального «Я» реакций и способов действий зависят от разнообразия и широты систем взаимодействия, в которых «Я» участвует. В то же время социальный индивид является источником движения и развития общества. Как видим, представители этих теорий подчеркивали активную роль самого человека в процессе социализации.

Ч. Х. Кули, автор теории «зеркального Я» и теории малых групп, считал, что индивидуальное «Я» приобретает социальное качество в коммуникации, в межличностном общении внутри первичной группы (семьи, группы сверстников, со-

седской группы), т. е. в процессе взаимодействия индивидуальных и групповых субъектов.

У. И. Томас и Ф. Знанецкий выдвинули положение о том, что социальные явления и процессы необходимо рассматривать как результат сознательной деятельности людей, что, изучая те или иные социальные ситуации, необходимо учитывать не только социальные обстоятельства, но и точку зрения индивидов, включенных в эти ситуации.

Идеи Ч. Х. Кули, У. И. Томаса, Ф. Знанецкого и Дж. Г. Мида оказали мощное влияние на разработку концепций социализации с точки зрения субъект-субъектного подхода. Возрастающая активность его сторонников отмечается авторами Международной энциклопедии по вопросам образования (1985 г.), которые отмечают, что последние исследования характеризуют социализацию как систему коммуникационного взаимодействия общества и индивида.

Один из типичных представителей этого подхода У. М. Уэнтворт считает, что процесс социального становления личности, будучи частью реальной культуры общества, является по своей природе интерсубъектным. Ребенок от рождения становится его полноправным участником. Он прямо предлагает рассматривать социализацию как интеракцию, которая есть диалог «активностей». По его мнению, социализация представляет собой деятельность, определяемую наличествующими структурами и направленную на их вхождение в существующий мир или его сектор.

Концепция Уэнтворта базируется на двух положениях: а) общество не является главенствующей детерминантой в процессе социального становления личности; б) личность и общество «взаимопроникают». Из этого он делает следующие выводы. Социализация через процесс взаимодействия представляет «мир взрослых» «новичку» (ребенку). Социализация «конструирует» минимум мира, который всегда неполон, а потому проблематичен как с точки зрения взрослых, так и с точки зрения детей. Пытаясь свести к минимуму проблематичность мира, представляемого в процессе социализации, «взрослые» и «новички» устанавливают между собой определенный порядок, «договорную реальность». Таким образом, социализация не только представляет «мир взрослых», но также конструирует и новый мир, устанавливаемый договором в процессе интеракции. Следовательно, как «новичок», так и агенты социализации становятся субъектами социального контроля и социальной власти [3].

Анализ источников позволяет сделать вывод о том, что Уэнтворт не одинок в подобных взглядах на процесс социализации. В рамках антропологии воспитания попытку представить трансактную модель социализации как «культур-

ной трансмиссии» предпринял Ф. О. Джилинг. Стремление к субъект-субъектному моделированию отношений социализации продемонстрировали в рамках социологии воспитания теоретики так называемой «интерпретивной социологии» (Б. Бернштейн, Д. Харгривс и др.). Сходные позиции лежат и в основе «теории социального научения» А. Бандуры, концепции социализации через развитие альтруистических личностных установок Ф. Дж. Раштона.

Версию педагогического анализа процессов социализации и воспитания, предпринял американский педагог У. Бронfenбреннер, представивший свою концепцию, названную «экология человеческого развития». Он концентрирует свое внимание на связи между, условно говоря, «Я» и «Мы» и на способах ее совершенствования. Экология человеческого развития означает научное исследование прогрессивной взаимной аккомодации между активным, растущим человеческим существом и изменяющимися свойствами непосредственных условий, в которых живет развивающаяся личность, причем этот процесс зависит от отношений между всеми условиями и от более общих социальных контекстов, в которые заключены данные условия.

Развитие ребенка осуществляется не путем одностороннего воздействия на личность или наоборот, а в результате их постоянного взаимодействия. Соответственно расширяется и понятие экологической среды, которая предстает в виде системы концентрических структур микро-, мезо-, экзо- и макросистем. Что понимается под каждой из них?

Микросистема – это структура деятельности, ролей и межличностных отношений, переживаемых развивающейся личностью в данном конкретном окружении с его характерными физическими и материальными свойствами. Мезосистема – это структура взаимоотношения двух или более сред, в которых развивающаяся личность активно участвует (например, для ребенка отношение между его домом, школой и соседской группой сверстников, а для взрослого – между семьей, работой и общественной деятельностью). Экзосистема подразумевает одну или несколько сред, не вовлекающих развивающуюся личность в качестве активного участника, но где происходят события, которые влияют на то, что происходит в среде, включающей в себя развивающуюся личность (для ребенка это может быть место работы его родителей или круг семейных друзей). Макросистема обозначает постоянство формы и (или) содержания систем низшего порядка (микро-, мезо- экзо-), которые существуют или могут существовать на уровне культуры как целого вместе с системами верований или идеологий, лежащими в основе такого постоянства [4].

Таким образом, развитие ребенка не воспринимается как результат одностороннего воздействия на личность или наоборот, а осуществляется в результате постоянного взаимодействия.

Итак, рассмотрение данных подходов и концепций социализации современной молодежи за рубежом дает возможность применения ряда методов и подходов к процессу социального становления личности в практике школы и общества в целом.

Примечания

1. Натофф П. Социальная педагогика. СПб., 1911. 310 с.
2. Heinz W. Sozialisationsforschung. Auf der Suche nach einer Theorie. Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Heft 1. 1974.
3. Штайнер Р. Теософия: Введение в сверхчувственное познание мира и назначение человека / пер. с нем. 1990.
4. Kukartz W. Sozialisation und Erziehung. Essen, 1989; White G. Socialization. L., 1991.

УДК 371.217.3

B. B. Волгунов

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКОГО ОТДЫХА В ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье представлены материалы исследования, раскрывающие специфику современного детского оздоровительного лагеря как воспитательной организации, его возможности в социальном развитии и воспитании детей и подростков. Автор обращается к историческому анализу проблемы социального развития детей в условиях различных вариантов временных детских объединений и коллективов с начала XX в. до настоящего времени. Особое внимание уделено возможностям современного летнего лагеря в социализации подростков.

The article presents the research materials that show the peculiarities of the modern children's health camp as an educational organization, its possibilities in the social development and upbringing of children. The author refers to the historical analyses of the problem of children's social development provided by different kinds of temporary children's institutions and groups from the beginning of the XX century up to the present time. Special attention is paid to the possibilities of modern summer camp in children's socialization.

Ключевые слова: детский отдых, оздоровительный лагерь, воспитательная организация, социализация подростков.

Keywords: children's rest, health camp, educational organization, children's socialization.

Организация отдыха и оздоровления детей в каникулярное время, и особенно в летний период, является неотъемлемой частью социальной политики государства. Право детей на отдых зак-

креплено законодательно на федеральном уровне в соответствующих Законах РФ, отражено в президентских программах «Молодежь России» и «Дети России», а также в ряде Федеральных целевых и региональных программ, направленных на улучшение положения детей и подростков в современной России.

Среди субъектов, реализующих законодательно закрепленную политику в отношении отдыха и оздоровления детей, важнейшее место занимают детские оздоровительные лагеря и центры в связи с их особым воспитательным потенциалом в педагогическом управлении развитием личности ребенка в ходе социализации в группе сверстников.

Педагогические проблемы организации отдыха и оздоровления детей тесно связаны с исследованиями, раскрывающими особенности воспитательной системы детского лагеря (К. Н. Волков, О. С. Газман, Г. С. Голиневич, А. С. Жданова, А. К. Кленевская, Е. М. Рыбинский, К. Н. Травинин). Теоретические основы этих исследований составляют история развития и типологии детских лагерей, теория формирования детских коллективов, теория и методика педагогического руководства времененным детским сообществом, реализации различных направлений воспитания в детском лагере (А. В. Мудрик, В. С. Безрукова, В. П. Бедерханова, Б. Я. Гиндис, И. П. Иванов, К. Г. Карагезов, Н. В. Масалова, З. И. Лаврентьева, А. П. Сперанский, С. А. Шмаков, Т. П. Щербакова и др.).

Современное понимание социальной роли организации отдыха и оздоровления детей в лагере связано с дополнительным образованием детей и подростков, направленным на их социальное развитие. В этом и состоит основной социально-педагогический смысл организации отдыха и оздоровления детей в лагере, согласно которому дополнительное образование как одна из функций детского объединения «обеспечивает развитие ребенка во взаимосвязи познавательной, предметно-практической, духовной, художественной деятельности, а также в условиях свободного выбора индивидуальных или групповых форм активности» [1].

Анализ истории отечественной социальной педагогики в контексте развития лагерного движения свидетельствует о существовании в начале XX в. в России двух подходов к организации летнего отдыха и занятости детей, чрезвычайно важных с позиций социального развития современных подростков. Основателями первого подхода были П. Ф. Лесгафт и Ф. Фребель, под руководством которых слушатели курсов создавали летние детские площадки в парках, садах, на пустырях с целью физического и творческого развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. В основе второго подхода орга-

низации летнего детского досуга было трудовое направление, представленное С. Т. Шацким и его коллегами в детской летней трудовой колонии «Бодрая жизнь».

В середине XX в. важной составляющей частью системы внешкольных учреждений для детей стали пионерские лагеря, которые рассматривались как воспитательно-образовательные учреждения, работающие с учетом основных принципов деятельности пионерской организации. Несмотря на определенные недостатки излишней идеологизации и формализации пионерской работы, именно внутри этого детского движения зарождались гуманистические основы организации отдыха и оздоровления детей в летний период. Этому способствовало развитие гуманистической теории и методики внешкольного воспитания в исследованиях И. П. Иванова, М. Б. Коваль, С. А. Шмакова и др.

Анализ педагогических исследований показал, что в этот период особую актуальность приобретает проблема воспитания социальной активности молодежи, что отразилось в ее многоаспектности и появлении различных научных подходов. Основное отличие составляли способы достижения оптимального результата в развитии социальной активности. Они представлены системой внеучебной работы (И. С. Марьенко), комсомольскими поручениями (М. М. Ященко), патриотическими делами (Л. Ф. Спирин) и т. д.

Несомненно, это отразилось на типологии детских лагерей, среди которых помимо унифицированного названия «пионерский» появляются такие модификации, как «туристический лагерь», «комсомольско-молодежный», «трудовой», «лагерь пионерского актива».

Последние полтора десятка лет на исходе XX в. породили немало вопросов теоретического и практического характера, не получивших достаточной проработки до настоящего времени. Особенно остро они отражены в исследованиях, раскрывающих особенности и проблемы:

- личностно-ориентированного образования в детском лагере (В. П. Бедерханова);
- развития временного детского коллектива, его характеристики как субъекта и объекта воспитания (О. С. Газман);
- форм воспитательной работы с детским объединением (Б. В. Куприянов);
- нравственного воспитания подростков в разновозрастном коллективе школьного лагеря труда и отдыха (А. Н. Тубельский);
- культурной среды детского лагеря (Н. Б. Крылова) и др.

Методические аспекты организации различных сторон жизнедеятельности современного детского оздоровительного лагеря представлены в ряде диссертаций, в которых раскрыты:

– организационно-методические основы физического воспитания детей в летнем оздоровительном центре (Т. А. Банникова);

– педагогические проблемы организации летней работы с детьми в городской школе (К. Н. Волков);

– организационно-педагогические условия развития детского оздоровительного лагеря на современном этапе (Л. С. Леднева);

– возможности проектирования и реализации воспитательной системы детского оздоровительного лагеря (Е. В. Алексина) и др.

Ряд ученых рассматривают современный детский оздоровительный лагерь как своеобразный институт детства, который естественным образом ориентирован на развитие настоящего и будущего общества. «Лагерь, как чрезвычайно эмоциональная среда, способен дать сильные импульсы, важные для будущего в целом, так как показывает детям новые ценности взаимоотношений и взаимодействия, новые богатые и перспективные виды и формы деятельности» [2]. Это с особой остротой подчеркивает актуальность социально-педагогического аспекта организации летнего отдыха и оздоровления детей с учетом особенностей жизнедеятельности детского лагеря.

С позиций социальной педагогики жизнедеятельность современного детского лагеря как воспитательной организации располагает довольно большими возможностями для того, чтобы ребенок сумел максимально осмыслить свою индивидуальность, раскрыть свои желания и потребности, постичь свои силы и способности, свое предназначение в жизни, в семье, в обществе. По мнению известных отечественных ученых (О. С. Газман, В. П. Ижицкий, А. Г. Кирпичник, Н. Б. Крылова, Б. В. Куприянов, А. Н. Лутошкин, Ю. Н. Таран и др.), это обеспечивается созданием особых условий и психологического климата, отличающих детский лагерь от других воспитательных организаций.

Эти отличия позволяют детям усвоить во время отдыха и в иной ситуации взаимодействия принципиально иной социальный и личностный опыт. В частности, сопоставляя лагерь и школу, С. А. Шмаков отмечает, что «...в определенной степени лагерь отдыха есть тоже школа, но особая, основанная на вольнице, добровольности, природности, интересе и каникулярности» [3].

Характеризуя культурную среду лагеря, Н. Б. Крылова признает недостаточным понимание каникул лишь как периода рекреации и как некоторого (второстепенного по назначению) дополнения к базовому образованию, поскольку каникулы – это период значительного расширения практического опыта ребенка, время творческого освоения и осмысливания новой информации, формирования новых умений и способнос-

тей, на которые школа не ориентирована. Речь идет о жизненных способностях и умениях, которые составляют основу характера, общения и коммуникации, нравственной направленности личности. Не случайно, по ее мнению, «каникулы» как сфера свободной жизнедеятельности ребенка прямо связана с его интересами, практическим жизненным опытом и трактуется как равная сфере «школа» [4].

Исследователи отмечают, что значение свободного времени усиливается для ребенка по мере его взросления и становится едва ли не основной ценностью в подростковом возрасте. Организация досуга подростков, составляющая часть их свободного времени, имеет особое значение в связи с тем, что

- подростки обладают наибольшим объемом свободного времени;
- для подростков досуг является средством удовлетворения важнейшей возрастной потребности – самовыражения и самоутверждения;
- для подростков характерна мобильность и динамичность структуры досуговых увлечений.

При этом наиболее качественным свободное время ребенка, в том числе и время отдыха, и время саморазвития, становится только тогда, когда «выбор деятельности основан на абсолютной добровольности, интересе, удовольствии и психологическом комфорте в особой воспитательной среде» [5].

По мнению О. С. Газмана, главную роль в развитии личности школьника в учебное время играет познавательная деятельность, которая занимает ведущее место в структуре учебно-воспитательного процесса. В каникулярный период первенство среди других видов деятельности занимает игра, вступающая во взаимодействие с познанием и осуществляющая тем самым содержательную и временную связь учебной и внеучебной работы [6].

Характеризуя специфику жизнедеятельности детского сообщества в условиях летнего оздоровительного лагеря, исследователи обращают внимание на резкую смену естественного образа жизни детей. При этом имеется в виду, что «летняя смена в лагере – это перемена в образе жизни ребенка и его видах деятельности, новые впечатления и опыт» [7]; «лагерь – это, прежде всего, обновление ребенком своего окружения, стиля собственной жизнедеятельности, а порой и изменение самого себя» [8]. Обеспечивается это посредством организации жизнедеятельности детского оздоровительного лагеря как воспитательной организации особого типа, в которой основные сферы – общение, познание, предметно-практическая деятельность, духовно-практическая деятельность, спорт, игра – предоставляют детям новые возможности для общения, сов-

местной деятельности, новые условия для самопознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения.

Социально-педагогический аспект организации детского отдыха и оздоровления в связи с этим обусловлен включенностью детей в различные виды деятельности (культурно-досуговую, спортивно-оздоровительную, исследовательскую, игровую, трудовую и т. д.), разнообразием социально значимых ролей и позиций участников этой деятельности, новизной связей и контактов, в которые вступают дети, повышенной коммуникабельностью, коллективным характером деятельности. При этом особое значение имеет тот социальный опыт, который усваивают и воспроизводят дети во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, в непосредственном общении с ними, в совместной деятельности.

Особую роль в организации социального опыта ребенка в условиях детского лагеря с позиций теории социального воспитания играет быт, представленный архитектурно-планировочными особенностями помещений и организацией предметно-пространственной среды, режимом, этикетом, традициями и ритуалами.

С этих позиций эффективность быта детского лагеря как воспитательной организации определяется тем, насколько архитектурно-планировочное решение его помещений предназначено для организации отдыха и оздоровления детей или всего лишь приспособлено для этого; учтены ли функции, выполняемые детским лагерем как воспитательной организацией, особенности возрастного и половозрастного состава отдыхающих, климатические условия местности, этнические традиции; адекватны ли имеющиеся помещения типу и функциям лагеря; предусмотрены ли возможности вариативного использования помещений и т. д. [9]

Большое значение в социально-педагогическом аспекте организации отдыха и оздоровления детей имеет предметно-пространственная среда помещений, в связи с тем что наличие или отсутствие дифференцированности территорий, учет возрастных и иных особенностей воспитанников, мера благоустроенности и технической оснащенности используемых помещений способствуют тренировке различных навыков и опыта оперативного планирования.

Не менее важным в освоении социального опыта детьми в период организованного отдыха является адекватное использование уклада жизни детского лагеря как одного из существенных компонентов его быта. Во многом он определяется временным режимом функционирования детского лагеря как воспитательной организации, т. е. распорядком дня. Распорядок дня предусматривает определенную продолжительность и чере-

дование различных занятий, сна и отдыха, регулярность приема пищи, выполнение правил личной гигиены. Это способствует выработке весьма значимых в социальном плане качеств – организованности, дисциплинированности; обеспечивает определенную стабильность, спокойствие, защищенность как детей, так и сотрудников.

Важным элементом быта лагеря является этикет – совокупность правил поведения, регулирующих внешние проявления человеческих отношений. В детском лагере этикет включает в себя нормы обращения всех участников воспитательного процесса друг с другом, общие правила дисциплины, правила внутреннего распорядка, правила соблюдения и поддержания чистоты и порядка, правила разрешения конфликтов и т. д.

Некоторые традиции, сложившиеся в процессе жизнедеятельности детского лагеря, также становятся элементами его быта. По мнению А. В. Мудрика, для традиции характерны «бережное отношение к сложившемуся ранее укладу жизни в лагере, внимание не только к содержанию жизни и поведения, но и к их внешнему оформлению и проявлению» [10]. Практически каждый лагерь наряду с общими имеет собственные традиции, которые трепетно хранит и передает из смены в смену не одно поколение детей и вожатых.

Таким образом, социально-педагогический аспект организации отдыха и оздоровления детей в современном лагере заключается в его возможностях создать относительно благоприятные условия для усвоения детьми позитивного социального опыта, позволяющего им познать себя, найти свое место среди сверстников и взрослых, осознать и реализовать свои таланты и способности, найти признание окружающих, убедиться в их адекватной оценке достигнутого.

Примечания

1. Юриков А. А. Роль общения в развитии детей в лагере // Новые ценности образования: философия и педагогика каникул. Вып. 8. М.: Инноватор, 1998. С. 73.
2. Шмаков С. А. Нужна ли детскому лагерю идеология? // Народное образование. 2000. № 4–5. С. 71.
3. Шмаков С. Педагогическое табу, или Чего нельзя делать вожатым и воспитателям // Проблемы школьного воспитания. 2000. № 2. С. 40.
4. Крылова Н. Культурная среда детского лагеря // Народное образование. 2000. № 4–5. С. 25–33.
5. Волгунов В. А., Зайкин М. И. Воспитательная среда детского оздоровительного лагеря: модель, принципы и условия формирования. Н. Новгород: «Растр-НН», 2005. С. 59.
6. Газман О. С. Педагогика свободы: Путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования: Забота – поддержка – консультирование. Вып. № 6. М.: Инноватор, 1996. С. 10–38.
7. Фришман И. И. Игровое взаимодействие в детских объединениях. Ярославль: Изд. дом «Медиум-пресс», 2000. С. 12.

8. «Орленок». Книга вожатого / М. Бавыкина, Л. Бучкова, О. Винокурова и др. М.: «Собеседник», 2005. С. 8.

9. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. 5-е изд., испр. и доп. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 200 с.

10. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. М.: Пед. о-во России, 2001. С. 211.

УДК 374

C. A. Шемшурина

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье систематизированы и раскрыты педагогические принципы, необходимые для успешного осуществления опытно-экспериментальной работы по формированию краеведческой компетенции подростков в учреждениях дополнительного образования. Материал может быть полезен для преподавателей высших и средних учебных заведений, учителей, педагогов детско-юношеских объединений, студентов высших учебных заведений.

The article reveals pedagogical principles necessary for successful realization of experimental work on forming local lore competence of teenagers in out-of-school institutions. The materials of the article may be useful for the staff and the students of higher educational institutions, colleges and local lore clubs, for school teachers.

Ключевые слова: принцип, формирование, краеведческая компетенция, подросток.

Keywords: principle, formation, local lore competence, teenager.

Глубокое изучение сущности педагогических явлений предполагает проведение опытно-экспериментальной работы. Экспериментом (от лат. *experimentum* – «проба», «испытание») в науке называется искусственное изменение или воспроизведение явления с целью изучения его в наиболее благоприятных условиях. При эксперименте, как отмечает М. Н. Скаткин, исследователь активно вмешивается в обычный ход педагогического процесса. Создавая или видоизменяя условия в соответствии с заранее намеченной целью, он вызывает или изменяет само изучаемое явление и благодаря этому обнаруживает наличие или отсутствие предполагаемой связи между условиями и явлениями [1]. Н. М. Борытко трактует эксперимент как эмпирический метод исследования, суть которого заключается в том, что явления и про-

цессы познаются в контролируемых и управляемых условиях, воспроизводимых путем их контролируемого изменения. Эксперимент осуществляется на основе теории, определяющей постановку задач и интерпретацию результатов. Главной задачей эксперимента служит проверка гипотез и предсказаний теории [2].

Для успешного осуществления опытно-экспериментальной работы необходимо выделить принципы, которые призваны выполнять регулятивную функцию. На общетеоретическом уровне принципом (от лат. *principium* – основа, первоначало) называют руководящую идею и основное правило поведения [3]. В теории педагогики принцип рассматривается как «конкретное основное требование, положение, отражающее основные требования к организации педагогической деятельности» [4], как «определенное исходные требования к организации педагогического процесса на практическом уровне, определяющих его содержание, формы и методы, обеспечивающих успешность его проведения» [5]. Принципы реализуются через систему правил, отражающих более частные положения принципа и распространяющихся на его отдельные стороны [6].

Опираясь на мнение ряда исследователей (В. И. Загвязинский, Ю. К. Бабанский, В. В. Краевский), мы осуществляли отбор и систематизацию педагогических принципов с учетом следующих требований: системность (реализация каждым принципом системообразующей функции); ориентированность (ориентация каждого принципа на нейтрализацию определенного педагогического противоречия или решение проблемы); аспектность (представление каждым принципом возможностей совершенствования исследуемого процесса); теоретическая и практическая значимость (каждый принцип должен иметь существенное значение как для развития педагогической теории, так и для совершенствования практики современного образования).

Принципы требуют обязательного, полного, одновременного, а не поочередного воплощения на всех этапах опытно-экспериментальной работы. Они равнозначны, среди них нет главных и второстепенных, таких, что требуют реализации в первую очередь, и таких, осуществление которых можно отложить.

Цель нашего исследования – разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить модель формирования краеведческой компетенции подростков в учреждениях дополнительного образования.

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что авторами предпринята попытка обосновать необходимость использования краеведческих знаний в целях повышения эффективности процесса обучения и воспитания учащих-

ся (Т. Д. Кулагина, Т. П. Мишуринская, А. Г. Панфилова, А. С. Целовальникова, Я. О. Погорелова), в системе дополнительного образования (Н. Л. Панченко, А. П. Горелов, А. А. Соколова), в системе высшего профессионального образования (С. И. Кривов, О. В. Терехина, Е. В. Сударикова). В научном аппарате исследований рассматриваются структурно-содержательные компоненты историко-краеведческой подготовки специалистов, краеведческая культура, эколого-краеведческая культура, краеведческое образование, краеведческая грамотность и др. Так, исходя из определения краеведческой культуры как части общей культуры человека, качества личности, включающего в себя знания о своей местности: природе, населении, хозяйстве, истории и культуре, – Я. О. Погорелова понимает под эколого-краеведческой культурой интегративное личностное качество, характеризующее поведение и деятельность, включающее в себя систему, состоящую из мировоззренческого (экологово-краеведческие знания, убеждения), процессуального (экологово-краеведческие умения), мотивационно-целевого (экологически оправданное поведение школьников) компонентов [7]. Л. К. Ермолаева считает, что краеведческое образование включает информированность учащихся о социосреде, культурном и природном пространстве своего региона; краеведческую грамотность (использование знаний, умений не только в образовательной сфере жизнедеятельности, но и в других: коммуникативной, трудовой, общественно-политической, культурно-досуговой, семейно-бытовой); духовно-ценостную ориентацию учащихся к культурному наследию родного края. Краеведческое образование реализует потребность учащегося ориентироваться в окружающем его микромире; способствует продуктивному взаимодействию с ним и ценному отношению к уникальной социокультурной и природной среде региона [8].

В процессе образовательно-воспитательной краеведческой работы, как в рамках учебных занятий, так и в ходе занятий, организуемых учреждениями дополнительного образования, осуществляется изучение краеведческого материала. Опираясь на исследование Г. А. Гришиной, мы выделяем следующие функции краеведческой компетенции: образовательную, развивающую и воспитывающую [9].

Учитывая структурно-функциональную характеристику краеведческой компетенции подростков, содержательную характеристику модели процесса формирования краеведческой компетенции в дополнительном образовании, считаем продуктивным выделение следующих принципов организации опытно-экспериментальной работы: принцип целенаправленности, принцип индиви-

дуализации, принцип научности, принцип системности и последовательности, принцип активности личности, принцип создания положительного эмоционально фона опытно-экспериментальной работы.

Принцип целенаправленности ориентирован на реализацию структурно-функциональной модели и комплекса педагогических условий формирования краеведческой компетенции подростка и проверку эффективности ее функционирования в образовательном пространстве учреждений дополнительного образования. Суть принципа заключается в том, что образовательная деятельность и каждая конкретная педагогическая задача должны быть подчинены решению общей цели – формированию краеведческой компетенции у подростков. Данный принцип определяет место каждого образовательного мероприятия как отдельного этапа на пути к достижению цели в общей системе опытно-экспериментальной работы.

Теоретическая актуальность и практическая значимость принципа индивидуализации для опытно-экспериментальной работы обусловлена сложностью рационального разрешения существующего противоречия между коллективным характером деятельности и сугубо индивидуальным усвоением знаний, выработкой умений и навыков, зависящих от субъективных мотивов познавательной деятельности, способностей, личностных качеств подростка. Особенности мышления, памяти, устойчивость внимания, быстрая выработка навыков, степень активности, обученность и воспитанность, темперамент, воля, характер, интересы – все это индивидуально и требует учета в осуществлении опытно-экспериментальной работы по формированию краеведческой компетенции у подростков [10]. Данный принцип предусматривает не только опору на генетически заложенные склонности и задатки личности, возрастные особенности развития подростков, в соответствии с которыми строится опытно-экспериментальная работа, но и влияние образовательной среды на развитие качеств личности. Принцип индивидуализации характеризуется приоритетом личностного развития в процессе формирования краеведческой компетенции у подростков, обеспечивающим максимальную эффективность его саморазвития, самовоспитания; ориентацией на внутреннюю мотивацию воспитания краеведческой компетенции; эмоционально-ценностной ориентацией на единство чувства и мысли в образовательном процессе [11]. Данный принцип предусматривает соблюдение следующих правил:

- всестороннее изучение мотивационной, волевой, эмоциональной, интеллектуальной сфер подростка;

- отбор форм, методов и приемов стимулирования деятельности подростков на основе учета индивидуальных особенностей;

- дифференцированное использование стимулов;

- практическая помощь педагога и всестороннее консультирование в процессе краеведческой деятельности.

Принцип индивидуализации, учитывающий личностные особенности подростков, позволяет наиболее эффективно сформировать краеведческую компетенцию у подростков в учреждениях дополнительного образования.

Принцип научности реализуется в закономерной связи между выбором содержания опытно-экспериментальной работы и ее соответствием теоретико-методологическому инструментарию исследования проблемы воспитания краеведческой компетенции. Использование в опытно-экспериментальной работе принципа научности в первую очередь предполагает строгую реализацию в ходе процесса формирования краеведческой компетенции всего объема требований образовательных программ, в их теоретической и практической части. В процессе формирования краеведческой компетенции необходимо, чтобы подростки овладевали умениями и опытом научного поиска, способами научной организации учебного труда. Этому способствует внедрение в образовательный процесс элементов проблемности и организация исследовательской краеведческой деятельности подростков, овладение ими умениями наблюдения, анализа, синтеза, обобщения, индукции и дедукции, умениями вести научный спор, отстаивать собственную точку зрения, работать с краеведческими материалами, овладевать навыками самообразования.

Данный принцип позволяет правильно воспринимать изучаемые объекты, демонстрировать логику возникновения и развития научного знания, раскрывать подросткам перспективы развития науки и возможность их участия в научно-краеведческих исследованиях.

Принцип систематичности и последовательности требует формирования у подростков в процессе краеведческой деятельности системы знаний, а не просто суммы сведений о родном крае, его истории, природе, известных людях, их достижениях и т. д., формирования мировоззрения как системы знаний и отношений личности к окружающей действительности, в определенном порядке, когда каждый новый элемент краеведческого материала логически связывается с другими, последующее опирается на предыдущее, готовит к усвоению нового. При соблюдении логических связей материал запоминается в большем объеме и болееочно. Выработать у подростков систему знаний и системное мышление

можно, по мнению В. С. Селиванова, только последовательной и согласованной деятельностью всех педагогов. Отсюда вытекает требование преемственности в деятельности школы, семьи, общественности, учителей разных предметов, воспитателей. Правилами реализации этого принципа являются:

- предварительное определение имеющегося уровня знаний подростков в области краеведения и их актуализация;
- доступность и привлекательность изучаемых краеведческих материалов;
- выделение существенных, базовых аспектов изучаемого материала, отделение главного от второстепенного и постоянное акцентирование на этом внимания;
- систематическое изучение краеведческих материалов;
- предъявление последовательно единых требований;
- создание условий для самостоятельного выполнения заданий, приложения продолжительных и систематических усилий;
- использование внутрипредметных и межпредметных связей.

Принцип систематичности и последовательности позволяет создать благоприятные условия для формирования системы знаний подростков о культурных, исторических, экономических и других особенностях родного края, качеств подростка (ответственность, самостоятельность, интерес к окружающим, к родному краю, его истории, природе, людям), способного к самопознанию и самовыражению в процессе краеведческой деятельности.

Принцип активности личности призван обеспечить эффективную деятельность по формированию у подростков краеведческой компетенции, когда они вовлечены в деятельность внутренне, психологически, морально. Это значит, что деятельность имеет для них смысл, личное значение, стимулирует личностный рост. Активность подростков, как отмечает Л. П. Крившенко, – это их интенсивная умственная и практическая деятельность [12]. Активность подростка проявляется в интересе, потребности в овладении краеведческими знаниями, умениями и навыками их применения, в ответственности, в положительных эмоциях и многом другом. Данный принцип даст положительный результат в самоактуализации (среализации) подростка в процессе опытно-экспериментальной работы по формированию краеведческой компетенции при соблюдении следующих правил:

- сознательная и целенаправленная организация краеведческой деятельности подростков на основе ясного понимания целей и задач предстоящей работы;

– учёт индивидуальных интересов и потребностей подростков;

– создание ситуаций, содержащих противоречия, заставляющие мыслить, самостоятельно ставить проблемы и разрешать их;

– выполнение заданий, которые охватывают не только учебные, но и воспитательные задачи, направленные на формирование определенных нравственных позиций и норм жизни;

– привлечение подростков к практической деятельности по применению приобретенных краеведческих знаний в различных ситуациях;

– приобщение подростков к сотрудничеству при решении задач теоретического и практического характера, грамотное распределение заданий в группе, координирование индивидуальных действий, руководство и подчинение действиям других.

Принцип активности личности подростка в условиях опытно-экспериментальной работы по формированию краеведческой компетенции призван обеспечить осознанное усвоение краеведческих знаний путем их активной деятельности по приобретению, поддерживать их оптимизм и уверенность в успехе.

Принцип включенности подростков в различные виды деятельности (учебно-познавательную краеведческую, исследовательскую, игровую, туристическую, художественно-эстетическую, общественно-полезную) способствует постепенному раскрытию их потенциальных способностей и возможностей, проявлению одаренности и талантливости во многих сферах деятельности, служит базой для формирования краеведческой компетенции подростков в условиях дополнительного образования. Система дополнительного образования с вариативностью и дифференцированностью обучающих программ, с демократизацией (пр предоставление участникам педагогического взаимодействия определенных свобод для самореализации, саморегуляции, самоопределения) и гуманизацией обучения (эмоциональная комфортность воспитанника в педагогическом взаимодействии, полное признание его прав и уважение к нему в сочетании с разумной требовательностью, опора на положительные качества воспитанника) представляет основу для вовлечения подростков в разные виды деятельности. Участие подростков в туристических, краеведческих походах, экспедициях, лагерях, краеведческих играх, конкурсах, семинарах, конференциях, организации выставок, экспозиций, исследовательских проектах, вечерах творческих отчетов и другое способствуют формированию внутренней готовности и стремления применить совокупность краеведческих знаний, умений, навыков и опыта с целью осуществления продуктивной деятельности с полным осознанием ответственности за ее результаты.

Принцип включенности подростков в различные виды деятельности делает процесс формирования краеведческой компетенции подростков адекватным не только целям и задачам опытно-экспериментальной работы, но и самой ценностно-мотивационной сфере личности подростка.

Принцип создания положительного эмоционального фона опытно-экспериментальной работы является итоговым, обобщающим. Создание такого фона предусматривает следующие правила реализации принципа:

- максимальная адаптация образовательного пространства для организации полноценной и всесторонней деятельности каждого отдельного подростка и всего коллектива;
- открытость и толерантность участников взаимодействия по отношению друг к другу.

Соблюдение всех предыдущих принципов должно обеспечивать положительный эмоциональный фон, то есть такую организацию опытно-экспериментальной работы по формированию краеведческой компетенции у подростков в учреждениях дополнительного образования, когда всем участникам этого процесса интересно заниматься совместной деятельностью.

Таким образом, описанная совокупность принципов представляет систему основных требований к организации опытно-экспериментальной работы в процессе формирования краеведческой компетенции подростков в условиях дополнительного образования. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на основе образовательной программы туристско-краеведческого отдела «Край родной – Югорская земля», реализация которой позволила оптимизировать выбор содержания и методического сопровождения, соответствующего познавательно-интеллектуальным возможностям и интересам подростков, что способствовало продуктивному формированию краеведческой компетенции подростков.

В качестве вывода отметим, что выбор и обоснование принципов организации опытно-экспериментальной работы позволили обеспечить успешное осуществление деятельности исследователя и педагогически целенаправленную деятельность подростков по формированию краеведческой компетенции в условиях дополнительного образования.

Примечания

1. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю). М.: Педагогика, 1986. 152 с.

2. Борытко Н. М., Моложавенко А. В., Соловьева И. А. Методология и методы психологического-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. вузов / под ред. Н. М. Борытко. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 320 с.

3. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М.: Политиздат, 1987. 590 с.

4. Анисимов В. В. Общие основы педагогики: учеб. для вузов / В. В. Анисимов, О. Г. Грохольская, Н. Д. Никандров. М.: Просвещение, 2006. 574 с.

5. Дуранов М. Е., Чернекий Ю. М. Общая педагогика: курс лекций для студ. фак. физ. культуры и спорта. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999. 121 с.

6. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учеб. М.: Гардарики, 2004. 528 с.

7. Погорелова Я. О. Формирование эколого-краеведческой культуры школьников: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2005. 186 с.

8. Ермолаева Л. К. Система краеведческого образования // Герценовские чтения. 1997.

9. Гришина Г. А. Краеведческий материал как средство развития познавательной и творческой деятельности школьников: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 1978. 154 с.

10. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 336 с.

11. Алибекова Г. З., Рудковская А. В. Индивидуализированные программы обучения в высшей школе // Педагогика. 1995. № 3. С. 56–60.

12. Педагогика: учеб. / Л. П. Крившенко [и др.]; под ред. Л. П. Крившенко. М.: ТК Велби: Изд-во Проспект, 2005. 432 с.

УДК 374.71

E. V. Помелова

ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В статье раскрывается сущность понятий *просветительство*, *просветитель*; дается их историко-педагогическая характеристика. Выделены основные социально-педагогические аспекты феномена просветительства. Приведены примеры просветительства в истории педагогики и образования.

In the article the essence of the notions "enlightenment", "enlightener" is presented, their historical and pedagogical characteristics are given. The main social and pedagogical aspects of the phenomenon of enlightenment are marked out. The examples of the enlightenment in the history of pedagogics and education are given.

Ключевые слова: просветительство, просветитель, европейское Просвещение, русская православная церковь.

Keywords: enlightenment, enlightener, the European Enlightenment, the Russian Orthodox Church.

В настоящее время проблемы истории российского просвещения остаются в числе актуальных в педагогических исследованиях. Все новые поколения ученых-педагогов стремятся к возможно более полному освоению наследия отечествен-

ной и зарубежной школы. Исторический опыт народов, накопленный в том числе в теории и практике образования, предоставляет возможность использования накопленного педагогической мыслью научного потенциала в целях решения ныне актуальных задач, позволяет избежать повторения ошибок, совершенных в прошлом. В современных условиях значительно возрастает роль личности Педагога с большой буквы, воспитателя, способного в современных сложных условиях осуществлять свою воспитательную и дидактическую деятельность. Особое значение при этом приобретает личность педагога-подвижника, самоотверженно работающего во благо священных идеалов просвещения. Эта работа, осуществляемая, прежде всего, в коллективе коллег-единомышленников, нередко приводит к созданию передовых учебно-воспитательных заведений, которые становятся мощным фактором развития местной образовательной среды и распространения идеалов просветительства.

Однако усилий одних лишь педагогов, даже педагогов-новаторов, подвижников российского просвещения не всегда бывает достаточно. К решению проблем образования необходимо привлечь друзей просвещения – людей, имеющих склонность к ведению педагогической работы, неравнодушных к проблемам воспитания подрастающего поколения предпринимателей, меценатов, священнослужителей, производственников, военнослужащих, общественных деятелей и т. д.

Одним из педагогических явлений, получивших в последнее время значительный общественный резонанс и внимание широкого круга лиц, профессионально занимающихся вопросами воспитания и обучения подрастающего поколения, является феномен *просветительства*. Просветительство имеет давние и славные традиции в истории российского образования. Эти традиции укреплялись и обогащались многими поколениями отечественных педагогов и служили важным катализатором развития педагогической науки и практики. К сожалению, социально-политические катаклизмы, сотрясавшие Россию практически весь XX в., противодействовали сохранению и развитию этих традиций.

В настоящее время, в период переосмысления российским обществом собственной истории и определения важнейших образовательных и воспитательных задач в новых, демократических условиях значительно усилился интерес исследователей к педагогическому наследию и передовому опыту отечественных педагогов, причем педагогов, работавших не только в крупных городах, но и в провинции. Исторически складывавшаяся в той или иной губернии дооктябрьской России региональная образовательная среда, включавшая в себя учреждения культуры и

образования, становилась звеном единой системы народного просвещения. Многие руководители сферы образования в губерниях и уездах были людьми образованными и гуманными, имевшими значительный жизненный и педагогический опыт, искренне стремившимися к совершенствованию постановки дела народного образования, к ликвидации неграмотности, к, по возможности, более широкому открытию школ. Данная характеристика в еще большей степени может быть отнесена к практическим работникам школ и других учебных заведений России. Это были в массе своей истинные подвижники просвещения, *просветители*.

В настоящее время открылись возможности для всестороннего исследования просветительства как социально-педагогического феномена, что, как нам представляется, будет способствовать усвоению позитивных тенденций и традиций отечественной школы и педагогики и окажет благоприятное влияние на их дальнейшее развитие. Важность изучения деятельности российских просветителей, и в первую очередь просветителей регионального масштаба как педагогов, стоявших наиболее близко к народу, определяется тем, что на современном этапе развития просвещения в нашей стране необходимо в полной мере учитывать опыт предшественников, в частности местных подвижников просвещения. Исследование деятельности первопроходцев просвещения в Российской провинции и открытие новых фактов, связанных с их просветительской деятельностью, обогащает историко-педагогическую науку, делает наши представления об историческом прошлом России более полными. Это позволяет, в свою очередь, давать возможно более точный прогноз социально-политического развития страны, в том числе и строить планы в области развития образования.

Известно, что начиная с середины 1980-х гг. один из ведущих педагогических методов – метод примера – в значительной степени «обезлюдел». Личности просветителей как раз и могут вполне служить примером, своего рода нравственным образцом, на котором следует воспитывать подрастающее поколение. Теперь, как, может быть, никогда прежде, становится все более актуальным лозунг «Кадры решают все». Однако в сфере образования, так же, впрочем, как и в других областях профессиональной деятельности, имеющих дело с «человеческим материалом», этот лозунг имеет одну особенность. Эта особенность заключается в том, что высокое мастерство истинного педагога помимо глубокого знания предмета своего профессионального ремесла и умения реализовывать его на практике, включает в себя такое важное качество, как *подвижничество*. Именно подвижничество является показателем

истинного педагога, именно оно отличает настоящего педагога от так называемого урокодателя. Известно, что образование во многом и держится на таких *подвижниках-просветителях*. Практически в каждом педагогическом коллективе неизменно выделяются люди, своего рода «нравственные камертоны», к мнению которых особенно внимательно прислушиваются родители и коллеги; память о таких людях сохраняется долгие годы после их ухода.

История образования хранит бесчисленное множество имен педагогов, оставивших свой вклад в педагогической науке и в просвещении. Некоторые из них имеют действительно большие заслуги перед обществом и наукой. Но всякий ли педагог, даже внесший заметный вклад в педагогическую науку и практику, заслуживает в народной памяти почетное звание *просветителя*? Вероятно, нет. По-видимому, помимо значительных научных и чисто практических образовательных заслуг перед обществом (и конкретным локальным сообществом), человек, получивший в народной памяти, а также в историко-педагогической науке, пусть и неформальное, но очень почетное и никем не оспариваемое звание *просветитель*, несомненно обладает какими-то очевидными, явно очень важными заслугами и соответствующими человеческими (личностными) и педагогическими качествами, в значительной степени позитивно отличающими его от многих его коллег, возвышающими их обладателя над многими другими согражданами в глазах современников и даже потомков, благодаря которым он, прежде всего, и получает признание народа, а то и всего человечества. Не удивительно, что массив литературы, характеризующей жизнь и деятельность просветителей прошлого – от Конфуция до Сухомлинского, – поистине огромен.

Несмотря на то что понятия «просветительство» и «просветитель» постоянно используются в педагогической, особенно историко-педагогической, литературе и без них фактически не обходится ни один автор, исследующий деятельность педагогов прошлого и настоящего, сами эти термины не получили в отечественной педагогической литературе какого бы то ни было определения. Более того, эти понятия вообще отсутствуют в таких авторитетных источниках, как «Педагогическая энциклопедия» (в 4 т. М., 1963–1966), «Российская педагогическая энциклопедия» (в 2 т. М., 1996–1999), «Педагогический энциклопедический словарь» (М., 2002, 2003). Для выявления сущности и содержания понятий «просветитель» и «просветительство» необходимо подвергнуть конструктивно-генетическому анализу идеи и деятельность ряда отечественных, в том числе региональных, и зарубежных просветителей.

В российской истории понятие «просветитель» изначально связывается с первыми людьми, принесшими грамотность на Русь, – со священниками. Не случайно таким почетом и уважением окружены имена братьев Кирилла и Мефодия. В целом ряде российских регионов также выделялись своими заслугами в деле первоначального просвещения местных жителей видные просветители-священники. Не было исключением в этом отношении и Вятская губерния. Начало просвещения ведет свой отсчет со времени служения «на Вятке» Трофима Дмитриевича Подвизаева (1546–1612), в монашестве Трифона Вятского. Именно с именем Трифона связывается начало распространения книжной грамотности в главном городе Вятской Земли – Хлынове. В историю Вятского края Трифон вошел как устроитель первых монастырей – Вятского Успенского и Слободского Богоявленского. Однако более важно отметить тот факт, что именно строительство монастырей – традиционного места устройства библиотек и переписывания книг – послужило стимулом к началу книжной грамотности. Просветительская деятельность Трифона на Вятке знаменует собой первый, начальный этап распространения просвещения, который можно назвать церковным этапом. Поэтому с полным основанием Трифона можно считать первым вятским просветителем. Во многих других российских регионах первыми просветителями, как правило, также были священники. Это объяснялось их естественной близостью к книге, грамотностью, спецификой проповеднической деятельности и близостью к народу.

С целью более ясного осознания разницы между понятиями «просветительство» и «просвещение» обратимся к социологии, где понятие *Просвещение* применительно к сфере идеологии в целом и к области просвещения (в значении «образование») в частности традиционно используется для характеристики одного из важнейших и наиболее протяженных во времени явлений западноевропейской и североамериканской цивилизаций, продолжавшегося с последней трети XVII вплоть до конца XVIII в. Представители этого неоднородного, но чрезвычайно мощного идейного течения, впервые в истории общественной мысли получившие почетное звание *просветители*, проявляли единодушие в критике словесного воспитания и образования, выдвигали новые идеи, которые были пронизаны стремлением приблизить школу и педагогику к постоянно изменяющимся социальным условиям, к учету общественной и естественной природы человека.

В Северной Америке наиболее видными представителями эпохи Просвещения были Т. Джейферсон, Дж. Вашингтон, Б. Франклайн, видевшие

в просвещении общества важный путь к его преобразованию на началах разума, гармонии и мира. Они называли знание самой надежной основой благополучия, а потому ратовали за создание системы образования, в том числе для небелого населения. В Англии педагогические идеи Просвещения развивали Дж. Мильтон, У. Петти, Дж. Локк, Д. Беллерс, Т. Пейн, Дж. Пристли. Главная направленность их взглядов состояла в необходимости светской, отражающей современные реалии жизни, подготовке учащейся молодежи, в ее воспитании в духе трудолюбия, разумного аскетизма и всесторонней подготовке к жизненным трудностям. Немецкие педагоги-просветители Й. Г. Кампе, Ф. А. Вольф, И. Б. Базедов на первый план ставили независимость школы от государства, современное содержание образования и всемерное сближение его с жизнью.

С наибольшей силой идеи Просвещения и просветительства выражены в трудах французских энциклопедистов. Выдвинутая Ш. Л. Монтескье в его «Духе законов» просветительская программа, включавшая воспитание молодежи на идеалах конституционного государства, неприятия монархии, замены сословной школы системой национального демократического всеобщего образования, стала краеугольным камнем идеологии просветительства, причем не только французского. Д. Дидро, К. А. Гельвеций, Ф. Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, расходясь во мнениях по частным вопросам, были едины в основном, — просвещение определяет развитие каждого отдельного гражданина и всего государства в целом, а потому оно должно быть общедоступным для каждого, независимо от его социального происхождения, достатка и других возможных различий между людьми.

Эпоха Просвещения не обошла стороной и Россию, хотя здесь реализация идеалов просветительства и имела свою специфику. Россия значительно отставала от западноевропейских государств по уровню образованности населения, количеству и уровню учебных заведений. Так, в странах Западной Европы процесс создания университетов активно проходил уже в XIII–XIV вв., а в России первый университет появился лишь в XVIII в. Аналогичным образом обстояло дело и с другими типами учебных заведений. Приведем лишь один пример. Так, немецкий просветитель XVIII в. Ф. А. Вольф, уделявший в своей педагогической практике особое внимание реорганизации гимназии как типа среднего учебного заведения, высказывал, например, свои идеи о «практически полезных и необходимых знаниях», о соотношении в учебном плане предметов «классического и современного образования» в те годы, когда в России *вообще не было* никаких гимназий, за исключением одной, при Академии наук, вспыхнувшей жалкое существование.

Просветительское движение, развернувшееся в России в условиях ее сближения с Западом в конце XVII – начале XVIII в., связано с именами Петра Могилы, основателя Киево-Могилянской духовной академии, и его последователей, составивших ядро «петровской ученой дружины» – интеллектуального объединения деятелей русского Просвещения эпохи Петра I, прежде всего Стефана Яворского и Феофана Прокоповича. Их научная и просветительская деятельность проходила в период усиления крепостного строя и постепенного зарождения в недрах феодально-крепостнического общества буржуазных отношений, когда всем ходом общественного развития с исключительной остротой был поставлен вопрос о преодолении вековой экономической и культурной отсталости России от передовых европейских стран. Петровские преобразования, направившие страну по этому прогрессивному пути, отвечали назревшим потребностям жизни русского государства и великой «подымавшейся русской нации» (Ф. Энгельс).

Особый интерес представляет личность идеолога и интеллектуального наставника «ученой дружины» Феофана (в миру Елеазара) Прокоповича (1681–1736), поскольку этот крупный политический деятель и просветитель петровской эпохи, друживший с основателем первой школы «на Вятке» епископом Лаврентием Горкой, как бы олицетворял собой начало второго этапа просветительства. Этот этап характеризовался активным участием государства, наряду с церковью, в просвещении народа. Вице-президент Святейшего Синода Прокопович стремился придать современной ему школе научный характер, в соответствии с идеями Просвещения. Поэтому в его «Духовном регламенте» (1721 г.) много внимания уделяется вопросам воспитания и обучения. Он предлагал ввести в учебный план духовной академии математику, физику, иностранные языки, грамматику, политику и другие сугубо светские предметы. Продуктивна его идея о необходимости одновременного изучения ряда предметов, поскольку, как справедливо утверждал Прокопович, постигать историю без географии – «как бы с завязанными глазами по улицам ходить».

Ф. Прокопович выдвигал принцип наглядности (карты, картины, глобус), подчеркивал необходимость библиотек при школах. Помимо академии и духовной семинарии, выдающийся просветитель фактически законодательно утверждал необходимость открытия при каждом архиерейском доме элементарной школы. Просветительские взгляды Ф. Прокоповича встречали горячую поддержку у прогрессивно настроенной части духовенства. Консервативно настроенное духовенство называло «Духовный регламент» «проклятой книгой», а его автора – еретиком и ан-

тихристом. Прокопович не только призывал к открытию школ, но и открыл школу в своем доме, при которой имелась библиотека в 30 тысяч томов. Школа существовала 15 лет, и ее окончили 160 детей, в основном сироты. Личность Ф. Прокоповича особенно интересна тем, что он, будучи православным священником, воспринял идеи западноевропейского Просвещения, осознал крайнюю необходимость их внедрения в отечественное педагогическое сознание и практику образования и пытался реализовать их, несмотря на все трудности того времени [1].

Великий русский просветитель М. В. Ломоносов (1711–1765), с именем которого связана целая эпоха в развитии русского просвещения, по-своему усвоил наследие Ф. Прокоповича. Прямо не отвергая религиозное мировоззрение, Ломоносов утверждал своими практическими усилиями и теоретическими трудами прежде всего научное мировоззрение, идеологию Просвещения и практику просветительства. Будучи сыном своего века, он придерживался идеалистических взглядов на общественную жизнь. Движущую силу развития государств и народов он видел в идеях, которые, овладев сознанием «просвещенного» монарха и выдающихся людей, побуждают их к преобразовательной и просветительской деятельности и замене несоответствующих их идеалу государственных и общественных учреждений новыми. И хотя идеалистическая концепция развития исторического процесса неизбежно приводила Ломоносова к взгляду, что история делается не народными массами, а выдающимися личностями, у него мы не встречаем того противопоставления народа личности, столь характерного для взглядов просветителей материалистов и идеалистов его времени, в частности французских. Для них (Вольтер, Дидро) народ – это толпа, невежественная чернь, «волы», которым нужны «ярмо, погонщик и корм», а выдающиеся личности – подлинные творцы истории, призванные для обуздания низменных страстей масс. Как ученый и просветитель Ломоносов, по определению А. С. Пушкина, «обнял все отрасли просвещения», был нашим «первым русским университетом». Однако его гигантская фигура вовсе не заслоняет в истории образования и педагогической науки деятелей просвещения, может быть не столь разносторонних и значимых по размаху своих деяний как сам Ломоносов, но также оставивших неповторимый просветительский след.

К таковым относится выдающийся просветитель Н. И. Новиков (1744–1818), выдвинувший новое, по сравнению со своими предшественниками, средство просвещения – периодическую печать. В издававшихся им журналах «Трутень», «Кошелек», «Прибавления к Московским ведо-

мостям» он публиковал сатирические статьи, обличавшие, в частности, распространявшиеся в то время в дворянских семьях увлечение галломанией, а также педагогические статьи, такие, как «О воспитании и наставлении детей для распространения общеполезных знаний и всеобщего благополучия». Большое значение для развития просвещения имела издательская деятельность Новикова: он издал большое количество книг, организовал в Москве библиотеку для чтения, на доходы от издательской деятельности открыл две школы для детей разnochинцев. Он издавал также первый в России детский журнал «Детское чтение для сердца и разума» (1785–1789) [2].

Первый украинский просветитель Г. С. Сковорода (1722–1794) в своих проповедях, притчах и баснях критиковал схоластическое обучение, за несколько лет до появления «Эмиля...» Руссо выдвинул идею «естественного воспитания», требовал воспитания у детей радостного мироощущения, деятельной любви к людям, трудолюбия, самодеятельности. В противовес Руссо он требовал для женщин такого же образования, как и для мужчин. Новаторские просветительские взгляды возводили ненависть к Г. С. Сковороде, и он был уволен из числа преподавателей духовной семинарии. С резкой критикой французских просветителей, и особенно Руссо, выступил А. Н. Радищев, отвергавший их идеалистические утверждения о том, что «мнения правят миром», что путем одного воспитания «можно переделать людей», что детей следует воспитывать в искусственных условиях – на лоне природы или в закрытых учебных заведениях; наконец, он не верил в «благорасположенного монарха-просветителя».

Великий швейцарский педагог-просветитель И. Г. Песталоцци первым попытался соединить обучение с производительным трудом. Описывая свою жизнь с детьми в приюте, он вспоминал: «Сам жил как нищий, чтобы научиться, как можно заставить нищих жить людьми». Несмотря на то что гуманист-просветитель стремился обратить главное внимание на воспитание детей трудащихся, он полагал, как в свое время Конфуций, что каждый должен оставаться в рамках своей социальной группы: дворянские дети должны стать образованными дворянами, дети ремесленников – хорошими ремесленниками, помещики должны помочь в воспитании крестьянских детей. Просветительское мировоззрение Песталоцци, таким образом, в отличие от мировоззрения, например, Радищева, носило социально ограниченный характер. Сильной же стороной Песталоцци как просветителя было то, что он не ограничивался высказыванием прогрессивных демократических взглядов, а стремился на практике воплотить свои благотворительные просветительские идеи.

В начале XIX в. наряду с традиционной трактовкой понятия Просвещения как исторической эпохи и антифеодальной идеологии сформировалось и иное значение этого понятия, подразумевавшее систему мер, направленных на преобразование общества мирным путем, через распространение научных знаний и развитие школьного образования; происходит, по выражению З. А. Каменского, «расщепление понятия просвещения» [3]. Во второй четверти XIX в. российская общественная мысль отказывается от употребления слова «просвещение» в значении ранее абсолютной семантической кальки европейских языков, справедливо указывает И. А. Зеткина [4]. «Мы повторяем слово “просвещение”, — писал Н. В. Гоголь, — не задумываясь над тем, откуда пришло оно и что значит. Просветить не значит научить, или наставить, или образовать, но всего насквозь высветлить человека, во всех его силах, а не в одном уме. Слово это взято из нашей церкви, которая уже почти тысячу лет его произносит. Недаром на торжественном служении гремят, как бы с неба, слова: “Свет просвещены!” — и ничего к ним не прибавляется больше» [5].

В. И. Даль в 1856 г. в противовес европейскому сциентизму связывал просвещение с нравственностью, поскольку «можно быть и ученым негодяем»; «грамота, — отмечал он, — сама по себе не вразумит крестьянина, она скорее собьет его с толку, а не просветит» [6]. Позднее В. В. Зеньковским было введено в научный оборот понятие «просвещенство» для обозначения «рationalного» радикализма мировоззрения ряда российских философов [7].

Во второй половине XIX в. понятие «просветительство» стало рассматриваться русской интеллигенцией в традициях византийских миссионеров, стремившихся перенести в души обращенных в православие русских людей слово Божие и современные им знания. «Просветительство» стало восприниматься в значении «душевного строения» и, вместе с тем, как явление, включающее в себя всю палитру проявлений общественного сознания. Восстановление традиционного для русской ментальности смысла привело к сужению семантического и практического поля категории «просвещение» и одновременному расширению смысла его производной «просветительство» до глобального социокультурного феномена. Расширение его понятийного поля не было научно обосновано или лексически институционализировано, но позволяло создавать такие семантические конструкции, как «миссионерское просветительство», «национальное просветительство» [8].

Одним из первых в истории успешно воплотил на практике просветительские благотворительные идеи Р. Оуэн. Особенно важно, с пози-

ций нашего исследования, отметить тот факт, что его учебно-воспитательные заведения были тесно связаны с социальной средой, охватывали воспитанников различных возрастов (детский сад, начальная и вечерняя школы, лекторий, музыкальные вечера и т. п.) и вовсе не ограничивались одной учебой. Великий просветитель и благотворитель ставил задачу «воспитания характеров», что можно в определенной степени считать практической реализацией идеи всестороннего развития личности. Р. Оуэн как никто другой в истории сделал так много в области практической реализации просветительских, благотворительных идей и одновременно был, пожалуй, первым в истории образования педагогом, который разочаровался в преобразовательных возможностях просветительства, филантропизма и благотворительности в деле воспитания человеческой личности. Настойчивый педагогический поиск привел его к идеи необходимости социальных реформ, идеи, которая получила свое теоретическое обоснование в трудах К. Маркса, Ф. Энгельса и В. И. Ленина, а также ряда других представителей коммунистического и социал-демократического направлений в педагогике. Характерной чертой указанного направления теоретической мысли было в лучшем случае скептическое, а то и презрительное отношение к проявлениям просветительства, благотворительности как к чему-то недостойному, унижающему человеческое достоинство. К. Маркс и Ф. Энгельс полагали, что все мероприятия по улучшению постановки народного образования в буржуазном обществе имеют своей целью лишь идеологическое закабаление трудящихся. Именно поэтому они критиковали требования Готской программы германской социал-демократической партии о всеобщем, равном, обязательном и бесплатном для всех образовании, называя их «демократической трескотней». Не случайно в странах «победившего пролетариата» в XX в. само понятие *просветительство* нередко вызывало подозрение правящих кругов, а в стремлении частных лиц и отдельных организаций к оказанию благотворительной помощи усматривали политический намек на неспособность власти создать благоприятные социальные условия для всех категорий граждан.

Стремление к просветительству, выражавшееся в самоотверженной личной борьбе педагога против реакционных порядков в XIX в. нашло свое наиболее яркое воплощение в педагогической деятельности Ф. В. А. Дистервега (в Германии) и К. Д. Ушинского (в России). Примечательно, что первый получил почетное имя «учитель немецких учителей», а второй — «учитель русских учителей». Именно в честь этих педагогов в свое время были учреждены медали для лучших

учителей своих стран (соответственно в ГДР и СССР). Богатейшее педагогическое наследие Дильтервега и Ушинского является собой образец идеологии просветительства. Однако именно в творчестве этих ученых и практиков эта идеология имеет подчеркнуто национальные черты. При этом у народности нет ничего общего с национальным чванством и шовинизмом. Движение к постижению общемировой культуры посредством усвоения национальных культурных традиций – это, несомненно, главное, что объединяет этих великих просветителей.

Аналогичные позиции в вопросе просвещения народа занимали выдающиеся представители русской революционной демократии XIX в. В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов [9]. Однако мирные, чисто просветительские, укладывавшиеся в русло существовавшего социально-политического устройства, идеи Дильтервега («Жить для народа!») и Ушинского А. И. Герцен и его единомышленники наполняли радикальным содержанием. В дополнение к социально безобидным фразам о том, что «наука, просвещение и школа не должны отрываться от народа», они утверждали, что задача воспитания – подготовить людей, которые содействовали бы освобождению народа. Их надежда не на «культурных» дворян, как у Песталоцци, а, скорее, на тех людей, «которые сами себя кормят» (П. А. Кропоткин).

Революционный просветитель Н. Г. Чернышевский в противоположность буржуазным, либеральным просветителям не ограничивался уже культурничеством, проявлявшимся в не вызывавших в его время ни у кого сомнения и возражения фразами о том, что «образование – самое великое благо для человека», что «просвещение есть корень всякого блага». Он прямо указывал, что подлинное просвещение станет возможным только тогда, когда революционные народные массы свергнут существующий строй.

Вторая половина XIX – начало XX в. в российской педагогической мысли были десятилетиями особенно напряженных и плодотворных творческих поисков большой группы видных педагогов-просветителей. В самом просветительстве в этот период можно выделить несколько основных течений: просветители, сочетавшие в себе черты практиков и теоретиков, выступавших авторами учебников, методических пособий, детских книг (Л. Н. Толстой, В. И. Водовозов, В. А. Евтушевский, Н. Ф. Бунаков и др.); просветители-издатели (Ф. Ф. Павленков, Д. И. Тихомиров и др.); просветители – представители земского движения (Н. А. Корф, М. М. Синцов, А. П. Батуев и др.); национальные просветители (Н. И. Ильминский и его последователи Я. С. Гогебашвили, И. Я. Яковлев, А. Кунанба-

ев, К. Насыри, К. А. Андреев, М. Е. Евсевьев, И. В. Яковлев и др.); церковные просветители (К. П. Победоносцев, С. А. Рачинский и др.); просветители-жертвователи на дело народного просвещения, просветители-благотворители (промышлениники и купцы Морозовы, Мамонтовы, Булычевы, Прозоровы, Стажеевы и др.). В той или иной степени эти течения существовали и раньше, но все-таки именно в указанный период просветительская активность стала особенно заметной.

Это замечание относится, например, к такой категории просветителей, как благотворители. Возникновение этой группы просветителей связано с социально-политической обстановкой в России того времени. Развитие капиталистических отношений привело к резкой дифференциации общества по уровню доходов и созданию таких социальных групп, как промышленники, купцы, банкиры. Некоторые из них и становились жертвователями на дело просвещения. Благотворительность богатых людей служила в определенной степени социальным механизмом перераспределения доходов и одним из инструментов предотвращения социальных катализмов.

Появление целой плеяды национальных (не-русских) просветителей также объясняется оживлением общественно-экономических отношений. Тяга к знаниям, понимание того, что коренные национальные интересы российских этносов лежат в том числе в сфере образования, привело к созданию поначалу немногочисленной национальной интеллигенции, крепко связанный духовными узами со своим народом и стремившейся к его просвещению посредством обучения как в национальной, так и в русской школе. Это стремление совпадало с политикой самодержавия к русификации и христианизации «инородцев» и преодоления тенденции их «отпадения» в ислам, что позволило национальным просветителям добиться довольно существенных результатов при, пусть и довольно незначительной, поддержке официальных властей.

Нами разделяется утверждение (А. Блюм и др.) о том, что отождествление просветительства России с европейским Просвещением, в котором политическая составная выступала основным мотивом, мешает современным ученым включать (национальное) просветительство в круг соответствующих общероссийских исследований [10]. Оно выпадает из поля зрения исследователей исторических (историко-педагогических) событий второй половины ХХ – начала ХХ в.; российское просветительство для них «заканчивается» восстанием декабристов [11] или предреформенным периодом [12], то есть тогда, когда оно, просветительство, фактически лишь «набирало силу». Расцвет просветительства во

второй половине XIX – начале XX в. был непосредственно связан с общим подъемом просвещения, вызванным социально-экономическим развитием, и распространением просвещения, а стало быть и просветительства, на полиэтнические регионы.

Анализ значительного числа философских, социологических, исторических, историко-педагогических источников, педагогической практики просветителей позволяет сделать следующие выводы:

а) явление просветительства непосредственно связывается с начальным этапом в развитии просвещения, прежде всего с периодом обретения письменности у данного народа, либо со временем первичного распространения образования именно в данном регионе;

б) феномен просветительства характеризует деятельность выдающихся деятелей просвещения в какой-то особенно важный, судьбоносный этап в развитии образования на той или иной территории.

Вышеизложенное дает, как нам представляется, основание для формулирования определения понятий «просветитель», «просветительство». Нами предлагается следующее определение: *просветитель – это значительная в истории личность, своей самоотверженной плодотворной деятельностью в сложных социальных и образовательных условиях в существенной степени способствовавшая развитию просвещения*. Данное определение дает возможность перейти к дефиниции понятия «просветительство». *Просветительство – это самоотверженная плодотворная деятельность отдельной личности или группы лиц по развитию просвещения в сложных социальных и образовательных условиях*. Важно отметить, что под словами «своей самоотверженной плодотворной деятельностью» мы имеем в виду далеко не только непосредственно педагогические усилия просветителей, но и (или) их административно-хозяйственную, организационную, благотворительную работу, направленную на развитие просвещения, а также просветительские усилия церкви.

Краткий обзор генезиса просветительства в истории российского и европейского образования и дефиниция ведущих понятий дают основание для выделения основных социально-педагогических аспектов феномена просветительства.

1. Просветительство как социально-педагогическое явление имеет в истории образования достаточно прочно укоренившуюся основу. *Этот феномен имеет ярко выраженное высоконравственное содержание и связан в общественном сознании с такими моральными и интеллектуальными качествами, как гуманизм, стремление к познанию, самопожертвование, бескорыстие, доброта, мужество и др.*

2. *Просветительство представляет собой социально значимую позитивную деятельность, осуществляющую в интересах дела просвещения в сложных социальных условиях*. Эти сложности могут иметь частный (личный) характер, например, материальные сложности, но могут обладать всеми признаками системности в том случае, когда, например, осуществлению просветительской деятельности мешают внешние обстоятельства, такие, например, как война, противодействие властей, бедность населения, этнические конфликты и т. п. Сюда же следует отнести противодействие деятельности просветителя со стороны представителей той или иной конфессии. Просветительская деятельность подразумевает такие значительные, активные действия в интересах просвещения людей, которые оказывают существенное воздействие на их судьбы, способствуют позитивному преобразованию общества и, в том числе, способствуют поступательному развитию образовательной среды. Поэтому не случайно многие годы, а то и столетия спустя люди изучают биографии просветителей, пытаются найти в их педагогическом наследии ответы на волнующие их вопросы, даже несмотря на то что за прошедшие годы совершенно неизвестны изменились люди и окружающий их мир, в том числе образовательная среда.

3. *Просветительство тесно связано с важнейшими периодами в развитии общества*. Несмотря на то что просветительство представляет собой явление, характерное для различных исторических эпох, во все времена образ педагога-просветителя был тесно увязан, прежде всего, с какими-то особенно важными, переломными этапами в развитии общества. Достаточно назвать таких российских просветителей, как Ф. Прокопович и М. В. Ломоносов, К. Д. Ушинский и Н. И. Ильминский, вятских просветителей А. И. Анастасиева, Н. Н. Блинова и А. А. Красева, общественно-педагогическая и научная деятельность которых осуществлялась в наиболее значительные периоды государственного развития. Представляется уместным провести следующую аналогию: так же как герои появляются именно тогда, когда рождаются в них особенно нуждается, так и выдающиеся просветители являются миру в такие периоды развития общества, когда потребность в знании, в просвещении ощущается с особой силой. Именно эта потребность стимулирует просветительскую активность и самопожертвование во благо народа у наиболее передовой части интеллигенции, формирует патриотическую направленность таких деятелей просвещения и благотворителей, которые при других, более спокойных и не требующих решительных действий обстоятельствах, возможно, не проявили бы себя именно как просветители и благотворители.

4. Следует заметить, что нередко в научных работах *просветительство соотносится*, прежде всего, с начальным этапом в развитии образования в данной стране, регионе или у данного народа, что, впрочем, не противоречит выдвинутому выше тезису, поскольку начальный этап, как правило, и есть самый важный.

5. Характерной чертой просветительства выступает *ярко выраженная этничность*; у каждого народа свои просветители.

6. *Просветительство отличается такой характерной особенностью, как ярко выраженная индивидуальность*. Каждый просветитель неповторим, и эта черта распространяется на все его деяния, – материальные и духовные. Именно эта особенность открывает возможности для всестороннего, глубокого изучения его духовного, педагогического наследия с целью поиска в нем, извлечения и возможного использования позитивного потенциала.

7. *Просветительство подразумевает формирование просветительских (педагогических) династий и наличие последователей*. Обычно просветитель – это педагог, имеющий преданных учеников, которые вместе с ним (и после него) осуществляют просветительскую деятельность. Ярким подтверждением этого утверждения выступает пример К. Д. Ушинского и его верных соратников: В. И. Водовозова, Л. Н. Модзалевского, Я. П. Пугачевского, Д. Д. Семенова и др. Среди выдающихся просветителей нерусских народов России отметим Н. И. Ильминского и его соратников и учеников П. Д. Шестакова, К. А. Андреева, И. В. Яковleva, П. П. Гледнева и других, оставивших яркий след в развитии просвещения в Вятской губернии.

8. *Феномен просветительства предполагает диалектическое сочетание в педагогическом сообществе общепризнанных (мировых) и региональных образцов просветительства*. Просветитель – это человек, оставивший особенно яркий след в истории просвещения; его деятельность приобрела особую значимость для дела образования своего народа. Однако размах и значимость деятельности просветителя могут быть весьма различными. Так, педагоги всего мира чтят заветы великого просветителя Я. А. Коменского. А вот для чувашского народа, наряду с общепризнанными в мировом и российском педагогическом сообществе, национальными просветителями своего народа выступают Иван Яковлевич Яковлев и Никифор Михайлович Охотников.

Пример жизни и деятельности педагогов-просветителей служит примером все новым поколениям отечественных учителей, а исследование образовательной деятельности просветителей, изучение самого просветительства как социально-педагогического феномена представляется нам

достаточно важной и актуальной задачей современной отечественной науки.

Примечания

1. История педагогики и образования: учеб. пособие для вузов / под ред. А. И. Пискунова. М., 2001. С. 240.
2. Добрусин Д. А. Педагогические взгляды Н. И. Новикова: дис. ... канд. пед. наук. М., 1959. 366 с.
3. Каменский З. А. Философские идеи русского просвещения. М., 1971. С. 16.
4. Зеткина И. А. Национальное просветительство Поволжья // Педагогика. 2002. № 8. С. 61.
5. Гоголь Н. В. Собр. соч.: в 7 т. М., 1986–1988. С. 239–240.
6. Русская беседа. 1856, т. 3, отд. 5. С. 1–9.
7. Зеньковский В. В. История русской философии: в 2 т. Л., 1991. Т. 1, ч. 2. С. 71.
8. Зеткина И. А. Указ. соч. С. 61.
9. Гофская Т. В. Педагогическая проблематика в литературно-критическом наследии В. Г. Белинского. Л., 1965. 356 с.
10. Bloom A. The Closing of the American Mind. N. J., 1987. 230 p.
11. Моряков В. И. Русское просветительство второй половины XVIII в. М., 1994. С. 200.
12. Эймонтова Р. Г. Идеи просвещения в обновляющейся России: 50–60-е годы XIX в. М., 1998. 230 с.

УДК 355.13

Н. С. Александрова, В. И. Коцарева

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ

В статье рассматривается сущность понятия «лидерство военнослужащих», его специфика и основные направления; определены характеристики, условия формирования лидерских качеств военнослужащих по призыву. Сформулированы выводы, имеющие важное значение для разработки методологии исследования.

The article describes the essence of the notion of military leadership, its specifics and the main points; the characteristics of military leadership and the conditions of their development are presented. The author makes conclusions which are important for elaborating the methodological basis of the study.

Ключевые слова: ответственность, младший офицерский состав.

Keywords: responsibility, junior officers.

Формирование нового облика Вооруженных Сил РФ направлено на повышение уровня боеготовности и мобильности как отдельных частей и соединений, так и всей армии в целом. Президент Российской Федерации подчеркивает, что приведение Вооруженных Сил РФ к новому об-

© Александрова Н. С., Коцарева В. И., 2009

лику предусматривает изменение организационно-штатной структуры, что предполагает относительное увеличение числа сержантского состава. Призыв граждан на военную службу должен обеспечить качественное повышение уровня профессионализма военнослужащих и боевой готовности подразделений. При этом происходят существенные перемены в самом укладе военной службы и, прежде всего, в организации взаимодействия и совместной деятельности военнослужащих.

Солдатам и сержантам в условиях реформирования армии необходим совершенно иной уровень профессионализма, изменяется социальный статус рядового состава армии и флота. В результате основная работа по воспитанию и обучению подчиненных будет возложена на сержантов, большую часть из которых составляют молодые юноши, что подразумевает формирование и развитие лидерских качеств у данной категории военнослужащих.

Анализ функционирования воинских подразделений показал, что управленческое взаимодействие сержантов с подчиненными не всегда эффективно. Более 70% командиров батальонов и рот отмечают, что многие сержанты не готовы к взаимодействию с военнослужащими. Около 15% командиров считают, что им приходится учить молодых сержантов простейшим принципам организации взаимодействия с военнослужащими. Анализ деятельности подразделений показывает значительные различия между сержантами как в эффективности решения стоящих перед ними управленческих задач, так и в величине усилий и ресурсов, затрачиваемых ими для достижения требуемого результата. Практика свидетельствует, что одной из причин этого является различный уровень сформированности лидерских качеств сержантов. Их формирование и развитие приведет к значительному повышению эффективности совместной деятельности личного состава подразделения.

Сложность и противоречивость проблемы заключается в том, что в научной литературе прослеживается различное понимание сути лидерства и разное отношение к данному явлению в обществе, не определено единых характеристик лидерских качеств и недостаточно изучены вопросы их формирования. Программы формирования лидерских качеств военнослужащих в воинских частях разработаны недостаточно.

Теоретический анализ проблемы лидерства как психологического явления показывает, что в науке существуют различные подходы к его изучению. Так, проблему лидерства исследовали как социально-психологический феномен. В отечественной психологической науке первые работы в этой области были проведе-

ны Б. Зейгарник [1]. Ею были организованы экспериментальные исследования социально-психологических проблем в России. Одним из первых в отечественной педагогике к данной проблеме обратился А. С. Макаренко, совершив выдающееся открытие идеи воспитательного коллектива как основы целостной системы формирования личности. Важное место в этой системе занимает проблема самоуправления воспитанников как самое эффективное средство формирования лидерских качеств. В 20–30-е гг. в социальной педагогике появились работы, обобщившие практический опыт А. С. Макаренко [2]. Они в основном касались феномена лидерства в детских группах. В дальнейшем исследования показали, что существенным фактором изучения лидерства в отечественной психолого-педагогической науке является анализ этого феномена в реальных социальных группах.

Исследователи выделяют в понятии «лидер» два значения: во-первых, это индивид, обладающий ярко выраженным личностными качествами, благодаря которым его деятельность является наиболее продуктивной; во-вторых, это лицо, за которым определенная социальная группа признает право на принятие наиболее важных решений, отражающих групповой интерес, выражающих основные ценности группы [3]. На основе проведенного ретроспективного анализа подходов к изучению феномена лидерства обосновывается вывод о том, что сущность лидерства заключается в признании права лидера на организацию совместной деятельности, направленной на удовлетворение интересов конкретного сообщества, в его влиянии на окружающих людей.

Поскольку лидерство предполагает влияние на окружающих людей, эффективную организацию совместной деятельности, лидер должен обладать определенными чертами характера. Однако единого перечня лидерских качеств в науке не существует до сегодняшнего дня. Проведенный анализ научной литературы и практики воинских частей позволил выявить следующие основные лидерские качества: активность, инициативность, самостоятельность, решительность. Также лидеру необходимы организаторские и коммуникативные умения. Значимость каждого качества может быть разной в зависимости от времени и социально-политических условий.

Исследователи считают, что лидерские качества могут проявляться уже в раннем возрасте, причем важным этапом являются школьные и юношеские годы, когда происходит жизненное самоопределение личности и человек получает первые уроки организаторской работы. Юношеский возраст, по мнению Л. С. Выготского, является сензитивным для формирования лидерских

качеств личности в силу психических особенностей, поскольку для него свойственны желание общественно полезной деятельности, активное отношение к действительности и стремление ее изменить, готовность к жизненному и профессиональному самоопределению, формируются убеждения, чувство долга и ответственности, определенного уровня развития достигают такие волевые качества, как самостоятельность, инициативность и др. [4]

Попытки структурно выделить качества личности юноши как организатора, руководителя и лидера коллектива предпринимаются и в современной научной литературе как гражданскими, так и военными педагогами и психологами. С точки зрения А. В. Барабанщикова, процесс становления лидерских качеств представляет собой развивающийся в разных видах деятельности комплекс мировоззренческих, нравственных, профессиональных и педагогических качеств будущего руководителя [5].

С учетом этого вполне справедливо считать, что основу процесса становления лидерских качеств личности у современного военнослужащего составляют, во-первых, объективные внешние факторы (реформа ВС РФ, организационные условия, уставы ВСРФ, приказы и руководящие документы), внутренние факторы (личностно-психологические условия, воздействующие на процесс становления лидерских качеств личности руководителя профессионального коллектива при исполнении им персональной деятельности, такие, как создание положительно эмоциональной стимулирующей среды в процессе взаимодействия военнослужащих в системе «сержант – солдат», «сержант – офицер», что предполагает наличие развитых коммуникативных и организаторских умений военнослужащих, уровни сформированности лидерских качеств).

При этом специфика военной службы по своим целям предполагает, что сержант обладает высокими профессиональными качествами, необходимыми для успешной организации и ведения современной учебно-боевой деятельности. Это, прежде всего, активность, инициативность, самостоятельность, решительность, выносливость, в том числе физическая; также установлено, что лидер должен владеть развитыми коммуникативными и организаторскими умениями. Воинские части имеют возможность формирования лидерских качеств личности военнослужащего в период его подготовки к учебно-боевой деятельности. Данный период можно рассматривать как особую форму самостоятельной деятельности, направленной на развитие социальной активности военнослужащих, на решение важных вопросов их жизнедеятельности. Анализ научной литературы и практики работы позволяет сделать

вывод о том, что в процессе адаптации военнослужащего к условиям службы способствует формированию гражданской позиции, развивает коммуникативные и организаторские умения, самостоятельность в принятии решений. Социально значимая деятельность влияет на формирование активности, инициативности и решительности военнослужащих. Следовательно, подготовка в воинской части к профессиональной деятельности сержантов требует наличия специального педагогического влияния на процесс становления этих качеств, что в итоге обеспечивает развитие профессиональной готовности личности к профессиональной деятельности, являясь в то же время основой для персонального лидерства в коллективе.

Анализ научной литературы и эмпирические данные позволяют сделать вывод, что к фактограмм, влияющим на формирование лидерских качеств, относятся внешние (реформа ВС РФ, организационные условия, уставы ВСРФ, приказы и руководящие документы), внутренние (создание положительно эмоциональной среды в процессе взаимодействия военнослужащих в системе «сержант – солдат», «сержант – офицер»), что предполагает наличие развитых коммуникативных и организаторских умений военнослужащих, уровни сформированности лидерских качеств, стимулирования военнослужащих по призыву в условиях воинской части). Критерии сформированности лидерских качеств военнослужащих по призыву: мотивационный – осознание важности лидерских качеств в профессиональной деятельности, когнитивный – приобретение знаний о лидерских качествах, принятие роли лидера; проявление интереса к взаимодействию в учебно-боевой деятельности; операционный – оперирование полученными знаниями, умениями, навыками в учебно-боевой деятельности.

Формирование лидерских качеств военнослужащих по призыву осуществляется через развитие их характеристик: активности, инициативности, самостоятельности, решительности, выносливости, в том числе физической, коммуникативных и организаторских умений. Результатом формирования лидерских качеств является успешное функционирование подразделений.

При анализе опыта работы частей Федерального управления по безопасному хранению и уничтожению химического оружия по формированию лидерских качеств военнослужащих по призыву в учебно-воспитательной работе было отмечено, что инициатива военнослужащих по призыву поддерживается, общественная активность стимулируется офицерами; но вместе с тем анализ занятий по боевой подготовке позволяет сделать вывод о том, что работа по формированию лидерских качеств военнослужащих по при-

зылу недостаточна, ее результативность не отслеживается. На занятиях по боевой подготовке преобладают информационно-рецептивные и ре-продуктивные методы обучения, способствующие слуховому освоению основ общения, приобретению некоторых знаний об особенностях лидерских качеств. При наблюдении на занятиях в период проведения курса молодого бойца за общением военнослужащих нами зафиксированы субъект-объектные отношения, что существенно снижает учебный интерес во взаимодействии в группе сослуживцев, особенно в начальный период службы, военнослужащие выполняют поставленные задачи нерешительно, безынициативно. Во внеучебное время также недостаточно взаимодействие в системе «солдат – сержант – офицер».

Анализ бесед и результатов ранжирования показал, что военнослужащие недооценивают значимость таких лидерских качеств, как решительность, самостоятельность, недостаточно владеют коммуникативными и организаторскими приемами, средствами, техниками, что отрицательно влияет на становление коллектива, несение службы, овладение программой боевой подготовки.

Результаты проведенного эксперимента позволяют сделать вывод о том, что задача формирования лидерских качеств у военнослужащих по призыву осуществляется в недостаточной степени.

Нами была разработана методика формирования лидерских качеств военнослужащих по призыву в условиях воинской части, которая состояла из трех этапов. Первый подготовительный этап был нацелен на создание эмоционально положительной среды, как стимулирующей базы, способствующей формированию основных характеристик лидерских качеств, расширение теоретических знаний офицерского состава о лидерстве. Нами были проведены лекции («Лидерство: методологические подходы к изучению, научные теории и концепции» и др.), консультации («Приемы развития лидерских навыков» и др.). Помимо этого решались следующие задачи: вызвать положительно эмоциональное отношение к принятию роли лидера; формировать у военнослужащих интерес и потребность в лидерстве; развивать адекватную самооценку и способность к рефлексии. Реализация поставленных задач обеспечивалась проведением развивающих занятий и тренинга эмоционально-выразительного характера.

Второй этап – обучающий – был направлен на формирование лидерских качеств военнослужащих по призыву. Для реализации данной за-

дачи мы провели комплекс занятий «Лидер», в основе которого лежали теоретические занятия по вопросам лидерства, специально организованные упражнения на овладение знаниями об особенностях коммуникативной и организаторской деятельности и специально разработанные задачи для актуализации и оценки полученных знаний. Для эффективности работы по формированию лидерских качеств военнослужащих по призыву были созданы необходимые условия: положительно-эмоциональная мотивирующая среда в процессе взаимодействия военнослужащих; стимулирование военнослужащих по призыву в условиях воинской части. В ходе работы в рамках созданной методики «Лидер – кто он?» мы использовали игровые, проектные технологии, тренинги, дискуссии, применяли диалоговую технологию и технологию критического мышления и др.

Третий этап – итоговый – способствовал формированию так называемого «ядра» – навыков взаимодействия. Деятельность осуществлялась в ходе парной, групповой и коллективной работы. Занятия проходили по следующему алгоритму: мотивация; предоставление необходимой информации; интерактивное упражнение (цель – практическое освоение материала, достижение поставленных целей); подведение итогов – рефлексия. Этап закончился итоговым мероприятием (брифинг), в ходе которого военнослужащие применяли полученные знания и опыт по овладению лидерскими качествами.

Процесс формирования лидерских качеств военнослужащих по призыву требует расширения, а существующая система формирования лидерских качеств не всегда отвечает требованиям, предъявляемым к профессиональной подготовке сержантов; нерешенной остается проблема моделирования процесса формирования лидерских качеств военнослужащих в условиях воинской части, поиск новых современных форм и методов их развития.

Примечания

1. Зейгарник Б. В. Психология личности // Избр. тр. / под ред. М. Р. Гинзбурга. Изд. 3-е, испр. М., 1993. С. 105–109.
2. Макаренко А. С. Стиль работы с коллективом // Собр. соч.: в 8 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1984. С. 234–271.
3. Зейгарник Б. В. Указ. соч; Ковалевский С. А. Руководитель и подчиненный. М.: Прогресс, 2005. С. 164–165.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991. С. 322–325.
5. Барабанчиков А. В. О закономерностях военно-педагогического процесса. М.: ВПА, 1967. С. 67–68.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.14

В. Р. Осколкова, А. И. Санникова

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Статья посвящена проблеме подготовки студентов педвуза к самореализации в будущей профессиональной деятельности. Профессиональная педагогическая самореализация является многогранным процессом реализации способностей в педагогической профессии. Предложенные в статье этапы развития готовности к самореализации помогут подготовить выпускников к будущему профессионально-му само осуществлению.

The article is devoted to the problem of preparing students of the pedagogical university for self-realization in their future profession. Pedagogical self-realization is the multifaceted process of realization of one's abilities in the professional activities. The stages of self-realization considered in the article will help to prepare a higher school graduate for future professional self-accomplishment.

Ключевые слова: подготовка студентов к профессиональному самореализации, этапы профессиональной педагогической самореализации, профессиональное педагогическое самосознание, положительное принятие себя, самомоделирование, реализация самомодели, самоутверждение.

Keywords: preparing students for professional self-realization, the stages of professional pedagogical self-realization, professional pedagogical self-consciousness, positive self-acceptance, self-modelling, realization of a self-model, self-affirmation.

Изменения в характере и результате образования, отличительные для конца XX – начала XXI в., все более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», на инициативу обучающихся, мобильность, повышение качества подготовки будущих специалистов в системе высшего профессионального образования. Сегодня необходимо подготавливать студентов педагогического вуза к иному виду профессиональной деятельности: современный человек должен быть готовым к раскрытию и использованию своих способностей и возможностей, реализации собственных интересов [1]. Однако сам учитель всё чаще задумывается, может ли он быть успеш-

ным, реализовавшимся в профессиональной деятельности в новой социальной ситуации, способен ли обеспечить качество современного образования. Практика показывает, что не все выпускники высших педагогических образовательных учреждений знают свои внутренние способности, которыми наделила их природа, не умеют использовать полученные в стенах учебного заведения знания, сформированные умения и навыки в профессиональной педагогической деятельности на приличном уровне. Не все готовы к самостоятельной адаптации к условиям среды профессионального обитания. Такие выводы подтверждаются результатами опросов, проведенных среди студентов старших курсов Пермского государственного педагогического университета. Низкий уровень подготовки студентов к самореализации в профессиональной деятельности требует переосмыслиния целей, содержания образования в педвузе, пересмотра технологий, методов организации деятельности студентов. В связи с этим становится целесообразным определение концептуальных оснований нового направления: решение проблемы подготовки студентов педагогического вуза к профессиональной самореализации.

Проблемой самореализации личности занимаются коллективы как отечественных, так и зарубежных учёных, раскрывая ее с разных сторон в четырёх направлениях: философском, социологическом, психологическом, педагогическом. На философском уровне изучаются источники, движущие силы, противоречия, а также потребности личности в самореализации (Ф. Бэкон, Г. Гегель, И. Кант, К. Маркс, Л. Фейербах и др.) [2]. На социологическом уровне разрабатываются вопросы о путях и способах самореализации личности в обществе (В. Г. Харчев, Ф. Э. Шереги и др.) [3]. Как психологическую категорию самореализацию личности можно рассматривать в трех взаимосвязанных аспектах: 1) как потребность личности (мотивационная и ценностно-смысловая самореализация: развитие «Я-концепции»); 2) как деятельность (деятельностная самореализация: в общественной, трудовой, учебной, игровой, художественной и других видах деятельности); 3) как объективный и субъективный результат этой деятельности (само осуществление личности) (Л. Н. Коган [4], А. Маслоу [5]). Пе-

педагогический аспект исследования обсуждаемой проблемы предполагает разработку сущности, структуры, содержания профессиональной самореализации личности, а также факторов и условий, стимулирующих и сдерживающих этот процесс (В. И. Андреев [6], А. В. Мудрик [7], С. И. Филимонова [8] и др.).

Однако следует признать, что в педагогической теории ученые [9], занимающиеся данной проблемой, исследовали профессиональную самореализацию специалиста физической культуры, учителя инновационной школы, и в этом смысле их профессиональная самореализация кардинально отличается от профессиональной самореализации будущего учителя. Учитель, продолжительное время работающий в школе, четко представляет себе особенности педагогической профессии, он сформировался как «Я – специалист». А в процессе самореализации у студента педвуза еще только формируется ясное видение своей специальности, возникает особое состояние, которое способствует формированию образа «Я – специалист». Таким образом, в вузе студент не может осуществлять профессиональную самореализацию, у него можно сформировать готовность к ней. В целом профессиональная самореализация происходит в практической деятельности. Задача вуза – подготовить выпускника к профессиональной педагогической самореализации в будущем. Через развитие готовности к профессиональной педагогической самореализации в учебном заведении осуществляется выход на саморазвитие личности студента (что, на наш взгляд, очень важно).

Таким образом, несмотря на разносторонность и несомненную значимость выполненных исследований, посвященных проблеме самореализации личности, они не исчерпывают проблему подготовки к профессиональной самореализации будущих учителей.

Анализ научно-теоретической литературы по данной проблеме, изучение педагогического опыта позволяют выявить ряд противоречий образовательного процесса в педвузе на современном этапе. Основными являются противоречия:

- между актуальностью проблемы подготовки студентов педвуза к профессиональной самореализации и недостаточной ее разработанностью в теории и на практике;

- предъявляемыми требованиями к профессионально-личностному становлению будущего педагога и фактическим уровнем подготовки выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности.

Вышеуказанные противоречия требуют своего разрешения. В качестве их разрешения мы предлагаем свою технологию подготовки студен-

тов педвуза к профессиональной самореализации (на примере занятий по английскому языку по специальности 050303 «Иностранный язык»). Цель – выявление доминирующих потребностей, способностей и задатков студентов, побуждение их к выполнению различных видов деятельности, направленных на самореализацию в профессиональной деятельности. Для этой цели содержание образования в педвузе, определенное Государственным образовательным стандартом, необходимо дополнить определенными знаниями:

- высокая образованность в области человекознания и социальных норм;
- наличие ясного представления о том, что такая профессиональная самореализация будущего учителя и почему она необходима;
- устойчивая потребность в профессиональной самореализации;
- накопленный социальный опыт и прочные знания в области предполагаемой самореализации;
- наличие знаний о своих индивидуальных особенностях, задатах, способностях, о способах саморазвития;
- признание ценности своей личности; ценностное отношение к своей профессии;
- активная позиция.

Подготовка студентов педвуза к профессиональной самореализации по нашему замыслу происходит в пять этапов: 1-й – формирование профессионального самосознание, 2-й – положительное принятие себя (введенная нами стадия), 3-й – самомоделирование, 4-й – деятельность по реализации самомодели, 5-й – самоутверждение.

На первом этапе происходит формирование профессионального педагогического самосознания. Наши задачи:

- выявление способностей, задатков студентов;
- осознание студентами интересующей педагогической области профессиональной самореализации;
- формирование у будущих учителей понятия «самореализация будущего учителя», осознание престижности профессии и того, насколько важно для каждого самореализоваться в будущей профессии;

- расширение у будущих учителей опыта в области человекознания, воспитание моральных норм поведения, правил поведения, присущих для данной профессии.

Выявление способностей и задатков студентов осуществляется при работе над темой “Teaching Profession” («Профессия учителя»). При составлении этой темы студентам дается задание не только выразить свое отношение к педагогической профессии, но и постараться проанализировать свои способности, необходимые для пребывания в данной профессии, выразить свои

планы на будущее, касаемые своей профессиональной деятельности.

Осознание интересующей педагогической области профессиональной самореализации осуществляется на основе написания эссе на тему "I'm as a Future Teacher" («Я будущий учитель»). Студентам предлагается написать о том, почему они выбрали данную профессию, что их больше всего привлекает в ней, подтверждая фактами. Выразить собственные планы, связанные с будущей профессией, где бы они хотели работать в будущем (детский сад, школа, лицей, ссуз, вуз). Предлагается подумать, каких успехов хотели бы достичь в выбранной профессии.

Формирование понятий «самореализация будущего учителя» происходит в процессе работы над текстами статей о знаменитых музыкантах и художниках, выдающихся педагогах при работе над темами "Painting" («Живопись»), "Music" («Музыка»), "Teaching Profession" («Профессия учителя»). Студентам предлагаются следующие тексты:

Th. Gainsborough. A Painter and Musician (Т. Гейнсборо. Художник и музыкант);

The Most Important Music Teacher D. Kabalevsky (Самый важный учитель музыки Д. Кабалевский);

Makarenko's Way of Life (Жизненный путь Макаренко) и т. д.

Во время работы с текстами вводится информация о том, что такое самореализация, почему так важно самореализоваться в профессиональной деятельности, предлагается обсудить то, какими качествами необходимо обладать, чтобы самореализоваться.

При работе с текстами статей о знаменитых музыкантах и художниках, выдающихся педагогах предлагается **дискуссия** по следующим вопросам: Считаете ли вы этого знаменитого деятеля самореализовавшимся человеком (ответ аргументировать)? Важна ли для вас самореализация как в жизни, так и в профессии? Какие качества помогли этому деятелю самореализоваться?

Расширение опыта в области человекознания, воспитание моральных норм поведения и правил поведения, присущих данной профессии, осуществляется на основе работы со специально подобранными цитатами известных людей по теме "Teaching Profession" («Профессия учителя»), которые студентам предлагается проанализировать: главная мысль текста; ключевые слова; основные вопросы, освещаемые в тексте; отношение к различным качествам человека и его чертам характера в социуме. Цитаты подбираются таким образом, чтобы при анализе информации, содержащейся в них, студенты получали информацию в области человекознания. Это может быть информация об отношениях между учителем и учеником, могут затрагиваться важные вопросы, касающиеся соблюдения социальных норм, так

как усвоение части мирового опыта в человекознании может способствовать поиску «теоретических» ответов на вопросы «что и как» нужно делать, чтобы реализовать себя в социально приемлемых проявлениях.

Использование цитат известных людей в подготовке студентов к самореализации оказывается важным звеном цепи усвоения социальных норм, так как педагогическая самореализация будет только тогда полезна и для учителя и для общества, если она будет осуществляться в соответствии с социальными нормами поведения, принятыми в данном обществе.

Второй этап положительного принятия себя является важным при формировании у студента педвуза потребности в профессионально-педагогической самореализации, поскольку от того, насколько будущий учитель положительно относится к своей личности, принимает себя таким, каков есть, ощущает самоценность и имеет чувство собственного достоинства, зависит его дальнейшее пребывание в педагогической профессии.

На данном этапе подготовки к самореализации будущего педагога при решении задачи преодолеть неуверенность личности будущего учителя в себе и осознать собственную ценность мы используем метод драматизации и педагогику театрализации. **Драматизация** – инсценирование, разыгрывание по ролям содержания учебного материала. **Театрализация** – театральные представления разных жанров по учебному материалу, продолжительные по времени, с декорациями и другими атрибутами. Это могут быть постановки по программным произведениям английской художественной литературы, историческим сюжетам стран изучаемого языка и т. п. Данные методы обеспечивают профессиональную ориентированность процесса обучения, адекватное отражение будущих профессиональных ситуаций и предполагают педагогическую импровизацию, готовность будущего учителя включаться в педагогические конфигурации. Помощью обоих методов можно раскрыть внутреннюю сущность студента, раскрепостить его на публике, помочь ему преодолеть неуверенность в себе и осознать, что без его участия невозможна сама инсценировка либо постановка, то есть помочь осознать самоценность в данных видах деятельности. Для метода драматизации и театральной педагогики характерно и то, что студенты общаются в собственном социуме; все участники учебного процесса активны. На таких занятиях царит атмосфера эмоциональной приподнятости, особый благоприятный психологический микроклимат.

Данный этап положительного принятия себя обеспечивает переход к третьему этапу – само-

моделированию, результатом которого является создание концепции «Я – идеальное». На данном этапе осуществляются:

- выработка и совершенствование личностных и субъективных качеств личности, необходимых для успешного функционирования в сфере педагогической профессии;
- систематизация знаний относительно самореализации в профессиональной деятельности.

Выработка и совершенствование личностных (отношения к профессиональной деятельности, интересы и склонности, осознанная мотивация) и субъективных качеств (знания, умения, навыки необходимые для осуществления профессиональной деятельности), систематизация знаний относительно самореализации в профессиональной деятельности происходит в процессе работы по реферированию текстов статей по специальности, и в дальнейшей их дискуссии. Студентам предлагаются следующие тексты по теме “Teaching Profession” («Профессия учителя»):

‘What Makes a Good Teacher?’ («Что делает учителя хорошим?»);

‘Problem Child’ («Проблемный ребенок»);

‘Teaching the hardest Subject – Morality’ («Преподавание сложного предмета – этики»).

Во время работы по реферированию текстов статей по специальности студентами обсуждаются различные варианты реализации потенциалов, связанных с их будущей профессией. Преподаватель предлагает студентам обсудить, как новая информация, полученная из текста статьи, может пригодиться в профессиональной педагогической деятельности. Предлагается вынести на обсуждение следующие вопросы: как честь, совесть, чувство ответственности, честность и другие черты характера помогают самореализоваться (делать карьеру, добиваться намеченной цели и т. д.) или мешают?

На четвертом этапе «деятельность по реализации самомодели» происходит:

- формирование умений самостоятельно действовать, принимать решения, навыков самоуправления, планирования собственной деятельности;
- формирование у студентов умения использовать накопленные знания о самореализации в различных видах и формах деятельности;
- формирование у студентов устойчивого стремления к самореализации в профессиональной деятельности;
- стимулирование активности и потребности в саморазвитии.

Для поставленных задач мы используем деловые игры, проектную и исследовательскую деятельность, дискуссии в виде круглого стола.

Проведение деловых игр. Учебная деловая игра представляет собой практическое занятие, моделирующее различные аспекты профессиональной

деятельности будущих учителей и обеспечивающее условия комплексного использования имеющихся у них знаний предмета профессиональной деятельности. Деловая игра всегда предполагает принятие решения, требующего напряжения эмоциональных и умственных сил, что в свою очередь обостряет мыслительную деятельность играющих. Чувство равенства и атмосфера увлеченности дают возможность полной мере выразить себя, свои способности, задатки, показать усвоенные в процессе обучения знания. Нами выделяется чрезвычайная важность и необходимость деловой игры для подготовки студентов к самореализации в профессиональной деятельности.

Приведем пример деловой игры, которую мы используем при изучении темы “Teaching Profession” («Профессия учителя»). Деловая игра на тему «Проведение собрания ректора университета, деканов факультетов и их заместителей, заведующих кафедрами». Тема собрания – «Современные проблемы образования и пути их решения». На повестке дня обсуждение следующих проблем: 1) сохранение контингента студентов в учреждениях высшего профессионального педагогического образования; 2) система управления качеством образования.

Предлагается следующее распределение ролей: ректор университета; декан одного из факультетов и его заместитель, заведующие кафедрами.

Ректорату необходимо предложить свои проекты решения вышеназванных проблем, для этого они собирают рабочую группу, которая и предлагает различные варианты. Обсуждение вариантов происходит на собрании. Каждая рабочая группа отстаивает свою позицию, согласно с функцией своей должности. На заключительном этапе деловой игры необходимо предложить единый проект – презентацию программы по сохранению контингента студентов в учреждениях высшего профессионального педагогического образования и программы по управлению качеством образования с использованием мультимедийных технологий.

Преподаватель предлагает самостоятельно выбрать себе роль и обсудить обязанности каждого. Овладение техникой ролевого поведения способно адаптировать будущих учителей к специфике педагогической деятельности.

Проектная деятельность. В нашем понимании метод проектов – это достижение цели, ориентированной на развитие готовности будущего учителя к самореализации в профессии путем формирования умений самостоятельно действовать, принимать решения; навыков самоуправления, планирования собственной деятельности через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом. Через использование данного метода будущие

учителя учатся выражать собственные мнения и чувства, активно включаясь в реальную действительность, принимать личную ответственность за продвижение в обучении. Проектное обучение воспитывает интерес к предмету, профессии, способствует самостоятельному поиску решения задач, успешной самореализации.

Примером использования проектного метода обучения может быть разработка занятия по теме "Painting" («Живопись»).

Цели проекта: 1) образовательная – учить будущих учителей работать с различными источниками информации; находить и структурировать информацию; 2) воспитательная – учить будущих учителей организовывать работу в группах; воспитывать чувствоуважительного отношения друг к другу; 3) познавательная – познакомить с английскими художниками, их жизненными путями и творчеством, влиянием на современную живопись; 4) развивающая – развивать и реализовывать дарования и способности, проективное мышление, навыки проективной деятельности.

На подготовку занятия дается неделя. Перед началом занятия делается вступление, определяются цели. Содержание занятия разбивается на части, столько же формируется групп. Результаты работы студенты демонстрируют в конце занятия. Итогом является освоение темы занятия, овладение технологией проективного обучения. Таким образом, реализуя комплекс образовательных задач, метод проектов одновременно готовит будущего учителя к самореализации.

Исследовательская деятельность. Выбирая данный вид деятельности, мы преследовали цель активизировать обучение через целесообразную деятельность студентов, сообразуясь с их личными интересами именно в этом знании. Чрезвычайно важно показать студентам, что приобретаемые в процессе данной деятельности знания и умения будут необходимы для самореализации в профессиональной деятельности. Исследовательская деятельность помогает научить студентов самостоятельно мыслить, находить различные варианты решения, привлекая для этого накопленные знания в выбранной профессии. Например, студентам предлагается собрать информацию по проблеме "Reformation of the Education in Russia and Abroad" («Реформирование образования в России и за рубежом»); далее предполагается анализ найденной информации и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Такая деятельность требует хорошо продуманной структуры и возможности систематической коррекции по ходу работы, поэтому при выполнении такого исследования необходима помочь преподавателя по коррекции выполняемой деятельности. Структура подобного исследования может быть обозначена следующим образом: а) цель деятельнос-

ти, ее актуальность – источники информации; б) обработка информации (анализ, обобщение, со-поставление с известными фактами, аргументированные выводы); в) результат (реферат, мультидийная презентация и пр.); г) обсуждение (на конференции и т. п.).

При исследовательской деятельности преподаватель предлагает обсудить со студентами важность и необходимость такого вида работы, как исследовательская деятельность; то, как информация, полученная в ходе исследовательской деятельности, может пригодиться в дальнейшей жизни, работе, для самореализации; правила поиска и способы анализа информации; правила оформления и представления результатов проделанной работы; правила работы в группе.

Задача пятого этапа подготовки студента к профессиональной педагогической самореализации – профессионально самоутвердиться, активно самопроявиться и самовыразиться на педагогической стажерской практике в детском саду, школе, лицее, а в последующем и в профессиональной педагогической деятельности.

В заключение отметим, что на занятиях нами проводится работа, направленная на подготовку студента к самореализации в будущей профессиональной деятельности. Учебный процесс в педагогическом учебном заведении строится так, чтобы он всякий раз активизировал в личности будущего педагога все вышеперечисленные процессы профессиональной самореализации, чтобы готовил его к самореализации в его будущей профессиональной деятельности учителя, ведь от этого зависит, насколько гармоничен и успешен будет его педагогический путь.

Примечания

1. Безукладников К. Э. Проблемы подготовки учителя иностранного языка: компетентностный подход: автореф. дис. ... пед. наук. Пермь: Изд-во ПГПУ, 2006. С. 3.
2. История философии: в 6 т. / под общ. ред. М. А. Дынника. М.: Академия наук, 1959.
3. Шереги Ф. Э., Харчев В. Д., Сериков В. В. Социология образования: прикладной аспект. М.: Юрист, 1997. 304 с.
4. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека. М.: Мысль, 1984. 252 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность // Курс практической психологии, или Как научится работать и добиваться успеха. Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1999. С. 85–105.
6. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Казань: Изд-во КГУ, 1998. 320 с.
7. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. М.: Институт практической психологии, 1997. 368 с.
8. Филимонова С. И. Формирование готовности специалиста физической культуры к педагогической самореализации: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1997. 165 с.
9. Андреев В. И. Указ. соч.; Мудрик А. В. Указ. соч.; Филимонова С. И. Указ. соч.

УДК 377.5

B. B. Землянский

ДУАЛЬНАЯ СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНОГО ПРОИЗВОДСТВА

В статье раскрываются теоретические и практические аспекты дуальной организации подготовки рабочих и специалистов для высокотехнологичного производства на примере машиностроения и приборостроения.

The article reveals theoretical and practical aspects of dual organization of training workers and specialists for high technological production on the example of mechanical engineering and instrument-making industry.

Ключевые слова: дуальная система обучения, социальное партнерство, высокотехнологичное производство.

Keywords: dual system of education, social partnership, high technological production.

Долгосрочные интересы России состоят в создании современной экономики инновационного типа, интегрированной в мировое экономическое пространство. Решение этой задачи сопряжено с необходимостью обеспечения национальной безопасности страны. Ведущая роль в развитии сектора высоких технологий отечественной экономики принадлежит машиностроению и приборостроению.

Диверсификация экономики выдвигает новые требования к качеству рабочей силы. В важнейших отраслях реального сектора экономики доля рабочих и специалистов с начальным профессиональным и средним профессиональным образованием возрастает до 65% от общего числа работающих. Дефицит высококвалифицированных рабочих и специалистов среднего звена в машиностроительной и приборостроительной отраслях осложняется также условиями складывающейся демографической ситуации.

Основная задача образовательных учреждений среднего профессионального образования – подготовка рабочих кадров и специалистов, отвечающих требованиям инновационной экономики, запросам регионального и отраслевого рынков труда. Данные учреждения максимально приближены к работодателям, населению, молодежи.

Анализ научных отечественных и зарубежных источников свидетельствует о том, что учеными ведется активный поиск новых образовательных моделей, позволяющих, с одной стороны, пере-

ориентировать профессиональное образование в его содержательном, организационном, технологическом аспектах на удовлетворение наиболее значимых потребностей социального и экономического развития современного общества, а с другой – оптимально использовать в практике образовательной деятельности многочисленные инновационные концептуально-теоретические, дидактические, методические разработки, накопленные в арсенале профессиональной педагогики за последние десятилетия.

Так, в мировой практике профессионального образования получила широкую известность и признание дуальная система профессиональной подготовки, зародившаяся в Германии. Дуальная система профессиональной подготовки строится на взаимодействии двух самостоятельных в организационном и правовом отношениях носителей образования в рамках официально признанного профессионального обучения, т. е. осуществляющего в соответствии с законодательством о профессиональном образовании. Эта система включает две различные учебно-производственные среды, такие, как предприятие и государственная профессиональная школа, которые действуют сообща во имя единой цели – профессиональной подготовки обучающихся [1].

Дуальная система предусматривает вовлечение в процесс подготовки кадров предприятий, которые идут на достаточно существенные расходы, связанные с обучением работников, так как хорошо знают, что затраты на качественное профессиональное обучение являются надежным вкладом капитала. При этом они становятся заинтересованными не только в результатах обучения, но и в содержании обучения, его организации и т. д. Этим и определяется значимость дуальной системы как модели организации профессиональной подготовки, которая позволяет преодолеть разрыв, рассогласованность в отношениях производственной и образовательной сфер в вопросах подготовки профессиональных кадров.

Как показывает анализ работ немецких исследователей (А. Шелтен, К. Штратман, Г. Штегман и др.), дуальная система обеспечивает тесную взаимосвязь и взаимодействие профессионального обучения с производственной сферой, своевременное реагирование на изменение ее потребностей и учет тенденций развития.

Для отечественного профессионального образования проблема установления тесной взаимосвязи с производственной сферой является одной из наиболее острых и актуальных, что подчеркивается как в работах ученых (Г. В. Мухаметзянова, А. М. Новиков, Ю. Н. Петров, Г. М. Романцев, Н. К. Чапаев и др.), так и в нормативных документах, определяющих образова-

тельную политику государства в этой сфере. Именно поэтому распространение принципов дуальной организации, особенно на уровне начального и среднего профессионального образования, представляется целесообразным, своевременным и перспективным.

В настоящее время идет накопление опыта социального партнерства между учреждениями профессионального образования и промышленными предприятиями. Благодаря обобщению практического опыта заложены основы теории социального партнерства (И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко). Социальное партнерство понимается как особый тип взаимодействия образовательных учреждений со всеми субъектами рынка труда, его институтами, территориальными органами управления, учреждениями социума, общественными организациями, нацеленный на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса [2].

В современных социально-экономических условиях деятельность образовательных учреждений СПО, осуществляющих подготовку рабочих кадров и специалистов для машиностроительной и приборостроительной отраслей экономики, связана с решением целого ряда проблем:

- несоответствия объемов, структуры и содержания подготовки рабочих кадров и специалистов перспективам развития высокотехнологичных производств;
- несовершенства механизмов социального партнерства образовательных учреждений и работодателей;
- отсутствия системной организации целевой подготовки рабочих и специалистов для высокотехнологичных производств в сфере машиностроения и приборостроения;
- недостаточной практикоориентированности в подготовке кадров для конкретных предприятий;
- несоответствия учебно-материальной базы образовательных учреждений современному уровню развития высокотехнологичного производства, а также уровня кадрового потенциала образовательных учреждений инновационным задачам развития производства;
- несоответствия программно-методической и технологической базы образовательных учреждений задачам подготовки, ориентированной на формирование общих и профессиональных компетенций современного конкурентоспособного специалиста;
- недостаточной реализации инновационных форм и методов обучения; отсутствия системы независимой оценки (сертификации) качества подготовки специалистов со стороны работодателей;
- несоответствия систем менеджмента качества подготовки кадров требованиям международных стандартов;

– отсутствия многоканального, многоуровневого (включая корпоративное) финансирования реализации профессиональных образовательных программ и сохраняющимся преимущественно одноуровневым (федеральным или региональным) бюджетным финансированием с привлечением внебюджетных средств со стороны населения.

Одним из важнейших элементов, обеспечивающих качественное обновление и развитие профессиональной подготовки студентов в колледже в целом и дуальной системы целевой профессиональной подготовки в частности, является ее научно-методическое обеспечение, предполагающее теоретическое обоснование учебных и методических материалов, разрабатываемых и реализуемых в педагогической практике.

Как известно, новое поколение образовательных стандартов основано на компетентностном подходе, в соответствии с которым современный специалист должен обладать определенным набором социальных и профессиональных характеристик, которые обеспечат ему успешность, мобильность, адаптивность, социальную защищенность на рынке труда и в профессиональной сфере (В. А. Болотов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Дж. Равен, В. В. Сериков, А. Шелтен, С. Е. Шишлов и др.).

Дуальное обучение в изменившихся социально-экономических условиях только начинает применяться в отечественной системе профессионального образования. Мы разделяем точку зрения Ю. Н. Петрова, который под дуальной системой профессионального образования понимает инновационный тип организации профессионального образования, предполагающий согласованное взаимодействие образовательной и производственной сфер по подготовке специалистов, построенное на единстве трех методологических оснований: аксиологического (паритетность гуманистических и технико-технологических ценностей и целей), онтологического (компетентностный подход), технологического (развитие общественно-профессиональных отношений) [3].

Все сказанное выше является аргументированным основанием для построения дуальной системы подготовки кадров для базовых отраслей отечественной экономики. С учетом этого коллективом ФГОУ СПО «Пензенский колледж управления и промышленных технологий им. Е. Д. Басулина» совместно с работодателями была определена тема инновационной образовательной программы (ИОП): «Создание на базе колледжа инновационной образовательной среды в целях подготовки и переподготовки рабочих кадров и специалистов машиностроительного и приборостроительного профилей для высокотехнологичных производств в условиях государственно-частного партнерства».

В 2009 г. колледж признан победителем Все-российского конкурса ИОП среди учреждений начального и среднего профессионального образования и получил государственную поддержку в объеме 22 миллионов рублей (приказ Минобрнауки РФ № 197 от 8 июня 2009 г.). На такую же сумму привлечены средства работодателей путем передачи в аренду высокотехнологичного оборудования.

Актуальность включения данной программы в Приоритетный национальный проект «Образование» обусловлена необходимостью приведения содержания профессионального образования в соответствие с актуальными потребностями развития современной экономики, научноемкого высокотехнологичного производства, имеющего стратегическое значение для укрепления обороноспособности страны.

Под дуальной инновационной образовательной средой мы понимаем совокупность педагогических, организационно-управленческих, программно-методических, материально-технических, информационных условий и соответствующих им ресурсов образовательного учреждения и предприятий, обеспечивающих высокое качество подготовки конкурентоспособных рабочих и специалистов для инновационного развития машиностроительной и приборостроительной отраслей отечественной экономики.

Создание на базе колледжа дуальной образовательной среды предполагает реальное включение стратегических партнеров (работодателей) в разработку нового содержания профессионального образования, основанного на профессиональных стандартах и компетенциях; участие в формировании инновационной инфраструктуры колледжа, процедурах контроля качества профессионального образования. Реализация ИОП направлена на смягчение ситуации на рынке труда в связи с растущей безработицей; уменьшение существующего дисбаланса спроса и предложения на высококвалифицированную рабочую силу; повышение инвестиционной привлекательности системы среднего профессионального образования.

Инновационная образовательная программа базируется на следующих основных идеях:

- внедрения требований профессиональных (квалификационных) стандартов в практику образовательной деятельности и формирования на этой основе нового содержания профессиональной подготовки;
- развития продуктивных, творческих способностей студентов для освоения инновационных (общих и профессиональных) компетенций, востребованных современным высокотехнологичным производством;
- обеспечения инвестиционной привлекательности образовательных программ колледжа для

работодателей за счет учета их требований при построении содержания образования в форме модульных программ, основанных на компетенциях;

– доступности, открытости и высокого качества современного профессионального образования посредством использования современных информационных и педагогических технологий;

– интеграции образования и производства в рамках проекта, обеспечивающей внедрение в образовательный процесс новейших отраслевых технологий и оборудования;

– развитии кадрового, экономического, методического, научного и информационного ресурсов путем создания на базе колледжа при участии стратегических партнеров ресурсного центра (корпоративного центра развития квалификаций) машиностроительного профиля.

Цель ИОП – обеспечение современного качества профессиональной подготовки и переподготовки рабочих кадров и специалистов для базовых отраслей высокотехнологичного производства (машиностроения и приборостроения) в условиях развития государственно-частного партнерства для решения актуальных задач приоритетного национального проекта «Образование».

С участием работодателей осуществляется внедрение нового содержания образования, отвечающего требованиям высокотехнологичного производства:

– разработка программных и учебно-методических материалов, обеспечивающих реализацию вариативного компонента Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения по специальности «Электромеханических приборные устройства» и соответствующим рабочим профессиям;

– формирование новых универсальных и профессиональных компетенций выпускников, адекватных требованиям современного рынка труда (корпоративность; умение и готовность работать в команде; универсальность; гибкость, мобильность и адаптивность к новым видам профессиональной деятельности; творчество в работе; способность к самообучению и развитию; самостоятельность и ответственность за результат; системное и аналитическое мышление; умение работать в системе ИКТ; коммуникативность);

– разработка модульных программ опережающего профессионального обучения и повышения квалификации незанятого населения по специальностям и профессиям в рамках ИОП по договорам с работодателями и службой занятости.

В ходе реализации ИОП используются современные отраслевые, информационные и педагогические технологии, такие, как организация образовательного процесса на модульной основе; ме-

тод проектов, кейс-технологии, коммуникативные, рефлексивные, игровые технологии, контекстное обучение и др. Создается система консалтинговой и научно-методической поддержки педагогов и руководителей учебно-производственных подразделений в области разработки и реализации модульных программ в практике дуального профессионального обучения. Большое внимание уделяется развитию профессиональной компетентности администрации, преподавателей, мастеров производственного обучения колледжа, педагогов образовательных учреждений СПО, входящих в инновационную сеть, в области создания информационных и коммуникационных технологий, мониторинга качества профессионального образования.

Реализация проекта позволит обеспечить современное качество профессиональной подготовки и переподготовки рабочих кадров и специалистов для базовых отраслей высокотехнологичного производства (машиностроения и приборостроения) в условиях развития государственно-частного партнерства; достижение соответствия между образовательными и профессиональными интересами личности, потребностями рынка труда Пензенской области и объемами подготовки специалистов заявленных профилей; восстановление престижа рабочих профессий и признание ценности практико-ориентированного образования.

Конкретными результатами проекта являются:

- организация деятельности инновационного корпоративного ресурсного центра по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих и специалистов машиностроительного профиля;
- создание единой высокостоимостной учебно-производственной базы по подготовке рабочих и специалистов для высокотехнологичного производства приборостроительного профиля в соответствии с новыми профессиональным и образовательным стандартами, основанными на компетенциях;
- реализация новой функции колледжа – опережающая переподготовка рабочих кадров для машиностроения и приборостроения, освоение ими новых профессиональных компетенций;
- формирование гибких модулей практического обучения под конкретные рабочие места, увеличение доли практического обучения до 60% от общего объема времени;
- развитие системы менеджмента качества, основанной на стандарте ИСО 9000:2000, и введение механизмов независимой оценки качества обучения с участием работодателей;
- формирование инновационного механизма социального партнерства – реального участия работодателей во взаимовыгодном обмене ресурсами (материально-техническими, трудовыми, интеллектуальными, учебно-методическими, информационными, правовыми и т. д.).

Резюмируя вышесказанное, следует подчеркнуть, что реализация инновационной программы, основанной на дуальном подходе, будет способствовать переходу на качественно новый уровень подготовки и переподготовки высококвалифицированных рабочих кадров и специалистов для машиностроительной и приборостроительной отраслей высокотехнологичного производства; формированию профессиональных компетенций выпускников колледжа, обеспечивающих их конкурентоспособность на рынке труда; развитию эффективной системы государственно-частного партнерства в сфере профессионального образования.

Примечания

1. Шелтэн А. Введение в профессиональную педагогику. Екатеринбург, 1996. 288 с.
2. Смирнов И. П. Теория профессионального образования. М., 2006. 320 с.
3. Петров Ю. Н. Дуальная система инженерно-педагогического образования – инновационная модель современного профессионального образования. Н. Новгород, 2009. 280 с.

УДК 378-057:371.7

Т. С. Казаковцева

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ КАК ЗДРАВОТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена проблемам подготовки студентов к оздоровительно-образовательной работе с детьми в дошкольных образовательных учреждениях как виду здравотворческой деятельности. Представлена модель подготовки студентов к оздоровительно-образовательной работе с детьми и дано её описание.

This article is devoted to the problems of preparing students to health-oriented educational work with children in preschool establishments as their creative activity. The author represents a model of preparing students to health-oriented educational work with children.

Ключевые слова: оздоровительно-образовательная работа, оздоровление, укрепление здоровья, здоровьесориентированная педагогическая деятельность, здоровьесберегающая педагогическая деятельность, здравотворческая деятельность, профессиональная подготовка к оздоровительно-образовательной работе с детьми, модель, моделирование как научный метод исследования педагогического процесса профессиональной подготовки.

Keywords: health-oriented educational process, health improvement, health strengthening, health-oriented pedagogical activities, health protection, professional training for health-oriented work with children, modelling as a scientific research method in professional pedagogical education.

© Казаковцева Т. В., 2009

В дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) обязательной и первоочередной задачей работы с детьми является задача укрепления здоровья ребенка и повышение сопротивляемости его организма к неблагоприятным факторам внешней среды. Отсюда вытекает огромная значимость оздоровительной работы. Укрепление здоровья определяется как процесс, который предоставляет отдельным людям, их сообществам возможности повысить их контроль над факторами, определяющими здоровье, и тем самым улучшить его состояние. Данный термин используется Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), представлен в ее гlosсарии и применяется при рассмотрении вопросов, связанных с влиянием на здоровье человека природных, экономических и личностных качеств, а также образа жизни. Указывается на необходимость проявления собственной активности на основе осознанной потребности, включающей человека в реализацию мероприятий по укреплению здоровья.

Термин «оздоровление» в современной литературе рассматривается не только как совокупность лечебно-профилактических мероприятий, но и как форма развития, расширения психофизиологических возможностей детей. Отмечается также, что оздоровление должно нести и развивающую функцию, воздействуя на личность ребенка в целом. Сегодняшний человек должен стать регулятором своего здоровья, быть ответственным за него, и это возможно, если с ним организовывается не только оздоровительная, но и образовательная работа.

Оздоровительно-образовательная работа наиболее полно отражает аспекты и оздоровления, и образования человека по проблемам здоровья. Ее следует реализовывать по направлениям, среди которых мы выделяем диагностическое, лечебно-профилактическое, просветительно-обучающее и физкультурно-оздоровительное.

Оздоровительно-образовательная работа понимается 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, которую следует понимать как часть культуры личности, включающую в себя сформированные ценностное отношение к себе, своему здоровью и здоровью других; мотивы к сохранению и укреп-

лению здоровья, потребность быть здоровым, используя для сохранения и укрепления здоровья накопленные обществом знания и оздоровительные практики. Этот вид работы в ДОУ следует считать здоровьесориентированным видом деятельности.

Здоровьесориентированная педагогическая деятельность понимается как деятельность педагога, выстраиваемая на приоритетах ценности жизни и здоровья человека, ребенка, учета его индивидуальности, на основе любви и уважения личности ребенка и способствует преобразованию его в исследователя и субъекта управления своим здоровьем. В этой деятельности выделяют здоровьесберегающую [1] и здравотворческую виды деятельности [2].

Здоровьесберегающая педагогическая деятельность строится на личностно-ориентированных подходах к воспитанию и обучению ребенка с использованием здоровьесберегающих педагогических технологий на основе учета возрастных, индивидуально-типологических, половых особенностей ребенка, его здоровья, работоспособности и состояния организма в целом [3].

Здравотворческая деятельность – это деятельность, опирающаяся на знания о сущности человека (ребенка), о здоровье, об особенностях образа жизни человека, ориентированного на здоровье; о формировании умений и навыков здоровьесбережения, здоровьескрепления, саморазвития, самореализации с учетом индивидуальных особенностей и культуры социума. В образовании здравотворческая деятельность должна быть стратегическим направлением педагогического процесса, нацеленным на формирование творческой личности, способной совершенствовать себя на протяжении всей жизни. Здравотворческая деятельность может реализовываться в различных видах деятельности детей с учетом ее ведущего вида – игровой деятельности, осуществляется совместными усилиями педагогов, детей, родителей, медицинских работников. Ее специфика заключается в том, что основным исследователем и субъектом управления своим здоровьем становится сам индивид. Педагог должен помочь ребенку научиться творить свое здоровье, предложив ему нормы поведения и идеалы здоровых людей. Образами, моделями таких идеалов могут быть сами педагоги, родители, известные люди. Однако, к сожалению, в современном обществе такие идеалы найти крайне трудно.

Для того чтобы четко представить концептуальные и методологические основы, принципы, цель, задачи, а также сущность, структуру, содержание, процессуальную сторону, результат, критерии и уровни подготовки студента к оздоровительно-образовательной работе, мы обратились к моделированию исследуемого явления. При

этом исходили из понимания моделирования как научного метода, который позволяет строить модель реально существующего социального явления [4].

Модель определяется как аналог объекта, воспроизводящий, при определенных условиях, свойства оригинала, интересующие исследователя. В современных исследованиях моделирование стало важным опосредованным методом научного познания, дающим возможность понять скрытые свойства исследуемого явления [5]. В процессе моделирования требуется установление между оригиналом и моделью определенных отношений, которые представляются основой для проведения исследований каких-либо сторон изучаемого объекта, явления. Рассматривание этих отношений строится на теории подобия. В педагогических процессах теория подобия позволяет распространять полученные в конкретном эксперименте данные на широкий класс аналогичных педагогических явлений [6].

Модель должна помочь объяснить влияние друг на друга или на весь процесс в целом некоторых сторон изучаемого явления, объединить теоретическое и эмпирическое построение логических конструкций, абстракций; а это, в свою очередь, должно сочетаться с прямым наблюдением, изучением фактов и экспериментированием [7].

Процессы педагогических явлений относятся к гуманитарной сфере, и для их моделирования чаще используются содержательные модели. При этом первоначально следует формировать мысленный образ объекта – когнитивную модель, называемую также ментальной моделью. При построении такой модели процесс моделирования является мысленным экспериментом [8]. Представленная на этом этапе модель должна опираться на «картинку» видения сущности педагогической деятельности и сущности профессиональной педагогической подготовки.

Профессиональная подготовка – это приобретение необходимых для профессиональной деятельности навыков и повышение образовательного уровня обучающихся. Целью такой подготовки в педагогическом образовании должна быть подготовка педагога-гуманиста с высокой гражданской позицией в профессиональной и общественной деятельности, владеющего научными знаниями о предстоящей деятельности; обладающего системой специальных умений для изучения, прогнозирования, планирования, организации процесса развития и воспитания личности ребенка. Общество также заинтересовано в повышении уровня профессиональной подготовки специалистов, в большей ее гибкости и вариативности с учетом социальных потребностей. В современных условиях серьезной проблемой яв-

ляется проблема сохранения и укрепления здоровья детей.

Реализация оздоровительно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста, здоровьеориентированного педагогического процесса в дошкольных образовательных учреждениях диктует необходимость соответствующей профессиональной подготовки студентов как будущих специалистов дошкольного образования. Их подготовка в системе профессионального образования выступает как общее, а подготовка к оздоровительно-образовательной работе с детьми – как отдельное, частное.

Нами выстроена содержательная модель, позволяющая не только описать исследуемое явление, но и объяснить его и сделать определенный прогноз результатов. Кроме того, построенная нами модель является по виду схематической и логической по форме выражения, позволяющей изучать наш объект исследования – процесс профессиональной подготовки студентов к оздоровительно-образовательной работе с детьми в дошкольных образовательных учреждениях в системе профессионального педагогического образования в его связях и взаимозависимостях.

При выстраивании модели мы исходили из сущности подготовки к оздоровительно-образовательной работе с детьми дошкольного возраста, проявляющейся через единство цели, мотивов, необходимых условий и действий, а также результата. Цель в данном случае можно рассматривать как идеал гармонично развитой личности студента – будущего специалиста дошкольного образования, способного трансформировать знания о здоровье для детского понимания и обучать детей изучать себя и свой организм, а также использовать под руководством взрослого способы укрепления и сохранения своего здоровья. Понимание важности здоровья для жизнедеятельности человека будет способствовать формированию основ здорового образа жизни, начиная с дошкольного детства.

Разработанная нами модель подготовки студентов к оздоровительно-образовательной работе с детьми (см. рисунок), включает в себя следующие составляющие.

1. Методологические основы, на которых базируется подготовка к оздоровительно-образовательной работе с детьми, построены на основополагающих идеях философской и педагогической антропологии – наук, изучающих человека, сущность человеческой деятельности, ее целесообразность и творческий характер. Методологические основы исследования построены также на системном подходе, с позиций которого профессиональная подготовка к оздоровительно-образовательной работе с детьми имеет все особенности, присущие системе как комплекс-

ной структуре, состоящей из отдельных и взаимосвязанных компонентов. Аксиологический подход в изучении педагогических явлений присущ гуманистической педагогике, так как только в ней человек представлен высшей ценностью общества и самоцелью общественного развития. Деятельностный подход рассматривает деятельность как средство и решающее условие развития личности. Он тесно связан с личностным, признающим уникальность каждой личности, ее право на развитие всех задатков и творческого потенциала. Готовность воспитывать ребенка как здоровую личность в системе здоровьесориентированного образования должна быть сформирована в процессе профессиональной подготовки специалиста дошкольного образования к оздоровительно-образовательной работе с детьми. Культурологический подход не исключает идеи системного и личностно-деятельностного подходов. В его рамках все педагогические явления могут рассматриваться на основе культуры социума как компоненты этой культуры.

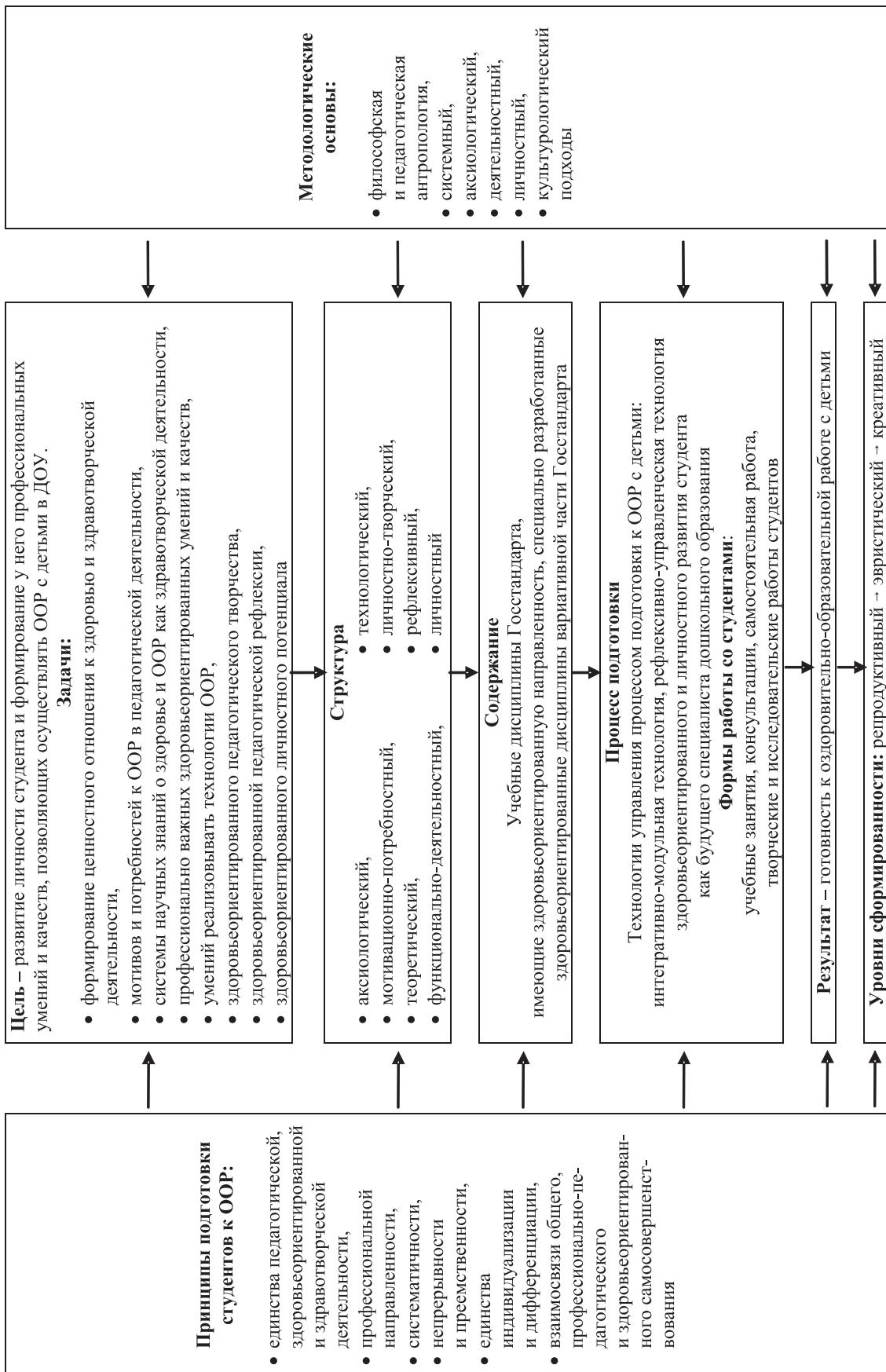
2. Концептуальные основы: цель, задачи, принципы подготовки. Цель является системообразующим компонентом, обеспечивающим функционирование системы профессиональной подготовки, и выступает как заранее определенный результат. Цель здоровьесориентированной подготовки определена нами как развитие личности студента и формирование у него профессиональных умений и качеств, позволяющих осуществлять оздоровительно-образовательную работу в дошкольном образовательном учреждении. Задачи, конкретизирующие цель, являются единицами образовательного процесса подготовки и связаны с ее структурными компонентами: аксиологическим, мотивационно-потребностным, теоретическим, функционально-деятельностным, технологическим, личностно-творческим, рефлексивным, личностным. В соответствии с целью и задачами определяются содержание, особенности процесса подготовки, формы работы со студентами и результаты подготовки, выступающие как готовность к оздоровительно-образовательной работе определенного уровня сформированности.

Исходя из понятия оздоровительно-образовательной работы с детьми определены принципы подготовки к ней студентов как будущих специалистов дошкольного образования: единство педагогической, здоровьесориентированной и здравотворческой деятельности; профессиональной направленности; систематичности; непрерывности и преемственности; единства индивидуализации и дифференциации; взаимосвязи общего, профессионально-педагогического и здоровьесориентированного самосовершенствования. Данные принципы соединяют в себе закономер-

ности дидактики, в том числе дидактики высшей школы; воспитания будущего специалиста и формирования его личности; закономерности управления здоровьем; сохранения, укрепления и наращивания его резервов как у будущего специалиста, так и в дальнейшем у его воспитанников.

3. При построении модели были выделены структурные компоненты подготовки студентов к оздоровительно-образовательной работе в качестве будущих педагогов дошкольного воспитания, которые рассматриваются как части системы профессиональной подготовки. Компоненты такой подготовки соотносятся с компонентами педагогической деятельности, а их реализация связана с личностными особенностями студента как будущего педагога, условиями и особенностями профессиональной подготовки и социально-педагогическим опытом в сфере здравотворческой деятельности.

Так, аксиологический структурный компонент выражается в гуманистической системе личностных и педагогических ценностей, которые обуславливают мотивы к педагогической деятельности, потребности в реализации педагогической деятельности, то есть обусловливают мотивационно-потребностный компонент [9]. Оба этих компонента строятся на компоненте теоретическом, отражающем систему научных профессионально необходимых знаний, выстраиваемую с учетом ценностей, а приобретение знаний будущими специалистами дошкольного образования будет зависеть от мотивов к педагогической деятельности. Функционально-деятельностный структурный компонент подготовки отражает те виды деятельности специалиста, которые будут обеспечивать выполнение его профессиональных функций. В Государственном образовательном стандарте эти виды деятельности выделены как научно-методическая, организационно-управленческая, преподавательская, социально-педагогическая, воспитательная, культурно-просветительная. Их успешность будет определяться сформированностью содержания предыдущих структурных компонентов подготовки. Технологический компонент подготовки связан с функциональным компонентом, который ориентируется на профессиональные функции специалиста дошкольного образования. Он отражает систему современных технологий, которые будут обеспечивать успешность профессиональной деятельности. Личностно-творческий компонент отражен содержательно через функциональный компонент как педагогическое творчество во всех видах профессиональной деятельности. Рефлексивный структурный компонент как самосознание и самооценка личности педагога ориентирует студента на самореализацию – самоактуализацию в будущей профессиональной деятельности [10]. Личност-



Модель подготовки студентов к оздоровительно-образовательной работе с детьми

ный структурный компонент, представленный в модели, отражает формирование студента как личности и через связи с функциональным компонентом представляет профессионально значимые качества личности специалиста дошкольного образования. Все эти структурные компоненты связаны между собой, взаимоусловливают друг друга через свои горизонтальные связи как составляющие одного явления – процесса профессиональной подготовки. Связаны они и со своим содержанием как по вертикали, так и по горизонтали, представляя собой неразрывное единство. Такой структурно-функциональный анализ дает возможность раскрыть специфику основных компонентов профессиональной подготовки студента как будущего специалиста дошкольного образования. Однако в общее явление – профессиональную подготовку – нами привнесено частное – подготовка к оздоровительно-образовательной работе с детьми как здравотворческой деятельности.

Структурные компоненты подготовки, представленные в модели, взаимосвязаны и отражают также свое здоровьеориентированное содержание. Так, в аксиологическом структурном компоненте сопряженность со здравотворческой деятельностью проявляется через приоритет ценностей жизни и здоровья; в мотивационно-потребностном – как мотивы к здравотворчеству и потребности в его реализации. Теоретический и функционально-деятельностный структурные компоненты сопряжены со здравотворчеством через систему научных знаний о здоровье, здравотворческой деятельности, что должно проявиться в функциональных обязанностях специалиста дошкольного образования. Функционально-деятельностный структурный компонент сопряжен через здоровьесберегающую, здоровьесформирующую и здравотворческую виды деятельности. Технологический структурный и функционально-деятельностный компоненты здоровьесориентированы через современные оздоровительно-образовательные, здоровьесберегающие, здоровьесформирующие и здравотворческие технологии. Личностно-творческий и функционально-деятельностный компоненты подготовки имеют выход на здравотворчество. Рефлексивный и функционально-деятельностный компоненты подготовки ориентированы на здравотворчество посредством самооценки здоровья, мотивов здравотворчества и через здоровьесориентированное самосознание. Личностный и функционально-деятельностный компоненты подготовки сопряжены через здоровьесориентированные профессионально значимые качества.

4. Содержательная составляющая процесса подготовки к оздоровительно-образовательной работе с детьми, представленная в модели – это учебные дисциплины Государственного образо-

вательного стандарта, имеющие в той или иной степени здоровьесориентированную направленность. К таким дисциплинам относим физическую культуру, дисциплины медико-биологической, психолого-педагогической и предметной подготовки, особо выделяя теорию и методику физического воспитания и развития ребенка, а также специально разработанные здоровьесориентированные дисциплины вариативной части Государственного образовательного стандарта: технологии оздоровительно-образовательной работы с детьми, оздоровление детей средствами физической культуры, позволяющие углубиться в изучение вопросов здоровьесбережения, здоровьесформирования и здравотворчества.

5. Процессуальная составляющая подготовки к оздоровительно-образовательной работе с детьми представлена технологиями управления процессом подготовки: интегративно-модульной и рефлексивно-управленческой. Интегративно-модульная технология позволяет интегрировать знания разных наук, на которые опирается оздоровительно-образовательная работа с детьми как здравотворческая деятельность. Рефлексивно-управленческая технология здоровьесориентированного и личностного развития студента позволяет выстраивать процесс подготовки к оздоровительно-образовательной работе на основе самоосмыслиния студентом своей деятельности.

Организационные формы работы со студентами, в которых реализуется процесс подготовки, – это аудиторные учебные занятия, консультации как групповые, так и индивидуальные, самостоятельная работа студентов, творческие и исследовательские работы. Все организационные формы и их содержание в соответствии с логикой изучения дисциплин представлены в учебно-методических комплексах предметов: теория и методика физического воспитания и развития ребенка, технологии оздоровительно-образовательной работы с детьми, оздоровление детей средствами физической культуры.

6. Готовность студента к оздоровительно-образовательной работе с детьми выступает как результат процесса подготовки, имеет свои критерии оценки и уровни сформированности специальных знаний, умений и развитых способностей, обуславливающих успешность здоровьесориентированной педагогической деятельности, проведения всех видов оздоровительно-образовательной работы с детьми в дошкольных учреждениях.

7. Уровни подготовки студентов к оздоровительно-образовательной работе с детьми определены как репродуктивный, эвристический и креативный.

Репродуктивный уровень характеризуется высоким уровнем развития аксиологического компонента подготовки специалиста к оздоро-

вительно-образовательной работе с детьми, но средними уровнями развития других структурных компонентов подготовки.

Эвристический уровень готовности характеризуется нами с позиций высокоразвитых аксиологического, мотивационно-потребностного и личностного компонентов подготовки, способности к рефлексии.

Креативный уровень готовности характеризуется высоким уровнем развития всех компонентов, выделенных нами в профессиональной подготовке к оздоровительно-образовательной работе с детьми. Проявляется высокой результативностью деятельности, творческим подходом к изучению здоровьесредственных дисциплин, самостоятельным поиском новых знаний, творческим решением ставящихся перед студентом педагогических задач, что выражается в разработанных авторских материалах, представляющих интерес педагогов-практиков. Ориентацией на завершение своей подготовки к оздоровительно-образовательной работе с детьми исследовательской деятельностью, направленной на теоретическое и экспериментальное обоснование авторских материалов.

Разработанная нами модель подготовки к оздоровительно-образовательной работе с детьми может использоваться в системе среднего профессионального образования при подготовке педагогов для дошкольных образовательных учреждений и в здоровьесредственной подготовке бакалавров педагогики.

Примечания

1. Тихомирова Л. Ф. Теоретико-методические основы здоровьесберегающей педагогики: дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2004. 339 с.
2. Глушко Д. Е. Формирование у учащихся-подростков установочной системы на здравоохранение: дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2003. 180 с.
3. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя школы. М., 2003. 272 с.
4. Веников В. А. Принцип моделирования и высшее образование // Вестник высшей школы. 1972. № 11. С. 29–36.
5. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. М., 1976. 200 с.
6. Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. Изд. 2-е, перераб. и доп. М., 2001. 296 с.
7. Уемов А. И. Логические основы метода моделирования М., 1971. 311 с.
8. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе: его закономерные основы и методы. М., 1980. 368 с.
9. Виленский М. Я. Социокультурный потенциал развития личности студента в физической культуре // Педагогическое образование и наука. 2008. № 8. С. 4–8.
10. Маслоу А. Психология Бытия. М., 1997. 304 с.

УДК 378

Г. И. Грекова, О. А. Фихтнер

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗОВ В БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС*

Статья посвящена особенностям, проблемам и перспективам интеграции вузов Восточной и Западной Европы в Болонский процесс и поиску резервов роста эффективности российской системы высшего профессионального образования.

The article is concerned with peculiarities, problems and prospects of integration of higher professional education institutions in Eastern and Western Europe into the Bologna process and the reserves of increasing efficiency of the higher professional educational system of Russia.

Ключевые слова: Болонский процесс, механизмы интеграции, критерии оценки вузов.

Keywords: Bologna process, mechanisms of integration, criteria of higher educational institutions' evaluation.

Экономическое и социальное развитие Европы на современном этапе коренным образом меняет образовательную политику в регионе, поскольку высшее профессиональное образование (ВПО) подвергается влиянию новых императивов в экономическом развитии, вызванных глобализацией. Процесс глобализации приводит к формированию единого рынка труда с высокими требованиями к стандартному работнику и мобильности рабочей силы, что в свою очередь предопределяет унификацию требований к образовательному уровню как отдельного работника, так и к национальным системам образования в целом. Поэтому унификация образовательных систем – это частный процесс многоаспектного и длительного процесса интеграции Европы.

Процесс становления единой образовательной системы европейских стран, как известно, был начат еще в 1957 г. ратификацией Римского договора, хотя официальным началом этого процесса считается встреча министров образования в 1971 г. в рамках первого этапа осуществления реформаторской политики в области ВПО Европейского сообщества. Были обозначены пять основных проблем реформирования:

* Статья публикуется по результатам научного исследования Министерства образования и науки РФ № 2.2.2.1/5006 «Научно-методическое, организационное и нормативное обеспечение реализации международных научно-образовательных программ и проектов для повышения эффективности интеграции российской системы высшего образования в Болонский процесс».

- 1) взаимное признание дипломов о высшем образовании,
- 2) учреждение первого европейского вуза общеевропейского типа,
- 3) кооперация в области среднего и после среднего образования,
- 4) создание Европейского центра высшего образования,
- 5) организация вненациональных институциональных структур высшей школы.

Второй этап ознаменовался усилением кооперации вузов внутри Европейского пространства, которая была поддержана нормативными документами, где закреплялась главная цель кооперации – «содействие свободному перемещению преподавателей, студентов и исследователей» и более тесное сотрудничество между институтами высшего образования. Это соглашение положило начало ряду программ, способствующих реализации принципа мобильности (COMET, ERASMUS, LINGUA, TEMPUS).

Основными принципами деятельности вузов становятся: а) автономия, которая позволяет вузу создавать, критически осмысливать и распространять культуру путем преподавания и исследований, б) неотделимость учебного процесса от исследовательской деятельности, что предполагает обязательную гибкость преподавания как реакцию (в том числе опережающую) на изменяющиеся потребности, в) свобода исследований, обучения и преподавания, рассматривающаяся как основополагающий принцип жизни вуза, требующий от государства гарантий его соблюдения, г) высшее учебное заведение как хранитель традиций европейского гуманизма, реализующий насущную потребность взаимного познания и влияния различных культур [1].

Одним из важных шагов в развитии европейского сотрудничества в области высшего образования стала Болонская декларация, подписанная 19 июня 1999 г. на основе заявления министров образования 29 европейских стран. На сегодняшний день число стран, подписавших декларацию, возросло до 46 (Россия вступила в БП в 2003 г.). Основной целью Болонского процесса (БП) является создание единого «Пространства европейского высшего образования» к 2010 г. [2] По сути границы этих стран и образуют то пространство, в рамках которого модернизированные системы образования будут работать по единому образцу. Для достижения заявленной в декларации цели данные страны взяли на себя ряд обязательств, важнейшими из которых являются:

- принятие системы, которая основывается на учебных программах двух типов – программах высших профессиональных учебных заведений (ведущих к получению степени бакалавра) и про-

граммах вузов академического ранга (ведущих к получению степени магистра);

- принятие системы академических степеней, легко читаемых и понимаемых;
- содействие устранению препятствий для свободного передвижения студентов, преподавателей, а также исследователей и работников сферы высшего образования;
- формирование европейской системы обеспечения качества.

Необходимость перехода высшей школы на двухступенчатое высшее образование вызвана следующими причинами. Первая ступень высшего образования должна удовлетворять массовый спрос на высшее образование, при этом обучение ориентировано на определенную широкую область профессиональной деятельности (инженерное дело, педагогика, экономика и т. п.). Обучение второго цикла направлено на овладение знаниями и навыками конкретных профессий, которых много в каждой области и по которым нужна углубленная подготовка.

Одним из инструментов прозрачности и легкоузнаваемости академических степеней, повышения академической мобильности студентов является единая система академических кредитов (ECTS). С 1988 г. в европейских вузах начали внедрять систему кредитов с целью ускорения интеграции европейских систем образования (сначала в 145 вузах стран-членов Совета Европы). В 2000 г. более тысячи европейских вузов использовали ECTS для организации студенческих обменов по шести тысячам учебных программ. Всего в государствах Европейского Союза состоялось около 750 тыс. обменов студентами. При этом страны-участницы БП, стремясь удовлетворить массовый спрос на высшее образование, во главу угла ставят рыночную направленность, репродуктивный характер образовательных программ, развитие неуниверситетских видов высшего образования, что позволяет обеспечить экономию ресурсов, наращивание пропускной способности вузов, минимизацию сроков обучения и сокращение отсева обучающихся.

Работа по обеспечению качества университетского образования является важной частью БП. Поэтому в 1994 г. Ассоциация европейских университетов разработала программу по оценке вузов, которая стала результатом осознания необходимости повышения качества и была признана национальными властями в Финляндии, Ирландии, Греции, Македонии, Португалии и Сербии. Также были учреждены национальные агентства, чтобы взять качество образования под свой контроль, и теперь все оценки вузов проводятся по их инициативе.

Определенные результаты, обеспечивающие единство европейского образовательного про-

странства, достигнуты: уже в 2005 г. почти все страны ввели двухуровневую систему высшего образования, многие вузы поддерживают и успешно реализуют в своих образовательных программах идею студентоориентированного подхода к образовательному процессу, признание важности предоставления большей автономии вузам в целях проектирования образовательных программ.

Несмотря на стремления к унификации, в европейском высшем образовании система курсов, программ, степеней остается чрезвычайно сложной и разнообразной. Это обусловлено существенными различиями следующих ключевых факторов:

- тип, широта и продолжительность среднего образования с точки зрения возраста и подготовки к дальнейшему обучению;
- наличие или отсутствие подсистем высшего образования, их роль и масштаб, взаимоотношения между ними, возможность перехода из одной подсистемы в другую;
- доступ к высшему образованию;
- оплата обучения;
- организация обучения с точки зрения срока обучения, возможностей выбора, периодичности и типа экзаменов;
- структура, число и тип присваиваемых степеней и продолжительность учебы для их получения [3].

Внутри формирующегося в настоящее время европейского образовательного пространства проблема академического признания пока не может считаться решенной, несмотря на принятие ряда основополагающих документов и создание соответствующих организационных структур.

Одним из важных условий интеграции национальных образовательных систем в рамках БП является создание в странах-участницах нормативно-правовой базы, регулирующей как общие механизмы перехода, так и отдельные вопросы приведения в соответствие национальных особенностей к единым требованиям. Именно правовое поле должно стать площадкой для создания эффективных механизмов интеграции национальных образовательных систем в БП.

Во многих странах законодательно определен срок, после которого «старые» учебные программы, не согласующиеся с принципами Болонской декларации, практически упраздняются. Так, в Норвегии аналогичная реформа была завершена уже к концу 2003 г. и по состоянию на 2008–2009 учебный год 93% студентов обучаются по двухуровневой системе. В Австрии новый Закон об образовании, принятый в 2002 г., «вывел из обращения» все одноуровневые учебные программы. В Финляндии рекомендацией специальной комиссии предложено к августу 2005 г. перейти

на двухуровневую систему, по которой в настоящее время обучается 98% студентов. В Германии вузы сами выбирают между традиционными одноуровневыми (5-летними) и двухуровневыми программами, на которые переведено лишь 30,9% обучаемых. Подобная же ситуация складывается и в Бельгии: больше нельзя говорить о бельгийской национальной образовательной системе, поскольку власть полностью передана регионам [4]. Таким образом были созданы благоприятные условия для начала глубоких преобразований, нацеленных на реформирование европейских образовательных систем по единому образцу.

Интеграционные объединения, существующие вне Европейского союза, также активно модернизируют национальные образовательные системы с учетом требований Болонской декларации. Так, страны-члены Черноморского экономического сотрудничества (ЧЭС) (страны ЧЭС – это Албания, Армения, Азербайджан, Болгария, Грузия, Греция, Молдова, Румыния, Россия, Сербия, Турция, Украина) трансформируют действующее национальное законодательство, внедряют Европейскую систему зачетных единиц ECTS и приложение к диплому в качестве мер, способствующих мобильности и признанию степеней в Европе.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что европейская система высшего образования на сегодняшний день является более интегрированной в БП (чем, например, российская) в силу исторических особенностей. С одной стороны, это закономерное продолжение интеграционных процессов в Европе, затрагивающих все сферы жизни людей. С другой стороны, более продолжительный период вовлеченности национальных образовательных систем этих стран в БП позволил им обеспечить необходимый уровень институционализации для вступления в единое образовательное пространство. Кроме того, исходные предпосылки системы образования, ее цели и задачи коренным образом отличались в России и Европе (см. таблицу).

Таким образом, российская система образования изначально находилась в менее выгодных условиях по сравнению со своими европейскими коллегами на пути реализации интеграционных тенденций. К тому же использование передового западного опыта в нашей стране доступно лишь нескольким столичным университетам, а от региональных вузов требует значительных усилий на поиск информации, разработку и реализацию собственных возможностей интеграции (контакты с зарубежными вузами, совместные образовательные программы, маркетинговая поддержка своих разработок). Поэтому в России наблюдается тенденция к расслоению в сфере учреждений высшего образования: на интегрированные в европейское образовательное пространство, как

правило, ведущие столичные вузы, и остальные – региональные вузы, степень интеграции которых не сопоставима не только с зарубежными, но и с передовыми отечественными. (Для справки: процент российских студентов, обучающихся по двухуровневой системе, составляет 9,4%.) Вследствие этого особый интерес для исследования проблемы вовлеченности отечественных вузов в БП представляет именно мезоуровень. Региональный вуз кроме преимуществ интеграции (технической, информационной, финансовой, методологической и научной) получает особый статус при формировании региональной политики в области экономики, образования, науки, инноваций и т. д.

Преобразования, вызванные интеграцией России в БП, несмотря на видимые преимущества, порождают новые проблемы для национальной системы ВПО.

Основной проблемой интернационализации ВПО по-прежнему остается дефицит финансовых ресурсов, необходимых для реорганизации образовательного процесса в вузах. По оценкам зарубежных экспертов, европейские страны-участники БП тратят до 60% национального бюджета и бюджетов основных вузов на эти цели. Российские вузы, к сожалению, пока не имеют достаточных денежных средств, которые необходимы для перевода на двухуровневую систему образования (бакалавр-магистр), введения ECTS, развития и поддержки академической мобильности, проведения консультаций зарубежных студентов, разработки и внедрения приложений к диплому и прочих целей. В условиях мирового финансового кризиса проблема дефицита финансовых ресурсов еще более обостряется.

Администрация и профессорско-преподавательский состав ряда крупных российских университетов, высоко оценивающие классическую систему образования и уровень знаний российских студентов, опасаются, что интеграция российской системы ВПО в европейское образовательное пространство приведет к разрушению

традиций, которые сформировались в российских университетах, и снижению уровня знаний студентов и качества преподавания в вузах.

Еще одной проблемой является низкая степень признания бакалаврских дипломов руководителями российских предприятий. Российские работодатели не обладают достаточной информацией о двухуровневой системе образования и не имеют представления о наборе компетенций, который получает выпускник с дипломом бакалавра. Решение данной проблемы возможно только при активном участии правительства, Министерства образования, вузов, общества, бизнеса и предполагает создание положительного имиджа бакалавра как профессионала, обладающего высоким уровнем знаний.

Различие в продолжительности обучения бакалавров в России (4 года) и в европейских университетах (3 года) создает проблемы для развития мобильности студентов. Достаточно сложно подобрать для русских студентов-бакалавров курсы в европейских университетах, которые соответствовали бы четвертому году обучения.

Требования Министерства образования РФ, которые уравнивают 32 академических часа с одним кредитом, вызывают опасения многих экспертов, которые считают, что такой простой пересчет приведет к дисбалансу между гуманитарной составляющей учебного плана и специальными курсами. Знания российских студентов, оцененные в европейских кредитах, зачастую скептически воспринимаются некоторыми европейскими вузами. Речь идет, в первую очередь, о студентах региональных вузов.

Некоторые эксперты указывают на возрастание риска утечки лучших студентов и квалифицированных преподавателей за рубеж.

Недостаточно высокий уровень языковой подготовки значительной части студентов и профессорско-преподавательского состава региональных российских вузов также является фактором, тормозящим интеграцию в рамках БП.

Характеристика образовательных систем

Критерий	Российская образовательная система	Западные образовательные системы
Основные задачи образования	Дать знания и научить ими пользоваться. Проверить эффективность усвоения определенного набора знаний	Предоставить возможность учиться. Контроль на выходе (по существу, только на экзамене)
Цель образования	Показать общие закономерности процессов и явлений, дать их теоретическое понимание, то есть обеспечить фундаментальную основу	Разработка конкретных алгоритмов возможных действий в определенных ситуациях
Соотношение аудиторных и внеаудиторных занятий	Объем аудиторных занятий в российских вузах в среднем в два раза больше, чем в любом зарубежном (разнообразие уникальных специальных курсов)	Приоритет отдается самостоятельной работе студентов с индивидуальным консультированием в системе тьюторства

Одна из главных трудностей реализации принципов Болонской декларации в России – психологическая и профессиональная неготовность профессорско-преподавательского состава к необходимым изменениям, важнейшим из которых является смена «линейной» (последовательной) системы обучения, практикующейся в российских вузах, «асинхронной», что приведет к трансформации организации учебного процесса и структуры учебных подразделений вузов в целом. Дополнительную напряженность в академической среде создают слабо проработанная нормативно-правовая база текущих изменений, излишняя регламентация образовательного процесса, недостаточная гибкость учебных программ.

К факторам, стимулирующим трансформацию российской системы ВПО, связанных с внедрением принципов Болонской декларации, можно отнести:

1) создание более гибких стандартов ВПО, что уже подтверждено решением Министерства образования РФ о переходе к стандартам нового поколения;

2) обеспечение информационной доступности к западным образовательным технологиям для разработки новых и совершенствования существующих программ и курсов, соответствующих единым требованиям к профессиональным навыкам участников образовательного процесса;

3) признание участниками БП высокого качества ВПО в России.

Для исследования степени интеграции российских вузов в БП необходимо сформулировать показатели этой оценки. В соответствии с заявленными в декларации механизмами интеграции, для оценки степени интегрированности российских вузов в единое европейское образовательное пространство предлагается использовать следующие основные критерии.

1. Стадия внедрения двухуровневой системы образования в вузе.

2. Стадия внедрения третьего уровня образования – докторантуры.

3. Взаимосвязь между высшим образованием и исследованиями.

4. Возможность для выпускников вуза устроиться на работу/сотрудничество с работодателями.

5. Наличие и эффективность внутренней и внешней системы обеспечения качества образования в вузе.

6. Стадия процесса внедрения приложений к диплому.

7. Использование приложения к диплому как признание квалификации выпускников.

8. Стадия внедрения ECTS.
9. Гибкость образовательных программ/уровней обучения.
10. Введение и признание совместных дипломов.
11. Мобильность студентов, преподавателей и исследователей.
12. Доступность ссуд и грантов для повышения мобильности.
13. Уровень информированности в вузе о БП.
14. Эффективность сотрудничества между вузами различных стран.
15. Наличие в вузе перспективных планов и программ развития Европейского сотрудничества.

С помощью данных критериев можно осуществить анализ региональных российских вузов и выделить лидеров и аутсайдеров интеграции в БП. Кроме того, подобный анализ позволяет определить слабые стороны и разработать основные направления дальнейшей трансформации российской системы ВПО. Также объектами сравнительного анализа интеграции зарубежных и российских вузов в БП могут стать образовательные учреждения разных стран одного статуса – например, классический университет, представляющий образовательные программы по разным отраслям знаний, имеющий информационную базу (как минимум – англоязычный веб-сайт) для проведения анализа. Исследования в данной области продолжаются, но отметим главное – несмотря на различия в стартовых условиях, использование разных инструментов и методик интеграции, единое образовательное пространство расширяется, повышается прозрачность системы европейского образования при сохранении его качества и создается конкурентоспособное общество знаний для достижения целей общественного прогресса.

Примечания

1. Гретченко А. И., Гретченко А. А. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. М.: КНОРУС, 2009. С. 35–38.

2. European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education (Bologna Declaration) Convened in Bologna on the 19 of June 1999 // The European Higher Education Area URL: <http://www.win.tue.nl/wsk/onderwijs/internationalisering/bologna.html> (Дата доступа 14.05.2009).

3. Гретченко А. И., Гретченко А. А. Указ. соч. С. 48.

4. Ван Дамм Д., Ван дер Хиден П., Кэмпбелл К. Международная система обеспечения качества и признания квалификаций в высшем образовании в Европе // Интернационализация высшего образования: управление процессом: материалы форума ОЭСР. 3–4 ноября 2003 г. Тронхейм (Норвегия).

E. V. Лопанова, Л. В. Лонская

СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье рассмотрены подходы к пониманию и структуре технологической компетентности педагога, определены основные компоненты технологической компетентности и умения, их составляющие.

The article considers approaches to understanding technological competence of the teacher, defines the basic components of technological competence and technological skills.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, технологическая компетентность, мотивационный компонент компетентности, когнитивный, рефлексивный, исследовательский компоненты компетентности, критерии уровней развития компетентности.

Keywords: professional competence, technological competence, motivational component of competence, cognitive, reflective, research components of competence, criteria of levels of competence development.

Одним из аспектов системного анализа технологической компетентности педагога выступает структурный анализ, который предполагает выделение основных структурных компонентов данного вида компетентности и составляющих их элементов.

Не вызывает сомнений, что достижение профессиональной успешности связано с обеспечением необходимого уровня профессиональной компетентности. В теоретическом плане профессиональная компетентность характеризуется наличием и уровнем развития квалификации в деятельности. В эмпирическом плане профессиональная компетентность характеризуется готовностью работника образования к решению профессиональных задач разного уровня сложности в динамических условиях кооперативной профессиональной деятельности в сфере образования и представляется как идеальная модель профессиональной компетентности (профессионала).

Под профессиональной компетентностью педагога многие исследователи понимают готовность воспроизводить отношения «ситуация – способ деятельности» в такой сфере социальной практики, как образование. Рассматривая состав этой качественной характеристики, выделяют два пространства, в которых реализуется данный вид активности: пространство мышления и пространство реализации. В первом происходит присвоение и формирование ситуации, возникают отношение к ситуации, проекты ее преобразования, отношение к преобразовательной деятельности и ее результатам, во втором – осуществляется

преобразовывающая ситуацию профессиональная деятельность. Связующими для этой двухкомпонентной структуры являются мыслительные и реализационные действия, направленные на организацию преобразовательной деятельности.

Теоретическими основаниями разработки структуры технологической компетентности педагога выступают представления, разработанные А. А. Смятских и Т. Ж. Туркиной, Н. Н. Манько, Л. К. Гребенкиной, Е. И. Никифоровой. Так, А. А. Смятских и Т. Ж. Туркина [1] представляют структуру профессиональной компетентности педагога через совокупность компетенций (общепедагогической, специальной, технологической, коммуникативной, и рефлексивной). Многие авторы выделяют когнитивную, деятельностную и ценностную составляющие профессиональной компетентности.

Н. Н. Манько [2] считает необходимым дополнить структуру профессиональной компетентности новым компонентом, который называет технологической компетентностью и формулирует как функциональную систему креативно-технологических знаний, способностей и стереотипов инструментализированной деятельности по преобразованию педагогической действительности. С нашей точки зрения, это может быть отнесено к деятельностной составляющей профессиональной компетентности.

Технологическая компетентность, являясь компонентом целостной профессионально-личностной структуры, определяется Е. И. Никифоровой как комплекс когнитивных, операционально-деятельностных, дидактико-проектировочных и рефлексивно-аналитических умений, опосредованных ценностно-смысловыми установками и мотивами осуществления профессиональной деятельности педагога [3].

Технологическую (деятельностную) компетентность А. А. Смятских и Т. Ж. Туркина трактуют как владение профессионально-педагогическими умениями, под которыми понимается освоенный способ выполнения профессионально-педагогических действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний в области профессионально-педагогической деятельности; креативность [4].

В качестве структурных элементов технологической компетентности Л. К. Гребенкина выделяет блок знаний (методологических, информационно-содержательных, методических, технологических, творческих), педагогическую технику, набор различных методов и приемов педагогического воздействия и взаимодействия, умение проектировать и конструировать новые технологии, творческие способы [5].

В обобщенном виде выделенные исследователями структурные компоненты технологической компетентности представлены в таблице.

Анализ результатов исследований структуры технологической компетентности педагога позволяет к обозначенным группам таких качеств (когнитивным, творческим, информационно-содержательным, рефлексивным и др.) добавить мотивационный, исследовательский компоненты и компетентность в решении проблем.

Исследовательские действия, операции должны входить в состав обобщенных профессиональных умений педагога, т. е. являются важным компонентом технологической компетентности педагога. Однако, как показывают опыт и специальные исследования, большинство педагогов с высшим педагогическим образованием, независимо от их специальности, стажа работы и возраста, практически не готовы к осуществлению такой деятельности, не владеют способами решения большинства типов исследовательских задач. Педагоги испытывают существенные затруднения при перестройке и организации своей деятельности на исследовательской основе. Подтверждают это и оценки руководителей образовательных учреждений, самооценка самих педагогов. Причины такого положения кроются в сложившейся практике профессиональной подготовки будущих педагогов в вузах, которая не обеспечивает формирования у них необходимых умений и опыта осуществления исследовательской деятельности. Решение данной задачи берёт на себя система повышения квалификации [6].

Мотивационный компонент технологической компетентности – это смысл, который технологическая деятельность имеет не вообще, а для

конкретного педагога. Если она не имеет смысла ценности, т. е. участие в ней не воспринимается человеком как значимое, привлекательное для себя, то это означает его неготовность к этой деятельности с точки зрения ценностной ориентации.

«Большой энциклопедический словарь» толкует мотив как осознанную причину поступка, действия, отношения или высказывания, как внутреннюю побудительную или стимулирующую силу [7].

По определению А. К. Марковой [8], мотивы – это внутренние побуждения, определяющие направленность активности человека в профессиональном поведении. Чтобы реализовать мотивы, надо поставить и воплотить в жизнь цели. Цель в профессии – это направленность на конечные и промежуточные результаты труда, это осознанный образ результата труда у человека.

Компетентность в решении проблем, по мнению Д. Ермакова [9], можно определить как образовательный результат, качество личности, которое связано со способностью, готовностью и опытом деятельности по решению проблем. Особенность компетентности в том, что она не вытекает из обучения прямым образом, а есть скорее результат саморазвития личности, личностного роста, личностного опыта. Это индивидуально-личностный способ существования знаний, умений и навыков, синтез опыта познания, предметно-практического преобразования и субъективно-личностного переживания мира.

Многообразие компонентов, составляющих технологическую компетентность, привело к необходимости их систематизации. Одни компонен-

Структурные компоненты технологической компетентности

Автор	Компоненты технологической компетентности
Н. Н. Манько, 2000 г.	Когнитивный; операционально-деятельностный; дидактико-методический; рефлексивно-аналитический
Л. К. Гребёнкина, 2000 г.	Знания; педагогическая техника; методы и приемы педагогического воздействия и взаимодействия; умение проектировать и конструировать новые технологии; творческие способности
М. М. Левина, 2001 г.	Операционально-методический; психолого-педагогический; диагностический; оценочный; экспертный; научно-исследовательский
А. А. Майер, 2002 г.	Операционно-деятельностный (действия); дидакто-проектировочный (творческий подход); рефлексивно-аналитический
Е. И. Никифорова, 2007 г.	Когнитивный (знания); ценностно-смысловой (мотивы)

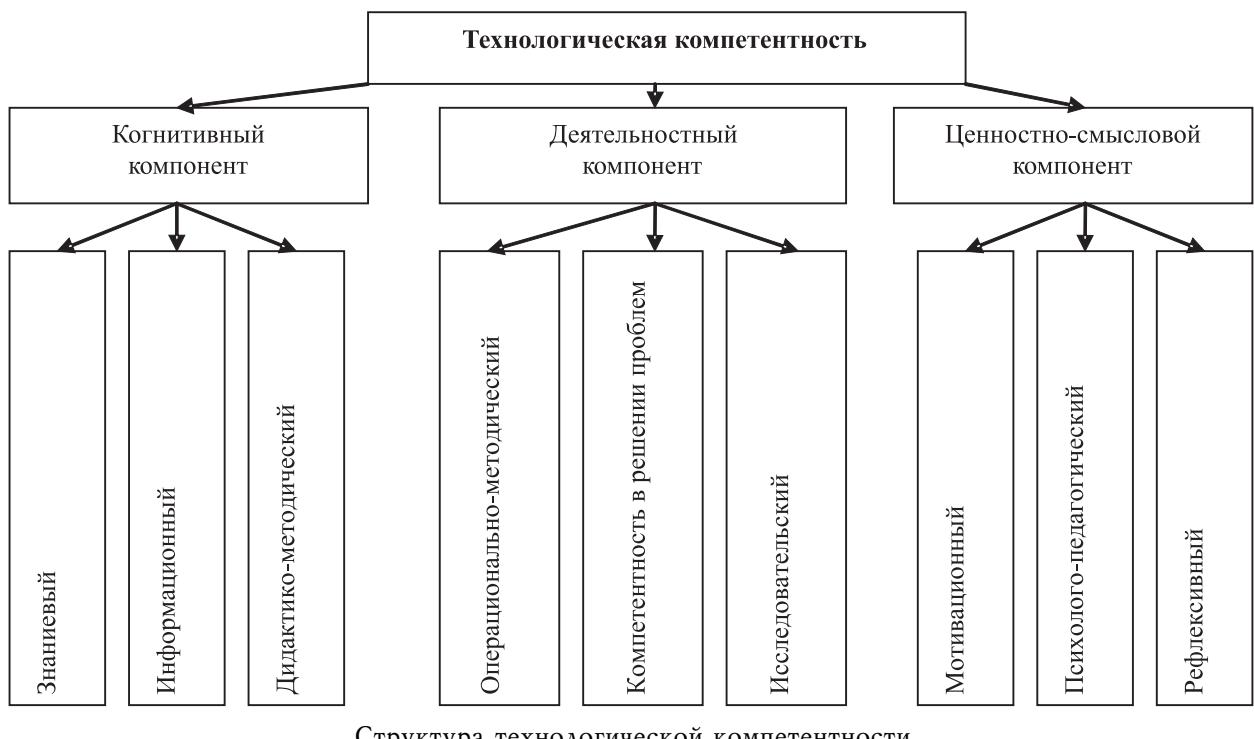
ты мы определяем как базовые, другие – как их составляющие (см. рисунок).

К составляющим когнитивного компонента технологической компетентности мы относим такие элементы: знаниевый, информационный и дидактико-методический. Содержание умений обозначенных элементов дают нам основания полагать, что когнитивный компонент технологической компетентности – это совокупность знаний и понятий, которые необходимы педагогу, чтобы ставить и решать технологические задачи в своей профессиональной деятельности; знание теории и методологии учебного предмета; знание структуры и содержания технологий обучения; умение диагностировать возрастные, индивидуальные и личностные особенности учащихся и соответственно владеть дифференцированным подходом к ребенку как средством оптимизации педагогического процесса; свободное владение методикой обучения предмета на разных возрастных ступенях обучения учащихся; знание вариативных учебных планов и программ, учебно-методических комплексов обучения, дополнительных средств обучения; владение актуальной информацией о новых подходах к обучению предмета и умение использовать эту информацию в работе.

Элементы деятельностного компонента технологической компетентности: операционально-методический, компетентность в решении проблем, исследовательский. Таким образом, деятельностный компонент состоит в смещении основного акцента в деятельности педагога с позиции функци-

онального исполнителя, которую он выполнял ранее, на актуализацию творческих аспектов педагогического труда, на развитие его деятельности. Мотивом включения в технологическую деятельность является потребность в достижении успеха, самореализации и профессиональном саморазвитии. Данный компонент включает знания о проблемах, причинах их возникновения, степени интенсивности, масштабах; знание о способах решения проблем и владение ими; опыт решения проблем: эмоциональная оценка проблемной ситуации, выявление эмоциональных стимулов; ощущение радости от успеха и горечи от неудачи в процессе решения проблем; мобилизация энергии, настойчивость, целеустремлённость; уверенность в преодолении трудностей; ценность многообразия вариантов, способов, путей достижения цели. Это соответствие требованиям, предъявляемым к квалифицированной рабочей силе, т. е. решение проблем, требующих анализа конкретной ситуации, и принятие решений при выборе из чётко определённых альтернатив.

Умения, составляющие ценностно-смысловой компонент технологической компетентности (мотивационный, психолого-педагогический, рефлексивный), позволяют педагогу оценить собственную деятельность с точки зрения эффективности подготовки, принятия и выполнения решения и самого себя как ее субъекта. Высокому уровню готовности к технологической деятельности соответствует зрелая мотивационная структура, в которой ведущую роль играют ценности само-



реализации и саморазвития. Направленность педагога на развитие своих профессиональных способностей и на достижение как можно лучших результатов – необходимое условие приобретения смысла ценности. Педагогическая рефлексия является проявлением зрелости педагога и в то же время критерием уровня развития его технологической компетентности. Это критическое переосмысление педагогом своих интеллектуальных возможностей: отказ от стереотипных решений в пользу решений творческих. Педагогическая рефлексия является стимулом формирования творческого подхода к своей профессиональной деятельности. Это совокупность представлений, оснований для оценки профессиональной деятельности, ориентации в ней, дифференциации объектов по их значимости. Ценностно-смысловой компонент выступает смыслообразующим фактором профессиональной деятельности; раскрывает идеальные цели, смыслы, отношения, с помощью которых педагог определяет для себя предназначение профессиональной деятельности, смысл жизнедеятельности и на основе которых формируются мотивы и приоритеты его профессиональной деятельности.

Ценностные ориентации выражают внутреннюю основу отношений личности к действительности. Они отражают ее представления о целях деятельности и средствах их достижения и тем самым становятся важным источником развития последующей жизнедеятельности в целом.

Таким образом, мы выделяем три компонента технологической компетентности: когнитивный, деятельностный и ценностно-смысловой. Содержательное наполнение каждого из обозначенных компонентов и критерии их сформированности являются предметом дальнейшего исследования.

Примечания

1. Смятских А. Л., Туркина Т. Ж. Развитие профессиональной компетентности педагога. М., 2000. 186 с.
2. Манько Н. Н. Технологическая компетентность педагога // Школьные технологии. 2002. № 5. С. 33–41.
3. Никифорова Е. И. Формирование технологической компетентности учителя в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2007. 242 с.
4. Смятских А. Л., Туркина Т. Ж. Указ. соч.
5. Гребенкина Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. 441 с.
6. Лопанова Е. В., Лонская Л. В. Технологическая компетентность педагога. Секреты педагогического мастерства / под общ. ред. С. С. Чернова. Новосибирск, ЦРНС – Изд-во «СИБПРИНТ», 2009. С. 42–69.
7. Большой энциклопедический словарь: в 2 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. М.: Сов. энцикл., 1991. Т. 1. С. 589.
8. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональности учителя // Сов. педагогика. 1990. № 8. С. 82–88.
9. Ермаков Д. Компетентность в решении проблем // Школьные технологии. 2005. № 5. С. 87–93.

УДК 73.01

Г. А. Гущина

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА – БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

В данной статье раскрыта актуальность проблемы формирования профессиональной культуры учащихся вузов, даны некоторые понятия профессиональных и социальных норм, определены характеристики личности на разных этапах профессионального становления, представлена примерная модель выпускника вуза – будущего экономиста.

The article reveals the actuality of modeling and training future economists for their professional activities in context with forming their professional culture. The author characterizes personality on different stages of professional formation and presents an approximate model of a graduating economy student.

Ключевые слова: формирование, профессиональная культура, будущий экономист, становление личности, профессиональное образование.

Keywords: formation, professional culture, future economist, development of personality, professional education.

Российское общество в настоящее время испытывает определенные трудности, связанные с мировым экономическим кризисом, поэтому мы должны учитывать возрастание значимости системы профессионального образования как социального института по воспроизводству профессионалов особого типа, способных эффективно работать в новых экономических условиях. Информационный подъем, формирование рыночных отношений в мире труда, сложные экономические условия требуют подготовки человека к активному самостоятельному решению многих жизненных вопросов, среди которых выбор образовательной траектории в соответствии с представлениями о будущей профессии, выбор наиболее целесообразного для будущего труда устройства, содержания подготовки, способность самостоятельно ориентироваться в мире информации, быстро восполнять пробелы в знаниях, умение адаптироваться к новым условиям профессиональной деятельности [1].

Современные педагоги, работающие в системе экономического образования, преподаватели вузов испытывают насущную потребность в системном обновлении фундаментальных мировоззренческих основ своего профессионального инструментария, эффективном внедрении прогрес-

сивных подходов в комплексный процесс разностороннего развития личности сегодняшнего студента – потенциального гражданина всемирного содружества людей второй половины наступившего столетия [2].

Разработка фундаментальных педагогических исследований, посвящённых проблемам естественно-гармоничного «вхождения» личности в профессиональный социум экономических знаний постиндустриального периода ориентирована в прогрессивных развивающих системах на общественно-образовательные стандарты нового поколения, единые образовательные пространства и определенные качества личности [3]. По существу, это представляет собой реальный образовательный ценностный ориентир экономического образования как доминанту геополитического контекста культуры и личности *homo sapiens neus*.

Формирование профессиональной культуры, ведущей к реальным социальным отношениям, предполагает, что будущий экономист будет по-настоящему «обладать знанием «социального организма», а значит, «понимать социально-экономические, общественные, политические отношения, уметь ориентироваться в профессиональных и общественных процессах и отношениях» [4]. Он будет способен вносить дальние предложения по улучшению существующей системы, сможет решать стоящие перед ним профессиональные задачи, а не перекладывать их на других.

В нашем исследовании мы определили профессиональную культуру экономиста как определенную, сложившуюся совокупность принципов, приемов, методов осуществления профессиональной деятельности ее субъектами в соответствии с системой профессионально-этических норм, которая представлена как внутренне содержащиеся и внешне проявляемые нормы, определяющие поведение личности в профессиональной среде.

Процесс формирования профессиональной культуры, по нашему мнению, более эффективно будет происходить через усвоение определенной системы профессионально-этических норм и характеризоваться специфической формой взаимодействия всех элементов системы обучения и воспитания учебного заведения. Эти взаимодействия исследованы нами различным образом:

- через содержание учебных планов и программ;
- последовательность изучения циклов дисциплин;
- сочетание различных форм проведения занятий;
- интенсивность использования в процессе обучения новых образовательных технологий;

- проведение деловых игр;
- организацию профессиональных проб и их рефлексивного анализа;
- организацию различных видов практики обучаемых;
- содержание и организацию защиты выпускных квалификационных работ;
- проведение итоговой аттестации.

В сложившейся рыночной ситуации уровень профессиональной культуры будет влиять на процесс трудоустройства и адаптации выпускников вуза, иметь большее значение в период его обучения и после его окончания. Поэтому эффективность сочетания теоретической и практической компонент с предварительным трудоустройством и адаптацией обучающихся является важным элементом в формировании профессиональной культуры выпускника – будущего экономиста, который практически реализуется через значительные маркетинговые усилия организаторов учебного процесса.

Теоретическая компонента реализуется также посредством получения на учебных занятиях информации о характере основных ролей и функций, выполняемых человеком, занимающим определенную должность. Освоение роли экономиста путем проведения деловых игр, профессиональных проб, организация практики – это практическая компонента, а также частичная трудовая занятость, которая имеет место на старших курсах обучения (предварительное трудоустройство и адаптация), привлечение к учебной деятельности вуза практиков, работающих на предприятиях.

Для успешного формирования профессиональной культуры будущих экономистов целесообразно представить образ выпускника в виде модели. Под моделированием в педагогике принято понимать метод познавательной и практической деятельности, позволяющий адекватно и целостно отразить в модельных представлениях сущность, важнейшие качества и компоненты педагогического процесса, получить и использовать новую информацию о настоящем и будущем состоянии, закономерностях и тенденциях функционирования и развития этого процесса [5].

Основополагающим в большинстве современных моделей профессиональной культуры, представленных зарубежными учеными, является понятие «профессиональная этика». Многими международными организациями, объединяющими профессионалов, разработаны рекомендации по этическим нормам различных профессий, которые призваны способствовать выработке и внедрению скоординированных и взаимосвязанных стандартов профессиональной этики и повышению их однородности в разных

странах мира. Среди профессионалов экономических специальностей чаще называются следующие: честность; объективность; профессиональная компетентность и должная щадительность; конфиденциальность; профессиональность поведения [6].

Существенные отличия в трудах различных научных школ обнаруживаются при рассмотрении учеными личностной составляющей образа выпускника вуза – будущего экономиста. В качестве причин этого следует назвать специфику профессии и мировоззренческие установки, ориентирующие на выполнение определенной социальной функции [7].

При описании «профессиональной» составляющей модели выпускника вуза, помимо квалификационных требований, многие ученые используют следующие характеристики личности: инициативность, самоорганизация, саморегуляция, что указывает на уровень овладения выпускником профессиональными нормами [8].

Модель выпускника вуза – будущего экономиста является довольно емким и многообразным понятием. Она может быть определена, по нашему мнению, разными способами:

1) совокупность определяющих знаний и навыков, полученных в процессе обучения;

2) информационный массив, активное усвоение которого необходимо для эффективной работы на предприятии;

3) система обучения, позволяющая выпускнику успешно реализовывать все виды деловых (производственных) контактов со средой (информационной, технологической, кадровой и др.);

4) детальное описание всех интеллектуально-профессиональных и социально-психологических качеств выпускника вуза;

5) формализованный перечень всех должностных функций и обязанностей;

6) система навыков, позволяющих решать стандартные и нестандартные ситуации, возникающие в ходе производственной деятельности;

7) описание качеств личности преуспевающего профессионала: его возраст, пол, образование, стаж работы по специальности, владение современными информационными технологиями, знание иностранных языков и т. д.;

8) отображение процесса взаимодействия определенных типов обучаемых с профессионально значимой средой;

9) уровень усвоения системы профессионально-этических норм, принятых в данной профессиональной среде.

Следовательно, модель выпускника вуза может рассматриваться как «своеобразный отпечаток воздействия на человека различных условий, групп факторов» [9], в первую очередь связанных с профессиональным становлением.

Целесообразно проинтерпретировать модель выпускника вуза как некий определенный образ. Для того чтобы выстроить модель выпускника вуза, нам представилось необходимым очертить круг факторов, которые влияют на формирование профессиональной культуры, и выделить среди них те, на которые можно реально воздействовать.

Первая группа факторов связана с уровнем культуры абитуриента:

- врожденными способностями;
- социально-психологической обстановкой в семье, где воспитывался ребенок;
- уровнем жизни;
- фактором «довузовского» воспитания и образования;
- качествами личности;
- наклонностями и устремлениями, сформировавшимися до поступления в вуз.

Очевидно, что перечисленная группа факторов практически выпадает из числа управляемых.

Вторая группа факторов начинает воздействовать во время обучения студента:

- уровень развития профессиональной культуры вуза;
- эффективность отбора абитуриентов;
- потенциал вуза;
- содержание и организация учебного процесса;
- степень использования передовых технологий обучения;
- профессионально значимая среда вуза;
- помочь молодому специалисту в адаптации к новым условиям профессиональной среды предприятия.

И, наконец, третья группа – это малоуправляемые факторы воздействия на человека после окончания учебного заведения:

- уровень развития организационной культуры предприятия;
- профессиональные консультации молодых специалистов, организованная адаптация и некоторые другие.

Таким образом, решая вопрос о построении модели выпускника вуза, прежде всего приходится делать упор на вторую группу перечисленных факторов. Здесь можно говорить и о модели абитуриента, и о модели выпускника вуза, и, наконец, о модели профессионала, работающего на предприятии.

Создание модели выпускника, по нашему мнению, должно строиться в том числе и на основе предварительного анализа требований предприятия к данной профессии, то есть анализа профессиограмм. Отечественная и зарубежная практика показала, что такой анализ наиболее эффективен, если он производится на основе по-

строения и интерполяции межотраслевых балансов кадров с различным уровнем образования [10].

Таким образом, модель выпускника должна служить основой для формирования профессиональной культуры в вузе, наравне с учетом требований государственных стандартов, возможностей и ограничений системы образования, требований предприятий к уровню профессиональной культуры выпускника, а также «входных характеристик» абитуриентов. Такая модель должна быть динамичной, с постоянной возможностью корректировки в соответствии с изменениями в отраслях экономики. Для обеспечения актуальности модели скорость ее обновления должна быть не меньше скорости изменения факторов, ее определяющих.

Примечания

1. Попков В. А., Коржуев А. В. Очерки прикладной методологии процесса вузовского обучения. М.: Изд-во МГУ, 2001. С. 352.
2. Скок Г. Б. К проблеме качества образования: концепции, проблемы оценки, управление: тез. Всерос. науч.-практ. конф. Новосибирск, 1998. 23 с.
3. Там же.
4. Богданов А. А. Вопросы социализма: работы разных лет. М.: Полит. лит., 1990. С. 67.
5. Уемов А. И. Логические основы метода моделирования. М.: Мысль, 1971. 215 с.
6. Попков В. А., Коржуев А. В. Указ. соч.
7. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. 215 с.
8. Попков В. А., Коржуев А. В. Указ. соч.
9. Уемов А. И. Указ. соч. С. 45.
10. Скок Г. Б. Указ. соч.

ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.126

E. O. Галицких, О. В. Романова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МАСТЕРСКИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Педагогическая мастерская рассматривается авторами как уникальная педагогическая технология, которая создает для студентов гуманитарных специальностей условия, ситуации, образовательные события для профессионально-личностного становления путем осознания коммуникативного опыта и жизнетворчества. В статье на теоретическом и методическом уровнях раскрыта мастерская как эффективный способ формирования коммуникативной компетентности студентов.

Educational workshops are considered by the authors as the unique research laboratory which creates for the humanities students the conditions, situations and educational events, opportunities for professional and personal development by way of realizing communicative experience and life-creation. The article reveals theoretical and methodical aspects of educational workshops which are represented as an effective method of developing communicative competence of the students.

Ключевые слова: педагогическая мастерская, коммуникативная компетентность, коммуникативная деятельность.

Keywords: educational workshop, communicative competence, communicative activity.

Современные технологии гуманитарного образования обогащают методику вузовского преподавания и воспитания, пути и способы повышения квалификации взрослых, открывают новые ресурсы для личностного развития студентов и преподавателей. В новом веке невозможно представить педагогическое мастерство преподавателя высшей школы без его технологической культуры, без применения современных педагогических технологий. Под педагогической технологией мы понимаем «комплексный интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения, оценивания и управления решением проблем,

охватывающих все аспекты усвоения знаний» (Ассоциация по педагогическим коммуникациям и технологиям США).

Современному образованию присущи следующие признаки:

- образование не ограничивается временными и пространственными рамками, его движущая сила – самореализация личности в жизни и профессии;
- цель самодеятельности – внутреннее, глубинное, экзистенциальное изменение деятеля, который проявляется многогранно, востребован весь потенциал личности, его эмоциональный и жизненный опыт;
- опора на самостоятельную работу, создание ситуаций выбора (вариативность содержания, форм участия);
- многогранное общение в процессе образования.

В этих параметрах педагогическая технология имеет смысл только тогда, когда не подменяет собой свободного выбора, ценностного целеуполагания, практической значимости, когда требует осознанного поведения в нестандартных ситуациях, развития личности в процессе жизнетворчества. Стратегии жизненного успеха реализуются исключительно благодаря личной заинтересованности человека, его мобильности, его стремлению к открытиям в окружающем мире и в самом себе.

Система повышения квалификации и высшая школа постоянно расширяют спектр используемых технологий, потому что современное профессиональное образование в России активно ищет пути и средства, ресурсы и перспективы преобразования процесса подготовки студентов гуманитарных специальностей. Этот поиск осуществляется и педагогической наукой, и образовательной практикой. В гуманитарных вузах Кирова накоплен результативный опыт включения в образовательный процесс педагогических мастерских [1]. Они создают условия для профессионально-личностного становления студентов в процессе изучения гуманитарных дисциплин, позволяют будущим специалистам активно преобразовывать информацию и выстраивать знания, обогащающие профессиональный опыт, формировать коммуникативную компетентность пу-

тем организации общения, полилога, творческого взаимодействия.

Коммуникативная компетентность является одной из базовых характеристик профессиональной компетентности и профессиональной подготовки специалистов сферы «человек – человек». Опираясь на точку зрения Э. Ф. Зеера, мы определяем коммуникативную компетентность как совокупность знаний о языке, опыта межличностного взаимодействия, «отраженную в теоретико-прикладной подготовленности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности» [2]. Она проявляется в умении уместно применять языковой инструментарий в процессе непосредственной коммуникативной деятельности, которая является «взаимодействием двух (и более) людей, согласующих и объединяющих усилия с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [3].

Формирование коммуникативной компетентности в образовательном процессе вуза выдвигает на первое место не информированность, а умение разрешать проблемы в различных социальных сферах. Обучаемый сам формулирует понятия, необходимые для решения задачи. Эффективное использование современных информационных потоков, письменных и устных средств в межличностной коммуникации, реализация диалогического общения в разнообразных социально-ролевых позициях, восприятие и понимание различных людей, их позиций, мнений – составляющие процесса формирования коммуникативной компетентности у студентов. Поэтому изменения в высшей школе должны быть направлены на обогащение функций личности в процессе образования, на реализацию субъектной позиции студента и его способность к саморазвитию. В технологично организованном процессе обучения используются как внешние цели, которые задаются преподавателем в различных формах и видах, регламентируясь нормами программы обучения, так и внутренние, сформулированные студентами самостоятельно по отношению к объекту изучения.

Основным источником мотивов образовательной деятельности студентов является потребность личности в самореализации, ее стремление к профессиональной состоятельности. Направление и характер самореализации определяются личностными качествами студентов, относящимися к познанию окружающего мира, самопознанию, и осуществляются посредством использования разных видов деятельности.

В результате создания преподавателем условий для самопознания, самоопределения, самореализации и личностного выбора актуализируются внутренние и внешние образовательные мотивы и цели студента, деятельность которого

характеризуется следующими признаками: имеет субъектный характер; базируется на личностном потенциале; «приводит к созданию нового для студента образовательного продукта» [4].

Образовательное пространство создается из реальных обстоятельств, из личностных особенностей тех, кто его выстраивает. Ценность его в том, что при одинаковых условиях построения оно каждый раз уникально и информационно безмерно. Условия в образовательном пространстве позволяют студентам познавать себя и внешний мир, создавая в процессе этого свой информационный банк как продукт собственной и коллективной деятельности. Обмен опытом создает ощущение принадлежности к некой целостности, которая обладает информационной безграничностью и внушительным потенциалом.

Информационное многообразие формирует у студентов коммуникативную уверенность, повышает качество речи, выявляет пути саморазвития, настраивает на комфортное коммуникативное взаимодействие.

Мы считаем, что эффективным путем формирования коммуникативной компетентности у студентов гуманитарных специальностей являются педагогические мастерские, которые преобразуют образовательный процесс в пространство развития личности и опыт коммуникативной деятельности. Под педагогической мастерской понимается «такая форма обучения детей и взрослых, которая создает условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия» [5].

Коммуникативная компетентность у студентов гуманитарных специальностей может быть сформирована средствами педагогических мастерских по следующим основаниям:

1. Цели мастерских предоставляют каждому студенту возможность спроектировать собственные стратегии и тактики в постижении исследуемого объекта или задачи путем открытия их новых сторон, других функциональных особенностей и скрытого потенциала.

2. Мастерские помогают самостроительству, освобождают эмоции и трансформируют их негативный потенциал через собственное разрешение «быть креативным» и реализовать свою индивидуальность.

3. Педагогические мастерские – это уникальный язык постижения себя и окружающего мира, универсальный интегрированный способ духовного и интеллектуального развития. Мастерские способствуют формированию, корректировке опыта и сравнению его глубины и уровня с доступной информационной базой.

4. Центральное место в педагогических мастерских принадлежит личности, которая свобод-

но и ответственно принимает решения, рефлексивно воспринимает себя в мире, владеет самоактуализацией и саморегуляцией, познает, обретает смыслы, создает целостный образ мира и формирует отношения с ним. Важным и решающим условием в мастерских является «проживание» личной ситуации неожиданности. Это сильное эмоциональное состояние, способное инициировать мгновенное осознание объемности и многопланности в постижении ситуации или объекта: иная постановка вопроса, видение задачи, иной ракурс объекта исследования, качественно и количественно другие действия в поисковой деятельности в сложившихся обстоятельствах и т. д.

5. Ценность деятельности в педагогических мастерских заключается в возможности получить опыт изменения результатов, заданных определенной целью. В мастерских цели расширяются и варьируются, разрушаются в процессе индивидуальной деятельности.

Педагогическая мастерская – это эффективная педагогическая технология организации учебного процесса, кардинально отличающаяся от традиционного занятия в вузе, которая разрабатывает и внедряет в практику образования интенсивные методы обучения и формирования коммуникативно компетентностной личности.

В педагогических мастерских знания и опыт из различных областей человеческой деятельности соединяются и взаимодействуют, обуславливая дальнейшее развитие, осознание и принятие себя как уникальной личности. Мастерские позволяют увлекательно и продуктивно самосовершенствоваться, раскрывают потенциал межличностного взаимодействия, заставляют заметить те качественные сдвиги, которые неизбежно происходят в каждом. Мастерские дают ключ к пониманию экологии свободного выбора.

В педагогических мастерских, направленных на формирование коммуникативной компетентности студентов, создается широкий спектр коммуникативных возможностей, раскрываются творческие способности к организации комфортной коммуникативной деятельности как межличностному взаимодействию, ориентированному на выстраивание конструктивных отношений.

Коммуникативная деятельность представляет собой творческий процесс, в котором проявляются инициативность, самостоятельность, личная свобода и уникальность личности. Данная деятельность ориентирована на реорганизацию внутреннего и внешнего мира личности. Исходной формой такой реорганизации является творческий труд, который организуется как коллективный, групповой, индивидуальный и направлен на удовлетворение социальных требований к современному специалисту и осуществление индивидуальных интересов студентов.

Коммуникативная деятельность в педагогических мастерских проявляется как творчество – «творение» мыслей, слов, поступков, опыта решения профессиональных проблем, как познавательная деятельность – создание позитивного личностного коммуникативного пространства в результате эффективного информационного обмена; как самосовершенствование – трансформация представлений о себе, других, жизни; как опыт – реализация собственного алгоритма нахождения конструктивных решений в предлагаемых коммуникативных ситуациях.

Мы выделяем в коммуникативной деятельности три компонента, учитывая которые, можно помочь студентам строить свою полноценную и целесообразную коммуникативную деятельность, в которой все части сбалансированы, осознаны и реализованы:

– Ориентировано-мотивационный компонент – коммуникативная деятельность преобразуется студентами в упорядоченную систему целенаправленных действий, становится личностно значимой, важной, необходимой.

В мастерской эта роль отводится этапу индуктора, где выстраивается система необходимых перспектив, за счет актуализации опыта и позитивных личных достижений происходит эмоциональное побуждение, создаются психологически комфортные условия. Например, в мастерской ценностных ориентаций «Жизнь как чудо» (Е. О. Галицких) студенты мотивируют свои «изменения» и «неизменность» во внутреннем и внешнем мире за время своей жизни. В мастерской интерпретации информации «Коллекционер» (О. В. Романова) студенты обсуждают свои коммуникативные коллекции информационных находок. «Фейерверк» ярких ассоциаций открывает мастерскую ценностных ориентаций «В каждом человеке солнце, только дайте ему светить» (Е. О. Галицких). Мастерская о ценности ума и размышления «Человек сотворен, чтобы думать» (Е. О. Галицких) начинается с индивидуальной работы с текстом, из которого выписываются личностно значимые фразы. В мастерской сотрудничества «Как подать «истину»?» (О. В. Романова) в роли индуктора выступает игра, которая затем интерпретируется, анализируется, и результаты соотносятся с особенностями коммуникативного поведения студентов.

– Операционально-исполнительный компонент – студентами раскрываются перспективы коммуникативной деятельности, формируются способы личностной реализации в ней, выявляются принципы самоорганизации студентов.

В педагогической мастерской этот компонент реализуется на этапах деконструкции, реконструкции, социализации, в процессе афиширования, где ведутся обсуждения, решаются задачи

на основе анализа конкретных ситуаций, рождаются творческие идеи, находящие воплощение в стихах и прозе, предлагаются и защищаются проекты, осуществляется исследовательская деятельность. Например, проект книги о Родине создается и афишируется в мастерской смысложизненного выбора «Моя жизненная позиция» (Е. О. Галицких). Студенты выстраивают «диалог» с литературным героем, выясняя особенности его коммуникативного образа, чтобы творчески представить свой, в мастерской творческого письма «Все, ЧТО ИЩЕШЬ, в себе непременно найдешь!» (О. В. Романова). Путем конструктивного диалога студенты создают сценарий фильма из случайно предложенных кадров в мастерской ценностных ориентаций «Жизнь как чудо» (Е. О. Галицких). В мастерской «Каждый выбирает для себя...» (Е. О. Галицких) студенты в процессе коммуникативной деятельности создают и оценивают афиши. В мастерской творческого письма «Страшно близкий мне круг мыслей» (О. В. Романова) создаются речевые ситуации, изучаются способы установления продуктивного межличностного контакта, исследуются типы коммуникантов, пути создания индивидуального комфорtnого коммуникативного пространства.

– Рефлексивно-оценочный компонент студентами осознается и оценивается в процессе поэтапного продвижения к желаемому результату. Студенты обсуждают возможность его достижения, перспективы и последствия своего речевого поведения, степень успешности коммуникативной деятельности, способы ее корректировки, развитие своих творческих способностей.

В мастерской это соответствует этапу промежуточной и итоговой рефлексии. Например, в мастерской самопознания «Мастерская “неслучившихся встреч”» (О. В. Романова) каждый пишет сам себе письмо, в котором формулирует собственные правила, принципы, условия, методы самосовершенствования, основанные на эмпатии и толерантности, создает условный алгоритм организации собственной конструктивной коммуникативной деятельности. Рефлексия превращается в обсуждение своих внутренних вопросов, настроений, путей поиска смысла жизни в мастерской «Моя жизненная позиция» (Е. О. Галицких). Методика незаконченного предложения завершает мастерскую о ценности ума и размышления «Человек сотворен, чтобы думать» (Е. О. Галицких). Литературное чтение, а затем обобщение и осмысление пережитого завершает мастерскую ценностных ориентаций «Как слово наше отзовется» (Е. О. Галицких). Воспроизведение и обмен «коллекционным» материалом подводит итог в мастерской интерпретации информации «Коллекционер» (О. В. Романова). В конце мас-

терской творческого письма «Все, ЧТО ИЩЕШЬ, в себе непременно найдешь!» (О. В. Романова) всем участникам дарится стихотворение Поля Элюара «И улыбка». Прочитав вслух стихотворение, участники рисуют улыбку, добрый взгляд, сердце, раскрытую ладонь... и дарят друг другу.

Итак, в педагогических мастерских коммуникативная деятельность осуществляется в многообразных формах: слушание, наблюдение, называние, обозначение, описание, высказывание, анализ и синтез, отождествление и различение, абстрагирование и обобщение, классификация и группирование, кодирование и декодирование. Атрибутика коммуникативной деятельности предполагает наличие учебников, дополнительной литературы, учебно-наглядных пособий, технических и других средств, способствующих самостоятельному поиску, ориентирующих на саморазвитие и формирование собственного коммуникативного опыта.

Организация коммуникативной деятельности студентов во многом подчинена их позиции, отношению:

– пассивное восприятие информации требует методов информационной атаки: предоставления, показа, задавания, объяснения практической ценности;

– активное восприятие, обнаружение и использование информации – методов стимулирования: пробуждение интереса, удивления, создание эффекта неожиданности;

– организуемое извне обнаружение и использование информации – методов педагогического руководства: постановка проблем и задач, обсуждение и дискуссия, совместное планирование, консультация.

В процессе организации коммуникативной деятельности в педагогических мастерских мы, прежде всего, соотносим свои действия с заданными профессиональными требованиями в сфере межличностной коммуникации, опираемся на коммуникативные возможности личности и ориентируемся на выявление, формирование и совершенствование коммуникативного потенциала личности.

Коммуникативное поведение студентов в педагогической мастерской, в отличие от традиционного занятия, отличается «личностной необходимостью», «СО-участием», которое проявляется так: проявление инициативы; готовность к конструктивному диалогу; внимание и уважение точки зрения других людей; активное слушание; создание продуктивной коммуникации; получение удовлетворения от собственной деятельности. Коммуникативная деятельность в ходе мастерской приобретает особую ценность. Группа превращается в основную микросреду жизнедеятельности. В коммуникативном пространстве мастерских знания и опыт рождаются «здесь и

сейчас». Поэтому основными показателями эффективной коммуникативной деятельности студентов в педагогических мастерских являются следующие:

- мотивационный (позитивная настроенность и готовность включиться в коммуникативное пространство);
- содержательный (интеллектуальная активность, включающая познавательный интерес и познавательную самостоятельность);
- оценочный (самооценка, рефлексия) [6].

Непременным требованием к организации коммуникативной деятельности является создание условий переживания студентом положительных эмоций, выполняющих коммуникативную функцию. Среди коммуникативных эмоций выделяются желание делиться мыслями, переживаниями, чувства симпатии, уважения, расположения [7]. Главная функция эмоций в коммуникативной деятельности состоит в том, что они позволяют «прочитать» состояние другого человека и точнее настроиться на межличностное взаимодействие, спрогнозировать его результат.

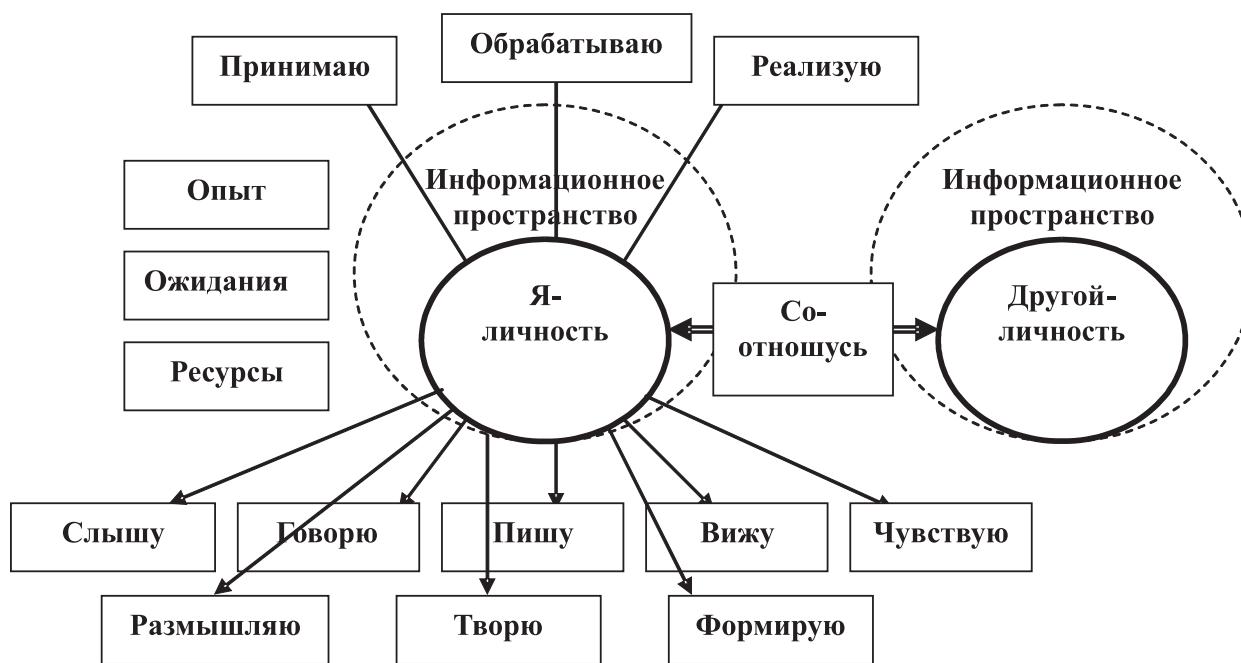
Педагогическая мастерская как организованный процесс коммуникативной деятельности студентов построен таким образом, что способствует самооткрытию, самопознанию, самокоррекции и формированию самостоятельного коммуникативного опыта. Это нестандартная форма организации коммуникативной деятельности студентов, в процессе которой создается атмосфера сотворчества, психологический комфорт, формируется коммуникативная компетентность личности.

Организация коммуникативной деятельности студентов в педагогических мастерских опирается на ряд принципов (Н. И. Белова, Е. О. Галицких, И. А. Мухина и др.):

- создание атмосферы комфорта, доброжелательности, сотворчества;
- воздействие на эмоциональную сферу личности;
- утверждение равенства во взаимодействии и творческом поиске, обмене опытом;
- организация диалога, в котором каждый участник имеет право на собственное мнение;
- дозирование информации, обусловленное потребностью участников;
- исключение стандартного оценивания работы;
- обеспечение сотрудничества студентов в группе;
- чередование индивидуальной и коллективной работы для создания атмосферы сотрудничества, взаимопонимания, способствующего осознанию результивности диалогического способа поиска истины.

При всем разнообразии педагогических мастерских (мастерские творческого письма; мастерские построения знаний; мастерские по самопознанию; мастерские отношений и ценностных ориентаций) есть некий общий алгоритм процесса (терминология группы ЖФЭН): индуктор, работа с материалом, социализация, афиширование, разрыв, рефлексия.

Схематично коммуникативную деятельность в педагогических мастерских мы представляем следующим образом (см. рисунок).



Коммуникативная деятельность студентов в педагогических мастерских

Большую роль играет информационное пространство, уже созданное личностью, но на схеме мы обозначаем его пунктирной линией, так как его содержание непостоянно, склонно к изменению. Пользуясь возможностями своего информационного банка, личность постоянно находится в коммуникативном взаимодействии: на внутреннем (подсознательном) уровне: принятие, обработка, поиск реальных путей материализации информации; на внешнем: слушание, говорение, письмо, чувственное и зрительное восприятие, что позволяет продуктивно размышлять, творить, формировать. Но любое коммуникативное действие личности неизменно проходит собственный рефлексивный контроль и соотнесение с коммуникативной реакцией других участников, в результате чего приобретает новые объективные черты.

Вся коммуникативная деятельность личности в мастерской определяется взаимовлиянием трех ее составляющих: опыт, ожидания, ресурс. Опыт – явление субъективное – чаще всего регулирует коммуникативное поведение личности, определяя уже известные границы, т. е. угрожает стереотипностью. Роль «индуктора» – подготовить личность к осознанию потребности расширить границы собственного опыта. Дальнейшая работа с материалом будет активизировать процесс поиска путей его обогащения.

Личностные ожидания также чаще всего оказываются узкими, поэтому возникает ситуация внутреннего конфликта, когда ожидания не совпадают с реальностью. Свераясь с новой информацией, студент испытывает «разрыв», восходит к своему «я», раскрывается, растет, меняет ожидания и цели.

Ресурс – скрытые, непознанные возможности личности. Они открываются в проблемных ситуациях, возвращая уверенность в собственных силах. «Рефлексия» как этап работы мастерской эффективно помогает участникам раскрывать их внутренние коммуникативные ресурсы и продуктивно пользоваться ими.

В результате работы студентов в педагогических мастерских возникают «функционирующие» знания, стимулирующие изменения следующего вида:

- появляется более искреннее и глубокое понимание, принятие другого, нейтрализуется эмоциональная зависимость от внешних оценок;
- возникает осознание ценности открытого взаимодействия для обогащения своего внутреннего мира через познание другого;
- повышается уровень самооценки через активную деятельность в конструировании собственного позитивного коммуникативного пространства;

– растет личностная уверенность: появляется качественно иное принятие себя и своих чувств; желание ставить реальные цели и достигать их; реализуются позитивные программы изменения основных качеств.

Организация коммуникативной деятельности студентов в педагогических мастерских направлена на актуализацию системы внутренних личностных ресурсов, реализация которых является одним из условий успешности процесса формирования коммуникативной компетентности.

Мы приходим к заключению, что формированию коммуникативной компетентности студентов способствуют широкие педагогические возможности мастерских:

1. Организация учебной деятельности, основанной на системе логических и эвристических методов.

2. Проблемность, интегрированность и новизна (информационность, избыточность, неадаптированность, разноплановость, оригинальность) в использовании учебно-методического материала.

3. Неоднозначность, разнообразие предлагаемых коммуникативных ситуаций. Установка на конструктивный диалог, созворчество участников.

4. Приоритет субъективного поиска нестандартного решения, выбора варианта или оптимального способа выполнения из множества существующих.

5. Высокая рефлексивная активность всех участников, способствующая познанию, анализу и пониманию собственных мыслей, чувств, состояний.

6. Получение творческого продукта, представленного в материальной и нематериальной форме. Результат мастерской характеризуется целостностью, интегративностью, новизной, оригинальностью, уникальностью, субъективностью, личностной значимостью, направленностью на прогрессивную деятельность.

Современные педагогические мастерские создают условия для формирования коммуникативной компетентности, они доказывают, что «образованность – это основа умения честно прожить жизнь, насладиться ею, получить радость от познания мира во всех формах – через науку, литературу, театр» [8], все многообразие бытия современного человека.

Примечания

1. Галицких Е. О. Д. С. Лихачев: раздумья о воспитании: мастерская ценностных ориентаций для студентов и преподавателей вузов // Высшее образование в России. 2006. № 10. С. 108–112; Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учеб.-метод. пособие. М.: Академ. Проект, 2004. С. 240. («Gaudeteamus»); Галицких Е. О. Мастерские жизнетворчества как опыт воспитания способности человека к эмпатии // Психология эмпатии: со-

временные подходы к проблеме и перспективы развития. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. С. 189–197; Галицких Е. О. Мастерские ценностных ориентаций как инновационная технология образовательно-воспитательной деятельности // Инновационные технологии в образовательно-воспитательной деятельности. Рязань: Рязан. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2007. С. 40–49; Галицких Е. О. Миссия молодежи – познание и творение себя // Миссия молодежи в современном мире. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006. С. 55–60; Галицких Е. О. От сердца к сердцу. Мастерские ценностных ориентаций для педагогов и школьников: метод. пособие. СПб.: Паритет, 2003. С. 160. (Сер. «Педагогическая мастерская»); Галицких Е. О. Поиск нового качества образования в гуманитарном университете // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2002. № 7. С. 75–78; Галицких Е. О. Технология педагогических мастерских как ресурс непрерывного профессионального образования в условиях кризиса // Подготовка специалистов в системе непрерывного профессионального образования: проблемы и перспективы. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. С. 152–155; Герменевтический подход в гуманитарном образовании: кол. моногр. / под ред. Е. О. Галицких. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. 173 с.

2. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. С. 51.

3. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. М.: Педагогика, 1986. С. 34.

4. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2001. (Сер. «Учебник нового века».) С. 65.

5. Педагогические мастерские по литературе / под ред. А. Н. Сиваковой; сост. И. А. Мухина, А. Н. Сивакова. СПб.: «Корифей», 2000. С. 340.

6. Винокурова М. И. Педагогический потенциал интерактивных технологий обучения как фактор развития коммуникативной компетенции студентов: дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2007. С. 45.

7. Татафонова М. Н., Яновская М. Г. Активизация эмоциональной сферы студентов в образовательном процессе: учеб. пособие. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005. С. 19.

8. Спешите учиться. Интервью Д. С. Лихачева // Д. С. Лихачев. Университетские встречи. 16 текстов. СПб.: Изд-во СПбГУП, 2006. С. 61.

УДК 378.147: 364.444

C. O. Авчинникова

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлен опыт интеграции знаково-контекстного обучения, проектного обучения и рефлексивно-управленческой технологии в процессе формирования valeологической компетентности будущих специалистов социальной работы. Раскрывается специфика применения технологий на разных этапах обучения, их психолого-педагогические и дидактические преимущества.

The article presents the experience of integration of sign and context training, project training, introspection and management technology in the process of forming valeological competence of future social work specialists. It reveals the peculiarities of the technologies application at different stages of training, their psychological and pedagogical advantages.

Ключевые слова: подготовка социальных работников, образовательные технологии, интеграция, контекстное обучение, метод проектов, рефлексия, самоактуализация, valeологическая компетентность.

Keywords: social workers training, educational technologies, integration, contextual training, project method, introspection, self-fulfillment, valeological competence.

Бурная перестройка отечественной образовательной системы, ее интеграция в мировую вызвали широкое внедрение в практику высшей школы разнообразных образовательных технологий.

При определении технологических приоритетов подготовки специалистов социальной работы к здоровьесберегающей деятельности мы руководствовались идеей М. А. Чошанова о том, что каждая из известных педагогических технологий, взятая в отдельности, формирует вполне определенные качества обучаемых, и ни одна из них, применяемая изолированно от других, не может обеспечить требуемое качество подготовки специалистов. Становление профессиональной компетентности выпускника возможно вследствие интеграции нескольких технологий [1]. В соответствии с концептуальными положениями исследования при осуществлении экспериментальной работы предпочтение было отдано лично-развивающим технологиям, среди которых технология контекстного обучения, технология проектной деятельности, рефлексивно-управленческая технология.

Концепция знаково-контекстного обучения А. А. Вербицкого является на сегодняшний день

одним из наиболее признанных подходов, реализующих деятельностную схему в системе профессиональной подготовки высшей школы [2]. Автор определяет свой замысел как обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности. В концепции выделены три базовые формы деятельности студентов: собственно учебная деятельность; квазипрофессиональная и учебно-профессиональная, которым в соответствие поставлены три обучающие модели: семиотическая, имитационная, социальная.

Основу семиотической модели в процессе экспериментальной работы составили лекции, семинарские занятия, учебные задачи, самостоятельная работа студентов с учебным содержанием.

Учебные задачи, используемые в семиотической модели, по преимуществу традиционного типа, т. е. предполагают анализ условий задачи, выбор способа решения, решение и сверку с эталоном. В содержательном плане это могут быть методологические (на осуществление методологического анализа категории «здоровый образ жизни» на каждом уровне методологии), теоретические (на выявление содержания и особенностей здорового стиля жизни для разных категорий клиентов, факторов и ресурсов формирования), методические (изучение конкретных методик оздоровления) и практические (на развитие саморегуляции). Очевидно, что по мере обогащения опыта студентов, развития интеллектуальных умений, индивидуальных притязаний уровень сложности задач варьируется (чисто познавательные, логические, частично-поисковые, творческие), включаются также задачи междисциплинарного, проблемного характера. Например, для отработки умения видеть и выделять проблему студентам предлагаются задачи «скрытого» вопроса, задачи с «размытыми вопросами». Для развития диалектического мышления используются задачи-парадоксы, задачи-антиномии, задачи на «разоблачение» мнимых противоречий. Развитию творческости, способности генерировать идеи способствуют задачи, в которых необходимо только «набросать» ход решения, «проиграть» несколько вариантов, задачи на выдвижение гипотез.

Отдельное внимание в семиотической модели уделяется совершенствованию навыков работы с текстом, который является для студентов основным источником знаний. Осуществлялась целенаправленная работа по обучению студентов приемам работы с разными типами текстов (прием фиш-бон, таблица-синтез, SWOT-анализ, карта событий и др.).

Развитие навыков работы с учебными текстами позволяет постепенно приблизить учебный процесс к имитационной модели, где студент выходит за рамки значений, соотнося воспринятую из учебных текстов информацию с профессиональными ситуациями и используя ее с целью осуществления собственных действий. Основу имитационной модели, в рамках которой развертывается квазипрофессиональная деятельность, составляют практические ситуации, деловые игры, моделирующие предметное и социальное содержание будущего труда.

Практическая ситуация в отличие от учебной задачи всегда имеет проблемный характер. В ситуации будущий специалист сам устанавливает, что ему известно и что надо выяснить для принятия решения, в ней непременно присутствует профессиональная направленность. В процессе экспериментальной работы использование практических ситуаций имело систематический характер: различные виды ситуаций анализировались на практических занятиях по большинству предметов (ситуация-иллюстрация, ситуация-оценка, ситуация-упражнение, ситуация-проблема), предлагались в качестве заданий для самостоятельной работы, предъявлялись студенту на зачетах и экзаменах, включались как элементы монографического исследования в курсовые и дипломные работы студентов.

Наиболее продуктивными для развития профессиональных возможностей являются ролевые и деловые игры. Ролевые игры использовались для отработки умений консультирования клиентов по вопросам ведения здорового образа жизни; коммуникативных умений, необходимых для установления контакта с несовершеннолетними и проведения профилактической работы по предупреждению у них саморазрушающих форм поведения; усвоения способов активизации клиентов в аспекте здоровьесбережения и др. Развиваемостью ролевой игры является режиссерская. В этом случае от студентов требуется самостоятельно разработать сценарий и воплотить его посредством драматизации. Примером такой игры является «Суд над табачными компаниями», который состоялся в рамках одного из практических занятий по дисциплине «Гигиеническое обучение и пропаганда ЗОЖ». Помимо традиционных участников судебного заседания: судьи, обвинителя, представителя обвиняемого, защитника, – студентами в игру было введено большое количество персонажей: свидетелей (дававших показания о нарушении закона о рекламе, запрета на продажу табачной продукции несовершеннолетним и др.), пострадавших (человек с тяжелым заболеванием легких, пациент с заболеванием горлами), ребенок-ивалид (имеющий врожденные нарушения вследствие никотиновой интоксика-

ции в период внутриутробного развития и др.), а также корреспондентов, освещавших процесс в СМИ, – таким образом, непосредственными участниками игры стали почти все студенты группы. При этом в ходе игры студенты продемонстрировали и закрепили знания о последствиях табакокурения для здоровья, о существующих мерах противодействия распространению табачной продукции, получили опыт проведения одной из возможных форм антитабачной пропаганды.

Деловая игра является имитационной моделью, воссоздающей условия, содержание, отношения, динамику той или иной деятельности. При проектировании и реализации деловых игр учитывались рекомендации специалистов о том, что наиболее интересные результаты деловые игры дают в тех случаях, когда их материалом являются сложные кооперативные структуры деятельности, конфликты и проблемы, альтернативные ситуации и решения, различные нововведения [3]. Деловая игра не может успешно проходить без развернутой рефлексии ее целей, функций, характеристик, процедур, особенностей отражаемого в ней профессионального сознания, а также без серьезного теоретического обеспечения. Примером деловой игры, соответствующей тематике формирующего эксперимента, является круглый стол на тему «Профилактика наркомании в подростковой среде», реализованный в рамках дисциплины «Опыт организационно-административной работы в системе социальных служб». Студенты, участники круглого стола (представители реабилитационных центров, центров помощи семье и детям, отдела по делам молодежи, специалисты социальной работы наркодиспансера, социальные педагоги школ, представители общественных организаций, администрации города и др.), сформулировали причины подростковой наркомании, виды и уровни профилактики, определили роль различных институтов в этом процессе, разработали предложения. По итогам игры была создана модель регионального научно-методического центра по профилактике наркомании, с определением его оргструктуры, функционала каждого уровня, направлений деятельности и характера взаимодействия с другими субъектами профилактики.

Творческий характер игровой деятельности побуждает студентов мобилизовать их интеллектуальные и коммуникативные ресурсы. Максимальная включенность в процесс всех участников игры, соизмеримая активность преподавателя и студентов создают наилучшие условия для формирования готовности к решению профессиональных задач.

Учебно-профессиональной деятельности студентов соответствует социальная обучающая

модель, выстраиваемая на основе диалогического общения и межличностного взаимодействия, работы в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды. Вполне успешно вписываются в социальную обучающую модель выездные занятия. Были апробированы разные виды занятий на базе социальных учреждений: круглые столы со специалистами учреждений, групповые занятия на основе решения профессиональных задач непосредственно в подразделении центров инновационного типа; самостоятельная микрогрупповая работа студентов в учреждении. Практика выездных занятий показывает, что они существенно повышают включенность студентов в предмет и решение конкретной проблемы, формируют навыки исследовательской деятельности, адаптируют студента к профессиональной среде, положительно влияют на становление системы ответственных отношений к деятельности, профессиональному сообществу, к другому и самому себе.

Ведущей формой организации учебно-профессиональной деятельности выступает УИРС, НИРС, дипломное проектирование, к выполнению которых студентов готовят постепенно усложняющиеся учебно-исследовательские задания (УИЗ). На I-II курсах, когда студенты еще недостаточно хорошо владеют набором исследовательских методов, большинство УИЗ формулируются как теоретические. В процессе их решения вырабатывается умение устанавливать причинно-следственные связи, объяснять, доказывать, обосновывать закономерности и отношения, применять диалектический метод восхождения от абстрактного к конкретному. В качестве искомого здесь выступают связи между отдельными фактами, явлениями и процессами, например: социокультурные и социально-экономические детерминанты стиля жизни различных категорий населения – ресурсный потенциал и индивидуальное опосредование в формировании здорового стиля жизни. Для разработки студентам предлагаются темы типа «Здоровье человека как фактор социальной защищенности», «Социальные проблемы, детерминируемые низким потенциалом здоровья», «Охрана здоровья населения как направление социальной политики и социальной работы».

На старших курсах УИЗ имеют выраженное практико-исследовательское содержание, а приобретаемые навыки и умения исследовательского характера обеспечивают ориентировку в новой обстановке и конструирование новых ранее отсутствующих действий. Студентами были выполнены учебно-исследовательские работы на тему «Здоровьесберегающие технологии как разновидность интегративных социогуманитарных технологий», «Здоровый стиль жизни в индивидуальной программе реабилитации молодых ин-

валидов», «Социальный патронаж как способ оздоровления образа жизни семей группы риска», «Формирование здорового стиля жизни призывников срочной службы как технология военно-социальной работы».

Дипломные работы по социальной работе традиционно имеют прикладной характер, отражают результаты диагностического исследования конкретной группы клиентов, на основе которого разрабатывается технология профилактической, коррекционной, реабилитационной работы, модель социальной службы или программа. Доля дипломных работ по здоровьесберегающей проблематике ежегодно составляет не менее 30%. Под руководством автора по заказу социальных учреждений и предприятий были выполнены дипломные проекты на тему «Здоровый стиль жизни как фактор полноценной жизнедеятельности клиентов геронтологического центра», «Здоровьесберегающая среда реабилитационного центра для детей с ограниченными возможностями», «Охрана здоровья работающих как приоритетное направление деятельности службы социального развития предприятия (на примере Смоленской АЭС)», «Социально-педагогическая коррекция стиля жизни воспитанников социального приюта для детей и подростков “Феникс”», результаты научных изысканий выпускников получили внедрение в практику соответствующих служб.

Как показали результаты опытно-экспериментальной работы, применение технологии контекстного обучения в процессе подготовки специалиста социальной работы способствовало более целостному представлению студентов о профессиональной деятельности и ее крупных фрагментах, развитию навыков коллективной мыслительной и практической работы, социальных умений взаимодействия, индивидуального и совместного принятия решений, личностному включению студента в процессы познания и овладения профессиональной деятельностью.

Органичным дополнением контекстной технологии в рамках экспериментальной работы стало проектное обучение, которое сегодня занимает лидирующее положение в подготовке социальных работников Германии, Дании, Голландии и других стран [4]. Под проектным понимается тип обучения, для которого характерно включение студентов в той или иной форме в реальную социально-проектную деятельность, в процессе которой достигаются как практические, так и учебные цели. Проект выступает основой организации учебного процесса.

В ходе экспериментальной работы был выбран общий алгоритм организации проектной деятельности студентов. Первый шаг – определение практического поля, которое, во-первых, имеет социально значимый контекст, во-вторых, входит

в спектр интересов данной группы или конкретного студента, и, кроме того, является хотя бы частично освоенным опытными социальными работниками, чья практика может стать предметом рефлексии в проектном обучении. Второй шаг предполагает теоретическую подготовку студентов в ходе учебного процесса (лекционные и семинарские занятия), изучения специальной литературы по выбранной проблеме, которая становится предметом пристального исследования. Третий шаг – формулировка студентами рассматриваемой проблемы с точки зрения перспективных, промежуточных и ближайших целей, разработка технологии решения проблемы и осуществление практической деятельности в выбранном направлении. Рабочие шаги в ходе реализации проекта систематически документируются и критически оцениваются в процессе консультаций. Четвертый этап – всесторонне обсуждение и оценивание всей проектной работы. При такой организации вне зависимости от специфики проекта студенты демонстрировали следующие приобретенные навыки: обоснование значимости проекта, планирование проекта (определение вида конечного продукта и формы презентации, пооперационная разработка проекта, указание сроков и ответственных, промежуточных результатов), работа с информацией, составление портфолио проекта, презентация и защита продукта.

Непосредственно по проблеме здоровья и здорового образа жизни в аспекте будущей профессиональной деятельности студентами был выполнен ряд проектов разных видов. Примерами проектов культурной направленности являются «Дворянок» (приобщающий детей, подростков и взрослых к народным играм на открытом воздухе), спортивный праздник «За здоровьем с мамой», приуроченный ко Дню матери (целевая аудитория – многодетные матери), «Аукцион творческих работ клиентов социальных учреждений» и др. В образовательных проектах основной целью выступает формирование знаний, умений и навыков, предоставление образовательных услуг конкретным группам населения, информирование. В этом отношении интересен проект «Ярмарка технологий здоровья». К участию в нем студентам удалось привлечь широкую аудиторию: представителей фирм по продаже питьевой воды, спортивного инвентаря, ортопедического оборудования, гомеопатической продукции, инструкторов физкультурно-оздоровительных групп, а главное – настоящих приверженцев здорового образа жизни, которые с удовольствием популяризовали собственную «технологию здоровья» – систему физических упражнений либо систему питания, закаливания, профилактики заболеваний и т. д. К проектам данного типа можно также отнести разработку и распространение

нение студентами буклета «Правила здорового образа жизни для подростков». Рекламно-информационные проекты преследуют цель привлечения внимания к социально значимой проблеме, формирования позитивных установок представителей целевых групп. Проект такого рода – социальная акция «Нет – наркотикам!», которая проводилась студентами вначале в своем университете, а затем в других образовательных учреждениях города. Удачным, по мнению экспертов, признан проект по сбору информации о городской инфраструктуре здоровья «Каталог оздоровительных мест и учреждений», куда вошли не только аптеки и диспансеры, но и стадионы, бассейны, клубы, фитнес-центры, спортивные площадки, парковые зоны и т. д. с их краткой характеристикой и контактной информацией.

В целом, в ходе экспериментальной работы была подтверждена значимость проектной деятельности студентов, причем не только ее результатов, сколько самого процесса, позволяющего помимо технологических характеристик приобрести профессионально значимые личностные и социальные качества, субъектный опыт, опыт саморазвития.

Активное использование в формирующем эксперименте рефлексивно-управленческой технологии обусловлено ее свойством максимально развивать субъектность студентов, которая выражается в самореализации, самоорганизации и самокоррекции [5]. Решающим в выборе технологии рефлексивного обучения стало также то, что она способствует интериоризации предметных знаний в органическом единстве с рефлексивно-методологическими и культурологическими, создает условия для обучения посредством собственного опыта, в том числе через осмысление имеющихся стереотипов. При этом под рефлексивной понимается такая организация учебного процесса, в которой информация, процедуры и методы направлены непосредственно на познающего субъекта и дают ему возможность объективизировать представление о своих учебно-профессиональных способностях и особенностях, индивидуальных способах умственной и практической деятельности, формировать свой индивидуальный стиль познания и профессионального взаимодействия.

Включение студента в рефлексивную деятельность сопряжено с развитием комплекса рефлексивных умений, поэтому в ходе экспериментальной работы в преподавании самых разных курсов широко использовались вопросы и задания на развитие рефлексии процесса, рефлексии результата, рефлексии прогноза: «Опишите свои затруднения и проблемы, с которыми Вы столкнулись при изучении данного учебного материала», «Опишите свои самые большие достижения и неудачи

при изучении данной темы, раздела, дисциплины», «Опишите стратегии, которые Вы разработали для решения сложных задач, для освоения отдельных тем», «Какие изменения произошли в понимании учебного материала после изучения темы, раздела, дисциплины», «Какие пробелы, дефицит в своих знаниях Вам удалось выявить» и т. д. Целенаправленному развитию рефлексивных умений студентов способствуют такие известные приемы критического мышления, как «Плюс-Минус-Интересно», «Знаю – Хочу узнать – Узнал», «Бортовые дневники». Также в ходе экспериментальной работы для усиления рефлексивной деятельности студентов была разработана примерная структура рабочей тетради по дисциплинам кафедры, куда включены такие разделы, как 1) актуализация ранее полученных знаний, 2) углубление в тему, 3) готовлюсь к семинару, 4) я творю, 5) рефлексивная страничка – «Ай да молодец я!». Последний раздел в зависимости от специфики предмета и темы предполагает анализ собственной жизненной ситуации, составление личного каталога факторов риска здоровью, самоанализ потенциалов здоровья и др.

Релевантной формой реализации в учебном процессе рефлексивно-управленческой технологии, как показал формирующий эксперимент, является практикум. Правда, традиционная форма практикума в ходе эксперимента претерпела существенные изменения [6]. В частности, «практикум по здравотворчеству в социальной работе» модифицировался в такую форму учебного процесса, где инициатива исходит от студента, преподаватель отвечает на его запрос и организует групповое взаимодействие, позволяющее соотнести свой опыт и опыт однокурсников, совместными усилиями продвинуться вперед. Самостоятельная работа в рамках практикума определяется не конкретным заданием преподавателя, а собственным видением студента путей познания и решения учебно-профессиональной проблемы. Основу аудиторной работы составляет обсуждение групповых продуктов, собственных наработок в теории и практике. В рамках курса неоднократно анализируется опыт социальных учреждений по содействию ЗОЖ клиентов. Калейдоскоп опыта выстраивается студентами в виде фотомонтажей, диктофонных записей, подборке сайтов и материалов из Интернета. Особое значение в рамках курса имеет попытка студентов осуществить профессиональное взаимодействие, направленное на развитие потенциалов здоровья клиентов социальных служб. При этом студенты должны решить непростые профессиональные задачи: самостоятельно найти человека, нуждающегося в помощи, заинтересовать его своим предложением, осуществить согласованный план, оценить результаты, представить их группе, вы-

слушать советы и критику. Примерно у трети студентов подобный опыт имел позитивный результат.

В целом, рефлексивно-управленческая технология, как показала практика ее применения, создает реальные предпосылки для реализации личностно-деятельностного и компетентностного подхода в подготовке социальных работников, приучая студента проектировать, прогнозировать и отслеживать свое профессионально-личностное развитие.

Выстроенная в экспериментальных условиях, «полифоническая дидактическая система» способствовала позитивным изменениям личностных свойств студентов, таких, как самоактуализация и рефлексивность, что отчетливо проявляется при сравнении индивидуальных и групповых данных у студентов, обучавшихся в модельных и в естественных условиях.

На начальном этапе типичные уровни самоактуализации, измеряемые по двум базовым шкалам CAT [7], в экспериментальной и контрольной выборке значимо не различаются. Результаты итогового тестирования тех же переменных имеют статистически значимые различия: в экспериментальной группе типичный уровень по шкале ориентации и шкале поддержки значимо больше типичного уровня в контрольной группе. Если на начальном этапе среднегрупповой показатель по базовым шкалам был ниже статистической нормы (45 Т-баллов) во всех группах, то по завершении эксперимента в экспериментальной группе он слегка превысил статистическую норму (51–52 Т-балла), в контрольной группе среднегрупповые значения по шкалам тоже повысились, но рубеж статистической нормы (50 Т-баллов) не преодолен. Распределение студентов по уровням самоактуализации имеет следующую динамику: в экспериментальной группе за период формирующего эксперимента существенно уменьшилась группа студентов с низким уровнем развития базовых качеств самоактуализирующейся личности (на 60%), увеличилась группа студентов со средним уровнем (в среднем на 50%), 12% стало приходиться на студентов с высоким уровнем; в контрольной группе изменения в пользу более высокого уровня в среднем на 9%.

Одним из эффектов использованных технологий, по нашему мнению, можно считать развитие рефлексивных способностей студентов. Так, если при первичном тестировании в экспериментальной группе почти четверть студентов имела низкий уровень рефлексивности (по методике А. В. Карпова [8]), то при итоговом тестировании студенты с низким уровнем отсутствовали, при этом количество студентов с высоким уровнем рефлексивности увеличилось с 8% до 48%. В контрольной группе произошли незначительные

в процентном отношении колебания по уровням. Описанные отличия имеют статистически значимый характер. Так, если результаты первичного тестирования были сходны в экспериментальной и контрольной группах (статистика по критерию Манна – Уитни $W = 3.5$; $p = 0.476 > \alpha = 0.05$), то итоговое тестирование показало, что типичные уровни рефлексивности различаются ($W = 132.5$; $p = 4.5 \cdot 10^{-3} < \alpha = 0.05$).

Наряду с диагностикой личностных свойств в ходе опытно-экспериментальной работы представлялось важным зафиксировать уровень валеологической компетентности будущих специалистов социальной работы. Понимая под компетентностью прежде всего способность правильно оценить профессиональную ситуацию и принять решение, которое приведет к достижению нужного результата – позитивному изменению стиля жизни, мы предложили студентам изложить собственное видение путей решения типичных профессиональных задач, связанных с сохранением, восстановлением физического, психического и социально-гигиенического здоровья клиентов. Анализ результатов выполнения контрольных работ дает основание утверждать, что в контрольной группе большее число студентов испытывают трудности на уровне понимания и интерпретации предложенной ситуации, оставляя без внимания значимые аспекты проблемы. Они хуже владеют алгоритмами оценки и решения определенных типов профессиональных проблем. Решение проблем этими студентами затрудняется в связи с недостаточностью собственного опыта и низкой осведомленностью в сфере передового опыта социальных учреждений. Зачастую предлагаемые решения не являются обоснованными и продуктивными. Наибольшие затруднения вызывают профессиональные ситуации, основанные на использовании методов стратегического планирования, оценки эффективности реализации программ и интервенций, консультативной практики по вопросам здорового образа жизни. Студенты, обучающиеся в экспериментальных условиях, в целом справились с заданиями успешнее студентов, не задействованных в эксперименте, и соответственно продемонстрировали более высокий уровень валеологической компетентности. Сравнение типичного уровня оценок по контрольной работе в экспериментальной и контрольной группах с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни обнаружило значимые отличия, т. е. более высокие оценки у студентов экспериментальной группы (Средний ранг экспериментальной группы: 36.74; средний ранг контрольной группы: 14.26; статистика критерия $W = 281$; $p = 2.27 \cdot 10^{-8} < \alpha = 0.05$). Критический уровень валеологической компетентности у студентов V курса, обучающихся по специальности «социальная работа», отсутствует. У студентов,

обучающихся в стандартных условиях в 45–60% случаев формируется допустимый уровень валеологической компетентности, в 36–46% случаев стандартный, оптимальный уровень при этом имеет место в 4–8% случаев. При реализации экспериментальной модели подготовки специалистов социальной работы число студентов, обладающих оптимальным уровнем валеологической компетентности, превышает 50%, стандартного уровня достигает 40%, тогда как допустимый уровень фиксируется не более чем в 10% случаев.

Более высокий уровень валеологической компетентности студентов экспериментальной группы мы склонны связывать, в числе прочего, с приобретением в процессе обучения опыта решения квазипрофессиональных валеозадач, с участием в реализации проектов здоровьесберегающей направленности, с развитием рефлексивно-аналитических способностей при планировании и осуществлении хорошо освоенных и новых видов деятельности.

Совокупные результаты эмпирического исследования свидетельствуют об эффективности использования в учебном процессе практикоориентированных, личностно развивающих технологий, позволяющих актуализировать стремление студента к самоопределению, саморазвитию, самореализации в процессе освоения личностного и социального содержания будущей профессиональной деятельности.

Примечания

1. Чошанов М. А. Теория и технология обучения в профессиональной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1996.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991.
3. Борисова Н. В., Симаков В. М. Учебно-деловая игра в условиях гуманитарного образования: учеб. пособие. Элиста: Изд-во Калмыцкого гос. ун-та, 2001.
4. Андрушенко Т. Ю. Диссеминация результатов международного сотрудничества в профессиональной подготовке социального работника // Подготовка специалиста по социальной работе: диссеминация опыта международного сотрудничества: сб. науч. ст. / под ред. Т. Ю. Андрушенко, Н. Б. Шмелевой, Е. Р. Ярской-Смирновой. Волгоград: Перемена, 2004. С. 10–23.
5. Вазина К. Я. Рефлексивная технология саморазвития человека. Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2009. С. 29.
6. Авчинникова С. О. Академизм или прагматизм: дидактические искания в подготовке специалистов социальной работы в СГУ // Практика – путь к профессиональному: партнерство университетов и социальных учреждений в практическом обучении социальных работников: материалы междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург: Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького, 29–30 ноября 2004 г. / под общ. ред. А. В. Старшиновой. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2004. С. 166–170.
7. Гозман Л. Я., Кроз М. В., Латинская М. В. Самоактуализационный тест. М.: Рос. пед. агентство, 1995.
8. Карапов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.

УДК 378.147

М. В. Полуэктова, С. А. Гониянц

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО РЕКРЕАЦИИ И СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМУ ТУРИЗМУ НА ВЫЕЗДНЫХ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

В данной работе рассмотрено понятие профессиональной компетентности в контексте подготовки специалистов, раскрыто содержание базовой профессиональной компетентности, которыми должен обладать специалист по рекреации и спортивно-оздоровительному туризму и особенностей ее формирования в процессе выездных практических занятий.

The work examines the notion of professional competence in the context of training specialists and reveals the content of the basic professional competence the specialist on recreation and sport health-improving tourism is expected to possess. The author also considers the peculiarities of forming this competence during practical studies.

Ключевые слова: компетенция, базовые профессиональные компетенции будущих специалистов по рекреации и спортивно-оздоровительному туризму, выездное практическое занятие.

Keywords: competence, basic professional competence of future specialist on recreation and sport health-improving tourism, outdoor practical study.

Стремительное развитие туристской индустрии в последние годы прошлого века, интенсивное развитие туристской инфраструктуры, развитие межкультурных коммуникаций и увеличение туристских потоков вызвали к жизни изменение туристского рынка труда, что стимулирует потребность образовательного рынка в подготовке кадров для сферы туризма. Практика показывает, что существующая система образования пока не решает проблему подготовки компетентных специалистов туринастрии, способных самостоятельно ставить профессиональные цели и решать профессиональные задачи, выбирая соответствующие средства и методы их осуществления, проявляя профессиональную компетентность в среде туристского бизнеса.

Потребительская ситуация на туристском рынке предъявляет высокие требования к качеству туристского продукта, однако рынок труда, удовлетворяющий эти потребности населения, еще недостаточно обеспечен компетентными специалистами туристского профиля.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм» обуславливает структурно-со-

держательную направленность образовательной деятельности вуза, однако выпускники данного образовательного пространства не всегда готовы реализовать себя в практической деятельности в силу несформированности практических компетенций. Каждое учебное заведение осуществляет профессиональную подготовку специалистов туринастрии по-разному, в результате чего на рынок труда приходят специалисты, имеющие одинаковые теоретические знания, но разную сформированность профессиональных компетенций как теоретического, так и практического уровня, что обусловлено отсутствием обоснованных методик подготовки специалистов туринастрии. Все это предопределяет стремление преподавателей к поиску путей осуществления профессиональной подготовки, рост инновационных идей и концепций по вопросам профессиональной подготовки специалистов для туристской сферы.

В педагогической науке компетентностный подход возник как попытка привести в соответствие высшую школу и потребности рынка труда.

Большинством отечественных исследователей профессиональные компетенции рассматриваются в двух аспектах: как цель образования, профессиональной подготовки; и как промежуточный результат, характеризующий состояние специалиста, осуществляющего свою профессиональную деятельность.

Э. Ф. Зеер под профессиональной компетентностью понимает совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности и считает, что все многообразие новых интегративных единиц образования можно свести в три группы: компетентности, компетенции, учебно-познавательные и социально-профессиональные качества (или метакачества). Компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенций являются деятельностные способности – совокупность способов действий [1].

И. А. Зимняя компетенцию определяет как «предметную область, в которой индивид хорошо осведомлен и в которой он проявляет готовность к выполнению деятельности», а компетентность представляет как «интегрированную характеристику качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях)» [2].

Профессиональная компетентность – это способность и готовность специалиста к реализации приобретенных в образовательном учреждении

знаний, умений, навыков, опыта в профессиональной деятельности [3].

Профессиональные компетентности слагаются из ключевых, базовых и специальных [4].

Ключевые компетентности, необходимые для любой профессиональной деятельности, связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире, они приобретают сегодня особую значимость и проявляются, прежде всего, в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, в том числе на иностранном языке, социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе [5].

Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности (туристской, педагогической, медицинской, инженерной и т. д.). Для профессиональной туристской деятельности базовыми являются компетентности, необходимые для «построения» профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества [6].

Специальные компетентности отражают 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 [7].

Все три вида компетентностей взаимосвязаны и развиваются одновременно, что и формирует индивидуальный стиль учебной деятельности, создает целостный образ специалиста и в конечном итоге обеспечивает становление учебно-исследовательской компетентности как определенной целостности, как интегративной личностной характеристики специалиста [8].

Ключевые, базовые и специальные компетентности, пронизывая друг друга, проявляются в процессе решения жизненно важных профессиональных задач разного уровня сложности в разных контекстах образовательного пространства [9].

На основе сопоставления этих понятий можно определить, что базовые компетенции – это интегративное качество личности, включающее в себя готовность и способность человека к осуществлению профессиональной деятельности, требующей наличия определённых знаний, умений и навыков, с одной стороны, и профессионально-личностных качеств – с другой.

Опираясь на научные исследования и государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по туристским специальностям, мы можем выделить компетенции, которыми должен обладать специалист туристской индустрии:

Социально-личностные и общекультурные компетенции проявляются через мотивационный компонент специалиста, включают систему мотивов, которые выражают осознанное побуждение к деятельности (С. А. Рубинштейн), в том числе и учебной, совокупность всех психических моментов, которыми определяется поведение человека в целом, то, что побуждает деятельность человека, ради чего она совершается (Я. А. Пономарев). Данный компонент в структуре профессиональной компетентности специалиста туриндустрии характеризует его профессиональную готовность к реализации профессиональных ценностей, которые проявляются в нравственной направленности личности студента и отражают социокультурные компетенции специалиста туриндустрии, включая обязательность, деловитость, порядочность, гуманизм в отношениях к людям, выполнению своих обязанностей.

Общенаучные (теоретические) компетенции проявляются через когнитивный компонент, который предполагает совокупность общепрофессиональных и специальных знаний. Когнитивные знания специалиста туриндустрии включают в себя следующие компоненты: знания законодательства в сфере социально-культурного сервиса и туризма, правовые нормы, регулирующие отношения между личностью и семьей, обществом, окружающей средой; знания эстетических и правовых норм, регулирующих отношения человека к человеку, человека к обществу и общества к человеку, умение учитывать их при разработке экологических, социокультурных и туристских проектов; знание норм деловой письменной и устной речи, процессы организации эффективной речевой коммуникации в сфере туризма.

Инструментальные компетенции выступают основополагающим компонентом профессиональной компетентности специалиста туриндустрии, и выражаются в умениях и способностях личности. Как показало исследование, для формирования инструментальных компетенций специалиста туриндустрии характерны следующие группы умений: конструктивные (умения проектирования, прогнозирования, аналитические), организаторские (информационные, развивающие, ориентационные, мобилизационные, проективные умения), коммуникативные (управленческие умения, перцептивные, умения профессионального общения, умения установить отношения между работником и клиентом, между коллегами).

Таким образом, профессиональные компетенции являются одной из интеллектуальных характеристик профессиональной деятельности, которая состоит в оценке возможностей специалиста наилучшим образом решить проблему, оказать услугу или помочь в конкретной ситуации.

Профессиональная компетентность может проявиться лишь у работающего специалиста в процессе самостоятельной практической деятельности, хотя ее предпосылки формируются уже в период обучения в вузе [10].

Особую актуальность приобретает развитие у будущего специалиста по рекреации и спортивно-оздоровительному туризму еще в вузе основы для базовой компетентности как условие его более успешной и быстрой адаптации в самостоятельной профессиональной деятельности.

Базовая компетентность выпускника туристского вуза является основным результатом его профессиональной подготовки, определяющим его конкурентоспособность на рынке туристских услуг, что в свою очередь определяет возможность активного включения специалиста по рекреации и спортивно-оздоровительному туризму в существующее образовательное и социальное пространство, тем самым определяя его профессиональную и социальную адаптацию.

Понимание компетентности и профессиональных компетенций, педагогические инновации в туристском образовании, направленные на формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов по рекреации и спортивно-оздоровительному туризму, позволили выявить основные профессиональные функции и виды деятельности в туристской сфере. Это рекреационно-оздоровительная деятельность; эколого-туристско-краеведческая деятельность; операторская и агентская деятельность; физкультурно-спортивная деятельность; управленческая и маркетинговая деятельность; деятельность по проведению рекреационно-оздоровительных мероприятий на туристских маршрутах; экскурсионная деятельность; иные услуги в сфере индустрии туризма. В соответствии с этим для организации туристского бизнеса важное значение имеют знания о природных и культурных центрах, представляющих познавательный интерес для туристов, о быте, традициях, обычаях, этнокультуре различных народов, об особенностях природы и хозяйства различных стран и народов мира.

Следовательно, только специалист с основательной теоретической подготовкой в области географических дисциплин («География», «Рекреационное ресурсоведение», «Рекреология», «География рекреационных систем и туризма», «Курортология», «Страноведение», «Поисково-спасательные работы в условиях природной среды») может прогнозировать и научно обосновать районы туристского спроса, соответственно предоставлять агентские услуги, моделировать туристские, спортивные и спортивно-оздоровительные маршруты, осуществлять экскурсионную и физкультурно-спортивную деятельность. По-

этому наиболее благоприятной средой для реализации педагогических инноваций в процессе формирования базовых компетенций специалиста по рекреации и спортивно-оздоровительному туризму являются дисциплины «География рекреационных систем и туризма», «Рекреационное ресурсоведение», «Рекреология», где студенты выступают как активные деятели и получают знания о природных и культурных центрах, о возможности использования природных и культурных объектах в рекреационной деятельности, о территориально-рекреационных системах и др.

Выездные практические занятия – это активная форма практических занятий, позволяющая реализовать профессионально-практические навыки, базирующиеся на знаниях теоретического лекционного материала, осуществляющей самостоятельной работе студентов и клиентоориентированных технологиях [11].

Выездные практические занятия характеризуются высокой степенью включенности обучаемых в процесс обучения; «вынужденной активностью» – принудительной активизацией мышления и деятельности обучающегося; повышенной эмоциональной включенностью обучаемых и творческим характером занятий; обязательностью непосредственного взаимодействия обучаемых между собой, а также с преподавателем; коллективным форсированием усилий, интенсификацией процесса обучения.

Выездные практические занятия являются логическим продолжением лекций: они призваны углубить, расширить и детализировать знания, полученные на лекционных этапах обучения и в ходе самостоятельной работы студентов, проверить эффективность и качество их усвоения [12].

В процессе обучения преподаватель не столько сообщает студентам учебную информацию, сколько создает условия для самоуправления их деятельностью по ее усвоению с учетом индивидуально-стилевых особенностей обучаемых, ведь в самой природе компетентности заложен потенциал профессионального саморазвития, профессиональной карьеры, последующего повышения своей профессиональной квалификации [13].

В системе подготовки специалиста по рекреологии и спортивно-оздоровительному туризму программа обучения на первом курсе (в рамках дисциплины «География рекреационных систем и туризма») и на втором курсе (в рамках дисциплин «Рекреационное ресурсоведение», «Страноведение») предполагает модульное воспроизведение лекционного материала и выездных практических занятий, ориентированных на знакомство с национально-региональным аспектом развития туризма и изучение географических закономерностей туристской составляющей в регио-

не. На этом этапе происходит формирование у студентов мотивов и ценностей будущей профессиональной деятельности, включение их в процесс профессиональной социализации через присвоение социокультурных ценностей, сконцентрированных в географических закономерностях. Также решаются следующие задачи:

- в рамках дисциплин «География рекреационных систем и туризма», «Рекреационное ресурсоведение», «Страноведение» познакомить студентов с сервисными основами будущей профессии и туристскими ресурсами выбранного региона, приняв участие в выездном практическом занятии;
- формировать у студентов навыки по выявлению ресурсной составляющей в процессе организации выездного практического занятия;
- обеспечить правильное понимание студентами ресурсной сущности профессиональной деятельности специалиста туринастрии.

В этом случае формируются мотивы, ценности, убеждения студента в необходимости глубоких знаний географических закономерностей и туристских ресурсов страны и региона. Чем глубже усваивает студент географические закономерности современного пространства, тем больше создается возможностей для того, чтобы в процессе обучения и воспитания в вузе увлечь студента работой по формированию творческого потенциала личности.

Формирование положительного отношения к учению достигается благодаря познавательным мотивам, среди которых выделяется познавательный интерес. Познавательный интерес, возникающий и формирующийся в учебной деятельности, проявляется в усилении внимания, целеустремленности, духовном обогащении обучаемых. Для этого необходимо учить будущих специалистов видеть и понимать практическую значимость изучаемого материала для своей профессиональной деятельности.

Формирование базовых профессиональных мотивов начинается на лекционных и практических занятиях по дисциплинам «География рекреационных систем и туризма», «Рекреационное ресурсоведение», «Страноведение», а также во время выездного практического занятия.

Именно учебные курсы «География рекреационных систем и туризма», «Рекреационное ресурсоведение», «Страноведение» являются наиболее важными в силу особой функциональной нагрузки: определяют объект профессиональной деятельности (туристский продукт, нематериальные блага, принадлежащие субъектам индустрии туризма: средства размещения и питания, средства транспорта, рекреационные ресурсы, предприятия культуры, развлечения, спорта, научно-технические сооружения и т. п.), способ его исследо-

дования и его генетические основы, выраженные исходными теоретическими понятиями.

Главным аспектом курсов «География рекреационных систем и туризма», «Рекреационное ресурсоведение», «Страноведение» является раскрытие нового способа обучения – выездного практического занятия, при котором студенты будут не заучивать готовые знания, а строить их, исследуя предмет профессиональной деятельности, открывать ее свойства, связи отношения, структуру, основные законы существования.

Суть выездного практического занятия состоит в том, чтобы дать студентам на этом этапе общие представления о сфере туризма, организации, управленческих и других связях, характере взаимодействия с потребителем туристских услуг, месте и роли выпускника как будущего специалиста по рекреологии и спортивно-оздорови-

тельному туризму. В системе подготовки специалиста по рекреологии и спортивно-оздоровительному туризму выездные практические занятия в рамках дисциплин «География рекреационных систем и туризма», «Рекреационное ресурсоведение», «Страноведение» являются начальным этапом формирования базовых компетенций специалиста, основанных на изучении географических закономерностей туристской составляющей в регионе.

Следующий этап формирования базовых компетенций специалиста совпадает с обучением на старших курсах и связан с вовлечением их в производственно-технологическую деятельность, когда в рамках дисциплины «Рекреология» студенты являются активными участниками процесса разработки и организации программ развития рекреации и туризма конкретного региона.



Практико-ориентированная модель базовых компетенций у будущих специалистов туринастрии

Преподавателями вуза были разработаны собственные модели региональных программ, в которых соединился богатейший теоретический и производственный опыт советского периода с основами рыночной экономики. Согласно этой модели программа устойчивого развития рекреации и туризма является составной частью общей Программы социально-экономического развития региона и четко сочетается со всеми ее положениями и подпрограммами.

По этой модели студентами вместе с преподавателями были разработаны программы для регионов, находящихся в различных природных и социально-экономических условиях: в Центральной России (Московская область, Севский район Брянской области, Галичский район Костромской области, Рыбновский район Рязанской области, Воскресенский и Семеновский районы Нижегородской области), на Урале (Златоустовская территориальная рекреационная система). Каждая территория имела свою специфику, что нашло отражение в выпускных квалификационных работах студентов.

Выездные практические занятия отражают суть будущей профессии, формируют профессиональные качества специалиста по рекреации и спортивно-оздоровительному туризму, являются своеобразным полигоном, на котором студенты могут отрабатывать профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным. Анализ успехов и ошибок студентов, проводимых на отчетных конференциях после выездного практического занятия, снижает вероятность их повторения в реальной действительности, это способствует сокращению срока адаптации молодого специалиста к полноценному выполнению профессиональной деятельности, т. е. повышает сформированность базовых компетенций будущих специалистов.

Эффективное формирование базовых компетенций у будущих специалистов туринастрии обеспечивается реализацией практико-ориентированной модели в образовательном процессе (см. рисунок).

Спроектированная модель характеризуется целостностью и системностью, так как все структурные блоки взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат – сформированность системы базовых компетенций у будущих специалистов туринастрии; прагматичностью, так как модель выступает средством организации практических действий, направленных на формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов туринастрии, открытостью, так как модель встроена в контекст системы профессиональной подготовки будущего специалиста туринастрии в вузе.

Примечания

1. Зеер Э. Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых // Психологическая наука и образование. 2004. № 3.
2. Исаев В. А. Образование взрослых: компетентностный подход. Великий Новгород, 2005.
3. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. 327 с.
4. Безюлева Г. В. Профессиональная компетентность специалиста: взгляд психолога // Профессиональное образование. 2005. № 12.
5. Митяева А. М., Ахромеева С. Л., Капитан Н. Ю. Проектирование многоуровневого образования на компетентностной основе // Образование и общество. 2009. № 3.
6. Там же.
7. Там же.
8. Там же.
9. Там же.
10. Компетенции в образовании ...
11. Котлярова О. В. Педагогические принципы менеджмента выездных практических занятий // Совершенствование технологий обеспечения качества образования: сб. ст. междунар. науч.-метод. конф., 16–17 апреля 2007 года / под общ. ред. Н. У. Казачуна. Омск, 2007. С. 183–184.
12. Там же.
13. Митяева А. М., Ахромеева С. Л., Капитан Н. Ю. Указ. соч.

МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.955

E. V. Левченко, A. Г. Продовикова

СРАВНЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ И КАЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДОВ В ИССЛЕДОВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОЗНАНИИ И БЕССОЗНАТЕЛЬНОМ)

Обсуждается проблема соотношения качественной и количественной методологии в психологии на примере исследования представлений о сознании и бессознательном. В этом исследовании данные ассоциативного эксперимента обрабатываются прототипическим анализом П. Вержеса, тяготеющим к количественной методологии, и контент-анализом, где доминирует качественная методология. Показано, что контент-анализ дает более богатый результат, адекватнее отражающий феноменологию социальных представлений.

The article discusses the problem of quantitative and qualitative methodology in psychology based on an empirical study of representations of consciousness and the unconscious. In this study, the data obtained by means of an associative experiment were processed by the quantitative method (prototypical analyses) and by the qualitative method (content-analyses). Comparing the results the authors revealed that the qualitative method is more sensible to phenomenology of social representations.

Ключевые слова: качественная методология, количественная методология, социальные представления, сознание, бессознательное.

Keywords: quantitative methodology, qualitative methodology, social representations, consciousness, the unconscious.

Для современной психологии характерно противопоставление количественной и качественной методологии [1]. Отличительной особенностью первой является обязательное измерение и выражение результатов в количественных показателях, создающее основание для «однотрактности или объективного описания». Количественные методы направлены на установление того, что представляют исследуемые процессы, как часто они происходят и какое количественное выражение они имеют на протяжении времени.

В целом они направлены на выявление повторяемостей или номотетического аспекта феноменологии. Эти методы доминируют в классической психологии. Качественные методы описывают то, какие именно процессы происходят и как, акцентируя внимание на особенностях их проявления во времени. Являясь менее строгими, они позволяют выявить уникально-специфичные характеристики изучаемых явлений или их идеографию. Эти методы получают наибольшее распространение в постнеклассической социальной психологии [2].

Однако следует признать, что в современных психологических исследованиях ни один из названных видов методологии в чистом виде практически не встречается. И количественная методология включает в себя этапы, предполагающие обращение к качественному анализу (например, при интерпретации факторов в процессе факторного анализа), и качественная методология пытается упрочить свои позиции использованием количественных показателей (например, при применении контент-анализа). Таким образом, методология конкретного исследования может (и, вероятно, в будущем преимущественно будет) определяться не по исключительной приверженности одному из видов методологии, а по расстановке акцентов: элементы количественного анализа в теле качественного исследования либо наоборот.

При определении стратегии эмпирического исследования выбор психолога будет определяться не результатами словесных поединков ведущих методологов, не голосованием за естественнонаучную парадигму против гуманитарной (или наоборот), а реальными исследовательскими возможностями применяемых комбинаций методов и приемов. Они могут проявиться наиболее отчетливо в сравнительных методологических исследованиях, когда для изучения одного и того же явления одновременно применяются альтернативные исследовательские стратегии, в связи с чем появляется возможность сопоставить полученные результаты (по их полноте, глубине, сложности и т. д.). Подобное исследование было проведено нами по результатам применения ассоциативного эксперимента для изучения социальных представлений о сознании, бессознательном, душе и психике.

Конструкт «социальные представления», предложенный С. Московичи, все чаще используется в настоящее время в работах, посвященных репрезентации субъектом различных фрагментов внешнего и внутреннего мира. Так, российские психологи изучают социальные представления о справедливости [3], о здоровье и болезни [4], о демократии [5], о счастье [6], о науке и об ученике [7] и др. Методом сбора данных в подобных исследованиях часто выступает ассоциативный эксперимент [8], позволяющий получать результаты, тяготеющие в зависимости от способа обработки и интерпретации либо к количественной, либо к качественной исследовательской традиции.

В исследованиях, выполненных в русле концепции С. Московичи [9], обнаруживается ориентация преимущественно на позитivistскую методологию. Для обработки результатов разработана, в частности, методика прототипического анализа П. Вержеса, позволяющая обнаружить ядерно-периферическую структуру представлений в соответствии с моделью Ж.-К. Абрика [10]. В отечественной науке начало использованию этой методики положили работы, выполненные под руководством И. Б. Бовиной [11].

В соответствии с методикой П. Вержеса структура представления выявляется с опорой на два параметра: ранг возникновения ассоциации и частоту ассоциации. Комбинирование этих параметров образует четыре области: 1) с низкоранговыми и высокочастотными ассоциациями (гипотетическое ядро представления); 2) с низкоранговыми и низкочастотными ассоциациями; 3) с высокоранговыми и высокочастотными ассоциациями (обе эти области образуют потенциальную зону изменения, элементы данной части периферической системы перемещаются в ядро представления при его трансформации); 4) с высокоранговыми и низкочастотными ассоциациями (собственно периферическая система). Границы групп понятий определяются на основе вычисления среднего ранга и медианы для частоты встречаемости ассоциаций [12]. Таким образом, поскольку в основу прототипического анализа П. Вержеса положены два количественных критерия – ранг возникновения ассоциации и частота ассоциации, применение этой методики свидетельствует о приверженности количественной методологии.

В исследованиях, выполненных в русле качественной методологии, для обработки исходного материала широко используется процедура контент-анализа. Целью проведения контент-аналитического исследования является определение повторяющихся элементов в массиве текстовой информации с возможностью последующего сравнения частоты встречаемости этих элементов.

Традиционно контент-анализ обозначается как качественно-количественный анализ документов. Это связано с самой его процедурой. Первым этапом любого контент-аналитического исследования является разработка категориального аппарата, адекватного целям и задачам конкретного исследования. Следующий этап – соотнесение категорий и подкатегорий контент-анализа с конкретными содержательными элементами текста [13]. Таким образом, основу процедуры контент-анализа – определение системы категорий и ее наполнение референтами из текста – составляют приемы качественного анализа. Третьим этапом является регистрация частоты (и объема) упоминания категорий и подкатегорий контент-анализа во всем массиве исследуемых текстов. Полученные количественные данные в соответствии с целями конкретного исследования могут быть обработаны с применением методов математической статистики [14]. Этот этап представляет собой использование количественных приемов в ходе контент-анализа. Завершающий этап – интерпретация полученных данных на основе задач и теоретического контекста исследования – опирается снова на качественную методологию. Вслед за авторами пособия по контент-анализу мы можем заключить, что «на данном последнем этапе исследования, так же как и на первом, связанном с составлением программы, особенно ярко выступает качественная сторона контент-анализа в отличие от количественного аспекта, преобладающего на промежуточных этапах» [15].

Сравним возможности описанных стратегий на примере конкретного эмпирического исследования, посвященного изучению социальных представлений о сознании и бессознательном, душе и психике у студентов. Его цель определялась следующими теоретическими положениями:

1. Психическое и его отображения познают не только психологи, но и все прочие носители человеческой психики (так называемые наивные субъекты) – лица без психологического образования или с минимальными и непрофессиональными познаниями в сфере психологии.

2. Картины психического у психолога и наивного субъекта различаются подобно тому, как различаются картины мира у ребенка и взрослого. Ж. Пиаже утверждает, что взрослый не может видеть мир глазами ребенка, потому что его мышление претерпело качественное изменение: он достиг уровня понятийного мышления и не может произвольно вернуться на уровень допонятийный. Эта возможность для него безвозвратно утеряна [16]. Нечто подобное происходит и с психологом: он безвозвратно утрачивает способность видеть, понимать, воспринимать психическое так, как это делал наивный субъект. Что-

бы воссоздать субъективную картину психического, формирующуюся у наивного субъекта (рядового человека, непсихолога), необходимо специальное исследовательское усилие, специальная реконструкция, которую мы и проводим.

3. Реконструкция картины психического означает, прежде всего, инвентаризацию набора идей, открытых коллективным субъектом в процессе осмыслиения и описания психического. Набор таких идей конечен (подобно семи нотам), по мере хода времени меняются лишь их сочетания и вербальное обличение [17].

4. Поскольку психологическая теория – айсберг, огромная подводная часть которого – интроспективное основание (что далеко не всеми признается), набор (банк) идей для осмыслиения психического уже выработан человечеством и един для двух коллективных субъектов – психолога и наивного субъекта.

5. Но для каждой группы различны рабочий диапазон идей (у психологов он шире) и частота запроса (наивные субъекты чаще обращаются к одним идеям, психологи – к другим, что не исключает и частичного пересечения этих множеств, то есть существования общих для двух групп идей).

6. Реконструкция субъективной картины психического и состоит в воссоздании такого банка идей и описании различий в правилах его использования наивным субъектом и психологом. Задача реконструкции дробится на множество частных задач в соответствии с существующей номенклатурой психических явлений. Другими словами, речь идет об изучении фоновых для сферы психологии знаний, их содержания и структуры. Особенность таких знаний в том, что они не столько приобретаются наивным субъектом, сколько вырабатываются, производятся им.

7. Необходимость изучения субъективной картины психического обусловлена тем, что ситуация взаимодействия психолога и непсихолога является универсальной (от обучения психологии до консультирования) [18].

В исследовании приняли участие студенты Пермского государственного университета в количестве 240 человек (средний возраст – 18,7 лет). Выборка уравновешена по полу. В нее не вошли студенты специальностей «Психология» и «Философия», на представления которых о сознании и бессознательном могло существенно повлиять научное знание. Методом сбора данных выступил свободный ассоциативный эксперимент. Испытуемым было предложено написать не менее пяти ассоциаций к словам «сознание», «бессознательное», «душа» и «психика». Таким образом, всего было собрано 1178 ассоциаций для понятия «сознание», 1081 ассоциация для понятия «бессознательное», 1177 ассоциаций для

понятия «душа» и 1107 ассоциаций для понятия «психика». Результаты обрабатывались двумя способами. Первый способ обработки – методика прототипического анализа, каждый шаг в которой предполагает опору на количественный критерий. Второй способ – метод контент-анализа, при использовании которого основная нагрузка ложится на приемы качественного анализа (разработка системы категорий и ее наполнение референтами из текста).

Опишем сначала результаты, полученные с помощью методики прототипического анализа, предложенной П. Вержесом [19]. Обработка данных в этом случае сводится к распределению полученных в ассоциативном эксперименте ассоциаций на «зоны» в зависимости от частоты встречаемости и ранга ассоциации. В зону ядра попадают ассоциации, имеющие низкий ранг и высокую частоту встречаемости, к периферической зоне, напротив, относятся ассоциации с высоким рангом и низкой частотой встречаемости. К переходной области – так называемой зоне изменений – относятся как ассоциации с низкими рангом и частотой, так и ассоциации с высокими рангом и частотой. В качестве примера ограничимся рассмотрением результатов, полученных при изучении представлений о сознании и бессознательном.

Представление о сознании. Всего респонденты высказали 1178 ассоциаций с понятием «сознание», что в среднем составляет 4,9 понятия. Словарь различных понятий содержит 331 слово. Вслед за работами И. Б. Бовиной, в которых используется эта методика, мы проанализировали в первую очередь часто встречающиеся ассоциации, т. е. те, которые упоминались хотя бы 5% респондентов. Эта часть составила 51,78% от общего числа предложенных понятий. В этом случае средний ранг ассоциации составил – 2,85, частота – 27,73.

В число элементов ядра представления о сознании попадают следующие (см. табл. 1): разум, мысли, ум, мозг, мышление. Собственно периферическая система представления образована следующими понятиями: чувства, жизнь, душа, знание, философия, действия, интеллект, адекватность, ощущения. В число элементов периферической системы, составляющих потенциальную зону изменения, попадают человек, понимание, материя, голова, Фрейд, психика, я, психология. И. Б. Бовина и Л. Ю. Драгульская отмечают, что элементы ядра представления придают смысл всему представлению, они имеют наибольшее количество связей с остальными элементами представления. Периферическая система представления выполняет второстепенную роль, с точки зрения структуры представления. Это наиболее подвижная, пластичная часть, а также наиболее

живая и конкретная, за счет которой осуществляется связь ядра представления с реальностью, задается контекст представления [20]. Учитывая эту роль периферической системы, обратимся к полученным здесь результатам.

Ядро представлений о сознании образовано пятью элементами, наиболее часто встречающийся из них – «разум». Можно предполагать, что этот элемент связан, с одной стороны, с другими составляющими ядра – «мыслями», «умом», «мозгом», «мышлением», с другой – с такими составляющими потенциальной зоны изменений, как «человек», «понимание», «голова», а также с элементами собственно периферической системы представления: «знание», «интеллект». Возможности количественных методов заканчиваются на распределении ассоциаций по зонам. Что же исследователю делать дальше? Как представить результат? Как его интерпретировать?

Реконструируем на основе рассмотренной ядерно-периферической структуры идеи, образующие представление о сознании (табл. 2). Сознание – это разум (ум, интеллект), который обеспечивает психический процесс мышления. Результатом деятельности разума являются мысли, знание, понимание чего-либо. Носителем разума является человек с его головным мозгом. Таким образом, при рассмотрении сознания респондентами подчеркивается когнитивная сторона этого явления. Полученный результат вписывается в данные Э. А. Штейнмеца [21] касательно определения сознания и согласуется со сведениями, представленными в толковых словарях русского языка.

Еще одним ограничением прототипического анализа как количественного метода является то, что внимание исследователя сфокусировано исключительно на зоне ядра представления. Собст-

Таблица 1
Представления о сознании

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	Менее 2,85	Более или равен 2,85
Более или равна 27,73	Разум (89; 2,21) Мысль, мысли (81; 2,26) Ум (61; 2,23) Мозг (59; 2,69) Мышление (33; 2,30)	Человек (46; 3,04) Понимание (29; 3,0)
Менее 27,73	Материя (17; 2,24) Голова (17; 2,82) Фрейд (13; 2,54) Психика (13; 2,69) Я (12; 1,83) Психология (11; 2,36)	Чувство, чувства (21; 3,24) Жизнь (18; 3,56) Душа (16; 3,06) Знание (16; 3,13) Философия (13; 3,23) Действие, действия (12; 3,83) Интеллект (11; 3,18) Адекватность (11; 3,27) Ощущение, ощущения (11; 3,91)

Примечание к табл. 1, 4. Здесь и далее первое число означает частоту встречаемости этого понятия, второе – ранг его появления

Таблица 2
Представления о сознании, реконструированные на основе методики П. Вержеса

Элементы ядерно-периферической структуры	Идеи, образующие представление о сознании
Разум, ум, интеллект	Сознание – это разум (ум, интеллект)
Мышление, мысль, мысли	Разум обеспечивает психический процесс мышления, результатом которого являются мысли
Знание	Знание как результат деятельности разума
Понимание	Результатом деятельности разума может быть также понимание чего-либо
Человек	Носителем разума является человек
Мозг, голова	Деятельность сознания (разума) обеспечивается работой головного мозга

Таблица 3

Реконструкция научных идей по ассоциациям испытуемых

Ассоциация	Реконструированная научная идея
Материя, философия	Философское понимание сознания как антитезы материи
З. Фрейд	Сознание противопоставляется подсознанию, бессознательному, а отсюда ассоциация по контрасту с З. Фрейдом
Психика, психология	Сознание представляет собой единственную непосредственно наблюдаемую часть психики; сознание выступает предметом исследования для такой науки, как психология
Я	Сознание как осознание своего «Я», самосознание является частью структуры сознания
Чувство, чувства. Ощущение, ощущения	Помимо рациональной составляющей в сознание включаются чувственные компоненты сознания – чувства, ощущения. Данная идея находит выражение в определениях сознания через категории «отношение», «переживание» [22]
Жизнь	Сознание – это свойство живого организма; отождествление сознания с жизнью [23]
Душа	Сознание как близкое по смыслу к слову «душа». Сознание – научное понятие, а душа – житейское понятие для обозначения одной и той же или сходной реальности
Действие, действия	Сознание проявляется в действиях человека. Отсюда один из принципов отечественной психологии – принцип единства сознания и деятельности
Адекватность	Адекватность поведения человека, находящегося в сознании. Сходную идею мы находим в словаре С. И. Ожегова: «состояние человека в здравом уме и памяти» [24]. Заметим, что значение, приведенное в толковом словаре, попало в периферическую зону представления

Таблица 4

Представление о бессознательном

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	Менее 2,59	Более или равен 2,59
Более или равна 20,15	Фрейд (31; 1,61) Рефлекс, рефлексы (24; 2,46)	Сон, сны (44; 2,95) Инстинкт, инстинкты (36; 2,78)
Менее 20,15	Глупое (19; 2,32) Подсознание (17; 2,35) Необдуманное (14; 2,0) Непонимание (13; 2,31) Сознание (11; 2,45)	Поведение (15; 3,20) Поступок, поступки (3,0) Действие, действия (12; 2,75) Интуиция (11; 3,45)

Таблица 5

Представления о бессознательном, реконструированные на основе методики П. Вержеса

Элементы ядерно-периферической структуры	Идеи, образующие представление о сознании
Фрейд	З. Фрейд – основатель психоанализа, учения, рассматривающего бессознательное в качестве центрального феномена человеческой психики
Рефлекс, рефлексы	Бессознательное включает в себя рефлексы
Глупое, необдуманное поведение, поступок, поступки, действие, действия	Бессознательное связывается с необдуманным, глупым поведением и действиями. Такие элементы, как «необдуманное», «глупое», говорят об отрицании ума, разума в бессознательном, то есть косвенно имеет место отрицание сознания. Бессознательное снимает ответственность с субъекта за волевую регуляцию поведения
Непонимание	Бессознательное и его проявления встречают непонимание у респондентов

венно периферическая зона, как содержащая низкочастотные и высокоранговые ассоциации, уходит на второй план, не получая должного анализа. В то же время, если использовать качественный анализ ассоциаций, оказавшихся в потенциальной зоне изменения и в периферической системе, то можно опознать в ассоциациях указание на актуализацию испытуемыми ряда интересных для понимания сознания и сходных с высказанными в научной литературе идеей (см. табл. 3).

Таким образом, методика прототипического анализа П. Вержеса позволяет получить точные, количественные основания для распределения ассоциаций на зону ядра, потенциальную зону изменения и периферию. Основное внимание исследователей, работающих по этой методике [25], сфокусировано вокруг элементов ядра представления (высокочастотных и низкоранговых ассоциаций). Другими словами, составляющие потенциальной зоны изменения и периферии рассматриваются как менее важные и значимые для изучения тех или иных социальных представлений. Поэтому, если следовать этой логике, в отношении представлений о сознании мы должны ограничиться лишь когнитивной составляющей сознания (разум, мысли, мышление) и оставить без внимания аффективную (чувства, переживания) и поведенческую составляющую (адекватное поведение, деятельность). Приемы качественного анализа, привлеченные для анализа данных, распределенных в соответствии с методикой П. Вержеса, позволяют рассмотреть связи между элементами ядерно-периферической структуры представления, включить в анализ то разнообразие ассоциаций, которое не вошло в ядерную систему, и реконструировать на основе выявленной структуры диапазон идей, которые служат исходным материалом, базой данных, к которой обращается субъект, выстраивая, конструируя представления о том или ином объекте. Из сказанного видно, что возможности количественного анализа невелики.

Аналогичным образом мы проанализировали представления о бессознательном.

Представления о бессознательном. Всего респонденты высказали 1081 ассоциацию с понятием «бессознательное», что в среднем составляет 4,5 понятия. В этом случае средний ранг ассоциации составил – 2,59, частота – 20,15. Как и в работах И. Б. Бовиной [26], мы проанализировали, прежде всего, часто встречающиеся ассоциации (упоминающиеся хотя бы 5% респондентов). Эта часть составила 24,2% от общего числа предложенных понятий. Словарь различных понятий содержит 481 слово.

Как видно из табл. 4, ядро представления образовано двумя элементами: Фрейд, рефлексы. Собственно периферическая система вклю-

чает в себя такие понятия, как поведение, поступки, действия, интуиция. В потенциальную зону изменения попали следующие элементы: сон, инстинкт, глупое, подсознание, необдуманное, непонимание, сознание.

Элемент ядра, который встречался чаще всего в ответах респондентов, – «Фрейд». Это фамилия ученого, разработавшего теорию, согласно которой бессознательное, а не сознание управляет поведением человека. Таким образом, его концепция психоанализа нашла свое отражение в обыденном сознании испытуемых. Имя З. Фрейда связано с такими элементами потенциальной зоны изменения, как «сон», «инстинкт», «подсознание». Эти понятия составляют важные звенья психоаналитической концепции [27].

Другой часто встречающийся элемент ядра – «рефлексы». Объяснение рефлексам дается и в психоанализе, но, на наш взгляд, решающую роль здесь сыграло учение И. П. Павлова, вросшее в российскую культуру, а также сама природа рефлексов, их автоматический, спонтанный, неконтролируемый сознанием характер. Данное понятие связано с такими элементами собственно периферической системы: «поведение», «поступки», «действия», а также с элементами потенциальной зоны изменения – «необдуманное», «глупое». Таким образом, получается, что представления о бессознательном (см. табл. 5) включают в себя, с одной стороны, рефлексы, а с другой – необдуманное, глупое поведение и действия. В наличии таких элементов как «необдуманное», «глупое», можно усматривать и факт отрицания ума, разума в бессознательном, то есть косвенное отрицание сознания. Из сказанного видно, что бессознательное снимает ответственность с субъекта за волевую регуляцию поведения. Бессознательное поведение вызывает «непонимание» (элемент потенциальной зоны изменения) у респондентов.

Количественно ориентированный прототипический анализ П. Вержеса заканчивается на выделении ядерно-периферической структуры представления и рассмотрении элементов ядра. Рассмотрение связей между элементами из разных подсистем структуры представления требует использования приемов качественной методологии. Качественный анализ потенциальной зоны изменений и собственно периферии позволяет обнаружить ряд идей, входящих в ту базу данных, к которой обращается субъект при вербализации социальных представлений о бессознательном:

1) сознание противопоставляется бессознательному (ассоциация по контрасту). Подтверждается идея об их противоположности, выдвинутая при анализе представлений о сознании;

2) интуиция как элемент бессознательного представляет собой способ познания («неосознаваемые резервы органов чувств» [28]).

Таким образом, методика П. Верджеса, позволяющая математически обоснованно выделить структуру представлений о бессознательном, без качественного анализа не может помочь исследователю охватить и проанализировать все многообразие представлений и дать их содержательное описание.

Итак, мы еще раз констатируем, что количественный анализ, выявивший ядерно-периферическую структуру представления, не позволяет обнаружить связи между элементами представления и содержательно интерпретировать само представление. Количественный анализ, акцентируя значимость ядра представления, не уделяет должного внимания периферическим элементам представления.

После того как мы раскрыли ядерно-периферическую структуру и описали содержание представлений о сознании и бессознательном, возникает необходимость их сравнения. Однако полученные в результате прототипического анализа матрицы не доступны для математико-статистической обработки. Другими словами, анализ представлений по методике П. Верджеса заканчивается на этапе их описания.

Теперь обратимся к результатам контент-аналитического исследования данных ассоциативного

эксперимента. Для анализа массива ассоциаций, предложенных к двум словам-стимулам, нами была разработана единая система категорий. Она включила в себя четыре основные категории: 1) «Явления внешнего мира»; 2) «Описание феномена»; 3) «Явления внутреннего мира»; 4) «Другое». В каждой категории были выделены подкатегории четырех уровней. Например, для категории «Явления внешнего мира» были выделены подкатегории первого уровня: 1) «Природа»; 2) «Формы существования материи»; 3) «Мир человека» (рис. 1).

Для подкатегории «Мир человека» были разработаны следующие подкатегории второго уровня: 1) «Материальная культура»; 2) «Духовная культура». Подкатегория «Духовная культура», в свою очередь, была поделена на подкатегории третьего уровня: 1) «Искусство»; 2) «Наука»; 3) «Религия»; 4) «Философия», в которых тоже выделяются подкатегории следующего, четвертого уровня и т. д.

Понятно, что разработка категориальной сетки предполагает качественный анализ. Следующим действием было распределение ассоциаций по категориям и подкатегориям категориальной сетки. Этот шаг также относится нами к качественному, а не количественному анализу. Рас-



Система категорий, выделенных при исследовании представлений о сознании и бессознательном

пределение эмпирических индикаторов по категориям контролировалось методом экспертных оценок. В качестве экспертов выступили четыре человека с высшим психологическим образованием, преподаватели кафедры общей и клинической психологии Пермского государственного университета. Затем производился сегментарный, тематический подсчет частоты упоминания испытуемым слов-ассоциантов. Представленность каждой категории в массиве ассоциаций получает численное выражение. Поэтому контент-анализ предоставляет возможность использования количественных методов для сравнения. Так, в нашем случае частота упоминания слов – ассоциантов для разных слов-стимулов сравнивались методом ф-критерия – угловое преобразование Фишера. Таким образом, этот этап процедуры контент-анализа характеризуется использованием количественных приемов и методов анализа. Наконец, завершающий этап интерпретации представляет собой снова обращение к качественной методологии.

Попробуем повторить процедуру прототипического анализа по отношению к материалу контент-анализа. Выделим и проанализируем кате-

гории и подкатегории, представленные в ответах по меньшей мере 5% испытуемых. Затем вычислим медиану для частоты встречаемости категории в анализируемом массиве ассоциаций. Таким образом, мы должны получить ядерные и периферические системы, образованные категориями контент-анализа. Рассмотрим, что из этого получилось, на примере представлений о сознании. Так, полная сетка категорий включала в себя 4 категории, 27 подкатегорий 1-го уровня, 57 подкатегорий 2-го уровня, 28 подкатегорий 3-го уровня, и 14 подкатегорий 4-го уровня. Проранжировав категории и подкатегории по их представленности в ответах испытуемых, мы отбросили те из них, наполненность которых составила менее 5%. Затем, вычислив медиану для частоты встречаемости, которая составила 22,47%, мы разделили все категории и подкатегории условно на «ядро» и «периферию». В состав ядра входят 3 категории («Явления внутреннего мира», «Явления внешнего мира» и «Описание феномена»), 5 подкатегорий 1-го уровня («Познавательная сфера», «Поведение», «Природа», «Мир человека», «Локализация в теле»), 4 подкатегории 2-го уровня («Познавательные процессы», «Ум»,

Таблица 6

Категории контент-анализа, образующие ядерно-периферическую систему представлений о сознании

	Категория	Сознание, в %
Ядро	3. Явления внутреннего мира	97,50
	1. Явления внешнего мира	65,00
	2. Описание феномена	39,17
Периферия	4. Другое	7,08

Таблица 7

Подкатегории 1-го уровня, образующие ядерно-периферическую систему представлений о сознании

	Подкатегории 1-го порядка	Сознание, в %
Ядро	3.9. Познавательная сфера	85,83
	1.1. Природа	40,83
	1.3. Мир человека	35,00
	2.5. Локализация в теле	29,17
	3.13. Поведение	27,50
Периферия	3.14. Состояния сознания	20,00
	3.10. Эмоциональная сфера	13,33
	3.12. Воля	13,33
	3.4. Бессознательное	12,50
	3.8. Личность и ее свойства	7,50
	3.2. Сущность человека	6,67
	3.6. Душа	6,67
	1.2. Формы существования материи	5,83
	3.5. Психика	5,83
	3.7. Уровни функционирования человека	5,42

«Духовная культура», «Нервная система») и 3 подкатегории 3-го уровня («Мышление», «Нервная система», «Наука»). К периферической зоне были отнесены 1 категория («Другое»), 10 подкатегорий 1-го уровня («Состояния сознания», «Эмоциональная сфера», «Воля», «Бессознательное», «Личность и ее свойства», «Сущность человека», «Душа», «Формы существования материи», «Психика», «Уровни функционирования»), 13 подкатегорий 2-го уровня, 3 подкатегории 3-го уровня и 3 подкатегории 4-го уровня, раскрывающие содержание подкатегорий 1-го уровня (см. табл. 6–9).

На основе категорий, попавших в зону ядра, мы можем реконструировать следующее представление о сознании: это ум, обеспечивающий

процессы мышления. Материальной основой ума является нервная система. Ум или сознание, рассматриваемые скорее как явления внутреннего мира, выступают предметом научного изучения. Если сравним полученное описание сознания с предложенным на основе методики П. Вержеса, то обнаружим значительное сходство. Однако данная модификация контент-анализа существенно ограничивает разнообразие обыденных представлений о сознании. Чтобы показать это разнообразие, обратимся к традиционной процедуре контент-анализа, в котором существенную роль играют качественные приемы анализа.

Рассмотрим ассоциативное поле для понятия «сознание». Наиболее наполненными оказались следующие подкатегории контент-анализа, отра-

Таблица 8
Подкатегории 2-го уровня, образующие ядерно-периферическую систему представлений о сознании

	Подкатегории 2-го порядка	Сознание, в %
Ядро	3.9.5. Познавательные процессы	57,92
	3.9.1. Ум	56,25
	1.3.2. Духовная культура	34,17
	2.5.1. Нервная система	29,17
Периферия	1.1.10. Человек	20,42
	3.9.3. Понимание	15,83
	3.14.2. Состояние ясного сознания	13,75
	3.12.1. Наличие воли	13,33
	3.13.1. Поведение и деятельность	12,08
	1.1.1. Жизнь	10,83
	3.10.1. Эмоции и чувства	10,42
	3.13.4. Адекватность	10,00
	1.1.5. Мир	8,75
	3.4.1. Бессознательное	8,33
	3.8.1. Личность, ее структура	7,08
	3.13.2. Виды деятельности	5,83
	3.4.2. Отсутствие сознания	5,00

Таблица 9
Подкатегории 3-го и 4-го уровней,
образующие ядерно-периферическую систему представлений о сознании

	Подкатегории 3-го и 4-го порядка	Сознание, в %
Ядро	3.9.5.1. Мышление	56,25
	2.5.1.1. Нервная система	25,42
	1.3.2.2. Наука	23,33
Периферия	3.9.5.2. Другие познавательные процессы	18,75
	Б. Знание	12,50
	1.3.2.4. Философия	12,50
	2.5.1.2. Голова	7,08
	Г. Психоанализ	6,25
	В. Психология	5,83

жающие важные вехи в обыденном понимании сознания: «знание», «голова», «ум», «понимание», «мышление» и «другие познавательные процессы», «наличие воли», «адекватность» и «состояние ясного сознания» (табл. 10). Самой наполненной подкатегорией в ассоциативном поле «сознания» оказались «познавательные процессы», что согласуется с научной точкой зрения [29]. Результаты контент-анализа позволяют использовать математико-статистические методы, в том числе для сравнения представленности одной и той же категории в массивах ассоциаций к разным словам-стимулам. Так, содержание представлений о сознании сходно с представлениями о душе по следующим подкатегориям контент-анализа: «жизнь», «мир», «человек», «философия», «личность и ее структура». Общими в ассоциативных полях для слов «сознание» и «психика» являются слова-реакции, отнесенные к подкатегориям «человек» и «нервная система». Заметим, что ассоциации, отнесенные к категории «человек», встречаются в трех представлениях (о сознании, душе и психике) и редко – в ассоциативном поле слова «бессознательное». Таким образом, использование математической статистики существенно обогащает наше пони-

мание как представлений студентов о сознании, так и их места среди других представлений о психической реальности.

На основе контент-анализа, так же как и в методике П. Верджеса, мы можем реконструировать представления о сознании (см. табл. 11). Так, сознание – это ум человека, который обеспечивает мышление и другие познавательные процессы, позволяет познавать и понимать мир. Материальной основой деятельности ума является нервная система, а точнее головной мозг. Помимо когнитивных функций сознание реализует волевую активность человека и отвечает за состояние бодрствования. Видно, что реконструированное по данным контент-анализа понимание сознания хорошо согласуется с данными прототипической методики П. Верджеса. Данный факт свидетельствует о надежности обеих процедур исследования. Тем не менее есть некоторые различия в представлениях о сознании, реконструированных на основе двух разных методов. В представлениях о сознании, воссозданных на основе методики П. Верджеса, содержатся элементы «мозг», «материя», «Я», которые «потерялись» внутри подкатегорий. С другой стороны, в ходе контент-анализа выделились, на наш взгляд, важ-

Таблица 10
Результаты ассоциативного эксперимента, характеризующие представления о сознании¹

Категория	Частота встречаемости		Ф-критерий Фишера	Уровень значимости ²
	Сознание, в %	Бессозн., в %		
Жизнь	10,83	0,83	4,7586	***!
Мир	8,75	0,83	4,0755	***!
Человек	20,42	4,17	5,1312	***
Знание	12,50	0,42	5,7801	***!
Философия	12,50	1,25	4,8603	***
Нервная система	25,42	1,25	8,1171	***
Голова	7,08	0,83	3,4717	***!
Сущность человека	6,67	0,42	3,828	***!
Психика	5,83	0,00	4,7538	***!
Душа	6,67	1,67	2,566	***
Личность, ее составляющие	7,08	2,08	2,4289	**
Ум	56,25	1,67	14,006	***
Понимание	15,83	0,42	6,7124	***!
Мышление	56,25	5,00	12,136	***
Другие познавательные процессы	18,75	6,67	3,6377	***
Наличие воли	13,33	3,75	3,4867	***
Адекватность	10,00	0,00	6,2721	***!
Состояние ясного сознания	13,75	0,42	6,141	***!

¹ В таблице приведены категории, отобранные на основе следующих критериев:

- 1) частота встречаемости которых выше 5%;
- 2) по ним получены значимые различия между рассматриваемыми представлениями;
- 3) представленность категории выше в текстах для «сознания», чем для «бессознательного».

² В табл. 10, 12 звездочками обозначен уровень значимости, *** ($p \leq 0,001$), ** ($p \leq 0,01$), * ($p \leq 0,05$); восклицательным знаком обозначены случаи, когда полученные различия могут быть недостоверными в силу небольшого числа наблюдений.

ные подкатегории, проясняющие содержание представлений о сознании: «другие познавательные процессы», «наличие воли» и «состояние ясного сознания». Различия в результатах двух видов анализа состоят в том, что контент-анализ содержит в себе долю интерпретации, обобщения, в то время как прототипический анализ ближе к исходному материалу.

Обратимся к ассоциативному полю понятия «бессознательное». Здесь в качестве основных подкатегорий контент-анализа, отражающих со-

держание данного понятия, выступили следующие: «живая природа», «психоанализ», «биологическая сторона человека», «отсутствие ума», «непонимание», «интуиция», «отсутствие воли», «поведение без участия сознания» («спонтанные реакции и необдуманное поведение»), «девиантное поведение», «сон» (табл. 12). Используя ф-критерий Фишера, сравним наполненность категорий представления о бессознательном с другими исследуемыми нами представлениями. Общим для представлений о бессознательном и

Таблица 11

Представления о сознании, реконструированные на основе контент-анализа

Категория (подкатегория)	Идеи, образующие представление о сознании
Ум	Сознание рассматривается как ум человека
Мышление	Ум обеспечивает мышление и другие познавательные процессы
Другие познавательные процессы	
Знание	Результатом процесса познания мира является знание
Понимание	Ум позволяет понимать мир
Наличие воли	Помимо когнитивных функций сознание реализует волевую активность человека
Состояние ясного сознания	Сознание отвечает за состояние бодрствования
Адекватность	Сознание обеспечивает адекватность восприятия мира и поведения человека
Нервная система	Материальной основой деятельности ума является нервная система,
Голова	а точнее, головной мозг
Человек	Принадлежность сознания человеку
Жизнь	Сознание свойственно живому, а не мертвому человеку
Философия	Сознание является объектом изучения в философии

Таблица 12

Результаты ассоциативного эксперимента, характеризующие представления о бессознательном¹

Категория	Частота встречаемости		ф-критерий Фишера	Уровень значимости ²
	Сознание, в %	Бессознат., в %		
Живая природа	1,25	8,33	3,5234	***
Смерть	0,42	5,42	3,3161	***
Психоанализ	6,25	18,33	3,6989	***
Необъяснимое	3,33	13,33	3,7083	***
Отрицательная оценка	0,83	5,83	2,9754	**
Отсутствие сознания	5,00	5,42		
Биологическая сторона человека	1,25	28,33	8,7571	***
Отсутствие ума	0,00	16,25	8,0882	***!
Непонимание	0,00	10,42	6,4073	***!
Интуиция	2,08	7,08	2,4289	**
Эмоциональная сфера	13,33	21,25	2,0537	*
Отсутствие воли	0,00	11,25	6,6676	***!
Поведение без участия сознания:	0,00	38,33	13,014	***!
А. Спонтанные реакции	0,00	22,50	9,634	***!
Б. Необдуманное поведение	0,00	22,50	9,634	***!
Девиантное поведение	2,08	7,50	2,5864	**
Сон	3,75	19,58	5,1365	***
Болезнь	2,50	11,67	3,7009	***

Примечания. ¹ и ² см. в табл. 10.

душе является упоминание ассоциаций, относимых к подкатегории «необъяснимое». Так, бессознательное трудно поддается объяснению, потому что оно недоступно сознательному наблюдению, а душа в культуре имеет ореол таинственного, божественного происхождения. Ассоциативные поля слов «сознание» и «бессознательное» пересекаются в подкатегории «бессознательное», которая включает слова и словосочетания, описывающие отсутствие сознания. Таким образом, статистический критерий позволяет сравнить количественно выраженные качественные данные.

Приемы качественного анализа позволяют на основе результатов контент-анализа реконструировать представление о бессознательном (табл. 13). Так, бессознательное – это, прежде всего, отсутствие сознания, то есть отсутствие ума, отсутствие воли и состояние сна. Данный феномен представляет собой биологическую сторону человека, проявляющуюся в спонтанных реакциях, необдуманном поведении. Он является предметом исследования психоанализа и во многом остается тайной для человека. Заметим, что представление о бессознательном, воссозданное на основе контент-анализа, в целом согласуется с данными прототипической методики. Это подтверждает надежность обеих процедур исследования. Тем не менее контент-анализ позволяет дать более развернутую характеристику представлений испытуемых о бессознательном. Так, в ходе контент-анализа были выделены подкатегории («Живая природа», «Отсутствие воли», «Девиантное поведение»), которые дополнили представление о бессознательном, составленное на основе методики П. Вержеса.

В заключение мы сравнили результаты, полученные в ходе контент-анализа и прототипического анализа П. Вержеса (см. табл. 14).

На основании сопоставления идей, выделенных при изучении представлений о сознании и бессознательном, мы можем сделать следующие выводы:

1. Сравнение результатов по методикам прототипического анализа и контент-анализа показывает, что методика контент-анализа позволяет выявить большее количество базовых идей, к которым обращаются испытуемые, описывая сознание и бессознательное.

2. Использование обоих видов анализа приводит к выделению совпадающих идей. В отношении сознания общими являются следующие идеи: а) сознание рассматривается как ум человека; б) ум обеспечивает мышление и другие познавательные процессы; в) результатом процесса познания мира является знание; г) ум позволяет понимать мир; д) сознание принадлежит человеку; е) материальной основой деятельности сознания является головной мозг. По результатам обеих методик представления о бессознательном включают в себя следующие идеи: а) бессознательное является предметом исследования психоанализа; б) бессознательное – это, прежде всего, отсутствие сознания; в) оно характеризуется отсутствием логики, что проявляется в необдуманном поведении; г) в бессознательном состоянии отсутствует волевой контроль; д) оно трудно поддается объяснению и во многом остается тайной для человека. Факт совпадения результатов количественной и качественной методик свидетельствует о надежности двух процедур исследования.

3. Контент-анализ более чувствителен к данным. Это обусловлено тем, что в ходе контент-анализа мы учитывали все высказанные ас-

Таблица 13
Представления о бессознательном, реконструированные на основе контент-анализа

Категория (подкатегория)	Идеи, образующие представление о бессознательном
Отсутствие сознания	Бессознательное – это, прежде всего, отсутствие сознания
Отсутствие ума, необдуманное поведение	Оно характеризуется отсутствием логики, что проявляется в необдуманном поведении
Отсутствие воли	В бессознательном состоянии отсутствует волевой контроль
Сон	Бессознательное проявляется в сновидениях
Биологическая сторона человека	Данный феномен представляет собой биологическую сторону человека
Спонтанные реакции	Бессознательное проявляется в спонтанных реакциях
Психодиагностика	Бессознательное является предметом исследования психоанализа
Необъяснимое, непонимание	Оно трудно поддается объяснению и во многом остается тайной для человека
Болезнь	Бессознательное состояние, характеризуемое отсутствием сознания, свойственно болезни

социации, а прототипическому анализу подверглись лишь ассоциации, высказанные как минимум 5% респондентов.

4. Качественная методика дает более богатый результат, чем количественный анализ, в центре внимания которого оказываются только наиболее часто встречающиеся ассоциации, представления.

5. Социальные представления – область исследований, где пока накоплено относительно мало феноменологии. Поэтому еще одним преимуществом контент-анализа является то, что этот метод позволяет не ускользнуть феноменологию в стремлении получить объективный результат.

Таблица 14

Представления о сознании и бессознательном, реконструированные на основе прототипического анализа П. Вержеса и контент-анализа

	Методика прототипического анализа П. Вержеса	Методика контент-анализа
Сознание	1. Сознание – это разум (ум, интеллект)	1. Сознание рассматривается как ум человека
	2. Разум обеспечивает психический процесс мышления, результатом которого являются мысли	2. Ум обеспечивает мышление и другие познавательные процессы
	3. Знание как результат деятельности разума	3. Результатом процесса познания мира является знание
	4. Результатом деятельности разума может быть также понимание чего-либо	4. Ум позволяет понимать мир
	5. Носителем разума является человек	5. Принадлежность сознания человеку
	6. Деятельность сознания (разума) обеспечивается работой головного мозга	6. Материальной основой деятельности ума является нервная система, а точнее, головной мозг
		7. Сознание отвечает за состояние бодрствования
		8. Сознание обеспечивает адекватность восприятия мира и поведения человека
		9. Сознание свойственно живому, а не мертвому человеку
		10. Сознание является объектом изучения в философии
		11. Помимо когнитивных функций сознание реализует волевую активность человека
Бессознательное	1. 3. Фрейд – основатель психоанализа, учения, рассматривающего бессознательное в качестве центрального феномена человеческой психики	1. Бессознательное является предметом исследования психоанализа
	2. Бессознательное связывается с необдуманным, глупым поведением и действиями. Такие элементы, как «необдуманное», «глупое», говорят об отрицании ума, разума в бессознательном, то есть косвенно имеет место отрицание сознания. Бессознательное снимает ответственность с субъекта за волевую регуляцию поведения	2. Бессознательное – это, прежде всего, отсутствие сознания. 3. Оно характеризуется отсутствием логики, что проявляется в необдуманном поведении. 4. В бессознательном состоянии отсутствует волевой контроль
	3. Бессознательное и его проявления встречают непонимание у респондентов	5. Оно трудно поддается объяснению и во многом остается тайной для человека
	4. Бессознательное включает в себя рефлексы	
		6. Бессознательное проявляется в сновидениях
		7. Данный феномен представляет собой биологическую сторону человека
		8. Бессознательное проявляется в спонтанных реакциях
		9. Бессознательное состояние, характеризуемое отсутствием сознания, свойственно болезни

Примечания

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человеческознания. М.: «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. 384 с.; Антонов А. В. О неопределённости понятий «количественные и качественные методы в психологии // Вестник Пермского университета. 2009. Вып. 2(28). С. 87–96; Янчук В. А. Постмодернистская социокультурно-интердеминистская диалогическая перспектива метода психологического исследования // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 1. С. 205–226; Ratner C. Cultural Psychology and Qualitative Methodology Theoretical and Empirical Considerations. N. Y.: Plenum Press, 1997.
2. Янчук В. А. Указ. соч. С. 210.
3. Воловикова М. И., Соснина Л. М. Этнокультурное исследование представлений о справедливости (на примере молдаван и живущих в Молдове цыган) // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 85–93.
4. Бовина И. Б. Социальные представления о здоровье и болезни: структура, динамика, механизмы: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2009.
5. Блок М. К. Социальные представления о демократии: комплексное исследование: дис. ... канд. психол. наук. М.: РГБ, 2005. Режим доступа: <http://www.rsl.ru>
6. Джидарьян И. А. Счастье в представлениях обыденного сознания // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 2. С. 40–48.
7. Бовина И. Б., Драгульская Л. Ю. Представления студентов о науке и об ученом // Вопросы психологии. 2006. № 6. С. 73–85.
8. Воловикова М. И., Соснина Л. М. Указ. соч.; Бовина И. Б. Указ. соч.; Бовина И. Б., Драгульская Л. Ю. Указ. соч.
9. Бовина И. Б. Указ. соч.; Бовина И. Б., Драгульская Л. Ю. Указ. соч.; Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 2. С. 3–13.
10. Бовина И. Б., Драгульская Л. Ю. Указ. соч.
11. Бовина И. Б. Указ. соч.; Бовина И. Б., Драгульская Л. Ю. Указ. соч.
12. Бовина И. Б., Драгульская Л. Ю. Указ. соч.
13. Богомолова Н. Н., Стефаненко Т. Г. Контент-анализ. М., 1992.
14. Там же.
15. Там же. С. 29.
16. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М.: Просвещение, 1969. 659 с.
17. Левченко Е. В. История и теория психологии отношений. СПб., 2003.
18. Левченко Е. В. Психологическое познание как предмет исследования // Вестник Пермского университета. 2009. Вып. 2 (28). С. 4–28.
19. Бовина И. Б., Драгульская Л. Ю. Указ. соч. С. 77.
20. Там же. С. 78.
21. Штейнмец Э. А. Донаучные представления студентов-психологов в контексте преподавания психологии // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 124–132.
22. Мясищев В. Н. Сознание как единство отражения действительности и отношений к ней человека // Психология сознания / сост. и общ. ред. А. В. Кулакова. СПб., 2001. С. 56–63.
23. Шестой ярославский методологический семинар: сознание и бессознательное // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. Вып. 2. С. 196–207.
24. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70 000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. М., 1989. С. 742.
25. Бовина И. Б. Указ. соч.; Бовина И. Б., Драгульская Л. Ю. Указ. соч.
26. Бовина И. Б. Указ. соч.; Бовина И. Б., Драгульская Л. Ю. Указ. соч.
27. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе / пер. М. В. Вульф, А. А. Спектор. М.: ACT; Минск: Харвест, 2006. 400 с.
28. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002.
29. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1984. 444 с.; Солко Р. Л. Когнитивная психология / пер. с англ. М.: «Тривола»: «Либерея», 2002. 600 с. и др.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9

Е. В. Гудкова

СВЯЗЬ ГЛОБАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ К СЕБЕ И К МИРУ СО СТИЛЕВЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ЛИЧНОСТИ

В статье обсуждается гипотеза о том, что глобальные отношения как базовые свойства личности проявляются в особенностях эмоционального и атрибутивного стилей. В результате эмпирического исследования выявлено, что на стилевые особенности влияет модальность (позитивность или негативность) глобальных отношений к себе и к миру, вариативные особенности их сочетания и внутренняя структура каждого из них.

The theoretical analysis of correlation between global evaluations and psychological styles in the personality structure allows to make a conclusion that global evaluations (as basic personal traits) influence attributional style, emotional style. According to the result of the empirical study, the mode (positive/negative) of global self-evaluation and global world-evaluation, their combination and internal structure of each of them are significant for psychological styles.

Ключевые слова: глобальное отношение к себе, глобальное отношение к миру, стиль атрибуции, эмоциональный стиль.

Keywords: global self-evaluation, global world-evaluation, evaluation style, attributional style, emotional style.

Постановка проблемы

Глобальные отношения индивида к себе и к миру являются наиболее обобщенными оценочными образованиями личности. Это устойчивые личностные свойства, которые формируются под влиянием раннего опыта социальных отношений и оценок взрослых. Данные некоторых работ указывают на то, что в основе этих личностных свойств лежат врожденные потребности в позитивном отношении к себе, самоуважении (Л. И. Божович, М. И. Лисина, К. Роджерс) и отношении к окружающей среде, например, базовое доверие к миру (Э. Эриксон). В свою очередь глобальные отношения определяют позитивно-негативную асимметрию частных оценок, проявляемых субъектом, и «предопределяют действия и поведение в целом по отношению к объекту с учетом их оценочной модальности» [1]. Гло-

бальные отношения к себе и к миру в этом смысле опосредованно влияют на поведение человека, повышая или понижая его адаптивность.

Некоторые свойства личности, близкие по психологическому содержанию к глобальному отношению к себе – глобальное самоуважение, самооценка как свойство личности – рассматривались в работах Л. И. Божович, Е. Т. Соколовой, В. В. Столина, С. Р. Пантилеева, M. Rosenberg, E. Aidman, H. Marsh, A. Beck. Изучались и свойства личности, близкие по своей сути к глобальному отношению к миру: базовое доверие к миру, центральные или глубинные убеждения, оценочное отношение к миру (С. А. Рубинштейн, В. Э. Чудновский, Н. И. Сарджвеладзе, E. Erickson, A. Beck, R. McMullin).

Однако свойства личности, отражающие отношения личности к себе и к миру, никогда не рассматривались как компоненты оценочной системы. Кроме того, нераскрытым оставался механизм их влияния на поведение.

В теории оценочной функции психики (Н. А. Батурина, И. В. Выбойщик, Е. В. Гудкова) глобальными отношениями называется особая группа оценочных явлений, представленных в виде свойств личности, отражающих пристрастную позицию по отношению к внутренней и внешней реальности. Глобальное отношение к себе – внутренне ориентированное оценочное образование с основой в потребности в самоуважении, в сохранении и повышении ценности своего «Я». Глобальное отношение к миру – это оценочное образование, ориентированное вовне и формирующееся на основе потребности в безопасности и в базовом доверии к миру. Являясь глубинными личностными образованиями, глобальные отношения не возникают в ходе оценочного процесса и не облекаются в форму оценок-результатов. Иными словами, глобальные отношения проявляются в поведении не напрямую, а опосредованно.

В структуре оценочной системы таким опосредующим звеном выступает оценочный стиль. И. В. Выбойщик проведено разностороннее и детальное исследование оценочного стиля, под которым понимается индивидуальный комплекс способов отражения объект-объектных, субъект-объектных и субъект-субъектных отношений превосходства и предпочтения. В ходе эмпирического исследования автор доказывает, что в

иерархической структуре оценочных явлений стиль оценивания «занимает промежуточное положение» между личностным и процессуальным уровнями оценочных явлений и «предназначен для общей формальной регуляции процесса оценивания» [2].

Не изученным остается влияние глобальных отношений на стилевые особенности личности, не входящие в оценочную систему, но также участвующие в регуляции поведения индивида.

Цель данной работы – исследовать связь модальности и структуры глобальных отношений со стилевыми особенностями эмоциональной и когнитивно-атрибутивной сфер.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи.

1. Изучить связь параметров глобальных отношений с показателями эмоционального стиля.

2. Изучить связь параметров глобальных отношений с показателями когнитивно-атрибутивного стиля.

Предметом исследования является структура и показатели глобальных отношений и особенности атрибутивного и эмоционального стилей.

В исследовании приняли участие 127 студентов разных факультетов Южно-Уральского государственного университета (автотракторного и архитектурно-строительного факультетов и факультета психологии), в возрасте 18–27 лет, в том числе 88 испытуемых женского пола и 39 – мужского пола.

Методы и методики исследования

1. Для изучения глобального отношения личности к себе использовалась методика «Глобальный дифференциал – Я» [3].

Методика «Глобальный дифференциал – Я» состоит из двух частей. Первая часть представляет собой набор из 7 пар коннотативных характеристик личности и предназначена для измерения аффективно-оценочного аспекта глобального отношения к себе. Вторая часть включает 7 пар денотативных характеристик личности и предназначена для выявления когнитивно-оценочного аспекта глобального отношения к себе.

Измерялись следующие показатели:

1) ГД-Я – показатель глобального отношения к себе;

2) ГД-Я_{аф} – показатель аффективного аспекта глобального отношения к себе;

3) ГД-Я_{кор} – показатель когнитивного аспекта глобального отношения к себе.

2. Для изучения глобального отношения личности к окружающему миру использовалась методика «Глобальный дифференциал – Мир», имеющая структуру, аналогичную «Глобальному дифференциалу – Я» [4].

Измеряемые показатели:

1) ГД-Мир – показатель глобального отношения к миру;

2) ГД-Мир_{аф} – показатель аффективного аспекта глобального отношения к миру;

3) ГД-Мир_{кор} – показатель когнитивного аспекта глобального отношения к миру.

Обе методики были разработаны и проходят апробацию и валидизацию на факультете психологии Южно-Уральского государственного университета (ЮУрГУ) под руководством Н. А. Батурина.

3. Изучение стилевых особенностей эмоциональной сферы проводилось с помощью одного из вариантов «Шкалы дифференциальных эмоций», разработанной К. Изардом и его коллегами [5]. Шкала содержит список из 30 слов, характеризующих различные эмоциональные переживания, которые объединяются в 10 основных эмоций.

Для реализации задач данного исследования была изменена инструкция оригинальной методики. Испытуемым предлагалось оценить степень частоты и интенсивности эмоций, которые они испытывали в течение трех месяцев, предшествующих эксперименту. Степень частоты оценивалась по 7-балльной шкале от «переживаю постоянно» до «не переживаю никогда»; степень интенсивности – по аналогичной шкале от «очень высокая интенсивность переживания» до «очень низкая интенсивность переживания».

Подсчет результатов проводился по показателям «Общая частота» и «Общая интенсивность», а также по частоте и интенсивности каждой основной эмоции в отдельности.

4. Атрибутивный стиль изучался с помощью методики «Attributional Style Questionnaire» (ASQ). «Опросник атрибутивного стиля» переведен и адаптируется на факультете психологии ЮУрГУ с разрешения автора (M. Seligman) [6]. В опроснике содержится 12 гипотетических событий (6 «хороших» и 6 «плохих») с просьбой указать одну, главную причину в каждом случае, который как будто бы произошел с ними. Затем им предлагается оценить каждую причину по трем критериям, используя 7-балльную шкалу: personalизация, устойчивость, генерализация. Выявились 6 критериальных показателей и 2 основных. К критериальным относятся:

1) «Устойчивость причин плохих событий» (УП), измеряет устойчивость причин плохих событий во времени.

2) «Устойчивость причин хороших событий» (УХ), измеряет устойчивость причин хороших событий во времени.

3) «Генерализация причин плохих событий» (ГП), измеряет широту сферы влияния причин плохих событий.

4) «Генерализация причин хороших событий» (ГХ), измеряет широту сферы влияния причин хороших событий.

5) «Персонализация причин плохих событий» (ПП), определяет склонность человека приписывать себе причины плохих событий.

6) «Персонализация причин хороших событий» (ПХ), измеряет склонность человека приписывать себе причины хороших событий.

Основными показателями здесь являются $K_{над}$ – «Коэффициент надежды» и Х-П – итоговый показатель, характеризующий преобладание оптимистического или пессимистического стиля объяснения.

5. Для выявления связи между изучаемыми феноменами использовался коэффициент корреляции Пирсона. Качественная обработка результатов проводилась с помощью методов типизации и группировки. Для сравнения стилевых показателей в группах использовался U-критерий Манна – Уитни. Для выявления комплексов эмоциональных переживаний, характерных для людей с различным сочетанием глобальных отношений, использовалась процедура факторного анализа.

Результаты и их обсуждение

В ходе эмпирического исследования были получены результаты, отражающие характер связей между глобальными отношениями и эмоциональным стилем, между глобальными отношениями и атрибутивным стилем.

I. Глобальные отношения и эмоциональный стиль.

Результаты корреляционного анализа связей показателей глобальных отношений и эмоционального стиля представлены в табл. 1.

В целом глобальное отношение к себе больше, чем глобальное отношение к миру, влияет на субъективную оценку частоты и интенсивности эмоциональных переживаний. При этом в большинстве случаев корреляционная связь наблюдается и с показателем частоты, и с показателем интенсивности эмоциональных переживаний. Вероятно, это связано с тем, что глобальное отношение к себе содержит в себе компонент само-принятия, позволяющего человеку быть более открытым своим эмоциям, лучше их осознавать и переживать более интенсивно. При этом люди с позитивным глобальным отношением к себе

Таблица 1

Связи показателей глобальных отношений с показателями эмоционального стиля, выявленные с помощью коэффициента корреляции Пирсона ($N = 73$)

	Показатели ГД-Я			Показатели ГД-Мир		
	ГД-Я	ГД-Я _{аф}	ГД-Я _{ког}	ГД-Мир	ГД-Мир _{аф}	ГД-Мир _{ког}
Частота эмоциональных переживаний						
Интерес	0,32**	–	0,39**	–	–	–
Радость	0,32**	0,33**	–	–	–	–
Удивление	–	–	–	–	–	–
Горе	-0,38**	-0,37**	-0,31**	–	–	–
Отвращение	–	-0,28*	–	–	–	–
Презрение	–	–	–	–	–	–
Страх	-0,24*	–	–	-0,23*	–	–
Гнев	–	–	–	-0,23*	-0,26*	–
Стыд	-0,55**	-0,44**	-0,53**	-0,24*	-0,24*	–
Вина	-0,23*	–	–	–	–	–
Интенсивность эмоциональных переживаний						
Интерес	0,31**	–	0,35**	–	–	–
Радость	0,33**	0,31**	0,27*	–	–	–
Удивление	–	–	–	–	–	–
Горе	-0,36**	-0,38**	-0,24*	–	–	–
Отвращение	–	–	–	–	–	–
Презрение	–	–	–	–	–	–
Страх	-0,29*	-0,27*	–	–	–	–
Гнев	–	-0,23*	–	–	–	–
Стыд	-0,54**	-0,52**	-0,42**	–	–	–
Вина	-0,34**	-0,31**	-0,28*	–	–	–
<i>Условные обозначения:</i>						
«–» – статистически достоверные связи не выявлены; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$;						
расшифровки сокращенных названий шкал приведены в описании методик.						

имеют преимущественно позитивный эмоциональный фон и меньше склонны испытывать негативные эмоции. Люди с негативным глобальным отношением к себе реже и в меньшей степени испытывают позитивные эмоции и больше подвержены негативным эмоциональным переживаниям. Эта закономерность свидетельствует о наличии глобальной позитивно-негативной асимметрии оценочной сферы в целом.

Анализ корреляционных связей показал, что *позитивное глобальное отношение к себе* связано с интенсивностью и частотой таких эмоций, как интерес ($r = 0,32$) и радость ($r = 0,32$). Такое сочетание эмоций связано с чувством любви, восторженного, романтического отношения. Объектом любви может быть другой человек, сам субъект, окружающие объекты или различные виды деятельности, а также окружающий мир в целом. Данные результаты подтверждают тезис гуманистически ориентированных представителей психоанализа о том, что позитивное отношение к себе является первичным по отношению к другим людям и к окружающему миру. Интерес является также основой познавательной и творческой активности. В данном исследовании выявлена корреляция частоты и интенсивности интереса с когнитивным аспектом глобального отношения к себе и отсутствие корреляции с аффективным аспектом глобального отношения к себе. Можно сказать, что позитивное мнение о себе способствует возникновению мотивационного состояния, направленного на познавательную активность.

Негативное глобальное отношение к себе связано с более частой фиксацией эмоций стыда ($r = -0,55$), горя ($r = -0,38$), страха ($r = -0,24$), вины ($r = -0,23$) и с более интенсивным переживанием стыда ($r = -0,54$), горя ($r = -0,36$), вины ($r = -0,34$), страха ($r = -0,29$). В целом такое сочетание эмоций соответствует тревожно-депрессивному комплексу. Наиболее тесная связь негативного отношения к себе выявлена с эмоцией стыда. С. Томкинс считает стыд наиболее рефлексивной эмоцией. То есть при стыде в центре внимания оказывается сам субъект, те его черты, действия, которые кажутся ему неадекватными, недостойными, его некомпетентность, несостоятельность. Страх возникает в ситуации угрозы целостности личности. Действительно, негативное отношение к объекту, как правило, выражается в негативных оценках, критике, стремлении избежать контакта с ним, изменить или даже уничтожить его. При негативном глобальном отношении к себе субъект сам является объектом перечисленных проявлений. Страх в данном случае является закономерным эмоциональным фоном, сопровождающим внутренний конфликт. Вина – это выражение самоосуждения, снижения самооценки в результате расхож-

дения между Я-идеальным и Я-реальным. Комплекс переживаний уныния, печали, сломленности, составляющих эмоцию горя, часто связывается с фрустрацией потребностей. В данном случае речь идет о фрустрации одной из базовых потребностей в любви и принятии.

Негативное глобальное отношение к миру связано с часто испытываемыми эмоциями стыда ($r = -0,24$), страха ($r = -0,23$) и гнева ($r = -0,23$). Тесная связь стыда и негативного глобального отношения к миру может быть объяснена в контексте идеи, предложенной С. Томкинсом, о раннем опыте общения с незнакомыми людьми (Tomkins, 1963. P. 2, 142). По мнению Томкинса, это ситуация, когда ребенок впервые обнаруживает ошибку познания, принимая лицо незнакомого человека за знакомое лицо, и осознает несоответствие своего поведения ситуации. Данная ситуация одновременно создает условие небезопасности, лежащее в основе негативного глобального отношения к миру. Закономерной, в таком случае, представляется и связь негативного отношения к миру с эмоцией страха. Гнев также возникает вследствие разочарования или фрустрации потребности. К. Изард отмечает, что гнев и страх редко сочетаются вместе, так как гнев подавляет страх. В данном случае можно предположить, что каждая эмоция имеет свою связь с глобальным отношением к миру. Возможно, среди людей с негативным глобальным отношением к миру есть те, у кого преобладают эмоции стыда и страха, и есть те, у кого преобладает эмоция гнева. Стыд и страх подавляют интерес и радость, приводят к снижению активности, депрессивным состояниям. Гнев, напротив, активизирует поведение, приводит к открытому проявлению враждебности и агрессии.

На следующем этапе исследования выборка испытуемых по результатам методик ГД-Я и ГД-Мир была разделена на четыре группы:

1-я группа – испытуемые с позитивными глобальными отношениями к себе и к миру;

2-я группа – испытуемые с негативным глобальным отношением к себе и позитивным глобальным отношением к миру;

3-я группа – люди с позитивным глобальным отношением к себе и негативным глобальным отношением к миру;

4-я группа – испытуемые с негативным глобальным отношением к себе и к миру.

Далее был проведен факторный анализ результатов, полученных с помощью шкалы дифференциальных эмоций, в каждой из четырех групп испытуемых. В результате удалось выделить комплексы эмоциональных переживаний, характерных для данных групп.

1-я группа характеризуется преобладающим позитивным эмоциональным фоном (наиболее час-

то и интенсивно переживаемые эмоции – радость и интерес). Противоположным полюсом эмоционального состояния у них является сочетание печали, страдания и удивления. Такая поляризация эмоциональных переживаний вполне соответствует сочетанию позитивного глобального отношения к себе и позитивного глобального отношения к миру. Следует отметить, что удивление у данной группы испытуемых связано именно с негативным полюсом эмоционального состояния, менее привычным для них. Наименее характерными для данной группы испытуемых являются переживания, составляющие комплекс тревоги (стыд, страх, вина), и переживания, входящие в триаду враждебности (отвращение, гнев, презрение).

У испытуемых 2-й группы наиболее часто возникающая эмоция радости тесно связана с переживанием вины. Возможно, из-за негативного глобального отношения к себе они считают себя недостойными радостных переживаний, хотя и стремятся их испытывать. Противоположным полюсом данного комплекса переживаний являются страдание, печаль и отвращение. При этом отвращение здесь направлено на себя и возникает на фоне позитивного глобального отношения к миру. Из всех шести групп данные испытуемые реже всех испытывают интерес, который проявляется у них преимущественно в форме «самокопания» и связан с такими эмоциями, как страх, удивление, стыд, презрение, гнев. Характерной особенностью данной группы является то, что они редко позволяют себе злиться (вероятно, подавляют гнев), но эти редкие вспышки гнева отличаются большой интенсивностью и впоследствии усиливают чувство стыда.

Представители 3-й группы отмечают интерес как наиболее часто возникающее переживание, причем частота возникновения интереса значительно выше, чем у представителей других групп. Следует отметить, что интерес в данном случае носит несколько агрессивный характер и направлен на подавление тревоги и страдания. Несмотря на позитивное глобальное отношение к себе представители третьей группы склонны к возникновению тревоги и неуверенности. Вероятно, это связано с чувством небезопасности, лежащим в основе негативного глобального отношения к миру. Эмоция гнева у испытуемых данной группы также выполняет защитную функцию по отношению к позитивному образу «Я». Гнев тесно связан со страхом и с подавлением стыда и вины.

4-я группа отличается преобладанием чувств стыда и презрения и сниженным переживанием интереса. Еще одна особенность эмоциональной сферы людей с негативными глобальными отношениями к себе и к миру – депрессивность, которая выражается в сочетании эмоций отвращения, страдания, страха и снижении переживания радости.

II. Глобальные отношения и атрибутивный стиль.

Корреляционный анализ связей между показателями атрибутивного стиля и показателями глобальных отношений свидетельствует о том, что глобальное отношение к себе влияет на стиль атрибуции в целом (табл. 2). При этом с показателями атрибутивного стиля более тесно связан когнитивный аспект глобального отношения к себе. Это можно объяснить тем, что стиль атрибуции имеет когнитивную природу.

Таблица 2

Связи показателей глобальных отношений с показателями атрибутивного стиля, выявленные с помощью коэффициента корреляции Пирсона ($N = 110$)

Показатели атрибутивного стиля	Показатели ГД-Я и ГД-Мир					
	ГД-Я	ГД-Я _{аф}	ГД-Я _{ког}	ГД-Мир	ГД-Мир _{аф}	ГД-Мир _{ког}
ПХ	–	–	0,22*	–	–	–
УХ	–	–	–	–	–	–
ГХ	–	–	–	–	–	–
ИтоГХ	–	–	–	–	–	–
ПП	-0,25*	–	-0,26*	–	–	–
УП	-0,36**	-0,35***	-0,27*	–	–	–
ГП	-0,42**	-0,32***	-0,41**	-0,22*	-0,24*	–
ИтоГП	-0,46**	-0,37***	-0,43**	–	–	–
К _{над}	-0,44**	-0,38***	-0,39**	–	-0,22*	–
Х-П	0,44**	0,34***	0,43***	–	–	–

Условные обозначения:

«–» – статистически достоверные связи не выявлены; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$;
расшифровки сокращенных названий шкал приведены в описании методик.

Следует обратить внимание на то, что глобальное отношение к миру связано, в основном, с атрибуцией негативных событий. Это согласуется с выводами, сделанными М. Селигманом, о том, что интерпретация причин негативных событий более показательна для диагностики атрибутивного стиля [7].

Таким образом, люди с позитивным отношением к себе чаще приписывают причины хороших событий себе, а причины негативных событий – обстоятельствам и окружающим людям. Они склонны считать, что причины плохих событий временные и влияют только на одну конкретную ситуацию.

Показатели глобального отношения к миру коррелируют только с показателем генерализации причин плохих событий: у испытуемых с более высокими показателями глобального отношения к окружающему миру меньше выражена склонность к генерализации. И склонность к генерализации причин плохих событий коррелирует преимущественно с аффективным аспектом глобального отношения к миру. Возможно, на фоне симпатии к окружающему миру в целом причины негативных событий воспринимаются как локальные, касающиеся только конкретной ситуации.

В табл. 3 представлены усредненные значения показателей атрибутивного стиля в группах испытуемых, сформированных по критерию сочетания модальностей глобальных отношений.

По критерию сочетания модальностей глобальных отношений выявлены две полярные группы: испытуемые с позитивными глобальными отношениями к себе и к миру и испытуемые с негативными глобальными отношениями к себе и к миру. Значимые различия выявлены между этими группами по показателям «коэффициент надежды» и «Х-П» (преобладающий стиль). М. Селигман считает эти показатели ключевыми в оп-

ределении атрибутивного стиля, поэтому выявленные различия представляются вполне ожидаемыми [8].

Таким образом, испытуемые с позитивным отношением к себе и к миру имеют оптимистический атрибутивный стиль, а испытуемые с негативным глобальным отношением к себе и к миру – пессимистический атрибутивный стиль.

В остальных группах ни оптимистический, ни пессимистический стиль не является преобладающим. Сопоставление результатов сравнения групп с результатами корреляционного анализа (см. табл. 2) свидетельствует о том, что позитивное глобальное отношение к миру усиливает влияние позитивного глобального отношения к себе, что способствует формированию оптимистического стиля атрибуции. В свою очередь негативное глобальное отношение к миру усиливает влияние негативного глобального отношения к себе и способствует формированию пессимистического атрибутивного стиля.

Таким образом, результаты исследования подтверждают гипотезу о связях особенностей глобальных отношений с показателями стилей. Были выявлены связи модальности и структуры глобальных отношений с показателями стилевых особенностей личности.

Опираясь на полученные результаты исследования и теоретическое положение о том, что глобальные отношения являются «первичными» по отношению к стилевым особенностям личности, можно сделать следующие предположения.

Модальность глобальных отношений позволяет полнее осознавать и принимать собственные эмоциональные переживания, влияет на формирование оптимистического или пессимистического атрибутивного стиля. Сочетание глобальных отношений может усиливать или ослаблять влияние одного из них или создавать уникальные условия для формирования стилевых особенностей.

Таблица 3

Значимые различия показателей атрибутивного стиля между группами, выделенными по критерию сочетания модальностей глобальных отношений

Сочетание ГД-Я и ГД-Мир	Показатели атрибутивного стиля									
	ПХ	УХ	ГХ	ИтогХ	ПП	УП	ГП	ИтогП	K _{над}	Х-П
«+» ГД-Я, «+» ГД-Мир	5,1	4,6	4,6	14,3	4,3	2,7	2,3	9,3	5,0	5,0
«-» ГД-Я, «-» ГД-Мир	4,5	4,5	4,8	13,8	4,8	3,7	3,9	12,4	7,6	1,4
Значимость различий по критерию Манна – Уитни	–	–	–	–	–	–	–	–	p < 0,05	p < 0,05
<i>Условные обозначения:</i>										
«-» – значимые различия по критерию Манна – Уитни не выявлены.										

Данные предположения носят дискуссионный характер и нуждаются в дальнейшей проверке и уточнении.

УДК 81'23

Ю. Г. Момотова

Выводы

1. Субъективная оценка частоты и интенсивности эмоциональных переживаний больше связана с глобальным отношением к себе, чем с глобальным отношением к миру. При этом у людей с позитивным глобальным отношением к себе преобладает и позитивный эмоциональный фон (интерес, радость), соответственно люди с негативным глобальным отношением к себе чаще испытывают негативные эмоции (горе, страх, стыд, вина). Люди с негативным глобальным отношением к миру чаще переживают гнев. Люди с различными сочетаниями глобальных отношений имеют характерные комплексы эмоциональных переживаний.

2. Глобальное отношение к себе тесно связано с атрибуцией причин жизненных событий. Негативное глобальное отношение к миру определяет склонность индивида к генерализации причин плохих событий. Люди с позитивным глобальным отношением к себе и к миру в основном имеют оптимистический атрибутивный стиль. У людей с негативным глобальным отношением к себе и к миру преобладает пессимистический атрибутивный стиль.

Примечания

1. Батурина Н. А. Оценочная функция психики. М.: Ин-т психол. РАН, 1997. С. 222.
2. Выбоящик И. В. Оценочный стиль и его психологическое содержание: дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2003. С. 49.
3. Батурина Н. А., Гудкова Е. В. Методы изучения глобального отношения как свойства личности // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: сб. науч. тр. / под ред. Н. А. Батурина. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2001. Т. 3. С. 68–85.
4. Там же.
5. Изард К. Эмоции человека. М.: Изд-во МГУ, 1980. 440 с.
6. Селигман М. Как научиться оптимизму. М.: Вече, 1997. 432 с.
7. Там же.
8. Там же.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЯЗЫКОВОЙ И ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

В данной статье речь идет о развитии представлений о языковой и вторичной личности в гуманитарном знании с древности до наших дней. Рассматриваются подходы к ее исследованию, анализируются различные аспекты ее изучения, позволяющие рассматривать личность не только в ее лингвистическом плане, но и в индивидуально-психологическом.

The article deals with the evolution of views concerning the problem of linguistic and second linguistic personality in the humanities from the antiquity to the present day. Under review, there are different approaches to this problem, different aspects of the conception. All these studies allow us to consider the personality not only from the linguistic point of view but from the psychological one as well.

Ключевые слова: Языковая личность, вторичная языковая личность, антропоцентрический подход, лингводидактическая теория, психологические составляющие личности.

Keywords: Linguistic personality, secondary linguistic personality, anthropological approach, linguo-didactic theory, psychological components of the personality.

В данной статье мы ставим три вопроса, ответ на которые позволит обобщить представления о языковой личности и вторичной языковой личности, существующие в современной науке.

1. Как в гуманитарном знании возникло и развивалось понятие «языковая личность»?
2. Каковы основные подходы к изучению понятия «языковая личность» в современных гуманитарных науках?
3. Как возникли и развивались научные представления о вторичной языковой личности?

Интерес к языку как наиболее яркой идентифицирующей характеристике этноса возник еще в древности, но только во 2-й половине XX в. ученые-гуманитарии стали исследовать роль человеческого фактора в языке, по-новому посмотрев на такие проблемы, как язык и мышление, национальный язык определенного этноса, язык и картина мира, языковая личность. В связи с этим в гуманитарном знании выделились две научные парадигмы, ставящие во главу своего исследования язык, – сциентистская и антропоцентристическая.

Сциентистская парадигма, рассматривающая человека как объекта языкового познания, берет свое начало в античности. Так, Пифагор «для

познания нравов какого ни есть народа» советовал прежде всего изучить его язык. Столы же неоспорима связь языка с культурой, орудием и ипостасью которой он является [1]. В более сильной, гностической формулировке, отраженной в Евангелии от Иоанна, он несет в себе источник всего сущего («В начале было слово...»), в том числе и самого человека. Впоследствии Фабий Квинтилиан отметил: «Qualis homo, talis ejus est oratio» – «язык самым непосредственным образом связан с выражением личностных качеств человека». В грамматической системе многих естественных языков (славянских, армянском, испанском, румынском, старофранцузском) закреплено отношение к личности в той или иной её ипостаси [2].

В первой половине XX в. это направление было оттеснено на второй план достижениями структурализма, ограничивавшегося исследованием языка «в себе и для себя». Однако уже с конца прошлого века научная парадигма гуманитарного знания изменяется. Его маятник начинает двигаться в обратную сторону, а на место господствующей сциентистской, системно-структурной парадигмы приходит парадигма антропоцентрическая, функциональная, когнитивная и динамическая, возвратившая человеку статус «меры всех вещей» и вернувшая его в центр мироздания. На новом витке спирали познания фокус исследовательского внимания закономерно смещается с изученного уже центра на проблемную периферию и закрепляется на стыке областей научного знания. Возникают этнопсихология, психолингвистика, когнитивная психология, социолингвистика, когнитивная лингвистика, этнолингвистика.

Интерес к макролингвистической проблематике (язык – общество – культура – личность) достиг своего апогея в трудах немецких философов. Так, В. фон Гумбольдт рассматривал языковую личность как носителя единства языка и мышления, а основную ее функцию он видел в сохранении и передаче духовного богатства нации [3]. Г. Штейнтал и Э. Кассирер считали, что процесс познания обусловлен языком, именно язык определяет мышление [4]. В этом утверждении представители неокантианства видели причину существования разной логики у представителей разных культур. Тем самым, являясь одной из активных форм познания действительности, язык дает нам реальный образ мира, постичь который человек стремился на протяжении многих веков.

Обращение ученых к проблеме языковой личности в последние два десятилетия связано с гуманизацией науки, с поворотом к ценностно-ориентированным областям знания, с возвращением антропоцентрической картины мира. Исходя из

этого, возникла проблема изучения языковой личности, являющейся ядром мировоззрения. Анализ языковой личности неизбежно ведет исследование к изучению ключевого понятия – понятия личности. «Введение понятия личности в лингвистику (и во все другие сферы гуманитарного знания) означает возможность говорить о том, что язык принадлежит прежде всего личности, осознающей себя и свое место в мире, свою роль в практической деятельности и языковом общении, свое отношение к принятым принципам и конвенциям видения дискурса, творчески используя их в своих предметных и речевых действиях» [5]. Поэтому здесь возникает необходимость рассмотреть, как представлено понятие «личность» в разных областях гуманитарного познания.

Личность в философии – это человеческий индивид в аспекте его социальных качеств, формирующихся в процессе исторически конкретных видов деятельности и общественных отношений [6]. В социологии личность – это человек как субъект отношений и сознательной деятельности, а также как стойкая система социально значимых черт, которые характеризуют индивида как члена общества [7]. В педагогике под личностью понимают человека, рассматриваемого со стороны психологического-социальной сущности, для которого характерно развитие психики, способность к активному мышлению, способность к усвоению социального опыта [8]. В психологии личность обозначается системное социальное качество, приобретаемое и характеризующее уровень и качество представленности общественных отношений в индивиде [9]. В повседневной жизни, говоря о личности, мы имеем в виду стиль жизни индивида или его отношение к жизненным ситуациям.

Отсюда возможно толкование языковой личности как личности, выраженной в языке. Однако в этом случае нужно избегать узости понимания языковой личности. При таком подходе неизбежно допущение, что, изучив фонетические, грамматические, стилистические и другие характеристики речи коммуниканта, можно говорить об исследовании особенностей языковой личности. Это глубоко ошибочно, потому что при описании языковой личности в ее языке мы находим отражение ее концептуальной системы: модели ситуаций, воображение, желания, нормы, оценки, конвенционные знания, тезаурус. Следовательно, мы можем заключить, что при изучении языка личности необходимо использовать комплексный подход, так как язык в действии предусматривает подключение факторов широкого диапазона – лингвистических, психологических, ментальных, pragmatischesких и др.

Сопоставив различные взгляды на понятия «язык» и «языковая личность» в рамках сиен-

тистского и антропоцентрического подходов, главенствующих в гуманитарном знании еще с античности, мы полагаем справедливым отметить значимость и актуальность антропоцентрического изучения языка, рассматривающего человека как субъекта языкового познания. Это позволяет нам с большой долей уверенности поставить во главу нашего исследования личность с ее психологическими составляющими как объект изучения и анализа через ее язык.

Выделение личности как объекта исследования дает нам право перейти к решению следующей задачи: определить и систематизировать основные подходы к изучению понятия «языковая личность» в современных гуманитарных науках.

Итак, понятие языковой личности и сам термин были введены в науку в 30-х гг. В. В. Виноградовым [10], который исследовал язык художественной литературы. Дефиниции языковой личности лингвист не дал, но заметил, что уже Бодуэна де Куртене, для которого «проблема индивидуального творчества была чуждой», интересовала языковая личность «как вместеище социально-языковых форм и норм коллектива, как фокус скрещения и слияния разных социально-языковых категорий» [11].

Приблизительно в это же время известный американский языковед Эдвард Сепир в своем труде «Речь как черта личности» пытался выяснить, как отражаются в речи индивидуальные особенности человека [12].

К понятию языковой личности обращался в 60-х гг. XX в. известный неогумбольдтианец Лео Вайстербер, который развел идеи В. фон Гумбольдта насчет неразрывной связи с родным языком. В своем труде «Die sprachliche Personlichkeit» («Языковая личность») ученый рассматривает языковую личность сквозь призму феномена родного языка, к которому эта личность относится. Однако понятия языковой личности ученый не приводит. Обосновывая свой «закон родного языка» и рассматривая отдельную личность, А. Вайстербер утверждает, что родной язык есть процесс языкового изображения мира [13]. Ученый доказывает, что действенность родного языка прослеживается на протяжении всего развития языковой личности.

Только лишь в первой половине 80-х гг. лингвистам и психологам удалось сформулировать само понятие «языковая личность». Первым дефиницию изучаемого явления предложил советский психолог и лингвист Г. И. Богин, рассматривающий концепцию языковой личности как центральное понятие лингводидактики. По его мнению, языковая личность – это «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности исполнять речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [14].

Изучение языковой личности Г. В. Эйгером и И. А. Раппартом созвучно с приведенной выше дефиницией Г. И. Богина: «Языковая личность – это человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности исполнять речевые поступки, тот, кто присваивает язык, для кого язык является речью» [15].

Е. А. Селиванова определяет «языковую личность коммуниканта» как «представленный в речи и языке фрагмент сознания личности адресанта или адресата, который имеет три уровня: вербально-семантический, тезаурусный, мотивационно-прагматический» [16].

Исследователи доказательно замечают, что черты языковой личности выражаются в индивидуально-авторской картине мира, подчеркивают такие характерные признаки языковой личности, как «соединение у личности говорящего его языковой компетенции, стремление к творческому самовыражению, свободное, автоматическое осуществление разносторонней языковой деятельности...» [17]. Подобную мысль высказывают Г. В. Эйгер и И. А. Раппарт: «Языковая личность характеризуется не только тем, что она знает о языке, а и тем, что она может с языком делать» [18]. На творческий характер языковой личности указывал еще В. В. Виноградов: «Языковое творчество личности – следствие выхода его со всех конкретных кругов, которые сужаются, тех коллективных субъектов, формы которых оно в себе носит, творчески их усваивая» [19].

Со второй половины 80-х гг. проблему национальной языковой личности на материале русского языка, в частности языка художественных произведений, фундаментально разрабатывает Ю. Н. Карапулов. В своей монографии «Русский язык и языковая личность» он определяет языковую личность как «личность, реконструированную в основных своих чертах на основе языковых черт» [20]. В написанной позже статье, посвященной задачам изучения языковой личности, лингвист толкует этот термин как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью» [21]. В этом определении соединены способности человека с особенностями порождаемых им текстов.

Не следует выпускать из виду и то, что языковая личность является самым важным компонентом дискурса, коммуникантом, детерминированным совокупностью ментальных, психических, эмоциональных, оценочных, прагматических и других определений [22]. Иными словами, мы будем рассматривать языковую личность как лич-

ность, выражающую совокупность социальных, физических, психологических, эмоциональных, прагматических и других характеристик в языке [23].

Рассмотрев и обобщив приведенные выше определения, мы заключаем следующее: *в современной гуманитарной науке языковая личность рассматривается как совокупность психолого-языковых норм общества, представленных в речи носителя языка, готового не только к восприятию, но и творческому продуцированию речевых произведений.*

На сегодняшний день известны различные подходы к изучению языковой личности. Анализ специальной литературы позволил нам обнаружить широту позиций, с которых рассматривается языковая личность: полилектная (многочеловеческая) и идиолектная (частночеловеческая) личности (В. П. Нерознак), этносемантическая личность (С. Г. Воркачев), элитарная языковая личность (О. Б. Сиротинина, Т. В. Кочеткова), семиологическая личность (А. Г. Баранов), русская языковая личность (Ю. Н. Карапулов), языковая личность и речевая личность (Ю. Е. Прохоров, А. П. Клобукова), языковая личность западной и восточной культур (Т. Н. Снитко), словарная языковая личность (В. И. Карасик), эмоциональная языковая личность (В. И. Шаховский), диалектная языковая личность (Е. В. Иванцова), языковая личность «средневекового человека» (Т. И. Вендина) и пр. [24]

Нам удалось выделить два основных направления изучения языковой личности в современном гуманитарном знании:

1) лингводидактическое – предполагает изучение индивида как совокупности речевых способностей и разрабатывается, как правило, на современном, синхронном материале (Г. И. Боггин, Л. П. Клобукова, Ю. Е. Прохоров, Т. А. Трипольская, Е. В. Филиппова, М. Р. Львов, Ю. Н. Карапулов и др.);

2) лингвокультурологическое – языковая личность воспринимается как собирательный образ носителя определенного языка и национально-культурных традиций (С. Г. Воркачев, А. И. Гришаева, Т. А. Ившкина, И. А. Иванчук, В. И. Карасик, В. В. Колесов, Т. В. Кочеткова, В. В. Красных, К. Ф. Седов и др.) [25].

В рамках этих двух направлений наиболее активно исследуются следующие аспекты:

• когнитивный (А. П. Бабушкин, Г. И. Берестнев, Ю. Н. Карапулов, Е. С. Киреева, В. В. Красных, Л. О. Чернейко, А. М. Шахнарович и др.). В основе когнитивного аспекта лежит положение о том, «что поведение и деятельность человека определяются в значительной степени его знаниями, а языковое поведение – языковыми знаниями» [26]. С точки зрения когнитивистов, ос-

новные свойства языковой личности отражаются в семантическом наполнении языковых единиц на разных уровнях вербализации национальных концептов;

• прагматический (прагмалингвистический) (И. П. Сусов, Ю. С. Степанов, Е. А. Горло и др.). Прагмалингвистическое исследование языковой личности предполагает анализ речевого поведения автора текста с учетом актуализации скрытых стратегий воздействия в тексте;

• коммуникативный (Т. А. Демешкина, К. Ф. Седов, И. В. Сентенберг, С. А. Сухих, В. И. Шаховский и др.). В этом случае языковая личность рассматривается в первую очередь как коммуникативная личность – «обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций. Применительно к коммуникативной личности можно выделить ценностный, познавательный и поведенческий планы этого понятия» [27];

• национальный (В. В. Воробьев, Д. И. Терехова, Е. В. Филиппова и др.). В работах перечисленных авторов языковая личность определяется как часть национальной культуры, которая опосредуется в национальном языке и национальном типе коммуникации;

• гендерный (В. П. Нерознак, О. Л. Антинескул, О. Л. Каменская и др.) – изучает различия в «языковом поведении» мужчин и женщин;

• жанровый (Л. С. Выготский, И. Н. Горелов, К. Ф. Седов, О. А. Казакова и др.) – предполагает исследование дискурса языковой личности с позиций комплексного описания ее коммуникативного существования в аспекте жанров речи и основан на гипотезе о том, что составление номенклатуры жанров, представленных в дискурсе языковой личности, и анализ их функционирования дают возможность описать языковую личность;

• психолингвистический (И. Н. Горелов, К. Ф. Седов, М. В. Ляпон и др.). Языковая личность рассматривается в индивидуально-психологическом аспекте;

• социолингвистический (О. Б. Сиротинина, Т. В. Кочеткова, М. А. Кормилицына и др.). В рамках этого аспекта языковая личность: а) реконструируется на основе определенных знаков, рассматриваемых как индикаторы статуса или роли (в этом случае исследователя интересует совокупность характеристик того социального типа, который выделяется на основе заданных знаков), б) строится с позиций заданного социального типа (деятельность ученого направлена на выявление тех знаков, которые характеризуют заранее определенный тип личности) [28].

Каждый из вышеперечисленных аспектов изучения языковой личности вносит несомненный

вклад в объективное и преемственное описание данного феномена.

Обобщенный анализ представленных взглядов на изучение языковой личности позволил нам прийти к выводу, что в рамках нашего исследования целесообразно придерживаться лингводидактического направления изучения языковой личности, опираясь на труды таких авторитетных ученых, как Ю. Н. Каравулов и Г. И. Богин. Кроме того, лингводидактический подход позволит нам изучить языковую личность не столько в сугубо лингвистическом аспекте, сколько в индивидуально-психологическом, что является особенно важным для решения поставленных нами задач. Объясняется это тем, что уже в самом выборе языковой личности в качестве объекта лингвопсихологического изучения заложена потребность комплексного подхода к ее анализу, возможность и необходимость выявления на базе дискурса не только ее лингвистических характеристик, но и психологических черт, философско-мировоззренческих предпосылок, этнонациональных особенностей, социальных характеристик, историко-культурных истоков языковой личности. Это дает нам право изучать языковую личность на пересечении интересов лингвистики, психологии, педагогики и ряда других дисциплин.

Поскольку мы рассматриваем развитие языковой личности учащегося на примере иностранного языка, то необходимость постановки еще одной задачи нашей статьи можно мотивировать следующим утверждением: если сформированную языковую личность следует рассматривать как результат любого языкового образования, то результатом образования в области иностранных языков должна явиться вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации [29].

Изучением и исследованием понятия «вторичная языковая личность» активно занимались Э. Кассирер, И. Л. Бим, И. И. Халеева, К. Хажеж, Г. И. Богин и др. Вторичная языковая личность определяется этими исследователями как «совокупность способностей осуществлять иноязычную текстовую деятельность на трех уровнях: вербально-семантическом, тезаурусном и мотивационном» [30]. На низшем (нулевом) – вербально-семантическом – уровне учащийся как языковая личность приобретает способность воспринимать смысл слов и их соединений. Тезаурусный уровень предполагает понимание концепции текста, восприятие «обобщенных (теоретических или обыденно-житейских) понятий, крупных концептов, идей, выражителями которых оказываются те же как будто слова нулевого уровня, но облеченные теперь дескрипторным статусом» [31]. На высшем – мотивационном – уровне языковая

личность получает способность понимать замысел отправителя текста, определять причины и цели осуществления высказывания.

В обобщенном виде вторичная (на основе освоения иностранного языка) языковая личность определяется И. И. Халеевой как «способность человека к общению на межкультурном уровне» [32]. Данная способность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и «глобальной (концептуальной) картиной мира» [33]. Описание модели вторичной языковой личности осуществляется, по И. И. Халеевой, с учётом тех процессов, которые происходят в личности в ходе овладения ею неродным для неё языком.

Большой вклад в исследование вторичной языковой личности внес известный психолингвист Г. И. Богин. В своем труде «Герменевтические последствия универсализаций в методике преподавания русского языка как иностранного» он рассматривает вторичную языковую личность «как структурный слепок с первичной языковой личности» [34]. Речь идет о модели, в которой определяются в упорядоченном виде готовности, составляющие владение языком как родным (модель первичной языковой личности), так и иностранным (модель вторичной языковой личности). По Богину, ценность модели вторичной языковой личности заключается не в том, что она имеет какие-то материальные сходства с моделью первичной языковой личности, а в том, что она есть орудие неявного (не осознаваемого актуально) пробуждения рефлексии над важнейшим куском жизненного опыта человека – опыта обретения родного языка. Психологическое воздействие иностранного языка на личность учащегося хорошо тогда, когда обучаемый получает помочь в действии. Она направлена на связывание опыта обретения родного языка с ситуациями и материалом обретения второго. В оптимальном случае это связывание приобретает характер перевыражения одного в другом, что имеет место тогда, когда педагог сознательно ориентирован не на «передачу своих знаний», а на соорганизацию деятельности обучаемых ради включения в эту деятельность того материала, который должен быть освоен.

Заметим, что введение понятия вторичной языковой личности отражается главным образом на сфере практического обучения языку. В частности, именно образование вторичной языковой личности считается в настоящее время стратегической целью обучения иностранному языку и критерием его эффективности. Это немалый теоретический прорыв в области лингводидактики, ибо раньше критерием успешного овладения ино-

странным языком было лишь знание лексических единиц и правил их употребления.

Описанные нами взгляды на модель вторичной языковой личности позволяют говорить о языковой компетенции личности, подразумевая и компетенцию лингвистическую (теоретические знания о языке), и компетенцию языковую (практическое владение языком), и коммуникативную (использование языка в соответствии с ситуацией общения, навыки правильного речевого поведения), и культурологическую (вхождение в культуру изучаемого языка, преодоление культурного барьера в общении) и, наконец, психологическую (развитие и совершенствование психологических составляющих личности в рамках коммуникации на родном и иностранном языках).

Таким образом, представленный выше аналитический обзор позволяет нам заключить следующее:

1) на современном этапе эволюции гуманитарного знания антропоцентрический подход следует считать наиболее актуальным для изучения и исследования таких понятий, как «язык», «личность» и «языковая личность», где личность с ее психологическими составляющими рассматривается как субъект, а не объект языкового познания;

2) из множества существующих теорий языковой личности наиболее фундаментальной и значимой, по нашему мнению, следует считать лингводидактическую теорию языковой личности, позволяющую на первый план нашего исследования выдвинуть индивидуально-психологические особенности личности учащегося, изучаемые через призму его речевой деятельности;

3) речевая деятельность на иностранном языке способствует формированию «вторичной языковой личности», что в свою очередь стимулирует комплексное развитие и совершенствование всех составляющих личности учащегося (от физиологических до социопсихологических) в процессе психолого-педагогического воздействия при обучении иностранному языку на базе родного языка.

Примечания

1. Толстой Н. И. Этнолингвистика в кругу гуманитарных дисциплин // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. М., 1997. С. 312.
2. Вандриес Ж. Язык: лингвистическое введение в историю. М., 1937. С. 96.
3. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкоznанию. М., 1984.
4. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. М., 1988.
5. Ейгер Г. В., Раппорт И. А. Язык и личность: учеб. пособие. Киев, 1991. С. 41–55.

6. Лингвистический энциклопедический словарь. 1990. С. 341.
7. Пшенина Т. Е. Дискурсное описание языковой личности Катулла: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Алматы, 2000. С. 194.
8. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы изучения. М., 1976. С. 57–67.
9. Там же.
10. Виноградов В. В. О художественной прозе. М.; Л., 1980. С. 30–14.
11. Там же.
12. Сепир Э. Избранные труды по языкоznанию и культурологии. М., 1993.
13. Виноградов В. В. Указ. соч.
14. Богин Г. И. Концепция языковой личности: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1982. С. 14–59.
15. Ейгер Г. В., Раппорт И. А. Указ. соч.
16. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: монограф. учеб. пособие. Киев, 2002. С. 91.
17. Ейгер Г. В., Раппорт И. А. Указ. соч.
18. Там же.
19. Виноградов В. В. Указ. соч.
20. Кафаулов Ю. Н. Из опыта реконструкции языковой личности // Литература. Язык. Культура. М., 1986. С. 40–51, 222–234.
21. Там же.
22. Кафаулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 1967. С. 47.
23. Богин Г. И. Указ. соч.
24. Прима А. М. Гендер как презентация женского мироощущения в романе В. Вульф «Миссис Дэллоуэй» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена: Общественные и гуманитарные науки (философия, история, социология, политология, культурология, искусствоведение, языкоznание, литературоведение, экономика, право), 2009. № 12(89). С. 247–250.
25. Федотова О. В. К вопросу о способах воплощения языковой личности в поэтическом тексте (на примере творчества А. А. Вознесенского) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2007. № 6. С. 300–310.
26. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. Минск: ТетраСистемс, 2004. С. 22.
27. Кафасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гnosis, 2004. С. 22.
28. Там же.
29. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2004. С. 65.
30. Кафаулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Междунар. отношения, 1987. С. 51.
31. Там же.
32. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Изд-во МГЛУ, 1989. С. 66–68.
33. Там же.
34. Богин Г. И. Герменевтические последствия универсализаций в методике преподавания русского языка как иностранного // HERMENEUTICS IN RUSSIA. ISSUE 3. Volume 2. 1998. P. 3.

УДК 343.95

И. С. Худякова

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У ОСУЖДЕННЫХ, ОТБЫВАЮЩИХ НАКАЗАНИЕ В КОЛОННИ-ПОСЕЛЕНИИ

В статье представлены результаты исследования особенностей одиночества в структуре личности осужденных, отбывающих наказание в колонии-поселении. Выявлено, что состояние одиночества занимает значительное место в жизни осужденных. Особенности одиночества выражаются как в качественной специфике отдельных переменных, так и в их доминировании в структуре личности осужденных.

The article presents the results of studying loneliness in the structure of convict's personality. The state of loneliness takes up a considerable place in the life of convicts who serve their sentence in colony-settlement. The peculiarities of loneliness manifest themselves both in qualitative specificity of separate variables and in their domination in the structure of the convict's personality.

Ключевые слова: психология осужденных, переживание одиночества, мотив аффилиации, колония-поселение, режим содержания.

Keywords: psychology of convict, emotional experience of loneliness, the motive of praise (affiliation), colony-settlement, regime of custody.

На современном этапе развития общества наступила необходимость в реформировании уголовно-исполнительной системы. Последовательное осуществление реформ в системе исполнения уголовных наказаний базируется на принципах гуманизма, законности, соблюдения основных прав и свобод личности. Это предполагает целенаправленное и активное внедрение в пенитенциарную практику достижений современной психологии. Согласно новой концепции, большая роль отводится психологической работе с лицами, отбывающими наказание. Практически ежедневно психологи пенитенциарных учреждений сталкиваются с задачами получения качественной информации об индивидуальных и групповых особенностях осужденных, чтобы выработать оптимальные рекомендации по изменению их нежелательного поведения. Именно поэтому выполнение диагностических и психокоррекционных процедур может рассматриваться как единый вид деятельности пенитенциарного психолога. Специфика ее заключается, прежде всего, в том, чтобы исследовать внутренний мир человека, понять его и попытаться изменить его негативное поведение [1]. Достаточно актуальной и важной в работе пенитенциарного психолога

является диагностика психических состояний личности осужденного. Известно, что наиболее типичными психическими состояниями, свойственными почти всем осужденным, являются состояния безнадежности, обреченности, незащищенности, тоски, скуки, апатии, фрустрации. Значимым, но недостаточно изученным в личности осужденного является состояние одиночества.

В отечественной психологии, по сравнению с западной, проблема одиночества как самостоятельная затрагивалась редко. Отдельные публикации по теме одиночества в нашей стране появились лишь в последние десятилетия. Анализ научных трудов и исследований современных авторов показывает, что до сих пор в науке нет единого понимания сущности одиночества, его генезиса и особенностей проявления, и позволяет очертировать проблемное поле изучения феномена одиночества: изучение одиночества как социально-психологического феномена (Л. И. Старовойтова, Ж. В. Пузанова); изучение культурно-исторических форм одиночества (Н. Е. Покровский, О. В. Данчева); особенности одиночества в подростковом и юношеском возрасте (И. С. Кон, О. Б. Долгинова); описание явлений, близких одиночеству (изоляция, уединение) (О. Н. Кузнецова, А. У. Хараш). С. В. Малышева и Н. А. Рождественская дают следующее определение понятию одиночество. «Одиночество – это негативное переживание, возникающее в результате неудовлетворения потребностей в разделении чувств, общении и понимании человека значимыми людьми» [2].

Представители психологических направлений запада по-разному определяют сущность феномена одиночества. Так, для К. Роджерса одиночество – это реакция на страх быть отвергнутым другими людьми [3]. Для когнитивного психолога Э. Пепло одиночество – это субъективно переживаемое несоответствие между наблюдаемой реальностью и желаемым идеальным состоянием. Для неофрейдиста Х. Салливана одиночество – реакция на неадекватное удовлетворение потребности в тесных человеческих связях [4].

Понятие одиночества связано с переживанием ситуаций, субъективно воспринимаемых как дефицит общения и положительных интимных отношений с окружающими людьми. Одиночные чувствуют себя психологически изолированными от остальных людей, неспособными к нормальному межличностному общению, к установлению с окружающими интимных межличностных отношений типа дружбы или любви. Одинокая личность – это депрессивная или подавленная личность, испытывающая дефицит умений и навыков общения [5]. С течением времени вынужденное одиночество становится привычным, и бо-

лезненное состояние переходит во вторую фазу, в которой страх одиночества дополняется или заменяется страхом межличностных контактов, социальной фобией. Симптоматика этой болезни выражается в устойчивом страхе перед различными общественными ситуациями и действиями, например, такими, как знакомство с новыми людьми, публичные выступления или участие в собраниях и т. п. Социальная фобия способна серьезно расстроить учебу, профессиональные перспективы, семейную жизнь и эмоциональную сферу индивида [6]. Длительное переживание одиночества зачастую приводит осужденных к хронической депрессии, асоциальному и криминальному поведению, нарушению адаптации и психосоциального развития, суициду.

Какое же место занимает состояние одиночества в структуре личности осужденных, отбывающих наказание в местах лишения свободы? Для ответа на данный вопрос нами было проведено экспериментальное исследование. Цель работы заключалась в экспериментальном изучении особенностей одиночества в структуре личности осужденных.

Гипотеза исследования состояла в предположении, что особенности одиночества могут выражаться как в качественной специфике отдельных переменных данного состояния, так и в их доминировании в структуре личности осужденных. При этом содержание личности в местах лишения свободы оказывает значительное влияние на переживание состояния одиночества.

Выборку исследования составили осужденные, отбывающие наказание в Федеральном бюджетном учреждении колонии-поселении № 3 г. Улан-Удэ. Общее число испытуемых составило 210 человек. Согласно ст. 128 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации в колониях-поселениях отбывают наказание в виде лишения свободы лица, осужденные за преступления, совершенные по неосторожности; лица, впервые осужденные за совершение умышленных преступлений небольшой или средней тяжести; положительно характеризующиеся осужденные, переведенные из колоний общего и строгого режима [7]. В проведенном исследовании большая часть лиц, отбывающих наказания, была осуждена по ст. 158 (кража). Кроме того, в обследовании приняли участие осужденные по следующим статьям: ст. 161 (грабеж); ст. 162 (разбой); ст. 166 (неправомерное завладение автомобилем или иным транспортным средством без цели хищения); ст. 156 (неисполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетних); ст. 228 (незаконное приобретение, хранение, перевозка, изготовление, переработка наркотических средств, психотропных веществ или их аналогов); ст. 116 (побои) [8].

Были использованы следующие психодиагностические методики: методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона; личностный опросник А. Т. Джерсайдла [9], направленный на выявление стойких внутренних состояний личности, влияющих на отношение человека к миру и самому себе; методика «Измерение мотивации аффилиации» А. Мехрабиана и М. Ш. Магомед-Эминова.

В результате исследования было выявлено, что состояние одиночества в жизни осужденных играет значительную роль. Так, по результатам методики Д. Рассела и М. Фергюсона, направленной на диагностику уровня субъективного ощущения одиночества, установлено, что высокая степень субъективного ощущения одиночества наиболее ярко выражена у 20,5% осужденных, средняя – у 59% и низкая – у 20,5%.

Для того чтобы выяснить, какое же место занимает одиночество среди других проблемных зон осужденных, был использован Личностный опросник Джерсайдла. По результатам исследования выявлено, что из девяти диагностируемых шкал у осужденных на первый план выходит безнадежность, враждебный настрой, свобода воли. Данные состояния наиболее ярко выражены у осужденных. Полученные данные легко объяснить той ситуацией, в которой они оказались.

Результаты опросника показали, что среди диагностируемых внутренних состояний, влияющих на отношение человека к самому себе и миру, состояние одиночества не является доминирующей шкалой, но, так или иначе, присутствует в структуре личности осужденных (полученные результаты представлены на рисунке).

Как видно из рисунка, у осужденных на первый план выходит состояние безнадежности. Это тяжелое состояние, при котором человек утрачивает перспективу и смысл жизни. Выраженность данного состояния обусловлена ситуацией, в которой оказался осужденный. Он получил реальный срок за совершенное преступление и, как бы ему не хотелось, он не может его избежать. Находясь в местах лишения свободы, человек не может повлиять на события, происходящие на свободе: он не может помочь своим родственниками, не может находиться с ними рядом. Но, в первую очередь, осужденный не может изменить существующие в исправительном учреждении правила, порядки, нормы. Он не может делать то, что хочет, его жизнь четко ограничена. И многих осужденных данное состояние гнетет больше всего. Он ощущает безнадежность, потерю смысла жизни. В таком состоянии осужденные нередко идут на более тяжелые преступления в колонии.

У обследуемых осужденных отмечаются высокие значения по шкале «враждебный настрой».

Человек находится в тюрьме, а в тюрьме – каждый сам за себя. Здесь концентрируется большое количество людей, имеющих разные ценности, установки, взгляды на жизнь, различные индивидуально-психологические особенности. И эти столь разные люди обязаны изо дня в день находиться рядом. Все это способствует обострению многих негативных качеств личности: конфликтности, враждебности, агрессивности. Конфликты возникают не только между осужденными, но также и между осужденными и сотрудниками администрации.

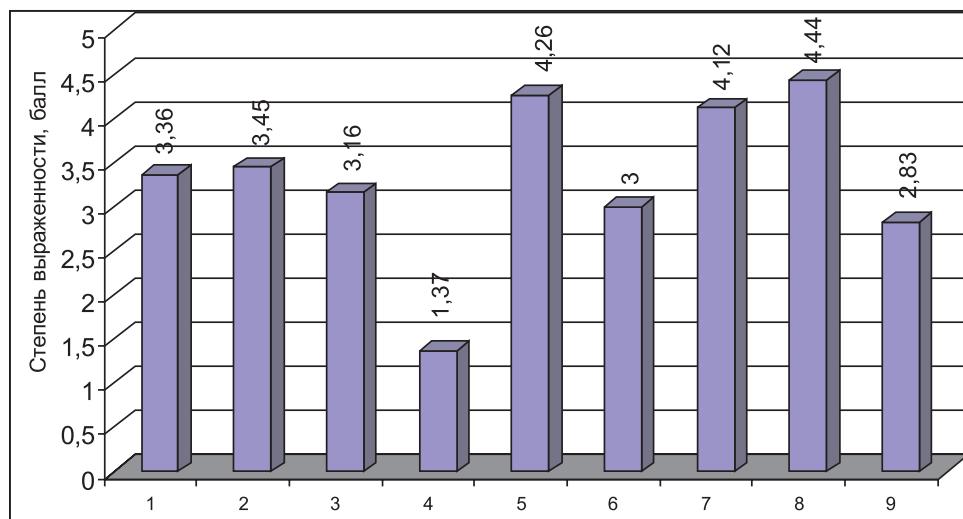
У осужденных ярко выражена шкала «свобода воли». Воля осужденных преломляется через призму правил режима отбывания наказания. Весь период нахождения в местах лишения свободы осужденный живет согласно регламентированным правам и обязанностям. Все это ограничивает свободу воли и свободу выбора. Человек находится в жестких рамках, которые ограничивают все его существование.

Значительное место в структуре личности осужденных занимает состояние одиночества. Осужденный изолирован от общества, оторван от привычного образа жизни, от дома, родных и друзей. Он ищет понимание и поддержку у окружающих, но очень редко их находит. Но даже если и находит, то в один момент эти отношения

могут рассыпаться. Здесь каждый сам за себя, и при необходимости каждый может предать и подставить другого. Поэтому человек замыкается в себе, старается скрывать свои истинные чувства и переживания, в глубине души испытывая острое состояние одиночества.

Для многих осужденных характерно расхождение между реальным и идеальным Я. Одни из них никогда не предполагали, что могут оказаться в местах лишения свободы; другие, совершая преступления, верили в свою безнаказанность, легкомысленно относились к имеющимся в обществе законам. Осужденные, находясь в местах лишения свободы, ощущают бессмысличество своего существования. Многим кажется, что жизнь остановилась, что они никак не влияют на течение своей жизни и ничего не могут в ней изменить. Для большей части осужденных с высокой шкалой бессмысличины существования характерна потеря связи с родными и близкими (не пишут писем, не приезжают на свидания). Человек ощущает себя одиноким, изолированным от других, лишенным всех необходимых для него благ.

В первое время после этапирования в колонию у осужденного особенно ярко проявляется чувство неприкаянности (33,8%). В адаптационный период человек привыкает к условиям и режиму отбывания наказания, к коллективу осуж-



Внутренние качества и состояния в структуре личности осужденных

- 1 – шкала одиночества;
- 2 – бессмысличество существования;
- 3 – свобода выбора;
- 4 – половой конфликт;
- 5 – враждебный настрой;
- 6 – расхождение между реальным и идеальным Я;
- 7 – свобода воли;
- 8 – безнадежность;
- 9 – чувство неприкаянности.

денных и сотрудникам администрации, а также к своему месту в данной системе (своему статусу).

Половой конфликт выражен у осужденных в меньшей степени. Возможность удовлетворения данной потребности у них значительно ограничена, однако она существует. Так, согласно ст. 89 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации осужденным к лишению свободы предоставляются краткосрочные свидания продолжительностью четыре часа и длительные свидания продолжительностью трое суток на территории исправительного учреждения.

Таким образом, сопоставляя полученные результаты, видно, что среди диагностируемых внутренних состояний, влияющих на отношение человека к самому себе и миру, одиночество занимает значительное место в личности осужденных. Одиночество перекликается с такими психическими состояниями личности, как безнадежность, бессмысличество существования, чувство неприкаянности. Одиночество является наиболее острой проблемной зоной для большинства осужденных.

Методика «Измерение мотивации аффилиации» А. Мехрабиана и М. Ш. Магомед-Эмино娃 позволила диагностировать устойчивые мотивы личности. Полученные результаты показали, что у осужденных выражен мотив «страх отвержения». Данная мотивация выражена у 38,5% обследуемых. Мотив «стремление к принятию» выражен у 20,5%. Амбивалентность мотивов проявляется у 41%, причем интенсивность обоих мотивов высокая. Как видно из полученных данных, у осужденных доминирующим является амбивалентность мотивов. Осужденные стремятся быть принятыми другими людьми и в то же время боятся того, что их не примут, что они будут отвергнуты другими людьми. Данное столкновение полярных мотивов вызывает повышение тревожности и беспокойства у осужденных. И зачастую в этой борьбе мотивов побеждает мотив «страх отвержения». Это ведет к повышению уровня одиночества у осужденного, его изоляции от других людей, стремлению закрыться, спрятаться от всего мира, защитить себя от мнимой враждебности окружающих.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие выводы:

– Выдвинутая гипотеза исследования получила достоверное подтверждение. Действительно, особенности одиночества могут выражаться как

в качественной специфике отдельных переменных данного состояния, так и в их доминировании в структуре личности осужденных.

– Среди диагностируемых внутренних состояний, влияющих на отношение человека к миру и самому себе, одиночество занимает значительное место в структуре личности осужденного.

– Одиночество осужденных может быть связано с нарушениями во взаимодействии различных мотивов. К мотивам, влияющим на уровень одиночества, относятся такие мотивы, как «стремление к принятию» и «страх отвержения». У осужденных доминирующими является амбивалентность мотивов. Они стремятся быть принятыми другими людьми и в то же время боятся того, что их не примут, что они будут отвергнуты другими людьми.

– На субъективное ощущение одиночества оказывает значительное влияние содержание осужденных в местах лишения свободы, их изоляция от общества, оторванность от привычного образа жизни, от дома, родных и друзей. Кроме того, на выраженность одиночества влияет режим отбывания наказания и средства его обеспечения, такие, например, как охрана, надзор, воздействие коллектива осужденных и морально-психологическая атмосфера в микрогруппе, меры дисциплинарного воздействия, особенности и трудности быта. Сюда же можно отнести и необходимость беспрекословного выполнения требований администрации и воспитателей.

Примечания

1. Рабочая книга пенитенциарного психолога: пособие. М.: ВНИИ МВД России: ГУИН МВД России, 1997. 208 с.
2. Малышева С. В., Рождественская Н. А. Особенности чувства одиночества у подростков // Вестник Московского ун-та. Сер. 14, Психология. 2001. № 3. С. 63–68.
3. Rogers C. K. Carl Rogers on encounter groups. N. Y.: Harper&Row, 1973.
4. Sullivan H. S. The interpersonal theory of psychiatry. N. Y.: Norton, 1953.
5. Белоусова З. И. Легко ли быть одиноким? Запорожье, 1995. 132 с.
6. Шмелев Р. В. Феномен одиночества человека как социально-психологическое явление // Отечественный журнал социальной работы. 2004. № 3. С. 18–21.
7. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации (по состоянию на 15 ноября 2008 года). Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2008. С. 70.
8. Уголовный кодекс Российской Федерации. М.: Изд-во «Омега-Л», 2009. 192 с.
9. Колесникова Г. И. Психологическое консультирование. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 288 с. (Сер. «Высшее образование».)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.015.32

В. В. Гребнева

ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ ВУЗА К ПРИНЯТИЮ ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ

Исследование психологической готовности студентов к принятию человекоцентрированной стратегии учебно-педагогического взаимодействия в вузе свидетельствует об амбивалентном характере данного психологического состояния. С одной стороны, наблюдается осознание студентами и преподавателями вуза необходимости и целесообразности изменения образовательной парадигмы, с другой – устойчивые когнитивные установки, выработанные в условиях традиционного образования, обуславливают репродуктивный характер их субъектной активности.

The results of a recent research of psychological readiness of the students to accept the anthropocentric strategy of educational interaction in an educational establishment prove the ambivalent character of this psychological state. On the one hand, one may observe the students' and teachers' awareness of the necessity and expediency to change the educational paradigm, on the other hand, constant cognitive orientations, developed in the traditional system of education, determine the reproductive character of the subject activity.

Ключевые слова: человекоцентрированная стратегия, психологическая готовность, субъектная активность.

Keywords: anthropocentric strategy, psychological readiness, subject activeness.

Информационная экспансия современного мира особо остро обнаруживает проблему неготовности человека, общества и общественных функциональных подсистем (в т. ч. системы образования) адекватно реагировать на быстро меняющуюся социальную среду взаимодействия и деятельности. Сегодня особенно остро обнажается противоречие между стремительным изменением внешней среды и неготовностью внутренней психической реальности человека к адекватному реагированию на данные изменения. Это противоречие, в первую очередь, затрагивает систему образования. Одной из проблем, порождаемых данным противоречием, является пробле-

ма неконгруэнтности человека и среды как феноменов психологической антропологии и экологической психологии [1]. Проблема усложняется тем, что наблюдаемые несоответствия демонстрируют две крайне устойчивые системы – система образования и сознание человека как продукт данной системы. Многочисленные попытки изменить систему образования, сохранив при этом прежнее сознание человека, пока еще положительных результатов не принесли. Становится очевидным, что первоочередной задачей модернизации общества в целом является изменение как образа человека в целом, так и сознания человека в частности.

Эти и другие факты модернизации современного высшего образования привели нас к необходимости исследования особенностей психологической готовности преподавателей и студентов вуза к принятию образовательной стратегии, центрированной на человеке [2]. В своем исследовании мы предполагали, что от уровня инновационной готовности и компетентности преподавателей вуза будет зависеть уровень данной готовности студентов вуза.

В данной статье мы остановимся на двух аспектах нашего исследования: разработке и апробации теоретической модели психологической готовности студентов к принятию человекоцентрированной модели образования, а также выявлении корреляционных связей между человекоцентрированной направленностью деятельности преподавателей вуза и уровнем психологической готовности студентов к принятию человекоцентрированного подхода.

При разработке теоретической модели готовности студентов мы исходили из анализа данного понятия в психолого-педагогической литературе. Нами было выявлено, что феномен готовности связывается с понятиями установки как целостным динамическим состоянием субъекта, состоянием готовности к определенной активности, состоянием, которое обуславливается двумя факторами: потребностью субъекта и соответствующей объективной ситуацией (Д. Н. Узунадзе); отношения, т. е. системы временных связей человека как личности-субъекта со всей действительностью или с ее отдельными сторонами (В. Н. Мясищев). Оно рассматривается также как системное свойство мобилизации (Н. В. Поддубный) [3], как система различных диспозицион-

ных образований, которые регулируют поведение и деятельность человека (В. А. Ядов); как внутренняя позиция личности по отношению к социальному окружению и отдельным объектам социальной среды (Л. И. Божович); как личностный смысл, порождаемый отношением мотива и цели (А. Н. Леонтьев, А. Г. Асмолов); как наличие способностей (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн); как структура качеств личности, включающая индивидные и собственно личностные особенности ее функционирования (К. К. Платонов); как способность человека ставить цель, выбирать способы ее достижения, осуществлять самоконтроль, строить планы (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская); как отрефлексированная направленность человека (И. А. Зимняя) [4].

На основании данного анализа и исходя из особенностей человекоцентрированной модели образования разрабатываемая нами теоретическая модель психологической готовности студентов университета к человекоцентрированному способу взаимодействия в образовательном пространстве может представлять собой систему внутренних и внешних параметров (свойств, факторов и условий), взаимодействие которых и порождает (мобилизует) данное состояние человека [5]. Внутренние и внешние параметры готовности составляют своеобразные субъект-объектные диады, в процессе взаимодействия которых возникают психофизиологические состояния готовности: «индивидуально-типологические свойства – поведение», «саморегуляция – деятельность», «установки – общественные нормы», «мотивация – инновационные способы взаимодействия», «интеллект – информация». Взаимодействие вышеперечисленных диад создает условия для возникновения психофизиологических состояний готовности: практических (мобилизация, подъем, активизация), мотивационных (творческость, любознательность, заинтересованность, озабоченность, самоактуализация), гуманитарных (симпатизирование, дружелюбие, альтруизм, эмпатийность, ответственность), эмоциональных (радость, вдохновение, удовлетворение), состояний сознания (внимательность, сосредоточенность, рефлексия). Системообразующим, «движущим и стабилизирующим систему» [6] фактором рассматриваемой нами готовности является состояние рефлексии. Именно благодаря рефлексии предоставляется возможность «вхождения» во внутренний мир человека и принятие информации, исходящей из внутреннего мира, внешней средой.

С целью систематизации дальнейшего исследования нами была разработана структура социально-психологической готовности, включающая следующие компоненты: мотивационный (МК) – самоактуализация, ведущие потребности, интел-

лектуально-информационный (ИИК) – человекоцентрированная компетентность, креативность; перцептивно-когнитивный (ПКК) – эмпатия, рефлексия; морально-нравственный (МНК) – стратегии поведения, социальные установки; деятельностный (ДК) – уровень субъективного контроля, инновационная активность [7]. На основании разработанной нами теоретической модели психологической готовности студентов вуза к инновационному человекоцентрированному подходу в исследовании нами был подобран и использован следующий блок диагностических методик: тесты креативности, разработанные Дж. Гилфордом и П. Торренсом (адаптация Х. Зиверт); методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной); самоактуализационный тест (САМОАЛ А. Маслоу); диагностика уровня субъективного контроля Дж. Роттера (адаптация Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда); вопросник на выявление доминирующего инстинкта (В. И. Гарбузова); тест эмпатии (И. М. Юсупова) и др. Апробация модели осуществлялась при участии преподавателей и студентов педагогического факультета Белгородского государственного университета, специальности «Методика начального школьного образования» (МНШО), «Педагогика и психология дошкольного образования» (ППДО), «Логопедия» (ЛОГ), «Изобразительная деятельность» (ИЗО), общей численностью 220 человек. В результате нашего исследования была выявлена иерархия компонентов психологической готовности студентов университета к человекоцентрированному взаимодействию. Уровень развития «выше среднего» по перцептивно-когнитивному компоненту был выявлен у 72,4% испытуемых; информационно-интеллектуальному – 56,8%; мотивационному – 68,1%; морально-нормативному – 64,2%; деятельностиному – 65,8%.

С целью выявления степени чувствительности компонентов психологической готовности студентов к человекоцентрированному взаимодействию в процессе образования мы использовали метод вычисления коэффициента ранговой корреляции по Спирмену. Во всех группах испытуемых наиболее чувствительным является перцептивно-когнитивный компонент, наименьшей чувствительностью обладает информационно-интеллектуальный компонент. Степень связи групповых иерархий МНШО, ППДО и ЛГПД является очень высокой (коэффициент ранговой корреляции Спирмена ($r_s = 0,7 - 0,9$), тогда как связь иерархий у групп МНШО и ИЗО очень слабая ($r_s = 0,4$).

С целью выявления инновационной и человекоцентрированной направленности деятельности преподавателей вуза и ее влияния на уровень психологической готовности к принятию обра-

зовательного подхода, центрированного на студенте, нами были разработаны опросники «Отношение к человекоцентрированной образовательной стратегии» и «Человекоцентрированная направленность деятельности преподавателя университета», а также рейтинговая таблица психоантропологической компетентности преподавателя вуза.

Опросник «Отношение к человекоцентрированной образовательной стратегии» состоит из 35 пунктов в виде утверждений и позволяет выявить следующие типы отношения преподавателей и студентов университета к нововведениям в образовательном процессе: «новатор», «энтузиаст», «рационалист», «нейтрал», «скептик», «консерватор».

В результате исследования было выявлено, что у большинства испытуемых преподавателей (70,3%) и студентов (64,2%) наиболее выражен такой тип отношений к нововведениям, как «рационализм». Большое количество испытуемых демонстрируют равнодушное отношение к психоантропологическим нововведениям. Существенные расхождения в человекоцентрированной направленности преподавателей (20,1%) и студентов (70,3%) наблюдаются относительно такого качества, как «энтузиазм».

Следующей задачей нашего исследования явилось установление корреляционных связей между готовностью студентов к нововведениям и человекоцентрированной направленностью деятельности преподавателя университета, а также его психоантропологической компетентностью.

В исследовании использовалась разработанная нами рейтинговая таблица уровня психоантропологической компетентности (УПК) преподавателя, в соответствии с которой студенты университета смогли оценить по семибалльной шкале качества преподавателя (демократичность, тактичность, психоантропологическая активность, творческий подход к занятию, психоантропологическая культура, психологическая устойчивость) и стиля преподавания (межпредметные связи, побуждение к дискуссии, владение аудиторией, новаторство).

При анализе различий в распределении степеней выраженности компонентов готовности студентов и человекоцентрированной направленности деятельности (ЧЦН), а также уровня профессиональной компетентности (УПК) преподавателей университета нами было выявлено, что распределения степеней выраженности интеллектуально-информационного (ИИК) и морально-нравственного (МНК) компонентов готовности студентов не согласуются ни с человекоцентрированной направленностью на взаимодействие, ни с профессиональной компетентностью препо-

давателей вуза. С уровнем профессиональной компетентности преподавателей университета не согласуется также степень выраженности мотивационного (МК) и деятельностного (ДК) компонентов. Обнаружена взаимосвязь перцептивно-когнитивного, мотивационного и деятельностного компонентов психологической готовности студентов с человекоцентрированной направленностью на взаимодействие преподавателей университета (статистический анализ распределения численностей осуществлялся при помощи метода определения меры различия между наблюдаемыми и предполагаемыми числами – χ^2 , хи-квадрат). Кроме того, доминирующим является перцептивно-когнитивный компонент ($\chi^2 = 2,47$ при $X_{kp}^2 = 7,8$ и $p < 0,05$). Нами выявлена также взаимосвязь перцептивно-когнитивного компонента и уровня профессиональной компетентности преподавателей ($\chi^2 = 6,76$). При сравнении распределений степеней выраженности ЧЦН и УПК было установлено отсутствие различий в распределении $\chi^2 = 6,05$ при $X_{kp}^2 = 7,81$ и $p < 0,05$, а следовательно, можно сказать, что существует связь между ЧЦН и УПК преподавателей университета.

Из результатов исследования можно сделать вывод, что наиболее важным внешним фактором для формирования психологической готовности студентов к принятию инновационного человекоцентрированного подхода в системе высшего образования является профессионально-личностная позиция преподавателя, человекоцентрированная направленность его сознания и деятельности. А это, в свою очередь, ставит перед исследователями задачу поиска новых форм и способов повышения профессиональной культуры преподавателей, основывающейся на психоантропологической научной парадигме, которая положена нами в основу разработки человекоцентрированной стратегии учебно-педагогического взаимодействия в вузе.

Примечания

1. Панов В. И. Введение в экологическую психологию: учеб. пособие. Ч. 1. М.: Изд-во МНЭПУ, 2001. 144 с.
2. Орлов А. Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике // Вопросы психологии. 2002. № 2; Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 527 с.
3. Поддубный Н. В. Синергетика: диалектика самоорганизующихся систем. Белгород, 1999. 352 с.
4. Гребнева В. В. Человекоцентрированное взаимодействие в вузе: теория, практика. Белгород: Политехника, 2004. 299 с.
5. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. СПб.: Питер, 2005. 412 с.
6. Панов В. И. Указ. соч. С. 14.
7. Гребнева В. В. Указ. соч.

УДК 37.016 : 808.5

О. В. Малаховская

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-РЕЧЕВЫХ И КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются педагогические условия, направленные на эффективное формирование интеллектуально-речевых и коммуникативно-речевых умений младших школьников: организация деятельности наблюдения; особое отношение к предметному содержанию (его проблематизация); индивидуализация и дифференциация методического аппарата учебников; организация учебной информации, предполагающая самостоятельную работу на уроке; создание условий для использования на уроках разных источников информации.

The article describes pedagogical conditions, directed at effective forming speech intellectual and speech communication skills in early elementary students: organization of observation activity; special attitude towards the subject content (its problematization); individualization and differentiation of methodological instrument of textbooks; organization of educational information, supposing the independent work during the lesson; making of conditions for using different sources of information during the lesson.

Ключевые слова: интеллектуально-речевые умения, коммуникативно-речевые умения, младшие школьники.

Keywords: speech-intellectual skills, speech-communication skills, early elementary students.

Анализ приемов, нацеленных на обучение школьников конкретным мыслительным операциям, а также приемов, необходимых для организации предметного общения в действующих УМК, приводит к заключению: для того чтобы процесс формирования интеллектуально-речевых и коммуникативно-речевых умений младших школьников был эффективным, необходимо создание и соблюдение ряда межпредметных педагогических условий.

Главными из этих условий мы считаем те требования, которые предъявляются к содержанию образования. Важнейшими из них являются организация деятельности наблюдения; проблематизация учебного материала; индивидуализация и дифференциация методического аппарата учебников; организация учебной информации, предполагающая самостоятельную работу на уроке (это должно быть включено в само содержание образования); создание условий для использования на уроках разных источников информации (словарей, справочников, сети Интернет) с це-

лью обучения работе с разными источниками информации для решения конкретной учебной проблемы (это должно быть включено в само содержание образования).

Особенностью всех этих требований на современном этапе образования является то, что два последних из них (которые традиционно считались требованиями к организации учебного процесса, а не к содержанию образования) становятся требованиями к содержанию образования. Если раньше их реализация полностью зависела от добросовестности учителя, то сегодня эти требования должны быть реализованы в качестве содержательного компонента в самих учебниках.

Важно отметить, что все заявленные педагогические условия так или иначе направлены на организацию самостоятельной работы школьников. Организация деятельности наблюдения помогает накопить материал для самостоятельных выводов и суждений. Проблематизация учебного материала провоцирует учащегося самостоятельно выбирать и обосновывать одну из точек зрения на учебную проблему. Индивидуализация и дифференциация методического аппарата учебников способствует тому, что любой ученик (как с высоким, так и с низким уровнем подготовки) может самостоятельно справиться с заданием на своём уровне. Создание условий для использования на уроках разных источников информации позволяет учить школьников самостоятельно находить нужную информацию. Остановимся на этих условиях подробнее.

Деятельности наблюдения (и методическому приему сравнения, который является главным приемом в процессе этой деятельности) отводят решающую роль в обучении Л. В. Занкова. Именно эта деятельность лежит в основании той системы развивающего обучения, которая была разработана ученым и не утратила актуальности и в настоящее время. По мнению современного психолога Н. И. Чуприковой, посредством специально организованной деятельности наблюдения – используя прием сравнения – дети устанавливают не только то, что является общим, сходным в сравниваемых объектах, но и «широкий спектр различий, существующих в сходных вещах и явлениях, что прямо ведет к дифференциации их свойств, сторон, отношений...». Сравнение, организованное в условиях конфликтов и коллизий (то есть так, как рекомендует система Л. В. Занкова), является, с точки зрения Н. И. Чуприковой, мощным средством дифференциации когнитивных структур и, следовательно, мощным средством умственного развития» [1]. Только на основе результатов собственного наблюдения (по материалам проведенного опыта на уроке окружающего мира, по материалам сравнительного

анализа двух сказок со сходным сюжетом в литературном чтении; двух похожих, но разных падежных форм на уроках русского языка и т. д.) школьник может прийти к самостоятельному заключению, которое будет иметь для него личностно значимый смысл. Хотелось бы отметить значимость деятельности наблюдения и для формирования коммуникативно-речевых умений школьников. Именно открытие, сделанное в результате наблюдения, чаще всего стимулирует ребенка к самостояльному речевому высказыванию. Школьники с большей охотой делятся результатами собственных наблюдений, чем теми знаниями, которые были получены ими в готовом виде. Именно результаты наблюдений, проведенных самостоятельно, становятся для школьников личностно значимыми.

С позиций формирования интеллектуально-речевых умений проблематизация учебного материала означает предъявление учебного материала школьникам не в виде готового знания, но в виде проблемы, требующей решения. Такая подача учебного материала создает некоторое напряжение, необходимость преодоления которого стимулирует интеллектуальное усилие, в результате которого и формируется определенное интеллектуальное умение (например, анализ или обобщение, абстрагирование или конкретизация) (К. А. Левин, В. М. Розин, Н. И. Чуприкова) [2]. С позиций формирования коммуникативно-речевых умений проблематизация учебного материала также требует его предъявления не в готовом виде, но в виде предмета обсуждения. Это позволяет включать школьников в коммуникативную ситуацию с целью формирования у них представлений о возможности разных точек зрения на каждую проблему, с целью постановки их в ситуацию выбора решения и поиска аргументов в пользу своего выбора, с целью обучения их защищать свое мнение.

Индивидуализация и дифференциация методического аппарата учебников имеет большое значение и с позиций формирования интеллектуально-речевых умений, и с точки зрения формирования коммуникативно-речевых умений младших школьников. Она означает учет в самой формулировке вопросов, заданий и правил самых разных индивидуальных особенностей школьников. Современные задачи образования требуют учитывать не модель идеального ученика (что до недавнего времени было принято в теоретических и методических исследованиях, посвященных проблемам формирования интеллектуальных и коммуникативных умений школьников), но социально-психологические и возрастные характеристики реального школьника начала XXI в., а именно: наличие разновозрастных школьников в одном классе, школьников с ярко

выраженными логопедическими проблемами; школьников-билингвов, для которых русский язык не является родным языком общения; школьников с недостаточной подготовкой и с несформированными сенсорными эталонами, школьников с задержкой психического развития и т. д. Требование индивидуализации и дифференциации методического аппарата учебников отвечает и универсальному закону умственного развития [3], и теоретическим установкам развивающего образования [4].

Организация условий для самостоятельной работы школьников является еще одним важным педагогическим условием и с позиции формирования интеллектуально-речевых умений школьника (поскольку любое собственно интеллектуальное умение формируется только в результате собственных усилий школьника в решении какой-либо задачи, присвоения учебного материала, формирования личностных смыслов), и с позиций формирования его коммуникативно-речевых умений. В исследованиях, авторами которых являются как зарубежные, так и отечественные ученые (J. Brewster, W. Littlewood, F. Perls, И. А. Бим, Е. И. Пассов, М. В. Ляховицкий), коммуникативно-ориентированным обучением считается только такое обучение, которое ориентировано на организацию самостоятельной работы школьников: ученик становится центром познавательной активности не тогда, когда он в центре внимания учителя, а тогда, когда он самостоятельно и индивидуально выполняет задания. Способность выполнить работу самостоятельно повышает самоуважение школьника, сообщает ему уверенность в себе, создает все необходимые предпосылки, для того чтобы он в процессе коммуникации смог сообщить о результатах своей учебной деятельности, объяснить их и обосновать.

Необходимо заметить, что в современном образовательном пространстве все перечисленные педагогические условия, необходимые для формирования интеллектуально-речевых и коммуникативно-речевых умений младших школьников, должны создаваться средствами всех учебных предметов. Для этого в действующем на уроке УМК (независимо от изучаемого предмета) должно быть достаточно количество учебных единиц (например: учебник, хрестоматия, тетрадь для самостоятельной работы, словари, карты, доступ к Интернету), для того чтобы учащиеся могли сами обращаться к разным источникам информации в поисках необходимых сведений для решения учебной задачи. Кроме этого методический аппарат учебника к каждой учебной задаче должен быть достаточно подробно разработан, причем, он должен присутствовать не только (и не столько) в методичес-

ком пособии для учителя, но и на страницах учебника, и быть адресованным непосредственно ученику. Только это позволит учащемуся самостоятельно продвигаться по его ступеням для решения каждой учебной задачи. Более того: система вопросов и заданий должна быть продумана таким образом, чтобы в результате выполнения учебных заданий у школьников постепенно складывался собственный методический аппарат, собственный инструментарий, необходимый и достаточный для выявления важных внутрипредметных закономерностей. Так, если в ходе занятий литературным чтением школьники усвают сюжетно-композиционные закономерности разных фольклорных жанров, они сумеют обнаруживать черты этих жанров в авторской литературе; если школьники поймут различие между фольклорным героем и литературным героем авторских произведений, они сумеют увидеть разницу между героем прозаических авторских произведений и лирическим героем поэзии и т. д. Если в ходе занятий по развитию речи (а также и на всех остальных предметах) школьники освоят разные социальные роли (участника диалога, организатора диалога, докладчика и т. д.), они сумеют воспользоваться приобретенным социально-коммуникативным опытом и во внешкольной деятельности.

Таким образом, если внутрипредметный материал будет усвоен школьниками не как набор конкретных задач, а на уровне объединяющих их закономерностей, то сформировавшийся «личный» методический аппарат пригодится им не только на уроках и во внеурочное время в начальной школе: он поможет им учиться и общаться и в основной школе.

Создание и поддержание условий для самостоятельной работы школьников на уроках выдвигает и ещё одно важное требование к учебнику и конструированию учебной информации. Как писала М. А. Холодная в известной книге «Психология интеллекта. Парадоксы исследования» (в главе «Школьный учебник как интеллектуальный самоучитель»), «учебник-самоучитель возможен при условии максимальной вовлеченности ребенка в работу с текстом» [5]. Вот эта «вовлеченность» ребенка в работу с текстом, о которой говорит психолог, выдвигает еще одно важное требование к содержанию учебника: содержание учебника должно быть интересным. Сразу хотелось бы подчеркнуть, что понятие «интересный» в современной философской и психологической литературе обретает категориальный статус [6]. «Интересное» содержание – это такое содержание, которое не просто порождает ситуативный интерес, а обладает механизмами удержания устойчивого познавательного интереса;

са; оставляет место для проявления познавательной инициативы того, кому адресовано содержание.

Каким образом можно добиться того, чтобы содержание учебника было интересным в обоих этих значениях? С нашей точки зрения, наиболее эффективный и уже апробированный способ сделать текст учебника интересным для учеников начальной школы – это создание особой структуры учебного текста, его разворачивание в двух плоскостях: учебной и литературно-игровой. (Для основной школы это реализовано еще в 80–90-е гг. в комплекте учебных пособий по математике в серии «Математика. Психология. Интеллект», под руководством проф. Э. Г. Гельфман и проф. М. А. Холодной [7].) Для начальной школы это реализовано в 2002–2005 гг. – в проекте «Перспективная начальная школа», под руководством проф. Р. Г. Чураковой [8]. Именно наличие в учебнике внешней интриги (обогащенной элементами интеллектуальной игры) способно создать тот дополнительный коммуникативный мотив, который помогает школьнику удерживать устойчивый интерес к решению учебной задачи. Что касается выполнения второго требования, выдвинутого категорией «интересное», – требования оставлять место проявлению познавательной инициативы школьника, то можно сказать, что оно выполняется с помощью приемов проблематизации учебного материала, а также его индивидуализации и дифференциации. Именно эти приемы создают условия для индивидуальных решений проблемы и оставляют место мнению данного конкретного школьника. Практика убеждает в том, что школьнику трудно находить подтверждение тем выводам, которые он не сделал самостоятельно; ему трудно аргументировать результаты чужих впечатлений. Чтобы стать личностно значимым, знание должно быть присвоенным, а значит, добытым в результате собственных наблюдений. Поэтому в учебниках по разным предметам должен содержаться и необходимый для наблюдений эмпирический материал, и методический аппарат к нему, которые в совокупности позволяют школьнику в результате собственной и самостоятельной деятельности наблюдения прийти к каким-то выводам и использовать эти наблюдения в качестве подтверждения этих выводов.

Обобщая всё вышесказанное, можно прийти к выводу, что эффективное формирование общих учебных умений младших школьников (интеллектуально-речевых и коммуникативно-речевых) возможно только совокупными силами всех учебных предметов, а значит, средствами учебно-методического комплекта в целом, который может создать все необходимые для этого педагогические условия.

Примечания

1. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения). М.: АО «Столетие», 1994. С. 100.
2. Там же; Левин К. А. Динамическая психология: избранные труды. М.: Смысл, 2001. 576 с.; Розин В. М. Память в культурно-историческом пространстве и в творческой деятельности // Мир психологии. 2001. № 1. С. 78–89.
3. Чуприкова Н. И. Указ. соч. С. 98.
4. Занков А. В., Романовская З. И., Зверева М. В. Обучение и развитие: экспериментально-педагогическое исследование / под ред. А. В. Занкова; НИИ общ. педагогики АПН СССР. М.: Педагогика, 1975. С. 100–101.
5. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.; Томск, 1997. С. 322.
6. Эпштейн М. Н. Знак пробела: о будущем гуманитарных наук. М.: Новое лит. обозрение, 2004. 864 с.
7. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника: интеллектуальное воспитание учащихся. СПб.: Питер, 2006. 384 с.
8. Чуракова Р. Г. Пространство натяжения смысла в УМК «Перспективная начальная школа». М.: Академкнига: Учебник, 2006. 32 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 378

Н. И. Попов

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МАТЕМАТИКОВ В УСЛОВИЯХ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Автор выделяет направления фундаментализации университетского математического образования, описывает мониторинг качества профессиональной подготовки математиков, приводит требования к мониторингу, его направления и этапы.

The author puts forward the directions of fundamentalization of university mathematics education, describes the monitoring of the mathematicians training quality, monitoring requirements, its directions and levels.

Ключевые слова: мониторинг качества профессиональной подготовки математиков, фундаментализация университетского математического образования.

Keywords: monitoring of mathematicians training quality, fundamentalization of university mathematics education.

Темп изменений современной жизни настолько высок, что становится весьма затруднительным выпускать специалиста, готового после завершения образования в университете сразу же приступить к практической работе по специальности. Поэтому необходимо либо точно предвидеть состояние технологий к моменту выпуска специалиста, либо обучать так, чтобы выпускник мог сам в течение короткого времени адаптироваться к будущей деятельности. Именно эти причины, а также, не в последнюю очередь, соображения экономического характера, заставляют принять на вооружение принцип фундаментализации образования. Только фундаментальное образование дает такие знания, которые позволяют ориентироваться в любой новой среде и являются универсальными по существу [1].

Анализ различных источников (см., напр., [2]) показывает, что приемлемые трактовки фундаментализации образования группируются вокруг следующих основных направлений.

1. Интеграция науки и образования.

2. «Универсализация» знаний, умений и навыков (владение базисными знаниями, навыками и умениями, что предполагает выделение структурных единиц научного знания, имеющих наиболее высокий уровень обобщения).

3. Формирование общекультурных основ в процессе обучения.

Что это дает для понимания фундаментализации математического образования?

Первое из указанных направлений подразумевает необходимость формирования представлений о базовых, фундаментальных основах математики. Выделим основные компоненты этого подхода. Такими базовыми, фундаментальными составляющими являются:

– характер объекта и предмета современной математики, особенности их развития и взаимодействия;

– язык математики, математические методы (аксиоматический метод конструирования математических теорий, метод математического моделирования) и связи математики с другими науками и практикой;

– процесс познания в математике, специфика математики как метода познания, сущность математических абстракций и особенности их возникновения в процессе познания.

Фундаментализация математического образования на основе первого направления предполагает приобщение студентов к творческой исследовательской деятельности.

Относительно второго подхода необходимо отметить следующее. В процессе осуществления фундаментализации образования у студентов на конкретных примерах формируются представления об универсальности математических методов, о роли и месте математического моделирования в естествознании, о природе математики и сущности математических абстракций. Также формируется понимание об «универсальности» математических структур, теорем, дедуктивном строении математических теорий, выявляется «математическая природа» многих реальных явлений и процессов, появляется мотивация к изучению целого ряда математических понятий посредством раскрытия их практического характера и значимости.

Выделение структурных единиц научного знания, имеющих наиболее высокий уровень обобщения

щения явлений действительности, подразумевает важность четкого определения научно-методических направлений курса математики и реализации деятельностного подхода в процессе обучения. А затем, в последующем, выявления состава деятельности, адекватной данным знаниям, умениям, навыкам и составления системы задач, нацеленных на их формирование. В этом случае можно провести и некоторые аналогии с выделением так называемых опорных знаний, умений и навыков, выявлением «ключевых» примеров и упражнений и обучением методам их решения.

Реализация принципа фундаментализации образования в контексте проблемы формирования общекультурных основ предполагает развитие у студентов представлений о совокупности материальных и духовных ценностей человека (и процессе их созидания на соответствующем уровне общественного развития), а также способах организации жизнедеятельности человека. Необходимо отметить, что в течение последних десятилетий в этом направлении много наработано в контексте реализации концепций гуманизации и гуманитаризации образования. Воспитание личности при изучении математики, интеллектуальное развитие студентов, формирование качеств мышления, необходимых человеку для полноценной жизни в современном обществе, являются одними из наиболее приоритетных направлений теории и методики обучения математике.

Анализ возможных путей реализации указанных выше трех направлений фундаментализации образования в процессе обучения математике предполагает необходимость:

- реализации деятельностного подхода как научной методологии;
- формирования мировоззрения студентов;
- воспитания в процессе обучения математике;
- формирования математического мышления;
- развития творческих способностей студентов.

Несмотря на некоторые различия, все направления фундаментализации математического образования обладают общей характерной структурой их реализации в процессе обучения, включающей:

- выделение соответствующих единиц базисных знаний, навыков и умений;
- выявление состава деятельности, адекватной данным знаниям, умениям, навыкам, и реализацию деятельностного подхода в процессе обучения математике.

Приведем структурную схему реализации фундаментализации образования в контексте профессиональной подготовки математиков в классическом университете (рис. 1).

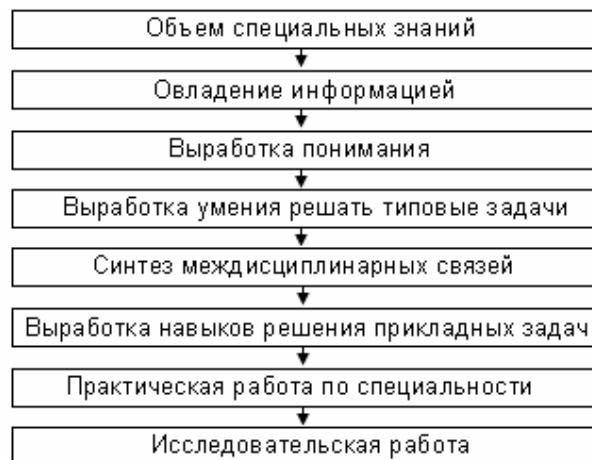


Рис. 1. Структурная схема реализации фундаментализации университетского математического образования

Приведенная схема процесса обучения рассматривается с точки зрения преподавателя. Со стороны студента – это структура процесса познания, т. е. схема превращения обучения в самообучение.

В той или иной мере мониторинг качества подготовки специалистов в рамках университетского образования существовал всегда. Это и контрольные работы, и типовые расчетные задания, и экзамены. Исследователи подчеркивают, что эффективность мониторинга может быть обеспечена лишь в рамках целостного, системно-ориентированного процесса [3]. В связи с этим мониторинг качества подготовки специалистов-математиков должен отвечать следующим важнейшим требованиям, предъявляемым к его организации:

- системность анализа всей совокупности критериев качества процесса и результата профессиональной подготовки при ценности каждого объекта наблюдения;
- объективность интерпретации и оценивания, достигаемая достаточностью и валидностью выборки;
- периодичность наблюдения;
- синтез качественно-количественной интерпретации результатов наблюдения;
- поступательность и наращивание объема прогнозирования позитивных изменений качества подготовки специалистов во всех аспектах.

Мониторинг качества подготовки специалистов в вузе связан с целями, а также нормами, которые определены самим высшим учебным заведением. Стандарт содержания профессиональной подготовки должен способствовать не только проверке и контролю результатов образования, но и поиску оптимальных путей их дости-

жения, что обеспечивается созданием условий для информационного обеспечения потребителей на уровне страны в целом, отдельных регионов и учебных заведений в частности. Последнее важно, поскольку при всей значимости общегосударственных стандартов содержания подготовки они носят лишь характер нормативных ориентиров, инвариантных по отношению к данному уровню образования в целом.

Направления мониторинга качества подготовки специалистов-математиков в рамках университетского образования могут быть представлены следующим образом:

- содержание и технологии профессиональной подготовки;
- организация образовательного процесса;
- преподавание отдельных математических дисциплин;

– отношение студентов к процессу профессиональной подготовки (мотивы, стимулы и др.), уровень профессиональной личностной компетенции.

Исследователи выделяют *три основных этапа мониторинга* [4]:

- наблюдение (как фиксация данных);
- оценка;
- прогноз.

Каждая из этих частей представлена несколькими ступенями:

- определение и обоснование объекта наблюдения;
- проектирование объекта в соответствующий метод наблюдения;
- анализ, систематизация и структурирование полученных эмпирических данных;
- оценка и интерпретация статистических сведений;

Оценка качества образования выпускников по математическим специальностям (2008–2009 учеб. год)

Название образовательной программы, код ОКСО	Число выпускников	Доля хороших и отличных оценок на госэкзаменах	Доля дипломных работ и проектов, оцененных ГАК на «отлично»	Количество дипломов с отличием
010101.65 Математика	17	76,47%	35,29%	1
050201.65 Математика с дополнительной специальностью Информатика	19	71%	10,5%	2
010501.65 Прикладная математика и информатика	21	85,7%	66,67%	4
050202.65 Информатика с дополнительной специальностью Математика	23	78,5%	96%	3
050203.65 Физика с дополнительной специальностью Математика	15	60%	73,33%	2



Рис. 2. Результаты анкетирования работодателей по оценке качества подготовки специалистов

- соотнесение с данными предшествующих мониторингов;
- прогнозирование возможных изменений полученных в результате мониторинга данных в перспективе.

Качество содержания образования оценивается через процессуальную и результирующую составляющие учебно-педагогического процесса. К результирующим параметрам относятся профессиональная подготовленность студентов-выпускников, их обученность.

В таблице приводится оценка качества образования выпускников физико-математического факультета ГОУ ВПО «Марийский государственный университет» по математическим специальностям по итогам 2008–2009 учеб. г. Подробный анализ результатов позволяет сделать вывод о достаточно высоком уровне подготовки студентов указанных специальностей.

Интересным является следующий факт. В письменном анкетировании работодателей, проведенном отделом менеджмента качества образования ГОУ ВПО «Марийский государственный университет» в 2007–2008 учеб. г., приняло участие 50 предприятий и организаций Республики Марий Эл, в 2008–2009 учеб. г. – 16. Работодателям было предложено оценить выпускников указанного вуза (в том числе по математическим специальностям), работающих на предприятиях региона с 2004 г., используя десятибалльную шкалу, по следующим критериям:

1. Уровень профессиональной общетеоретической подготовки.
2. Уровень базовых знаний и навыков.
3. Навыки работы на компьютере.
4. Способность воспринимать и анализировать новую информацию, развивать новые идеи.
5. Эрудированность, общая культура.
6. Нацеленность на карьерный рост и профессиональное развитие.
7. Уровень практических знаний и умений.
8. Осведомленность в смежных областях полученной специальности.
9. Готовность и способность к дальнейшему обучению.
10. Навыки управления персоналом.

Результаты анкетирования приведены на рис. 2.

Необходимо отметить, что определенный опыт реализации рассмотренных концепций и направлений совершенствования математического образования уже накоплен в вузовской практике обучения математике. Поэтому целесообразно выделить из них все то, что нашло свое позитивное подтверждение в опыте преподавания различных дисциплин, а затем представить его в качестве компонента содержательных, целевых и методических составляющих фундаментализации математического образования.

Примечания

1. Попов Н. И. Фундаментализация подготовки специалистов-математиков в условиях университетского образования // Высшее образование в России. 2008. № 9. С. 32–35.

2. Новиков А. М. Профессиональное образование в России. М., 1997; Коржуев А. В., Попков В. А. Вузовское и послевузовское профессиональное образование: критическое осмысление проблем, поиск решений. М., 2002.

3. Зафубин М. Д. Качество педагогического образования: кадровое обеспечение // Качество педагогического образования. Кадры: материалы III Всерос. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Курск, 2002. Ч. 1. С. 3–26.

4. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад. 3-е изд. М., 2003.

УДК 372.8

М. Д. Китайгородский, И. А. Муртазин

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КУРСОВ ПО ВЫБОРУ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ С ИНТЕГРАЦИЕЙ ИНФОРМАЦИОННЫХ И МАТЕРИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В данной статье описывается возможность интеграции информационных и материальных технологий в курсах по выбору в предпрофильной подготовке учащихся. Для такой интеграции можно использовать уровень дидактического синтеза, на основе которого предложена последовательность разработки учебных курсов по выбору. Проведенные исследования показали эффективность внедрения разработанных курсов.

The article considers the possibility of integration of informational and material technologies in elective courses for foreprofile students. For this integration, the level of didactic synthesis can be used, which can serve the basis of consecutive elaboration of educational elective courses. The research carried out shows the effectiveness of the inculcation of the worked out courses.

Ключевые слова: интеграция, информационные технологии, профильное обучение, предпрофильная подготовка, межпредметные связи, дидактический синтез.

Keywords: Integration, information technology, special education, foreprofile training, intersubject communications, didactic synthesis.

Одним из ключевых изменений в системе общего образования России в настоящее время является введение профильного обучения. В Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования указывается на возможность организации нескольких различных профилей. Одним из них является технологический профиль с какой-либо специализацией: ин-

формационно-технологической, агротехнологической, индустриально-технологической, в области технологий сферы обслуживания и др. Таким образом, технологический профиль может быть реализован достаточно разнообразно. Но согласно результатам исследований по введению профильного обучения, проведенных Институтом содержания и методов обучения РАО [1], в учебных планах школ технологический профиль встречается только с агротехнологической и информационно-технологической специализацией. Это свидетельствует о низкой востребованности среди учащихся остальных направлений технологического профиля. На диаграмме (рис. 1) представлены предпочтаемые профили обучения в учебных планах экспериментальных школ.

Для осознанного выбора того или иного профиля в 9-х классах проводится предпрофильная подготовка. Для того чтобы выяснить, насколько популярна образовательная область «Технология» для выбора ее в качестве профильного образования, мы провели анкетирование учащихся в трех школах города Сыктывкара – МОУ СОШ № 12, 16 и 38.

По результатам анкетирования профиль, связанный с образовательной областью «Технология», пожелали выбрать только 14% опрошенных. Наибольший интерес у школьников вызывал профиль, связанный с информатикой, его указали более 30% учащихся.

Мы считаем, что интерес к технологическому профилю возрастет, если в курсы по выбору в предпрофильной подготовке ввести интегра-

цию технологий – материальных и информационных.

Интеграция является фундаментальным понятием, которое можно рассматривать на разных уровнях и с позиций различных наук. В нашем рассмотрении под интеграцией мы будем понимать процесс и результат объединения знаний, способов познания и деятельности на какой-либо общей основе, способствующих целостному восприятию окружающего мира [2]. Практически такая интеграция приводит к построению учебных дисциплин, курсов, блоков и отдельных интегрированных уроков, способствующих целостному рассмотрению изучаемых проблем.

Образовательная область «Технология» по своей сути является интегрированной предметной областью, в которой интегрируются знания о способах преобразования материи, энергии и информации, она синтезирует знания физики, химии, биологии и других наук и показывает их практическое применение. И информационные технологии обладают интегрирующим свойством по отношению как к научному знанию в целом, так и ко всем остальным технологиям. Они являются важнейшим средством реализации так называемого формального синтеза знаний.

Естественно, что интеграция имеет соответствующие уровни. При проектировании учебных курсов с интеграцией технологий мы будем придерживаться классификации уровней интеграции, предложенной С. А. Старченко [3] (см. табл. 1).

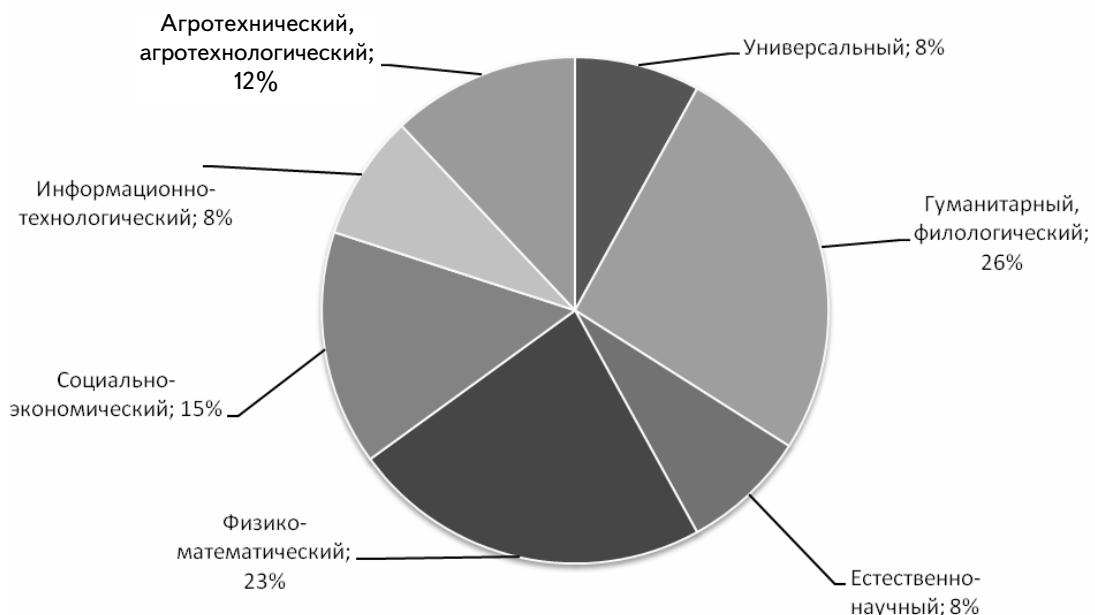


Рис. 1. Предпочитаемые профили обучения (по учебным планам образовательных учреждений).

В основе выделенных уровней выступает идея реализации целостности содержания образования, понимаемая как соотношение и объединение знаний, умений и навыков в процессе обучения, воспитания и развития личности в единую систему представлений о мире и способах его познания.

Для интеграции технологий в курсах по выбору предпрофильной подготовки наиболее целесообразно использование уровня дидактического синтеза, при котором предполагается использование новых для учащихся технологий, как

информационных, так и материальных. Для проектирования учебных курсов нами был разработан алгоритм проектирования программы предпрофильной подготовки с интеграцией технологий (рис. 2). На рисунке ключевые блоки алгоритма выделены полужирным шрифтом.

Ключевым этапом в проектировании курсов является определение интегрируемых технологий – в каждой родственной профессии необходимо выделить сходные (аналогичные) элементы содержания, являющиеся общими и составляющие основу программы предпрофильной подго-

Уровни интеграции содержания образования применительно к технологиям

Наименование уровня	Характеристика уровня
Дидактическая целостность	Высокая упорядоченность, гармоничность, взаимосвязь, взаимообусловленность, обобщенность содержания образования с учетом особенностей, возможностей и способностей учащихся
Дидактический синтез	Базируется на одной из интегрируемых дисциплин как на основной с учетом системного использования содержательных связей. Существенной особенностью уровня дидактического синтеза является то, что некий учебный материал впервые изучается в рамках данной дисциплины
Межпредметные связи	Ведущим связующим звеном выступают общие элементы содержания учебных предметов, они просто обобщаются или актуализируются
Внутрипредметные связи	Направлена на «спрессовывание» материала в крупные блоки, на систематизирование знаний внутри определенной дисциплины



Рис. 2. Алгоритм проектирования программы предпрофильной подготовки с интеграцией материальных и информационных технологий

товки. Такими общими элементами могут быть исходные объекты преобразования (листовой металл, ткань, продукты питания, виды растений и животных, информация, энергия и т. п.); конечные продукты преобразования (машина, электронное устройство, интерьер, одежда, приготовленные блюда; художественные изделия и т. д.); способы преобразования (физические, химические, биологические, механические, математические и другие процессы, операции, приемы); средства оснащения (оборудование, приспособления, инструменты, вспомогательная оснастка).

В качестве информационных технологий, используемых в предпрофильных курсах, мы рассматривали системы автоматизированного проектирования (САПР). На сегодняшний день САПР очень прочно вошли во все сферы производства. Современные технологии немыслимы без проектов, реализованных при помощи САПР. Таким образом, с данными системами необходимознакомить учащихся начиная уже со школы. Рассмотрев системы, получившие наибольшее распространение в отечественном производстве (T-flex CAD, ADEM, bCAD, AutoCAD, КОМПАС), мы решили для применения в курсах по выбору использовать систему КОМПАС 3D LT, в которой предполагается выполнять чертеж и трехмерную модель изделия. По сравнению с другими САПР, КОМПАС обладает рядом преимуществ, главными из которых являются полное соответствие отечественным ГОСТам; наличие учебной версии КОМПАС 3D LT, которая входит в состав Стандартного базового пакета программного обеспечения Первая Помощь, поступившего во все общеобразовательные учреждения Российской Федерации в рамках приоритетного национального проекта «Образование»; удобный интерфейс; наличие разработанных методик изучения системы КОМПАС 3D LT в рамках предмета информатики.

При проектировании курсов по выбору важное значение имеет подбор объектов труда. Необходимо отбирать их таким образом, чтобы была возможность продемонстрировать учащимся интеграцию технологий в процессе работы. Для этого нами были разработаны критерии, по ко-

торым можно отбирать объекты для проектирования и изготовления в процессе освоения учебных курсов (табл. 2).

На основе рассмотренных выше требований к курсам по выбору с интеграцией технологий нами было разработано несколько курсов для предпрофильной подготовки. Каждый предпрофильный курс, разработанный нами, рассчитан на 10–16 часов. На теоретическую часть отводится 2–4 часа, на освоение информационных технологий (проектирование изделия) – 5–8 часов, на изготовление изделия – 3–4 часа.

Примером одного из разработанных нами курсов является курс «Конструирование предметов мебели с использованием программы САПР КОМПАС 3D LT» [4]. В данном курсе информационные технологии представлены процессом проектирования изделия в САПР КОМПАС 3D LT, а материальные технологии – процессом изготовления и сборки изделия.

В данном курсе учащиеся познакомятся с программным обеспечением, позволяющим создавать «виртуальные» (цифровые) конструкции предметов мебели, а также с процессом конструирования мебели.

В процессе освоения курса учащиеся должны изготовить несложные предметы мебели (тумба, подставка под монитор, полка для книг и т. д.), которые были спроектированы ими с применением информационных технологий.

В ходе данного курса учащиеся проходят несколько этапов:

- получают необходимые знания по компьютерной графике;
- обучаются работе в системе автоматизированного проектирования КОМПАС 3D LT;
- получив объем минимальных знаний, приступают к творческому заданию, в рамках которого проектируют изделие;
- после выполнения чертежа изготавливают спроектированное ими изделие в учебных мастерских.

По разработанным курсам по выбору были проведены занятия с учащимися 9-х классов в нескольких школах г. Сыктывкара. Экспериментальная группа учащихся изучала разработанные

Таблица 2
Критерии отбора объекта труда

Критерий отбора	Пояснение
Простота изготовления	Важно учитывать время, необходимое на изготовление объекта
Технологичность изготовления	На примере изготовления объекта необходимо продемонстрировать какой-либо технологический процесс
Унификация деталей изделия	Устранение неоправданного многообразия деталей одинакового назначения и разнотипности их составных частей, приведение к возможному единобразию способов их изготовления, сборки, испытаний и т. п.

курсы с интеграцией технологий в классе информатики и в школьной мастерской. Контрольная группа занималась по традиционной методике и без использования компьютерного класса.

По завершении курсов по выбору с учащимися было проведено анкетирование, целью которого являлось определение изменений в предпочтениях учащихся в вопросе выбора предпрофильных курсов. Учащимся было предложено расставить 10 курсов по убыванию, в зависимости от их предпочтения. Предложенные курсы были

отобраны нами по результатам констатирующего эксперимента. Затем у каждого курса вычислялся рейтинг, который и показывал предпочтения учащихся. Результаты эксперимента представлены на диаграмме (рис. 3).

По результатам исследования мы можем сделать вывод об увеличении количества учащихся, желающих выбрать технологический профиль обучения. В экспериментальных группах этот интерес вырос с 14 до 31%, в контрольных группах – с 14 до 15%.

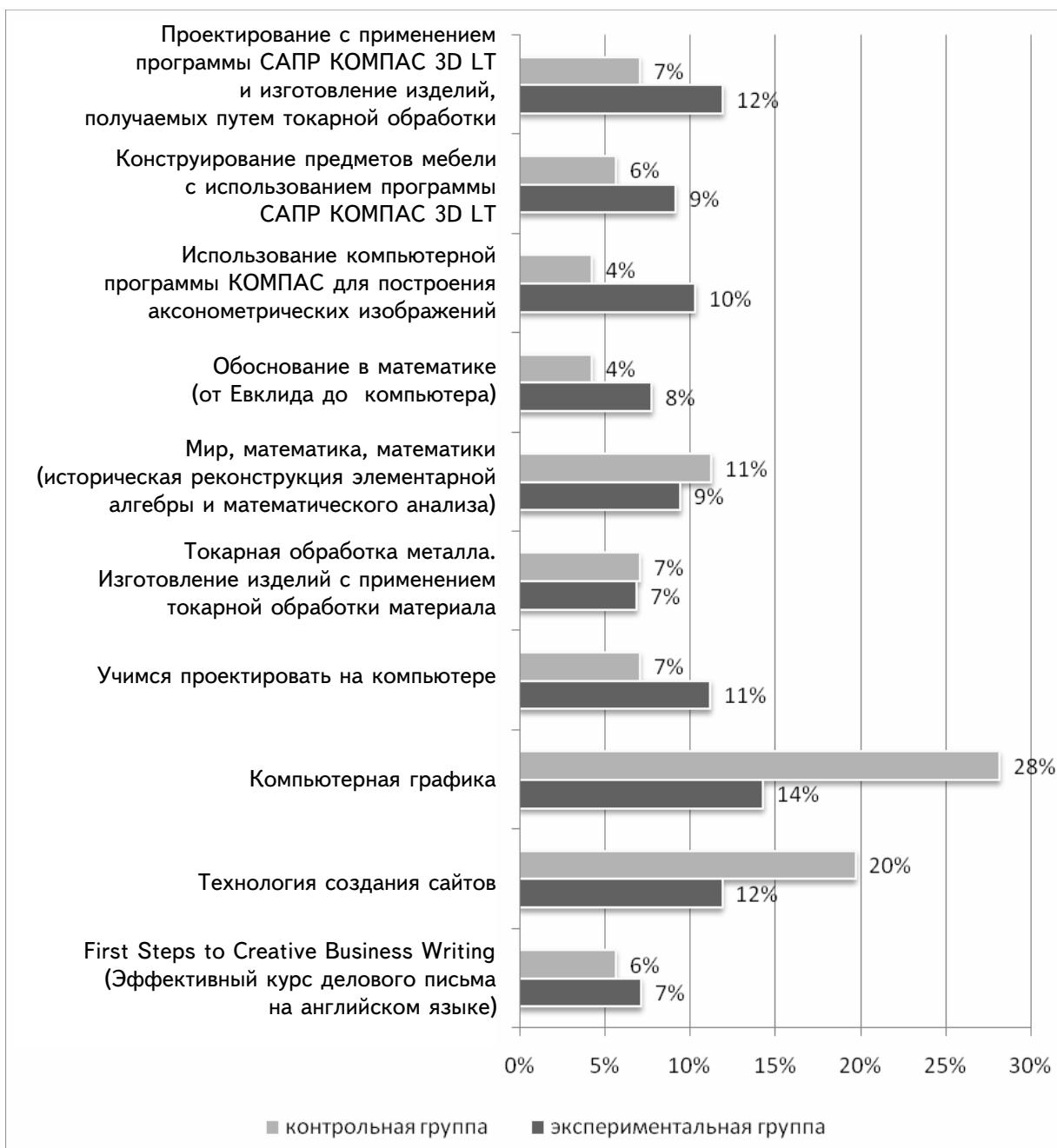


Рис. 3. Результаты эксперимента

Примечания

1. ИСМО РАО Результаты анализа учебных планов школ, участвующих в эксперименте по введению профильного обучения // Профильная школа. 2006. № 2. С. 24–27.
2. Игнатова В. А. Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся: дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 1999. 388 с.
3. Старченко С. А. Теоретические основы интеграции содержания естественнонаучного образования в лицее: дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2000. 420 с.
4. Муртазин И. А., Муртазин А. А. Интеграция информационных и материальных технологий в предпрофильной подготовке школьников // Школа и производство. 2007. № 8. С. 34–35.

УДК 37.018

P. M. Мелекесова

ШКОЛЬНЫЙ ЛАГЕРЬ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ

Переосмысление традиционных форм организации занятости детей в каникулярное время в контексте предпрофильной подготовки приобретает новый смысл. В статье обосновываются предпосылки и приводятся условия, при которых образовательная деятельность в школьном лагере становится значимым компонентом в системе предпрофильной подготовки учащихся.

Reconsidering traditional forms of arrangement of schoolchildren's holidays gets new accents in the context of preprofile training. The author grounds the conditions of making educational activity in the school camp a significant component of the system of pupils' preprofile training.

Ключевые слова: предпрофильная подготовка, проблемы, школьный лагерь, профильный лагерь, «школа-вуз».

Keywords: preprofile training, problems, school camp, profile camp, "school-higher school".

Анализ педагогической литературы [1], практического опыта по организации предпрофильной подготовки в общеобразовательных учреждениях выявил следующие проблемы:

во-первых, общеобразовательное учреждение, исходя из собственных ресурсов и в рамках учебного процесса, решить задачи по организации предпрофильной подготовки в полном объеме не может, что во многом объясняется отсутствием или недостаточностью ресурсного обеспечения предпрофильной подготовки в общеобразовательных учреждениях, в том числе материального, кадрового, организационного и др.;

во-вторых, большинство школ не готовы к проведению предпрофильной подготовки в рамках сетевого взаимодействия в течение учебного года, что объясняется неразработанностью организационно-педагогических условий и нормативного обеспечения и неготовностью учащихся к получению образования вне своей школы;

в-третьих, организация учебного процесса основной школы не ориентирована на обучение по индивидуальным учебным планам, которое признано наиболее перспективным способом профилизации обучения на старшей ступени общего образования, это объясняется как неразработанностью организационных форм, так и психологической неготовностью учителей, учащихся и их родителей к общей и учебной самостоятельности школьников;

в-четвертых, при том, что в соответствии с базовой моделью рекомендуется введение предпрофильной подготовки в 9-х классах, практический опыт школ показывает целесообразность начала этой работы гораздо раньше – с переходом учащихся из начальной школы в основную, т. е. в 5-м классе. Часто школы либо «приспособливают» к этому направлению традиционные устоявшиеся формы профориентационной работы (классные часы, экскурсии, стенды, анкетирования и т. п.), либо усиливают предметную направленность внеурочной работы, что ведет к учебной перегрузке детей и не всегда в полной мере оправдывает предпрофильную заявку этих форм работы;

в-пятых, обеспечивая занятость школьников не только в учебное, но в свободное от учебной деятельности время, в том числе и в каникулы, школа, не привлекая дополнительные ресурсы, находится в состоянии «перегрузки», что, безусловно, сказывается на качестве учительского труда, в том числе и на уровне предпрофильной подготовки учащихся;

в-шестых, далеко не все учителя готовы к тому, что меняется роль и место учителя в условиях доступности любых информационных ресурсов: в качестве результата предпрофильной подготовки на первое место выходит освоение учащимися способов деятельности, что в свою очередь заставляет учителя быть менеджером образовательного процесса и экспертом в предметной области.

Перечисленные проблемы взаимосвязаны, взаимообусловлены и частично могут быть решены внедрением различных моделей предпрофильной подготовки.

В то же время в контексте предпрофильной подготовки не исследован потенциал школьного оздоровительно-образовательного лагеря с дневным пребыванием детей в условиях взаимодействия «школа-вуз». Лагерь (смену) с дневным пребыванием детей в соответствии с норм-

мативными документами [2] будем определять как особую форму оздоровительной и образовательной деятельности с обучающимися общеобразовательных учреждений в каникулярный период на базе образовательного учреждения с организацией питания. В том случае, если смена лагеря профильная, то главным в содержании деятельности является практическая отработка знаний, умений и навыков в определенном виде (видах) творчества, реализация программ детских и молодежных общественных объединений, выполнение коллективных или индивидуальных творческих работ, дополняемые обязательной системой мер по формированию здорового образа жизни.

В силу многочисленных причин социально-экономического характера к середине 1990-х гг. почти половина всех детей отдыхала в лагерях, расположенных в черте города [3]. В настоящее время на базе общеобразовательных учреждений ежегодно только в летний период развертывается свыше 35 тысяч лагерей с дневным пребыванием (что составляет около 70% от общего числа лагерей) для 2,9 миллионов детей (около 50% от общего количества детей, охваченных организованными формами занятости в каникулярный период). При сохранении и развитии традиционных направлений все большее значение (как одной из основных) придается образовательному направлению деятельности лагерей [4]. В последние годы это приобретает особый смысл в связи с введением предпрофильной подготовки школьников среднего звена, необходимость которой была определена в 2002 г. в Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования [5]. Одной из наиболее распространенных форм становятся школьные профильные лагеря. Так, например, в городе Воткинске Удмуртской Республики летом 2009 г. программы всех пришкольных лагерей, а это 14 общеобразовательных учреждений, заявлены как тематические (соответствуют единой теме) или профильные. Профильный лагерь (смена) рассматривается при этом как **специально организованная деятельность в каникулярный период для определенной категории детей (Ю. Н. Таран)** [6].

В филиале ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет» в городе Воткинске совместно с общеобразовательными учреждениями города с 2007 г. разрабатывается и проходит экспериментальную апробацию модель предпрофильной подготовки школьников в профильном лагере с дневным пребыванием детей с привлечением ресурсов системы довузовского образования. При этом реализуются информационная, профессионально- и профильно-ориентационная составляющие предпрофильной подготовки школьников 5–8-х классов.

В процессе научной и опытно-экспериментальной работы изучаются следующие вопросы:

- изменение традиционных подходов к организации каникулярного времени школьников в контексте профильного образования и предпрофильной подготовки;
- возможности удовлетворения образовательных потребностей и интересов детей в условиях профильного лагеря, в соответствии с программами предпрофильной подготовки;
- теоретическое обоснование организационно-педагогических и методических условий реализации предпрофильной подготовки в школьном профильном лагере с дневным пребыванием детей в системе «школа-вуз»;
- определение и теоретическое обоснование критериев эффективности проведения предпрофильной подготовки в профильном лагере с дневным пребыванием детей при взаимодействии общеобразовательной и высшей школы.

Наличие предпосылок включения профильных лагерей в систему предпрофильной подготовки школьников, массовый характер привлечения педагогов-предметников определяет перспективность этой формы образовательной деятельности детей в каникулярный период как наиболее доступной. Однако нам не удалось найти в научной психолого-педагогической литературе теоретических обоснований организационно-педагогических условий реализации предпрофильной подготовки в профильном лагере с дневным пребыванием детей.

Для определения и обоснования указанных условий была проведена исследовательская и опытно-экспериментальная работа вуза совместно с тремя общеобразовательными учреждениями, результаты которой позволяют сделать следующие выводы.

Во-первых, в профильном лагере с дневным пребыванием детей осуществляется предпрофильная подготовка школьников, если:

- профильный лагерь рассматривается как подсистема системы предпрофильной подготовки школьников, что предусматривает разработку соответствующих предпрофильной подготовке принципов, целей, задач и ожидаемых результатов деятельности учащихся в профильном лагере, преемственность учебных программ, пролонгированность смены профильного лагеря (*додействие* – организационная, методическая и психолого-педагогическая подготовительная работа, *составленно смена, последействие* – анализ результатов деятельности, дальнейшее развитие и реализация проектов);
- образовательная среда профильного лагеря удовлетворяет требованию внутренней (по отношению к учебно-воспитательной системе образовательного учреждения) и внешней (по отношению к образовательной среде города, рай-

она, республики и т. д.) открытости, что дает возможность обеспечить учащимся широкий спектр сознательных профильных проб, в том числе в рамках сетевого взаимодействия образовательных учреждений;

– образовательная деятельность в профильном лагере осуществляется в соответствии с проектно-программным подходом, предусматривающим наличие обоснованных учебных программ, их вариативность, ориентированность на интересы детей и продуктивный характер деятельности, гибкость методов и форм реализации программ, обеспеченность кадровыми и материальными ресурсами;

– обеспечивается психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности в профильном лагере, предусматривающее диагностику образовательных интересов, способностей и наклонностей, мониторинг результатов деятельности учащихся в профильном лагере в системе предпрофильной подготовки, оперативные изменения в программах лагеря с учетом полученных данных.

Во-вторых, обеспечение перечисленных условий дает возможность расширить образовательную среду формирования готовности школьника к обучению в профильной школе, которая характеризуется интеллектуальными, личностными, коммуника-

Компетентность	Содержание компетентности (по Н. Ф. Виноградовой)	Высокая степень влияния лагеря	
		Кол-во из 51	% из 51
Интеллектуальная	Способность работать с информацией разного типа	46	90%
	Умение применять знания в нестандартных ситуациях	13	25%
	Умение самостоятельно ставить учебные задачи	5	10%
	Владение приемами самостоятельного добывания новых знаний	23	45%
	Высокий уровень развития познавательных интересов	29	57%
	Способность работать в условиях гипотезы, поиска, исследования	12	24%
Личностная	Желание и умение: проявлять самостоятельность, инициативу, целеустремленность, волю	29	57%
	планировать и организовывать свою деятельность	16	31%
	владеть правилами учебного сотрудничества	23	45%
	добровольного и осознанного выбора будущего профиля	14	27%
	Способность использовать средства языка и речи для получения и передачи информации	27	53%
Коммуникативная	Умение участвовать в учебном диалоге	22	43%
	Умение строить монологические высказывания разного типа	11	26%
	Способность: осуществлять контроль и оценку своей деятельности	12	24%
Рефлексивная	предвидеть возможные последствия своих действий	15	29%
	находить и устранять причину возникающих трудностей	12	24%
	осознавать собственное достоинство	37	73%
	уметь объективно оценивать свои учебные достижения	8	16%
	стремиться к улучшению своих учебных достижений	21	41%
	Способность переводить практическую задачу в учебную, и наоборот	7	14%
Деловая (деятельностная)	Способность конструировать свою деятельность от постановки цели до получения результата	18	31%
	Умение определять и самостоятельно строить алгоритм действий в незнакомых и нестандартных ситуациях	9	15%
	Способность работать в условиях выбора	14	35%
	Индивидуальный стиль деятельности	7	14%
	Способность к самоактуализации (А. Маслоу)	2	4%
Креативная	Восприимчивость к новым идеям	29	57%
	Способность любую учебную задачу решать творчески	13	25%
	Желание и умение отказываться от образца, добиваться оригинальности и новизны решения	12	24%
	Сформированность системы учебно-познавательных мотивов	20	39%
Эмоциональная	Адекватная эмоциональная реакция на различные учебные ситуации	18	35%
	Умение использовать и приобретать личный опыт	26	51%

тивными, рефлексивными, деловыми (деятельностными), креативными, эмоциональными компетенциями подростка (Н. Ф. Виноградова) по [7].

С целью выяснения, в какой степени школьный профильный лагерь, деятельность которого организована в соответствии с перечисленными выше условиями, оказывает влияние на формирование указанных компетенций, был проведен предварительный опрос учителей математики и информатики города Воткинска. Результаты опроса, приведённые в таблице, позволяют сделать предварительный вывод, что школьный профильный лагерь с дневным пребыванием детей оказывает (в большей или меньшей степени) влияние на формирование готовности школьников 5–8-х классов к дальнейшему обучению в профильной школе.

В дальнейшем исследовании с применением методов групповых экспертных оценок [8] и статистической обработки данных [9] предполагается подтвердить (или опровергнуть) полученные предварительные результаты, определить, какие именно компетентности и в какой степени развиваются средствами школьного профильного лагеря, для развития каких из них он является наиболее эффективным способом.

Примечания

1. Профильное обучение в старшей школе в субъектах Российской Федерации: опыт регионов – 2007 / В. В. Вержбицкий, Ю. Ю. Власова, А. С. Михайлова, М. Л. Пустыльник, И. И. Трубина, Е. А. Шардуба; под ред. Ю. Ю. Власовой. М.: Просвещение-регион, 2007. 256 с.

2. Порядок проведения смен профильных лагерей, лагерей с дневным пребыванием, лагерей труда и отдыха обучающихся в период каникул. Приложение к приказу Минобразования России от 13.07.2001 № 2688.

3. Организация летнего отдыха детей с учетом состояния их здоровья на базе городских образовательных учреждений: метод. рек. / под ред. В. И. Бондаря. М.: Науч.-исслед. ин-т семьи, 1997. 152 с.

4. Педагогика школьных каникул: метод. пособие / сост. и науч. ред. С. В. Тетерский. М.: Академ. Продукт, 2003. 176 с. (Руководство социального педагога.)

5. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. Утверждена приказом Минобразования России от 18 июля 2002 г. № 2783.

6. Философия и педагогика каникул: серия «Новые ценности образования»: сборник № 8 / под ред. Т. В. Анохиной, Н. Б. Крыловой. М.: Инноватор, 1998. С. 80–84.

7. Гладкая И. В. Диагностические методики предпрофильной подготовки: учеб.-метод. пособие для учителей / под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2006. С. 28–29.

8. Черепанов В. С. Основы педагогической экспертизы: учеб. пособие. Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2006. 124 с.

9. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М.: МЗ-Пресс, 2004. 67 с.

УДК 316.77 : 801.7

Л. В. Макарова

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКЕ КАК СРЕДСТВО ПРИОБРЕТЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматривается взаимовлияние обучения безэквивалентной лексике и формирования социокультурной компетенции. В качестве средства обучения безэквивалентной лексике предлагается использовать культурологическое чтение аутентичных текстов. Обоснованием данного метода являются лингвистический, психологический, методический и социокультурный компоненты процесса обучения, представленные в статье.

The article consideres the interdependence between teaching lacuna lexis and sociocultural awareness development. Culturological reading is suggested as a method for teaching lacuna lexis. The suggestion is based on linguistic, psychological, methodical and sociocultural aspects viewed in the article.

Ключевые слова: аутентичный текст, безэквивалентная лексика, социокультурная компетенция, культурологическое чтение.

Keywords: authentic text, lacuna lexis, sociocultural competence, culturological reading.

Обучение безэквивалентной лексике может быть средством формирования социокультурной компетенции. Это возможно потому, что БЭЛ наиболее ярко участвует в формировании национальных концептов. Такая цель достигается за счет присутствия имплицационных культурных фонов в семантическом составе данных лексических единиц. Познание ценностей иноязычной культуры происходит на основе концептов. БЭЛ являются носителями подчеркнуто национальных семантических долей, которые, в свою очередь, и формируют специфическую концептосферу изучаемого языка. Наличие БЭЛ ставит проблемную задачу – раскодировать и выявить представленную культурную информацию. Это развивает способность понимать и объяснять реалии не только иноязычной, но и родной культуры. Сложность и неполноправленность семантического состава БЭЛ усложняет процесс обучения лексике данного вида. Обучение БЭЛ и формирование социокультурной компетенции может осуществляться при культурологическом чтении аутентичных текстов. Схематически данный процесс можно представить следующим образом (см. рис. 1).

Все компоненты процесса анализа взаимосвязаны и взаимозависимы. Анализ БЭЛ, присутствующих в данном тексте, позволит понять и кон-

цептосферу самого текста и, далее, сформировать представления о национальных ценностях, стереотипах или образцах поведения. Более полно процесс формирования социокультурной компетенции при обучении БЭЛ можно представить таким образом (рис. 2).

Одной из целей обучения иностранному языку является формирование социокультурной компетенции учащихся средствами культурологического чтения и обучения БЭЛ.

Достижение данной цели связано с решением ряда задач: 1) формирование понимания сущности социокультурной компетенции и ее роли в процессе межкультурного общения; 2) развитие социокультурных умений учащихся: выявлять и интерпретировать социокультурные факты и события, выявлять культурные сходства и различия между представителями разных культурных

групп, критически оценивать контактирующие культуры с позиции их собственных систем ценностей, определять ситуации межкультурных конфликтов и избегать их, выступать в качестве представителя родной культуры; 3) формирование лингвистической составляющей социокультурной компетенции, состоящей в активном владении безэквивалентной лексикой.

Средством формирования социокультурной компетенции при обучении БЭЛ является культурологическое чтение аутентичных текстов. **Культурологическое чтение** – подвид изучающего чтения, направленного на выявление, интерпретацию фактов культуры, стереотипов ментальности, образцов поведения, принятых в иноязычной культуре.

При этом необходимо соблюдение нескольких условий: а) использование ряда объединен-

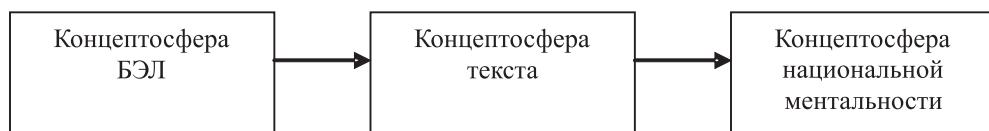


Рис. 1. Значение БЭЛ в концептосфере текста



Рис. 2. Формирование социокультурной компетенции на основе культурологического чтения

ных, но стилистически разных текстов; б) в каждом из текстов должны быть представлены одни и те же «целевые» БЭЛ; в) использование именно культурологического вида чтения, основанного на принципах культурологического анализа и компарации. На данном этапе необходимо выявить обоснования использования чтения при обучении БЭЛ.

Представляется возможным выделить следующие аспекты обучения БЭЛ на основе культурологического чтения текстов. При этом все компоненты могут служить и обоснованием процесса: а) лингвистический компонент; б) психологический; в) методический; г) социокультурный. Рассмотрим далее эти компоненты.

Лингвистический компонент предполагает, что в аутентичном тексте представлены аутентичные актуальные БЭЛ. Семантика, стилистическая и коннотативная окраска БЭЛ полнее раскрывается именно в тексте. Этот факт очевиден и доказан многими лингвистами. Значение и семантические доли любой лексической единицы актуализируются именно в определенном контексте. Традиционно именно слово ставилось в центр системы языка. Это возможно, если язык толковать как статическую систему. Но язык представляет собой динамическую систему, поэтому многие исследователи предлагают поставить в центр языковой системы качественно иную единицу – номинацию. Давно выявлена такая общелингвистическая закономерность: слово воспроизводится в новом тексте не абстрактно-схематически, а как номинация уже произведенного текста. Та или иная несколько раз воспроизведенная номинация-слово отражает связи не с одним, а с целым рядом текстов. По мере того как вновь и вновь используется слово, его значение проясняется, уточняется. Используясь несколько раз в текстах, слово и любая номинация обогащаются, потому что единственным источником их содержания является текст. Любое слово-номинация, с одной стороны, абстрактно, с другой – конкретно. Оно абстрактно, поскольку извлечено из некоторого множества текстов и является результатом их компрессии. Оно конкретно, поскольку вовлечено в процесс текстообразования, соотнесено с конкретным текстом, является номинацией объекта действительности [1]. Таким образом, номинация, наряду с предложением, является основным способом оформления информации в тексте.

Слово, являясь одним из уровней языка, включается в цепочку взаимосвязей и взаимозависимостей: слово-предложение-текст.

Психологический компонент представлен прежде всего данными когнитивной психологии, подтверждающими, что восприятие и запоминание любой лексической единицы производится

только на основе текста [2]. Данная взаимозависимость проявляется как в особенностях процессов восприятия лексики и собственно текста, так и в особенностях кратковременной и долговременной памяти, механизмов понимания и воспроизведения лексики и текста.

Методический компонент включает лексические навыки [3]. Согласно данным, приведенным Е. И. Пассовым, для использования какой-либо лексической единицы необходимо: а) вспомнить ее, вызвать в памяти соответственно задаче, замыслу, что происходит подсознательно; б) мгновенно сочетать данную ЛЕ с предыдущей или последующей, причем сочетание это должно быть не просто правильным лингвистически, но и адекватным речевой задаче в данной ситуации.

Анализ методических работ позволяет выделить в лексическом навыке следующие компоненты: а) слуховые и речевые следы слова в их соотнесенности: благодаря последней осуществляется слуховой контроль за формальной правильностью слова; б) соотнесенность слуховых и речедвигательных следов слова со зрительным образом предмета (прямо или опосредованно); в) ассоциативные связи слова с кругом других слов, что отражается в речевом продукте в устойчивых и свободных словосочетаниях; г) связи слова, составляющие его смысловое строение. Каждая из связей смыслового строения слова приобретается только в процессе речевой деятельности, поэтому маркирована теми условиями, в которых эта деятельность протекала; д) соотнесенность слова с ситуацией как системой взаимоотношений собеседников.

Таким образом, форма, значение и назначение слова представлены на физиологическом уровне как «единая полифункциональная система» [4]. Взаимодействие данных категорий представлено именно в тексте как на продуктивном, так и на рецептивном уровне.

Большинство исследователей считают текст особым уровнем языка. В последнее время выделяется и еще один уровень, стоящий над текстом, – это уровень культуры. Культура воплощается в текстах, она в них определяется. Данный факт позволяет выделить также и **социокультурный компонент**, предполагающий, что в тексте представлены национальные ценности, стереотипы поведения, принимаемые или неприемлемые в обществе сценарии, в этом контексте отражен национальный менталитет через актуализацию концептов. Культурологическое чтение текстов позволяет выявить и глубже осознать и ценности родной культуры.

В содержательном аспекте текст является носителем различных фоновых знаний, что особенно важно при реализации межкультурного подхода в обучении. Исследователи выделяют несколь-

ко уровней фоновых знаний, представленных в тексте [5]. К ним относятся: 1) историко-культурный фон – сведения об эпохе создания текста и эпохе, изображенной в тексте, исторических событиях и обстоятельствах; 2) социокультурный фон – сведения об общественных ситуациях, социальных ролях; 3) аксиологический фон – сведения о ценностях, принятых в данной культуре.

Представляется необходимым определить чтение как средство приобщения учащихся к иноязычной культуре и как средство обучения безэквивалентным лексическим единицам. Традиционно выделяют следующие функциональные виды чтения: ознакомительное, изучающее и просмотровое. В качестве подвида изучающего чтения представляется целесообразным выделить **культурологическое чтение**. Культурологическое чтение связано с анализом и интерпретацией общественных стереотипов и образцов. Социокультурная интерпретация содержания текста призвана создать общий образ культурной среды, где вращаются данные тексты. Внимание здесь должно быть сконцентрировано на обсуждении и проблемных заданиях. Культурные факты не имеют одного-единственного непогрешимого значения, каждый человек или социальная группа интерпретирует их по-своему. Анализируя факты культуры, важно определить этalon, идеал ситуации, принятый в данной лингвокультурной общности. В данном случае здесь возможно использование приема, который можно условно назвать «другая точка зрения», что позволит создать интерес и мотивацию к познанию ценностей иноязычной культуры, представленных в тексте.

Культурологическое чтение аутентичных текстов может быть как целью, так и средством обучения иностранному языку. В данном случае культурологическое чтение будет рассматриваться только как средство обучения безэквивалентной лексике. Исходя из этого, представляется необходимым обозначить основные аспекты и принципы использования данного вида чтения при обучении БЭЛ. Основными аспектами являются 1) лингвокультурологический, 2) социокультурный, 3) методический. Рассмотрим далее перечисленные аспекты.

Лингвокультурологический аспект предполагает а) семантический анализ БЭЛ и выделение импликационного фона лексической единицы; б) анализ концептосферы, образуемой лексической единицей; в) рассмотрение места и роли БЭЛ в концептосфере текста.

Следующей ступенью становится **социокультурный** аспект, включающий в себя а) анализ концептосферы текста с целью выявления социокультурных образцов, стереотипов и норм, принятых в среде изучаемого языка, б) сравнение иноязычных сценариев, обозначенных в тексте со стереотипами и нормами, принятыми в родной культуре, в) сравнительную интерпретацию социокультурных образцов, соотнесенных с темой и проблемой текста.

Методический аспект реализуется при соблюдении следующих принципиальных методических приемов: 1) лингвокультурологический анализ БЭЛ текста – семантический анализ данной лексической единицы с целью выявления импликационного фона; именно импликационный фон данной ЛЕ является «концептообразующим» звеном, позволяющим вскрыть концептосферу БЭЛ; 2) выявление концептосферы текста; 3) анализ социокультурных норм, образцов и сценариев, представленных в данном тексте; 4) компарация (сравнение) представленных норм иноязычной культуры с нормами родной культуры.

Таким образом, обучение безэквивалентной лексике может стать дополнительным средством формирования социокультурной компетенции при соблюдении ряда перечисленных условий.

Примечания

1. Мурзин А. Н. Текст и его восприятие. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. 215 с.
2. Солсо Р. Л. Когнитивная психология. М.: Триада, 1996. 600 с.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
4. Там же.
5. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1994. 38 с.

H. С. Пронина

ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПУТЬ В УСВОЕНИИ КОММУНИКАТИВНО ЗНАЧИМОГО ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Данная статья посвящена проблеме взаимосвязанного обучения лексической и грамматической сторонам речи и целесообразности применения лексического подхода к некоторым коммуникативно значимым грамматическим явлениям. Автор дает анализ грамматического материала школьного минимума, подлежащего усвоению лексическим путем.

The article is devoted to the problem of interconnected teaching of lexical and grammatical aspects of speech and expediency of using lexical approach to some communicatively significant grammatical material. The author considers and analyses the grammatical material of school minimum which is subject to mastering by the lexical method.

Ключевые слова: лексический путь, коммуникативно значимый, грамматический материал.

Keywords: lexical approach, communicatively significant grammar.

В теории и практике обучения иностранным языкам возникла необходимость решения вопроса, чему важнее обучать – лексике или грамматике. С одной стороны, структурная организация языкового материала, когда лексике отводится служебная роль, не способствует овладению содержательной стороной речи. С другой стороны, сугубо содержательный, лексический подход приводит к грубым коммуникативно-значимым ошибкам, затрудняет процесс общения на иностранном языке. Решение вопроса лежит в методически целесообразном объединении двух сторон речи – содержательной (лексической) и формальной (грамматической). Грамматический компонент является неотъемлемой частью иноязычной коммуникативной компетенции.

Лексический подход к коммуникативно-значимым грамматическим явлениям позволяет уделять одновременно равнозначенное внимание и форме, и содержанию. Он подразумевает использование рациональных путей овладения грамматическими структурами для целей речевого общения.

Под лексическим подходом к грамматическим явлениям мы понимаем особенность обучения, при которой учащиеся усваивают грамматические явления как словоформы, сочетания слов, модели, т. е. как лексику, не занимаясь грамматическими правилами. Такое усвоение материала

дает возможность осознать данные явления как грамматические факты.

Целесообразность такого подхода к работе над грамматическим материалом в школе и содержание самого подхода определяется следующими факторами: 1) связью и взаимопроникновением лексического и грамматического аспектов языка; 2) целью обучения, речевой направленностью грамматического материала и учебного процесса в целом; 3) необходимостью разрешения противоречий между отсутствием у учащихся речевого опыта по иностранному языку и потребностью в усвоении правил для быстрейшего овладения речью на иностранном языке; 4) развитием чувства языка; 5) развитием языковой догадки.

Овладение устной иноязычной речью предполагает формирование новых прочных и гибких речевых связей (речевых стереотипов). Создание таких стереотипов требует большой речевой практики. А. А. Залевская, говоря об особенностях процессов функционирования знаний при овладении языком и его использовании, называет декларативное и процедурное знание. Автор отмечает их различие: «Декларативное знание трактуется как пропозициональная цепь, т. е. концепты в долговременной памяти репрезентируются как узлы сети, соединенные друг с другом ассоциативными связями. Продукты процедурного знания – это пары, состоящие из условий и действий. Особенностями процедурного знания является то, что его трудней усвоить, оно <...> используется менее гибко, чем декларативное. С другой стороны, процедурное знание может быть извлечено автоматически и использовано более эффективно» [1].

При практическом овладении иностранным языком мы ориентированы, прежде всего, на выполнение грамматических действий. Правильное выполнение таких действий составляет процедурное знание. Процедурные знания – это стратегии, на основе которых мы усваиваем грамматические явления как целостное образование.

Формирование коммуникативных грамматических навыков устной речи и чтения на основе лексического подхода предполагает функциональную организацию изучаемого материала. При этом особое внимание уделяется значению языкового явления, а не его форме.

Мы считаем, что на определенных этапах работы с грамматическим материалом в школе происходят процессы грамматикализации и лексикализации слов и словосочетаний. Рассмотрим эти явления.

Э. Траугот наиболее полно определил грамматикализацию как лингвистическое явление: «Грамматикализация – это процесс, в ходе которого лексический материал в высокой степени ограниченных прагматических и морфосинтаксических

контекстах приобретает грамматическую функцию, а затем происходит развитие у него функций в большей степени грамматических и свойственных операторам» [2].

Как отмечает Т. А. Майсак, «лексикализация – это превращение языковой единицы – морфемы, словоформы или сочетания – в самостоятельное знаменательное слово, в том числе фразеологизм как эквивалентную ему словарную единицу» [3].

Оба эти явления имеют общие свойства. Их отправным пунктом являются частотные комбинации лексических единиц в дискурсе, а результатом – устойчивые способы выражения определенного содержания. При лексикализации сочетаемость элементов сужается, в то время как в процессе грамматикализации вовлечены множества единиц. Здесь, подчеркивает Н. Химмельман, «происходит все большее расширение сочетаемости грамматикализуемого показателя» [4].

По мнению Е. И. Шендельса, следует различать внутреннее и внешнее лексическое влияние на грамматические явления, или внутреннюю и внешнюю лексическую обусловленность, при этом под внутренней лексической обусловленностью он понимает влияние на грамматическое значение того лексического материала, который заполняет грамматическую структуру (словоформу или синтаксическую структуру), в то время как внешняя лексическая обусловленность понимается автором как «влияние на значение грамматических структур лексического окружения» [5].

Внутренняя лексическая обусловленность может проявляться 1) в модулирующем влиянии на грамматическое значение, что отражается на его видоизменении; 2) ее ограничительном влиянии на структуру, что лимитирует ее образование или употребление.

Ограничительное влияние лексики проявляется в том, что грамматическая структура имеет ограниченное лексическое наполнение.

Лексические ограничения могут быть двоякого рода: 1) они не допускают даже образования данной грамматической формы: от *Singularia tantum* невозможно образовать форму множественного числа, модальные глаголы не имеют форм императива и т. д.; 2) лексические ограничения не распространяются на образование формы, но регламентируют употребление формы. Например, конструкции с глаголом *to have*: *to have to do sth*, *to have sth done*. В этих структурах лексически свободно местоимение, глаголы же полу-свободны, так как они ограничены группой других глаголов.

Внутренняя лексическая обусловленность распространяется и на структуру всего предложения. Решающую роль при этом играет глагол, выступающий как организующий центр предло-

жения. Для реализации значения глагола требуется определенная структура предложения.

Грамматический материал школьного минимума многообразен по структуре и значению. Общими для всех грамматических фактов являются две черты: 1) отвлеченность от частного, единичного и 2) выражение изменений и связей слов в речи.

Анализ грамматического материала школьного минимума [6] позволяет выделить две группы коммуникативно значимых грамматических явлений, которые являются единым целым и могут являться лексико-грамматическим образцом, подлежащим усвоению лексическим путем.

К первой группе относятся словоформы, свободные словосочетания, предложные группы, сверхфразовые единства, например:

1. Местоимения *such*, *what*, прилагательное *half* в сочетании с неопределенным артиклем: *What a mistake you have made!*

2. Сравнительные конструкции (*not*) *as...as*; *twice/half as...as*; *much/far* + сравнительная степень.

3. Взаимные местоимения *each other*; *one another*.

4. Обороты *both/none of you/us/them*.

5. Конструкция *used to* + инфинитив.

6. Конструкции для выражения предполагаемых будущих действий: *to be going to* + *inf.*; *to be sure/certain to* + *inf.*

7. Повелительное наклонение, выражающее просьбу, приглашение: *Help me with this task, will you? Have a cup of tea, won't you?*

8. Конструкции *let/make sbd do sth*.

9. Past Subjunctive глагола *to have* для выражения совета *You'd better + inf.*: *You'd better stay at home, it's very cold today*.

10. Conditional mood для вежливого выражения желания или просьбы: *I'd like; I'd prefer; Would you like? I'd rather*.

11. Комплекс «Объектный падеж с инфинитивом»: 1) с глаголами желания: *to want, to like, to prefer, to mean, to expect: I want you to come back as soon as possible*; 2) с глаголами, выражющими физическое восприятие: *to hear, to see, to feel, to watch: I saw him come into the garden*; 3) с глаголами мышления: *to know, to think, to consider, to believe: I don't believe this to be true*.

12. Комплекс с предлогом *for*: *We waited for the rain to stop*.

13. Комплекс «именительный падеж с инфинитивом» с глаголами *to seem, to appear, to happen, to prove, to turn out: He proved to be right in the end*.

14. Глаголы в сочетании с герундием: *to excuse, to forgive, to avoid, to enjoy, to give up, to mind, to go on, can't help, etc.*

15. Предлоги в сочетании с герундием: *of, for, in, without, before, after, on, upon, by, about, to*.

Ко второй группе единиц относятся сверхфразовые единства, выраженные типовыми предложениями, включающие одну или несколько единиц первой группы, несвободные (устойчивые) словосочетания, различного рода клише, застывшие обороты.

1. Несвободные словосочетания: *as a rule; to be in a hurry; to be at a loss; It's a pity...; It's a shame...*.

2. Устойчивые словосочетания с глаголами *to have, to take, to give*: *to have a good time, to have a bath, to take a walk, to take a shower, etc.*; но: *to have breakfast/lunch/dinner/supper, to take care*.

3. Модальные слова и фразы подтверждения: *Yes, of course. Of course. Certainly. Most certainly. Yes, indeed. Sure! By all means. No doubt.*

4. Модальные слова и фразы отрицания: *Oh, no. Of course, not. Certainly, not. Not at all. By no means.*

5. Междометия *Oh! Ah! Eh! Well! Well, I never! Why! Now! Alas! Dear me! Good gracious! Good heavens! Goodness! Hush! Etc.*

6. Инверсия: 1) в кратких предложениях-репликах подтверждения или отрицания со словами *so* или *neither* типа *So (Neither) do (have, am, can) I*, соответствующих русским оборотам типа *и я тоже*; 2) в предложениях, начинающихся наречиями *here, there, now, then*, если подлежащее выражено существительным: *Here is the book you've been looking for.*

7. Восклицательные слова и фразы-предложения, состоящие только из выделяемых слов с определениями и восклицательными словами или без них: *How good of you to come! How awful! What a shame! Splendid! Fine!*

8. Инфинитивные обороты, напр., *to cut a long story short*.

9. Причастные обороты *frankly speaking; generally speaking*.

В противоположность первой группе нижеследующие образцы обладают ограниченной возможностью усложнения (распространенности) и функционирования в качестве модели. Они рассчитаны на обогащение обиходной устной речи, поддержание и распространение.

1. Возвратные местоимения в сочетании с некоторыми глаголами: *to cut oneself; to hurt oneself; to hide oneself; to amuse/ to enjoy oneself.*

2. Относительные местоимения *who, whom, what, which*, используемые для присоединения инфинитивных оборотов: *I didn't know what to do.*

3. Модальные глаголы в сочетании с неопределенной формой глагола в страдательном залоге: *Nothing can be done, I'm afraid.*

4. Конструкции с глаголами *to allow, to ask, to award, to forbid, to forgive, to give, to offer, to pay, to present, to show, to teach, to tell* в страда-

тельном залоге: *My sister was given a lot of nice presents for her birthday.*

5. Инфинитивные конструкции *It is (was, would/will be, has been, must be) better (good, bad, easy, difficult, necessary, nice, hard, impossible, interesting, important, strange) + to do sth.*

6. Инфинитивные конструкции *It is (was, etc.) kind (wrong, (un)wise, clever, rude, nice, good) of sbd to do sth.*

7. Комплекс с герундием, играющий роль сложного члена предложения и равноценный придаточному предложению: *Excuse my interrupting you.*

8. Фразовые единства, где предлоги ставятся после слова, к которому они относятся, или в конце предложения: *What street do you live in? This is the book I was telling you about.*

9. Расщепленные предложения. Под расщепленными предложениями понимается сложное предложение, состоящее из двух частей, связанных посредством глагола-связки *to be*, которое вследствие необходимости выделения некоторых элементов расщепляется (*cleaves*), разбивается (*splits*) на два предложения, каждое из которых содержит смысловой глагол [7].

И. В. Пушнина предлагает следующие структурно-семантические группы расщепленных предложений (РП):

а) РП с начальным *it* (*it-РП*): *It is you she's thinking of;*

б) РП с начальным вопросительным словом (*wh-РП*): *What you should do is read much. What I do know is: I have to tell her the truth;*

в) РП с опорным словом в начальной позиции: *The person who is responsible for this is me;*

г) обобщающие РП (*all-РП*): *All you need is love;*

д) реверсивные РП: *I'm the one who is responsible for this;*

е) указательные РП (*УРП*): *That's where the money is.*

10. Неполные вопросительные и отрицательные предложения без подлежащего (или с подлежащим) и без части сказуемого – вспомогательного глагола *to have* (Present Perfect) или *to be* (Present Continuous): *Been here long? Going home?*

11. Неполные вопросы и вопросы-просьбы без подлежащего *you* и без вспомогательного глагола *would* или *do*: *Mind if I join you? Feel better?*

Включение данных структур в процесс обучения английскому языку делает речь коммуникативно направленной, более живой, позволяет приблизить ее к аутентичной речи. Применение при этом приема лексикализации на начальном этапе работы над грамматическими явлениями, при котором сочетание слов превращается в цельную единицу, способствует более эффективному усвоению грамматического материала.

Примечания

1. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2000. С. 73.
2. Traugott E. C. Constructions in grammaticalization // The handbook of historical linguistics / ed. by B. D. Joseph, R. D. Janda. Oxford: Blackwell, 2003. С. 21.
3. Майсак Т. А. Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиции. М.: Языки славян. культур, 2005. С. 65.
4. Himmelmann N. P. Lexicalization and grammaticalization: opposite or orthogonal? // Bisang et. al. (eds), 2004. С. 37.
5. Шендель Е. И. Взаимодействие между лексическими и грамматическими значениями // Иностранные языки в школе. 1962. № 4. С. 92–102.
6. Сытев В. В., Шубин Э. П. Грамматика английского языка для школьников. 4-е изд., испр. и доп. М.: Айрис-пресс, 2003. 480 с.
7. Пушкинина И. В. Расщепленные предложения в современном английском языке // Иностранные языки в школе. 2007. № 2. С. 77–83.

УДК 372.881.111.1: 373.21

К. Б. Жигалёва

ПОНЯТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена одной из актуальных проблем современной методики обучения дошкольников иностранным языкам – формированию лингвистической компетенции. Учитывая основные положения компетентностного подхода и цели обучения иностранным языкам, автор статьи предлагает собственное определение лингвистической компетенции дошкольников и выявляет ее структуру.

The article is dedicated to one of the most important problems of modern methodology of teaching foreign languages to pre-school children – forming the linguistic competence. Considering the main ideas of the competence approach and the goals of teaching foreign languages the author suggests a definition of linguistic competence for pre-school children and defines its structure.

Ключевые слова: дошкольник, лингвистическая компетенция, компетентностный подход, коммуникативная компетенция, составляющие лингвистической компетенции, иностранные языки.

Keywords: pre-school child, linguistic competence, competence approach, communicative competence, linguistic competence components, foreign languages.

Ускорение темпов развития общества повлекло за собой его возрастающую потребность в высококвалифицированных специалистах, способных не только эффективно решать профессиональные задачи, но и вносить свой вклад в

развитие общества в целом. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. в качестве основной цели образования выделяет его направленность «не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. компетентности, определяющие современное качество образования» [1].

Поэтому ориентация на компетентностный подход, предполагающий создание условий для овладения комплексом компетенций, становится определяющей в последнее время в образовании в целом и в частности в лингвообразовании. Этот подход направлен на создание такой системы обучения, которая бы отвечала потребностям современного мирового рынка труда и позволила бы, с одной стороны, реализоваться личности в деятельности общества, а с другой – обеспечила бы политическое, экономическое и культурное развитие общества за счет реализации потенциала каждой личности.

Понятие компетенции является одним из центральных понятий лингвистического образования сегодня, оно вошло в программные документы, регулирующие образовательный процесс на разных уровнях.

Федеральный компонент Государственного стандарта общего образования, разработанный в соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» и Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г., предусматривает существенное изменение концепции обучения русскому и иностранным языкам с ориентацией на речевое развитие и формирование коммуникативной компетенции [2].

Стандарт основного общего образования по иностранному языку конкретизирует данное положение, выделяя в качестве основной цели обучения развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой/лингвистической, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной. Таким образом, формирование коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка, рассматривается на государственном уровне в качестве основного назначения обучения иностранному языку. В качестве составляющей коммуникативной компетенции языковая/лингвистическая компетенция рассматривается в Стандарте основного общего образования по иностранно-

му языку как «овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения, отобранными для основной школы; освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли в родном и изучаемом языке, развитие навыков оперирования языковыми единицами в коммуникативных целях» [3].

По мнению ученых (М. З. Биболетовой, Н. Д. Гальской, Е. И. Негневицкой, З. Н. Никитенко, А. М. Шахнарович и мн. др.), занимавшихся исследованием вопросов раннего обучения иностранному языку, основной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции. Данные исследователи считают, что ранний период в обучении является важным, так как именно на данном этапе закладываются основы коммуникативной компетенции.

Необходимо подчеркнуть, что несмотря на то что у ученых нет единого мнения о структуре модели коммуникативной компетенции, в большинстве работ лингвистическая компетенция рассматривается как основной компонент коммуникативной компетенции. Однако в современной методике раннего обучения иностранному языку проблема формирования иноязычной лингвистической компетенции не была в достаточной мере исследована применительно к процессу обучения детей дошкольного возраста. Вместе с тем говорить об успешности формирования коммуникативной компетенции можно лишь в случае сформированности всех ее структурных компонентов.

Психологическими исследованиями в области развития личности, мышления и деятельности дошкольников установлено, что старший дошкольный возраст является сензитивным для сознательного овладения иностранным языком. Кроме того, программы по дошкольному воспитанию и образованию, а также исследования в области педагогики подтверждают способность ребенка 6–7 лет к овладению иноязычной лингвистической компетенцией в пределах, доступных его возраста.

Изучение вопросов формирования лингвистической компетенции в дошкольном возрасте на основании педагогической и методической литературы позволяет определить *лингвистическую компетенцию* применительно к дошкольному возрасту как сложное образование, включающее знание лексических единиц, грамматических конструкций, фонетических норм иностранного языка, а также лексических единиц с культурным компонентом значения и сформированные навыки их использования устно рецептивно и продуктивно.

Данное определение позволяет выделить в структуре лингвистической компетенции дошкольников следующие структурные составляющие: языковую составляющую; речевую составляющую; лингвострановедческую составляющую.

Под *языковой составляющей* лингвистической компетенции понимается знание определенного запаса слов, грамматических конструкций, фонетических явлений, доступных ребенку в соответствии с его возрастом и предусмотренных курсом обучения иностранному языку.

Речевой составляющей являются сформированные навыки осознанного использования лексических единиц в речи в соответствии с целью коммуникации, навыки их правильного восприятия на слух в потоке речи и произнесения в соответствии с фонетическими нормами изучаемого языка, а также навыки правильного употребления грамматических конструкций в построении связного высказывания.

Лингвострановедческая составляющая – навыки использования в речи лексических единиц в соответствии с образом, существующим в сознании носителя изучаемого языка. Формирование лингвострановедческого компонента лингвистической компетенции основано на усвоении детьми 6–7 лет информации о культуре страны изучаемого языка.

Изучение программ по дошкольному образованию показало, что хотя термин «лингвистическая компетенция» в них и не упоминается, они направлены на формирование отдельных составляющих лингвистической компетенции ребенка на родном/иностранных языках.

Анализ учебно-методической литературы, программ по обучению иностранному языку, применяемых в ДОУ, а также различных пособий и УМК по раннему обучению позволил определить содержание выявленных нами составляющих. Рассмотрим *языковую составляющую*.

Как правило, все пособия и УМК по обучению иностранному языку детей 5–7 лет включают знание основных *лексических единиц* по следующим темам: «Дом/Семья», «Домашние животные», «Еда», «Одежда», «Внешность» (иногда «Школа», «Английские праздники»). Каждый из перечисленных разделов включает в себя от 15 до 25 новых лексических единиц по соответствующей теме. При изучении темы «Дом» дети знакомятся с английскими названиями комнат, некоторых предметов быта, мебели. Тема «Семья» включает лексические единицы, обозначающие членов семьи (мама, папа, брат, сестра, дочь, сын, дядя, бабушка, двоюродный брат/сестра и т. д.). В разделе «Еда» изучаются названия нескольких фруктов, овощей, основных блюд и напитков. По теме «Одежда» дошкольники проходят основные названия предметов одежды

и т. д. Кроме того, предшкольный этап обучения иностранному языку предусматривает знание числительных от 1 до 10, названий всех основных цветов, прилагательных, обозначающих размер и качества предмета/лица (big/small, good/bad, kind/mean и т. д.), личных и притяжательных местоимений, основных глаголов действия/движения (run, jump, read, draw, listen и т. д.). За год дошкольники 6–7 лет проходят около 200 новых лексических единиц; около 20 грамматических конструкций, которые включают простейшие устойчивые словосочетания, оценочную лексику и реплики-клише как элементы речевого этикета, отражающие культуру страны изучаемого языка.

Грамматический материал обычно включает личные местоимения; образование множественного числа существительных; притяжательный падеж; притяжательные местоимения; указательные местоимения; повелительное наклонение; вопросительные предложения с глаголом to be (Who/what is it?; Where is she? Is it...?); вопросительные предложения со вспомогательным глаголом do/does (Do you like/see/want...? What do you like/see/want...?); образование отрицания в Present Simple (isn't; don't/doesn't); модальный глагол can, can't (I can jump. It can't run.); утвердительные/отрицательные ответы на вопросы; полные/краткие (Yes, it is. No it isn't. Yes, I do/ No, I don't...).

Кроме лексических единиц и грамматических конструкций, языковой компонент (составляющая) иноязычной лингвистической компетенции дошкольника включает в себя также и **фонетический материал**: знание всех фонем изучаемого иностранного языка, правила артикуляции английских звуков, доступных восприятию ребенка, их отличие от фонем родного языка, отличительные интонационные особенности простых английских предложений и вопросов. Дошкольник способен адекватно произносить и различать на слух все звуки изучаемого иностранного языка, в том числе долгие и краткие гласные, гласные с твердым приступом, звонкие, глухие и межзубные согласные.

Речевая составляющая иноязычной лингвистической компетенции дошкольника включает навыки использования указанного выше лексического и грамматического материала в речи, навыки по восприятию данного материала на слух в потоке речи, а также произношения в соответствии с фонетическими нормами изучаемого языка. Таким образом, ребенок 6–7 лет после года обучения иностранному языку должен уметь:

- представлять себя, своих близких, друзей;
- считать до 10;
- называть предметы (в соответствии с изученными лексическими единицами), понимать названия предметов на слух;

- описывать людей (внешность, одежду), животных (цвет, размер, части тела), предметы (называть их цвет, размер, количество), понимать описания на слух;

- спрашивать/отвечать на вопросы по темам, предусмотренным программой курса об одежде, еде, доме, семье и т. д.: «What's your/his/her name? How old are you/is she/he? How are you/is she/he? How many...? What is it? Where is...? What do you like? What is your favourite ...? What colour is...? Is it...? Do you see/like/want/have...? Can you...?»;

- понимать и реагировать соответствующим образом на простые команды, просьбы (Run! Jump! Read! Listen to me! Give it to me, please!..), обращаться с просьбами, командами к окружающим;

- выражать свое отношение к человеку, предмету и т. д. (I like/I don't like);

- здороваться, прощаться, благодарить;

- выражать принадлежность предмета.

Работа над социокультурным аспектом языкового материала имеет приоритетное значение для реализации целей лингвистического образования. При обращении к лингвострановедческому компоненту лингвистической компетенции, складывающемуся на основе лингвострановедческого языкового минимума, можно выявить дифференциацию культур и относительность этноцентристического мышления. Это приводит к воспитанию открытости к другим нациям, принятию «чужой» культуры через осознание принадлежности к своей нации, взыскательное отношение к родному языку. Таким образом, **лингвострановедческая составляющая** лингвистической компетенции дошкольника включает навыки использования в речи лексических единиц при осознании образов, стоящих за определенными лексическими единицами в родном и иностранном языках.

В возрасте 6–7 лет дошкольник еще не может выучить и понять фонетических и грамматических правил иностранного языка; однако он вполне способен на доступном ему уровне осмысливать отдельные языковые явления, такие, как отличия звуков иностранного языка от звуков родного языка, разность образов, стоящих за лексическими единицами родного и иностранного языков, и т. д. Формированию описанных составляющих лингвистической компетенции способствует использование приемов анализа и сравнения. Признавая важность различных видов игровой деятельности, необходимо отметить, что игра не должна занимать все урочное время в процессе обучения ребенка 6–7 лет иностранному языку, так как в этом возрасте ребенок уже готов начинать учиться. Вместе с тем уроки иностранного языка на предшкольном этапе не должны быть для ребенка только учебной

деятельностью. Они должны включать различные игровые приемы, интеграцию наиболее свойственных для этого возраста видов деятельности, таких, как рисование, лепка, аппликация и др. Исследование в направлении изучения вопросов лингвистической компетенции дошкольника представляется перспективным в плане дальнейшей разработки эффективных методик по ее формированию в процессе обучения иностранным языкам.

Примечания

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Распоряжение № 1756 от 29.12.2002 г. // Бюллетень Министерства образования РФ. 2002. № 2. С. 7.
2. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. М.: ООО «Изд-во Астрель»: ООО «Изд-во АСТ», 2004. С. 31.
3. Там же.

УДК 372.881.111.1: 908

Н. В. Пыхина

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме определения педагогических условий формирования лингвострановедческой компетенции младших школьников. Организационно-педагогические и программно-методические условия предполагают обновление содержания программ по формированию лингвострановедческой компетенции и представлены ситуативно-коммуникативными формами образовательного процесса.

The article is devoted to the problem of the determination of pedagogical conditions of the linguistic country studies competence formation of primary schoolchildren. Organizational pedagogical and program methodological conditions presuppose the upgrading of the contents of the programs of the linguistic country studies competence formation and are represented by the situation communicative forms of the educational process.

Ключевые слова: педагогические условия, компетенция, лингвострановедение, младшие школьники, иноязычное образование.

Keywords: pedagogical conditions, competence, linguistic country studies, primary schoolchildren, foreign language education.

Высокая востребованность иностранного языка как средства межкультурного общения и самореализации во внешнем мире приводит к значительным изменениям в социокультурном контексте иноязычного образования. В условиях интернационализации всех сфер общественной

© Пыхина Н. В., 2009

жизни происходит смещение акцентов с развития исключительно коммуникативных умений на формирование готовности к ведению диалога культур.

Вопросы взаимосвязи языка и культуры, выделение культурного компонента в обучении иностранному языку приобретают особую актуальность в контексте компетентностного подхода. Ориентация на компетентностный подход предполагает необходимость формирования лингвострановедческой компетенции на начальном этапе иноязычного образования. Лингвострановедческая компетенция выступает в качестве основы, обеспечивающей готовность личности к приобщению к иноязычной культуре. Осознание значимости начального иноязычного образования для успешной интеграции личности в мировое сообщество, а также необходимость обучения языку в соответствии со страноведчески обусловленными различиями между родной и иноязычной культурой актуализирует проблему формирования лингвострановедческой компетенции младших школьников. Лингвострановедческая компетенция открывает взгляд на дифференциацию культур, подчеркивая относительность этноцентрического мышления.

Эффективному формированию лингвострановедческой компетенции способствует обучение, раскрывающее культуру, историю, обычаи и традиции родной страны и страны изучаемого языка. Родная культура осваивается наиболее глубоко благодаря соприкосновению со схожими и различающимися способами восприятия и обстоятельствами в иной культуре и при взаимодействии с ними. Обновление целей и содержания иноязычного образования должно быть направлено на формирование у младших школьников чувства принадлежности к родной культуре и гармоничной интеграции в межкультурную среду на основе общечеловеческих ценностей. Необходимо учить детей ценить свой родной язык и национальную культуру, но если их не воспитывать в уважении к другим культурам, процесс культурного становления личности будет формальным.

Результаты психолого-педагогических исследований, проведенных И. Л. Бим, И. А. Зимней, Е. Ю. Протасовой, А. Н. Утехиной [1] и другими учеными, убедительно доказывают сензитивность младшего школьного возраста для приобщения к национальным культурам других народов. Развитие у учащихся способности использовать иностранный язык как средство общения в контексте диалога культур в наибольшей степени соответствует требованиям современного общества. Формирование позитивного отношения к другим культурам, а также воспитание ценностных ориентаций по отношению к родной куль-

туре имеет приоритетное значение на этапе начального иноязычного образования.

Тем не менее приобщение учащихся к культуре и традициям страны изучаемого языка, с одной стороны, и развитие национального самосознания – с другой не всегда находятся в гармоничном единстве. В целях эффективного формирования лингвострановедческой компетенции необходима разработка соответствующих курсов на интегративной основе, введение новых форм и технологий обучения, учитывающих многоаспектный характер культурного становления личности младшего школьника.

Таким образом, актуальность нашего исследования мы рассматриваем в связи с необходимостью разрешения противоречия между потребностью современной практики начального иноязычного образования в эффективных условиях формирования лингвострановедческой компетенции и их недостаточной разработанностью применительно к данному этапу. Выявленное противоречие обусловило проблему исследования: каковы педагогические условия формирования лингвострановедческой компетенции на этапе начального иноязычного образования.

Приобщение к иноязычной культуре имеет приоритетное значение для общекультурного становления личности. Овладение учащимися национально-культурной спецификой страны изучаемого языка, а также умением строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с данными особенностями приобретают особую актуальность в условиях модернизации целей и содержания иноязычного образования. Формирование лингвострановедческой компетенции предусматривается с начального этапа обучения иностранному языку. Начальное иноязычное образование обладает рядом предпосылок для формирования лингвострановедческой компетенции:

- положительно влияет на идентификацию своей культуры с языком,
- демонстрирует дифференциацию культур,
- готовит ребенка к принятию иной культуры.

Первоначальное представление об иноязычной реальности зарождается под влиянием родного языка и культуры. Таким образом, формирование прочных знаний о «чужой» культуре становится возможным при установлении связей между родной и иной картинами мира.

Проделанный анализ позволил установить значимый для целей исследования смысл понятия «лингвострановедческая компетенция». Под лингвострановедческой компетенцией понимается целостная система представлений об основных традициях, обычаях и реалиях страны изучаемого языка, позволяющая достичь полноценной коммуникации [2].

Анализ научных источников по проблеме позволил определить лингвострановедческий аспект как ключевое понятие в иноязычном образовании. Именно от смыслового наполнения лингвострановедческого аспекта зависит содержательная сторона ситуативно-коммуникативных форм лингвообразовательного процесса. В качестве основного объекта лингвострановедения выделяются реалии, представленные в разнообразных классификациях.

На основании анализа лексики с национально-культурным компонентом значения нами были определены основные критерии отбора лингвострановедческого материала: критерий культурологической и страноведческой ценности, типичности, современности, учет адресата отбора, требование четкой дифференциации с родной культурой и тематический критерий. Приоритетное значение среди выделенных критерии, на наш взгляд, имеет критерий культурологической ценности, а также дифференциации с родной культурой. Объяснением этого выбора служат особенности содержательной ценности национальной культуры.

Формирование лингвострановедческой компетенции традиционно осуществляется на основе тематических текстов страноведческого характера, сказок и аутентичных песен. Основанием для выделения данных содержательных компонентов служит их соответствие возрастным особенностям детей, а также репрезентативность и эмоциональная насыщенность. Тем не менее, как показал анализ, несмотря на детальную представленность обычаев и традиций страны изучаемого языка, в большинстве лингвострановедческих материалов не устанавливается сходств и различий с родной культурой учащихся. Сопоставление культур должно способствовать выявлению универсальных, общечеловеческих ценностей в целях взаимопонимания между представителями различных сообществ.

В общетеоретическом плане педагогические условия определяются различно. Обобщая данное понятие, мы можем определить педагогические условия как предпосылку, существующую до возникновения педагогического явления. В данном исследовании педагогические условия определяются как предпосылки, способствующие эффективному формированию лингвострановедческой компетенции младших школьников. Данные предпосылки мы рассматриваем как систему групп условий. Первая группа реализована в обновленном содержании программы формирования лингвострановедческой компетенции. Она характеризуется как программно-методические условия. Вторая группа представлена в разработанных нами ситуативно-коммуникативных формах образовательного процесса. Данная группа

трактуется как организационно-педагогические условия.

Целевыми установками программы по формированию лингвострановедческой компетенции на этапе начального иноязычного образования являются следующие положения:

1. Сформировать у младших школьников совокупность представлений об основных национальных традициях, обычаях и реалиях стран изучаемого языка.

2. Развивать у детей открытость для восприятия других культур, ориентации в современном мире.

3. Приобщить детей к другой культуре и помочь осознать свою культуру.

4. Повысить уровень лингвострановедческой компетенции учащихся.

5. Внести существенный вклад в развитие творческих способностей ребенка.

Нами были разработаны следующие принципы экспериментальной программы:

- социокультурная направленность процесса обучения;

- учет опыта учащихся в освоении родной культуры;

- личностно-ориентированный характер обучения;

- развитие творческих способностей учащихся;

- использование интеграции искусств (музыка, ИЗО, литература) и видов деятельности (игра, учебная деятельность, общение);

- деятельностный характер обучения;

- включение индивидуальной и коллективной деятельности детей в педагогическое обеспечение формирования лингвострановедческой компетенции;

- формирование толерантности и уважения к культурному многообразию.

Основными методами формирующего эксперимента являлись беседы, предусматривающие сопоставление культурных особенностей стран изучаемого языка и России, а также метод наглядной семантизации. При реализации программы происходило обращение к методу учебных ситуаций, имитирующих реальное общение. Эффективным оказалось использование игровых приемов, в особенности проведение народных игр.

Рассмотрим содержательные компоненты программы формирования лингвострановедческой компетенции.

Сопоставительный компонент программы предусматривает сравнение культурных особенностей родной и иноязычной культуры и реализуется через содержательные блоки.

Цели сопоставительного компонента:

- формировать умения сопоставлять родную и иноязычную культуру,

- поддерживать интерес к иностранному языку и культуре,

- помочь учащимся лучше осознать родной язык и культуру.

Интегративный компонент программы предусматривает интеграцию изобразительной, литературной, музыкальной и театральной деятельности и иноязычной культуры. Основным механизмом интеграции является иностранный язык.

Цели интегративного компонента:

- общее развитие креативных, эмоциональных, социальных, языковых способностей младших школьников,

- развитие творческих способностей в изобразительной и музыкальной деятельности,

- приобщение к литературному творчеству, развитие умений ролевого взаимодействия в театрализации.

Интегративный компонент реализуется как во время урока, так и при проведении внеклассных мероприятий и праздников.

Игровой компонент программы реализуется в процессе проведения игр с национально-культурной спецификой. Игра позволяет ребёнку усваивать культуру представителей разных национальностей.

Цели игрового компонента:

- приобщение младших школьников к иноязычной культуре через игровую деятельность,

- коммуникативное и эмоциональное развитие детей,

- развитие творческих способностей в процессе ролевых игр.

Игра позволяет ребёнку усваивать культуру представителей разных национальностей. Нами выделяется следующая классификация игр:

1. Игры с одинаковыми правилами и единым содержанием на родном и иностранном языке.

2. Игры с национально-культурной спецификой.

3. Народные игры.

Разработанные нами организационно-педагогические и программно-методические условия имеют равную степень значимости для формирования лингвострановедческой компетенции младшего школьника. Ситуативно-коммуникативные формы образовательного процесса, представленные воспитательными мероприятиями с использованием народных игр, обладают значительной эмоциональной притягательностью для детей данного возраста. Разработанное нами учебно-методическое обеспечение процесса формирования лингвострановедческой компетенции было представлено программой занятий, включающей сопоставительный, игровой и интегративный компоненты. Приоритетное значение в данной программе имеют интегративные занятия, позволяющие на основе музыкальной, театральной, лите-

ратурной и изобразительной деятельности сориентировать детей в многообразии культурных проявлений и сформировать положительное отношение как к родной, так и к иноязычной культуре.

В результате исследования была доказана значимость формирования лингвострановедческой компетенции на этапе начального иноязычного образования. Дети, с раннего возраста приобщающиеся к традициям родной и иноязычной культуры, становятся более подготовленными к переходу на иной образовательный уровень. При этом осуществляется воспитание в духе диалога культур как безальтернативной форме существования в современном мире.

Примечания

1. Утехина А. Н. Иностранный язык в дошкольном детстве: теория и практика. Ижевск: Удмурт. ун-т, 2000.
2. Оберемко О. Г. Лингвострановедческий аспект обучения французскому языку в 5–7-х классах средней школы: дис. ... канд. пед. наук. М., 1989.

УДК 373.29 : 373.3

M. R. Табилова

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА ДОШКОЛЬНИКА В НАЧАЛЬНУЮ ШКОЛУ

Статья посвящена проблеме обеспечения преемственности образовательного процесса двух ступеней образования – дошкольной и начальной школьной. Автором сделана попытка установить причины возникающих трудностей в учебной деятельности младших школьников. Проведен сравнительный анализ существующих российских программ в области дошкольного (предшкольного) образования. Выявлен ряд обстоятельств, обуславливающих актуальность решения проблемы обеспечения преемственности образовательного процесса дошкольного и начального образования. Актуализированы практические меры, направленные на усиление преемственности дошкольной и начальной школьной ступени в российской системе образования.

The article is devoted to the problem of continuity of educational process at two stages of education-pre-school and primary school. The author has made an attempt to find out reasons of difficulties in educational activities of primary school pupils. A comparative analysis of existing pre-school educational programmes in Russia is concluded by revealing the main conditions of solving the problem of maintenance of educational process continuity.

Ключевые слова: преемственность, готовность детей к школьному обучению, адаптация, образовательные программы, умение учиться, содержание предшкольного образования, симплексификация, единство образовательного пространства.

© Табилова М. Р., 2009

Keywords: continuity, readiness of children to school education, adaptation, educational programmes, ability to study, maintenance of pre-school education, unity of educational space.

Необходимость преемственности отдельных ступеней системы образования – проблема давняя, но сохраняющая свою актуальность и на современном этапе совершенствования отечественного образования. Более того, с ростом вариативности форм, методов и моделей обучения (особенно на ступенях дошкольного образования и начальной школы) стали нарастать признаки рассогласования и ослабления преемственности образовательного процесса на различных ступенях общего образования.

В целом проблема обеспечения преемственности так или иначе затрагивает все звенья существующей образовательной системы, а именно: переходы из дошкольного образовательного учреждения в начальную школу; из начальной – в среднее звено школы, затем в старшие классы и, наконец, в высшее учебное заведение. При этом, несмотря на огромные возрастно-психологические различия между учащимися, переживаемые ими трудности переходных периодов имеют много общего, а поводы для неудовлетворенности со-средоточиваются вокруг некоторых центральных вопросов.

Обращаясь к проблеме преемственности различных этапов образования в рамках средней школы, следует заметить, что наиболее остро она обозначена в двух ключевых точках – в момент поступления детей в школу (при переходе малышей из дошкольного звена в начальное школьное) и в период перехода учащихся из начальной школы в среднюю. Названные периоды рассматривались в работах таких ведущих психологов и педагогов страны, как В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Л. Б. Ительсон, Н. Ф. Талызина, Н. А. Менчинская, а также в недавних исследованиях М. Р. Битяновой, А. Л. Венгера, Н. Ф. Виноградовой, И. С. Якиманской и др.

Показательно, что проблема имеет несколько различных аспектов и возникает по целому ряду причин. Во-первых, имеет место недостаточно плавное, даже «скачкообразное» изменение содержания и методов обучения, которое при переходе к новой образовательной ступени приводит, как правило, к падению успеваемости и росту психологических трудностей у учащихся. Во-вторых, обучение на предшествующей ступени часто не обеспечивает достаточной готовности учащихся к успешному включению в учебную деятельность нового, более сложного уровня.

К примеру, исследования готовности детей к школьному обучению показали, что она должна рассматриваться как комплексное образование, включающее в себя физическую, эмоциональ-

но-личностную, интеллектуальную и коммуникативную составляющую.

Физическая готовность определяется состоянием здоровья, уровнем морфофункциональной зрелости организма ребенка, включая развитие двигательных навыков и качеств (тонкая моторная координация), физическую и умственную работоспособность.

В эмоционально-личностной готовности главную роль играет произвольность поведения, учебно-познавательная мотивация и формирование самооценки. Наличие у ребенка мотивов учения является одним из важнейших условий успешности его обучения в начальной школе. Предпосылками возникновения этих мотивов служат, с одной стороны, формирующееся к концу дошкольного возраста желание детей поступить в школу, с другой – развитие любознательности и умственной активности.

Интеллектуальная готовность предполагает развитие образного мышления, воображения и творчества, а также основ словесно-логического мышления.

Социальный аспект готовности определяется развитием мотивов и элементарных навыков общения со взрослыми и сверстниками.

Анализ возникающих трудностей в учебной деятельности младших школьников позволяет указать на несколько причин:

1) необходимость адаптации к новой организации процесса и содержания обучения;

2) совпадение начала кризисного периода, в который вступают младшие школьники, со сменившей ведущей деятельности;

3) недостаточная готовность детей к более сложной и самостоятельной деятельности как с точки зрения показателей их интеллектуального, личностного развития, так и, главным образом, уровня сформированности структурных компонентов учебной деятельности (мотивы, учебные действия, контроль, оценка) [1].

Как же обеспечивается сегодня готовность дошкольников к обучению в школе? Наиболее распространены два подхода к проблеме преемственности на этом возрастном «стыке»: первый из них опирается на тактику форсирования темпов детского развития и состоит в простой и прямой «подгонке» социально-педагогических приоритетов дошкольного учреждения к требованиям и особенностям школьного обучения. Второй – основан на тактике доразвития в начальной школе тех элементарных «ЗУНов» (знаний-умений-навыков), с которыми ребенок приходит из детского сада.

Однако, на наш взгляд, ни тот, ни другой подходы не дают удовлетворительного решения проблемы. В итоге наблюдается противоречивая и даже парадоксальная картина. С одной стороны,

в детском саду форсированная подготовка к школе фактически вытесняет специфические формы деятельной жизни ребенка-дошкольника (от игры до разных видов художественного творчества). Они либо уступают место «обучению на занятиях», либо сами существенно изменяются («дидактизируются», по справедливому выражению В. Т. Куряяцева) – в их содержании начинают здимо пропускать черты учебных предметов. Иначе говоря, вместо предпосылок учебной деятельности у дошкольников пытаются сформировать ее элементы [2].

С другой стороны, начальная школа, как отмечает Е. Е. Кравцова (2001), «подхватывает» и утилизирует наличный репертуар «дошкольных» форм познания (в основном это житейские, эмпирические представления о действительности). В противовес этому подходу формирование фундамента школьной готовности должно осуществляться естественно и непринужденно в рамках «специфически детских видов деятельности». Педагогически оправданным можно считать только такой путь, однако значение детской игры, конструирования и других видов детской деятельности часто существенно недооценивается [3].

В настоящее время в России действуют четыре образовательные программы, которые прямо нацелены на комплексное обеспечение преемственности дошкольной и начальной ступеней: «Золотой ключик», «Из детства – в отчество», «Преемственность», «Сообщество». Определенные попытки решения проблемы отражены в программах «Радуга», «Развитие», «Детство» и др.

Сравнительный анализ существующих российских программ в области дошкольного образования показывает, что большинство из них опирается на хорошо разработанные в отечественной педагогике теоретические, методологические и методические походы. Взятые в совокупности, эти программы направлены на развитие всех основных психологических новообразований дошкольного возраста, обеспечивая речевое, интеллектуальное, нравственное, социальное, эстетическое и физическое развитие детей. Эти программы предполагают развитие потребностно-мотивационной сферы ребенка, процессов самостоятельного целеполагания, стратегий и способов решения задач в различных областях и совладения с теми или иными жизненными ситуациями, рефлексивного, осознанного отношения к прямым и побочным результатам своей деятельности.

Программы значительно отличаются по своим методическим установкам, формам и методам работы с детьми; есть программы, ориентированные на детей с особыми образовательными потребностями (например, программы обучения одаренных детей). Во многих программах в яв-

ном виде сформулированы положения о необходимости специальной работы с педагогами и родителями, чтобы они могли реализовать эти программы, описаны формы и методы такой работы.

В целом, существующие программы дошкольного образования содержат богатый материал, который необходимо использовать при разработке концепции, конкретных программ и методик развития учебных действий [4].

Тем не менее ключевой задачей развития образовательной системы становится обеспечение развивающего потенциала образовательных стандартов и программ.

Необходимость оптимизации начального образования осознается обществом как актуальная задача тогда, когда возникает существенный разрыв между новой системой требований к результатам образования и результатами освоения образовательной программы.

В связи с этим можно указать на ряд обстоятельств, обуславливающих актуальность задачи совершенствования начального образования на современном этапе развития российского общества:

- скорость обновления системы научных знаний, возрастание информационного объема, необходимого для совершенствования технологий, возрастание уровня требований к базовой основе профессиональной подготовки ставит задачу создания мобильной системы непрерывного образования, требующей перестройки, в том числе и системы начального образования;

- цели образования все в большей степени сводятся к утилитарному толкованию и рассматриваются в пределах задач овладения частными навыками и умениями, в то время как социальный и ценностно-смысловой аспект образования, задачи развития личности остаются вне должного внимания образовательных учреждений;

- внедрение достижений концепции развивающего обучения на основе пересмотра содержания и методов обучения, развиваемое в трудах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, к настоящему моменту, к сожалению, не привело к модернизации всей системы начального образования, а остается только «изолированным островком» в общем образовательном процессе, что обуславливает необходимость поиска новых форм и путей внедрения идей развивающего обучения в школу;

- усложнение содержания учебного материала школьного образования приводит к тому, что редко кто из учащихся начальной школы, а затем и средней школы, учится сам, без помощи родителей, нередко фактически перекладывая функцию ориентировки, планирования, решения задач на родителей и сохраняя за собой лишь

роль «исполнителя». Результатом такого положения дел становится несформированность у ребенка умения учиться и организовывать свою учебную деятельность;

- перегруженность учащихся начальной школы, составляющая фактор риска соматического, нервно-психического и психологического здоровья детей, требует снижения учебной нагрузки без ущерба для качества образования;

- принципиальное расширение форм социализации и воспитания ребенка, включающее различные виды СМИ, конфессиональное воспитание, делают необходимым совершенствование системы школьного образования для сохранения и упрочения его ведущей роли в образовательно-воспитательном процессе.

Существующий разрыв между дошкольной и школьной системой образования со всей острой ставит проблему разработки требований к содержанию и результатам предшкольного образования, нацеленного на формирование предметной и психологической готовности ребенка к успешному обучению в школе.

Новые социальные запросы определяют приоритетной целью образования общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию, как «умение учиться».

Уже к концу дошкольного возраста формируются основы мировосприятия ребенка, складывается система представлений о моральных нормах и правилах, обеспечивающих возможности моральной регуляции поведения и построения отношений между людьми, формируется Я-концепция, включая культурную и этническую самоидентификацию. Целенаправленное формирование общекультурной и гражданской идентичности личности выступает как актуальная задача воспитания ребенка уже на первых ступенях его включения в институты социализации и никак не может быть предоставлена воле случая.

Разработка новых образовательных стандартов для предшкольного образования позволит планировать результаты образовательного процесса, задавать критерии и показатели психического развития детей, необходимые для успешного начального обучения.

Актуальность решения проблемы обеспечения преемственности образовательного процесса для предшкольного и начального общего образования диктуется следующими обстоятельствами:

- необходимостью ускоренного совершенствования образовательного пространства с целью оптимизации общекультурного, личностного и познавательного развития детей, создания условий для достижения статуса успешности всеми учащимися;

– задачами формирования общекультурной и гражданской идентичности личности, обеспечивающей социальную консолидацию в условиях культурного, этнического и религиозного разнообразия российского общества;

– существующим разрывом между системой дошкольного и школьного образования и необходимостью сохранения единства образовательного пространства, преемственности ступеней образовательной системы.

Актуальность проблемы обеспечения непрерывности образования обусловлена возрастанием явлений школьной дезадаптации, низкой школьной зрелостью и психологической готовностью детей к школьному обучению, а также недостаточностью государственного и социального контроля над ходом и динамикой развития детей в дошкольном периоде в условиях многообразия программ дошкольного образования и расплывчатости их инвариантного ядра. Стихийность и зачастую непрогнозируемость результатов развития детей со всей остротой ставит задачу целенаправленного управляемого формирования системы, обеспечивающей компетентность «умения учиться».

В этом ряду существенным фактором является возрастание требований к коммуникационному взаимодействию и толерантности членов поликультурного общества, степени ответственности и свободе личностного выбора, самоактуализации. Низкий уровень коммуникативной компетентности детей, находящий отражение в увеличении числа детей с высокой социальной и межличностной тревожностью, явлениях преследования и отвержения сверстников в школе и детском саду, росте одиночества, большом числе детей с низким социометрическим статусом, изолированных и отвергаемых в детском коллективе, ставит задачу воспитания умения сотрудничать и работать в группе, быть толерантным к разнообразию точек зрения и мнений, уметь слушать и слышать партнера, свободно, четко и понятно излагать свою точку зрения на проблему.

Вместе с тем любая перестройка системы начального образования должна быть научно обоснована. Об опасности ошибок при некомпетентной инновационной деятельности в образовании предупреждает А. К. Маркова (2003), указывая, что нередко под видом модернизации образования детское развитие подвергается симплификации, т. е. чрезмерному упрощению и обеднению, отождествляясь с накоплением знаний, навыков и умений. За этим пониманием лежит достаточно традиционное и трудно искоренимое представление о ребенке как маленьком взрослом, только недоученном, ничего не знающем и не умеющем [5].

В последнее время данное представление подкрепляется лозунгами о демократизации воспитания и о равных правах ребенка. Юридическое равноправие детей как бы распространяется на их фактическое и психологическое равенство, согласно которому дети воспринимают и понимают мир так же, как взрослые. Исходя из этого представления, можно сделать вывод, что задача воспитания и развития заключается в том, чтобы как можно раньше и больше учить ребенка и приучать его ко взрослым формам жизни. С этой точки зрения игра, например, – это пустая потеря времени, досужее и бесполезное занятие, которому противостоит полезное и перспективное обучение и освоение нового. Подобная тактика в подходе к образованию детей оказывается деструктивной, поскольку отрывает ребенка от подлинных источников его развития. Упрощенное представление о детском развитии и его ускорении (т. е. симплификация и акселерация) неизбежно ведет к обеднению, суживанию возможностей ребенка, в результате чего наблюдается снижение уровня общего развития и его существенное отставание (несмотря на ускоренное овладение некоторыми знаниями и навыками).

В настоящее время на усиление преемственности дошкольной и начальной школьной ступени в российской системе образования направлены следующие практические меры:

1) определены разделы содержательного обучения дошкольников как подготовительной базы начального обучения;

2) выделены критерии психологической и других видов готовности ребенка к обучению в школе, и в соответствии с ними разрабатывается программа развивающих занятий в дошкольном учреждении;

3) определена система диагностических методов, необходимых для обследования ребенка дошкольного возраста, поступающего в 1-й класс;

4) создана сеть специальных центров по подготовке детей к начальному этапу школьного обучения;

5) первый год начального обучения имеет статус адаптационного, и его организация опирается на основные элементы ведущей деятельности дошкольного возраста.

Анализ существующих подходов к оптимизации системы непрерывности дошкольного и начального школьного образования позволяет заключить, что при значительном разнообразии подходов к решению проблемы существует признание необходимости построения системы общего образования в единстве функций обучения и воспитания, познавательного и личностного развития детей, в том числе на основе формирования общих учебных умений, обобщенных способов

бов действия, обеспечивающих высокую эффективность решения жизненных задач и возможность саморазвития личности.

Таким образом, основанием преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней образовательной системы может стать ориентация на ключевой стратегический приоритет непрерывного образования – формирование умения учиться.

Примечания

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТЕРО, 1996.
2. Кудрявцев В. В. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития // Дошкольное воспитание. 2000. № 1–2. С. 12–14.
3. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 2001.
4. Корепанова М. В. Диагностика развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе «Школа 2100»: пособие для педагогов и родителей. М., 2005.
5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения. М., 2003.

УДК 37.013.75

A. B. Иванова

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭЛЕКТРОННОГО РЕСУРСА КАК СРЕДСТВА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНФОРМАТИКЕ

Статья посвящена результатам экспериментальной работы по апробации электронного образовательного ресурса при обучении информатике в начальной школе.

The article is devoted to experimental work on approbation of educational electronic resource in teaching informatics in elementary school.

Ключевые слова: электронный ресурс, обучение информатике в начальной школе.

Keywords: electronic resource, teaching informatics in elementary school.

Современные социально-экономические условия выдвигают новые требования к выпускнику школы. Для их достижения необходимо новое качество обучения, которое во многом связано с информатизацией образования [1]. Помимо этого, одним из приоритетов образовательной политики в концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. является обеспечение всеобщей компьютерной грамотности [2].

Основной целью национальной доктрины образования в Российской Федерации до 2025 г. признано создание программ, реализующих ин-

формационные технологии в развитии открытого образования [3]. В примерном учебном плане для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования, учебный модуль «Информатика и ИКТ (информационно-коммуникационные технологии)» вводится в рамках предмета «Технология» в 3–4-х классах [4].

Цели обучения, обязательный минимум содержания, требования к уровню подготовки выпускников по данному учебному модулю определены Федеральным компонентом Государственного образовательного стандарта начального общего образования предмета «Технология» [5].

Курс информатики в начальной школе вносит значительный вклад в формирование и развитие информационного компонента общеучебных умений и навыков, формирование которых является одним из приоритетов начального общего образования [6]. В результате по окончании начальной школы учащийся, освоивший модуль «Информатика и ИКТ», должен знать и понимать:

- основные источники информации;
- назначение основных устройств компьютера;
- правила безопасного поведения и гигиены при работе с компьютером.

Уметь использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни:

- для решения учебных и практических задач с применением возможностей компьютера;
- поиска информации с использованием простейших запросов;
- изменения и создания простых информационных объектов на компьютере [7].

На данный момент для проведения занятий по информатике в начальной школе достаточно учебников и дидактических материалов, но электронное сопровождение дисциплины находится на недостаточном уровне. В связи с этим «Электронный ресурс для изучения информатики в начальной школе», разработанный при кафедре прикладной математики и информатики ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», является актуальным. Данный ресурс знакомит школьников с множествами и графиками, элементами логики и комбинаторики, способствует развитию логического мышления детей, учит описывать свойства и отношения объектов, сравнивать и группировать их, составлять и выполнять алгоритмы, создавать и использовать таблицы и схемы. Он соответствует содержанию и структуре изучения учебного модуля.

Учебно-педагогический процесс с использованием электронного образовательного ресурса строится следующим образом:

- изучение основ информатики под непосредственным руководством учителя начальных классов;
- выполнение заданий по рассматриваемому информационному разделу с использованием ресурса в качестве тренажера;
- выполнение закрепляющих контрольных заданий.

Ресурс имеет простой, понятный для любого уровня пользователей интерфейс программы, поскольку призван максимально заинтересовать ребенка. Все задания оформлены ярко и красочно. Текст на экране состоит из коротких неформальных предложений, так как синтаксис ребенка возраста начальной школы – преимущественно простые предложения. В ресурсе создана дружелюбная манера общения программы с пользователем, используется правильный грамматический строй речи, что также положительно влияет на вовлечение ученика в работу. Помимо объяснительного материала в тексте содержатся правила введения ответов в компьютер посредством клавиатуры или мыши, это обеспечивает школьнику достаточной информацией, помогающей ему понять, как следует двигаться дальше.

В ресурсе содержатся несколько групп заданий. В первой из них для того чтобы выполнить задание, необходимо выбрать предмет с помощью нажатия левой кнопки мыши. Во второй – ученикам предоставляется возможность перемещать объекты по экрану. Например, на рис. 1 представлено задание для 4-го класса по теме «Истинность высказываний со словами “НЕ”, “И”,

“ИЛИ”», в котором необходимо разместить слова по множествам, заданным в графическом виде. Для этого школьнику достаточно щелкнуть левой кнопкой мыши и, не отпуская ее, переместить слово в необходимую фигуру.

В третьей группе заданий ответ вводится с клавиатуры, при этом в программе учтено использование и заглавных и прописных букв. В четвертой – надо произвести выбор из нескольких вариантов ответов, которые соответствуют логике и содержанию задачи. Например, на рис. 2 представлено задание, в котором нужно произвести выбор из предложенных слов. Для этого ученику достаточно отметить те слова в строке галочкой, для которых соответствующее высказывание истинно, а именно, нажать на слово левой кнопкой мыши.

Электронный ресурс позволяет школьнику самостоятельно проверить результат выполнения задания. Одобрение правильности действий или ответов ученика представлено в единой стандартизированной форме, которая не меняется. Школьник, нажав на кнопку «Проверь себя», увидит на экране одно из оценочных сообщений, изображенных на рис. 3.

В электронном ресурсе ученик получает возможность довести решение любой учебной задачи до конца, поскольку ему оказывается необходимая информационная помощь. Для этого необходимо щелкнуть левой кнопкой мыши по слову «Справка», и на экране появится подсказка по поводу формы ожидаемых от пользователя ответов.



Рис. 1. Задание для 4-го класса по теме «Истинность высказываний»

Электронный образовательный ресурс позволяет школьнику устраниить психологическую дискомфортность по поводу возможности совершить ошибку, так как он может выполнить задание на компьютере заново. Тем самым будет достигнута педагогическая цель – правильное решение задачи в учебной ситуации.

Электронный ресурс также включает в себя контрольные задания к каждому разделу, целью которых является не только контроль, но и закрепление учебного материала. Результат проверки знаний представляется не в форме отметки, а в виде перечисления правильно выполненных и выполненных с ошибкой заданий (см. рис. 4). Учитель имеет возможность сопоставить полученный результат со сложностью представленных заданий, индивидуальными особенностями учащегося, темпом и объемом изучения учебного материала, а школьник – обратить внимание на те темы, с заданиями из которых он не справился.

Апробация электронного ресурса проводилась в МОУ «Средняя общеобразовательная школа

№ 1 п. Медведево» Республики Марий Эл с учениками 3–4-х классов начальной школы, и в «Гимназии имени Сергея Радонежского» г. Йошкар-Ола с учениками 2-го класса, обучение информатике в которых ведется по учебно-методическому комплексу «Информатика в играх и задачах» авторского коллектива под руководством А. В. Горячева [8].

Экспериментальные группы (ЭГ) состояли из учеников 3-го класса – 22 человека и 4-го класса – 20 человек; контрольные группы (КГ) – учащиеся 3-го класса – 23 человека и 4-го класса – 20 человек. Эксперимент также проводился во 2-м классе, численность которого составляет 24 школьника. Всего экспериментальной работой были охвачены 109 учеников. Однородность и представительность этих групп обеспечивалась тем, что выбор был произведен с учетом интеллектуальных способностей учеников, установленных в результате ранее проведенных исследований с использованием контрольного среза по остаточным знаниям и среднему баллу ус-

Высказывание	Слова, для которых высказывание истинно
1. В слове НЕ 4 буквы	<input checked="" type="checkbox"/> вода <input type="checkbox"/> огонь <input type="checkbox"/> костер <input type="checkbox"/> дрова <input type="checkbox"/> соль <input type="checkbox"/> уголь
2. В слове НЕ 4 звука	<input type="checkbox"/> вода <input checked="" type="checkbox"/> огонь <input type="checkbox"/> костер <input type="checkbox"/> дрова <input type="checkbox"/> соль <input type="checkbox"/> уголь
3. В слове 4 буквы И 4 звука	<input type="checkbox"/> вода <input checked="" type="checkbox"/> огонь <input type="checkbox"/> костер <input type="checkbox"/> дрова <input type="checkbox"/> соль <input type="checkbox"/> уголь
4. В слове 4 буквы ИЛИ 4 звука	<input type="checkbox"/> вода <input checked="" type="checkbox"/> огонь <input type="checkbox"/> костер <input type="checkbox"/> дрова <input type="checkbox"/> соль <input type="checkbox"/> уголь
5. В слове НЕ 4 буквы И НЕ 4 звука	<input type="checkbox"/> вода <input type="checkbox"/> огонь <input type="checkbox"/> костер <input type="checkbox"/> дрова <input type="checkbox"/> соль <input type="checkbox"/> уголь
6. В слове 4 буквы И НЕ 4 звука	<input type="checkbox"/> вода <input type="checkbox"/> огонь <input type="checkbox"/> костер <input type="checkbox"/> дрова <input type="checkbox"/> соль <input type="checkbox"/> уголь

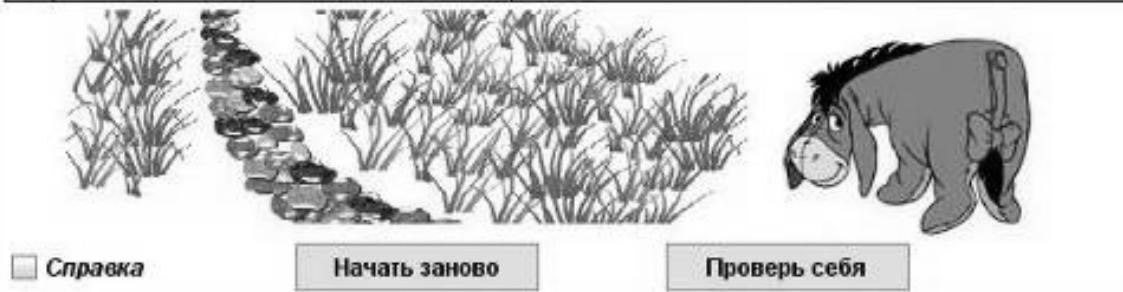


Рис. 2. Задание для 4-го класса по теме «Истинность высказываний»

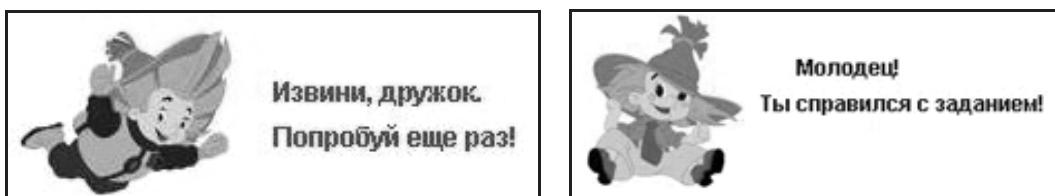


Рис. 3. Фрагменты обратной связи

певаемости учеников. Эксперимент проводился в рамках учебного времени.

Перед проведением занятий в экспериментальных и контрольных группах был проведен опрос 85 школьников, которым было предложено ответить на ряд анкетных вопросов.

1. Умеешь ли ты работать на компьютере?
2. Есть ли у тебя дома компьютер?
3. Если бы у тебя не было (нет) компьютера, то хотел бы ты его иметь?
4. Нравятся ли тебе уроки информатики в школе?
5. Проводятся ли в твоей школе занятия на компьютере?
6. Хотел бы ты на уроках выполнять задания на компьютере?
7. Что тебе нравится делать с использованием компьютера?
8. Сколько времени ты проводишь за компьютером?

Результаты анкетирования по шести вопросам приведены в таблице.

Результаты анкетирования

	A (да)	B (нет)	V (не знаю)
1	76	9	0
2	64	21	0
3	81	2	2
4	69	3	13
5	63	20	0
6	78	0	7

Выяснилось, что 89,4% респондентов умеют работать на компьютере. Это говорит о том, что

у младших школьников не возникнет технических трудностей при работе с электронным образовательным ресурсом для изучения информатики в начальной школе. У 75,3% обучающихся имеется дома компьютер. Следовательно, электронный ресурс ученики могут использовать в домашних условиях при самостоятельном обучении. В развлекательных целях компьютер используют 89,4% младших школьников, а 10,6% затруднились ответить на данный вопрос. Менее одного часа в день за компьютером проводят 36,5% опрошенных, более одного часа – 49,4%, вообще не проводят 14,1% респондентов. У учащихся начальных классов наблюдается большой интерес к компьютерным играм, а следовательно, и мотивация к изучению информатики. В результате проведенного анкетирования выяснилось, что 81,2% обучающимся нравятся уроки информатики, 3,5% – не нравятся, а 15,3% респондентов не определились с ответом. На вопрос «Проводятся ли в твоей школе занятия на компьютере?» положительно ответили 76,5% обучающихся. Это говорит о готовности учителей и учеников использовать электронный образовательный ресурс. В соответствии с данными таблицы большинство опрошенных (91,8%) положительно относятся к использованию компьютерной поддержки в обучении.

Эффективность компьютерного обучения оценивалась с помощью сравнивания результатов проведенной работы с учениками экспериментальных и контрольных групп.

Графическая интерпретация результатов итоговых контрольных работ в экспериментальной и контрольной группах 2-го, 3-го и 4-го классов представлена на рис. 5.

Твой результат:
Задание 1 - Правильно
Задание 2 - Неправильно
Задание 3 - Правильно
Задание 4 - Правильно
Задание 5 - Правильно
Задание 6 - Неправильно

Начать заново



Рис. 4. Фрагмент результатов контрольной работы

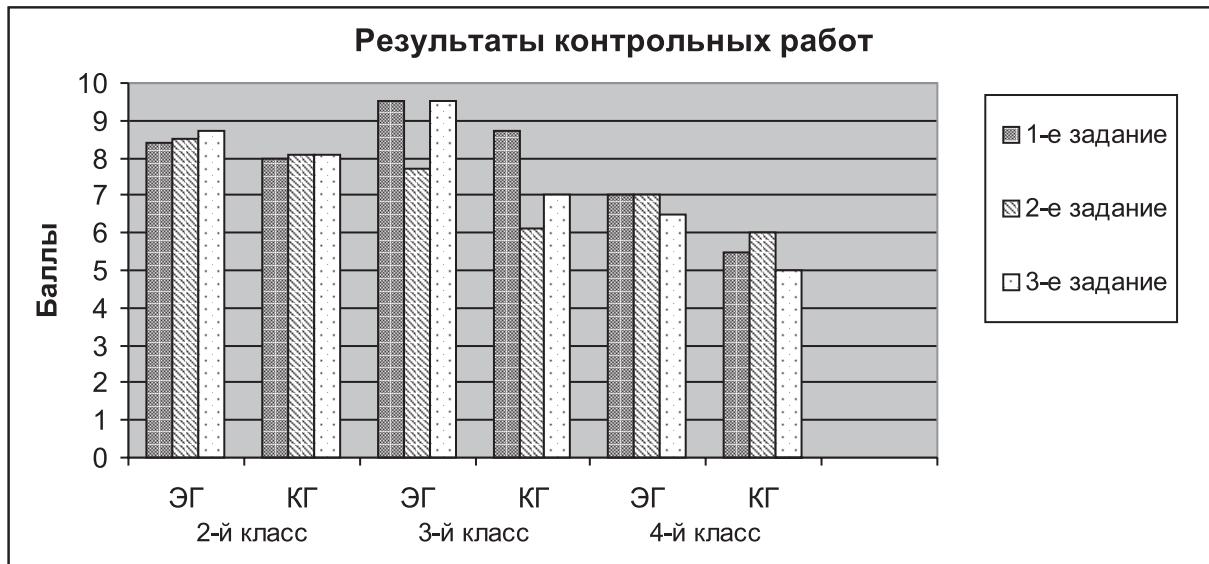


Рис. 5. Результаты итоговых контрольных работ учеников 2, 3 и 4-х классов

Анализ результатов проведенных исследований позволяет сделать вывод о том, что использование электронного образовательного ресурса для изучения информатики в начальной школе повышает эффективность усвоения учебного материала, способствует развитию интереса к изучаемому предмету у школьников и помогает более прочно овладеть необходимыми знаниями, умениями и навыками.

Примечания

1. Беспалько В. П. Образование и обучение с использованием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М.; Воронеж, 2002. 352 с.

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Федеральный портал Российской образования. Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html (дата обращения: 03.06.2009).

3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Единое окно доступа к образовательным ресурсам. Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46741> (дата обращения: 07.07.2009).

4. Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования // Федеральное агентство по обра-

зованию (Рособразование). Режим доступа: <http://www.ed.gov.ru/ob-edu/noc/rub/standart/> (дата обращения: 12.05.2009).

5. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Ч. I. Начальное общее образование. Основное общее образование / Министерство образования Российской Федерации. М., 2004. 221 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Начальное общее образование // Федеральный портал Российской образования. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959> (дата обращения: 20.02.2009).

7. Там же.

8. Горячев А. В., Горина К. И., Волкова Т. О. Информатика в играх и задачах: учебник-тетрадь для 1, 2, 3 и 4-х кл. М.: Баласс, 2008; Горячев А. В., Горина К. И., Волкова Т. О. Информатика в играх и задачах. 1-й класс: метод. рек. для учителя. М.: Баласс, 2006. 160 с.; Горячев А. В., Горина К. И., Волкова Т. О. Информатика в играх и задачах. 2-й класс: метод. рек. для учителя. М.: Баласс, 2007. 224 с.; Горячев А. В., Горина К. И., Волкова Т. О. Информатика в играх и задачах. 3-й класс: метод. рек. для учителя. М.: Баласс, 2006. 144 с.; Горячев А. В., Горина К. И., Волкова Т. О. Информатика в играх и задачах. 4-й класс: метод. рек. для учителя. М.: Баласс, 2007. 128 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АВЧИННИКОВА Светлана Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре педагогики и социальной работы Смоленского гуманитарного университета. 214014, г. Смоленск, ул. Герцена, д. 2. E-mail: avsh73@mail.ru

АЛЕКСАНДРОВА Наталья Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики Вятского социально-экономического института. 610002, г. Киров, ул. Большевиков, д. 91. E-mail: nauka@vsei.ru

ВОЛГУНОВ Владимир Афанасьевич – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре общей и социальной педагогики Арзамасского государственного педагогического института им. А. П. Гайдара. 607220, Нижегородская обл., г. Арзамас, ул. Карла Маркса, д. 36.

E-mail: arz65@mail.ru

ГАЛИЦКИХ Елена Олеговна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой русской и зарубежной литературы ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: galitskiheo@rambler.ru

ГОНИЯНЦ Степан Александрович – кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методики комплексных форм физической культуры Российского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. 105122, г. Москва, Сиреневый бульвар, д. 4.

E-mail: m.poluektova@mail.ru

ГРЕБНЕВА Валентина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент по кафедре психологии Белгородского государственного университета. 308015, г. Белгород, ул. Победы, д. 85.

E-mail: grebneva@bsu.edu.ru

ГРЕКОВА Галина Ивановна – доктор экономических наук, профессор, зав. кафедрой экономической теории Института экономики и управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, директор Института экономики и управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 173000, г. Великий Новгород, ул. Псковская, д. 3.

E-mail: Galina.Grekova@novsu.ru

ГУДКОВА Елена Владимировна – ст. преподаватель кафедры психологии развития Южно-Уральского государственного университета. 454080, г. Челябинск, просп. им. В. И. Ленина, д. 76.

E-mail: helen73@yandex.ru

ГУЩИНА Галина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, директор Слободского филиала ВСЭИ. 613057, Кировская обл., г. Слободской, ул. Ст. Халтурина, д. 16.

E-mail: sfvsei@mail.ru

ЖИГАЛЁВА Ксения Борисовна – доцент по кафедре иностранных языков ИДО Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 603155, г. Нижний Новгород, ул. К. Минина, д. 31а.

E-mail: ksenia23@gmail.com

ЗЕМЛЯНСКИЙ Валентин Валентинович – кандидат педагогических наук, зам. директора по научно-методической работе Пензенского колледжа управления и промышленных технологий им. Е. Д. Басулина, доцент по кафедре педагогики и психологии Пензенской государственной технологической академии, член-корреспондент Академии профессионального образования, почетный работник общего образования РФ. 440062, г. Пенза, просп. Строителей, д. 7.

E-mail: zvv-penza@mail.ru

ИВАНОВА Ангелина Валерьевна – преподаватель кафедры прикладной математики и информатики Марийского государственного университета. 424001, Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола, пл. Ленина, д. 1.

E-mail: ivlina2005@yandex.ru

КАЗАКОВЦЕВА Татьяна Сергеевна – доцент по кафедре адаптивной физической культуры и методики обучения ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: kazakovtsevats@mail.ru

КИТАЙГОРОДСКИЙ Михаил Дмитриевич – кандидат физико-математических наук, доцент, зав. кафедрой автоматики и микропроцессорной техники, проректор по учебной работе Коми государственного педагогического института. 167982, Республика Коми, г. Сыктывкар, ул. Коммунистическая, д. 25.

E-mail: mkit@rambler.ru

КОЦАРЕВА Виктория Ивановна – соискатель кафедры педагогики Вятского социально-экономического института. 610002, г. Киров, ул. Большевиков, д. 91.

E-mail: nauka@vsei.ru

ЛЕВЧЕНКО Елена Васильевна – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей и клинической психологии Пермского государственного университета. 614600, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.

E-mail: levchenkoev@yandex.ru

ЛОНСКАЯ Лариса Владимировна – доцент кафедры управления развитием образования Омского государственного педагогического университета. 644099, г. Омск, Набережная Тухачевского, д. 14.

E-mail: Kafedrauro.omgpu@gmail.ru

ЛОПАНОВА Елена Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой управления развитием образования Омского государственного педагогического университета. 644099, г. Омск, Набережная Тухачевского, д. 14.

E-mail: Lopanova_omgpu@mail.ru, Kafedrauro.omgpu@gmail.ru

МАКАРОВА Людмила Владимировна – аспирант кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 603155, г. Нижний Новгород, ул. К. Минина, д. 31а.

E-mail: terra3624@yandex.ru

МАЛАХОВСКАЯ Ольга Валерьевна – аспирант кафедры начального и дошкольного образования Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. 125212, г. Москва, Головинское шоссе, д. 8, корп. 2а.

E-mail: academy@apkpro.ru

МЕЛЕКЕСОВА Роза Муслухетдиновна – старший преподаватель кафедры математики и информатики филиала Удмуртского государственного университета в г. Воткинске. 427433, Удмуртская Республика, г. Воткинск, ул. Расковой, д. 1а.

E-mail: melekesov@gmail.com

МОМОТОВА Юлия Геннадьевна – ассистент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Кировского филиала Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики. 610007, г. Киров, ул. Ленина, 176в.

E-mail: Julia-prof@mail.ru

МУРТАЗИН Игорь Анатольевич – старший преподаватель кафедры автоматики и микропроцессорной техники, директор Центра информационных технологий Коми государственного педагогического института. 167982, Республика Коми, г. Сыктывкар, ул. Коммунистическая, д. 25.

E-mail: igorkyokushin@yandex.ru

ОСКОЛКОВА Виктория Равильевна – преподаватель кафедры английской филологии Пермского государственного педагогического университета. 614990, г. Пермь, ГСП – 372, ул. Сибирская, д. 24.

E-mail: v41461334@yandex.ru

ПОЛУЭКТОВА Марина Владимировна – старший преподаватель Воскресенского института туризма, филиала Российской международной академии туризма. 140200, Московская обл., г. Воскресенск, ул. Советская, д. 9.

E-mail: m.poluektova@mail.ru

ПОМЕЛОВА Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре педагогики ВятГГУ. 610002, г. Киров, ул. Ленина, д. 111.

E-mail: kaf_pedagogiki@vshu.kirov.ru

ПОПОВ Николай Иванович – кандидат физико-математических наук, доцент, декан физико-математического факультета Марийского государственного университета. 424001, Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола, пл. Ленина, д. 1.

E-mail: popovnikolay@yandex.ru

ПРОДОВИКОВА Анастасия Геннадьевна – аспирант кафедры общей и клинической психологии Пермского государственного университета. 614600, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.

E-mail: arilama@yandex.ru

ПРОНИНА Наталья Сергеевна – аспирант кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 603155, г. Нижний Новгород, ул. К. Минина, д. 31а.

E-mail: nspronina@yandex.ru

ПЫХИНА Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 603155, г. Нижний Новгород, ул. К. Минина, д. 31а

E-mail: natali.pykhina@yandex.ru

РОМАНОВА Ольга Владимировна – преподаватель кафедры журналистики Кировского филиала Московского гуманитарно-экономического института. 610001, г. Киров, Октябрьский просп., д. 120.

E-mail: olgav92006@yandex.ru

САННИКОВА Анна Илларионовна – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики Пермского государственного педагогического университета. 614990, г. Пермь, ГСП – 372, ул. Сибирская, д. 24.

E-mail: sannikova@pspu.ru

ТАБИЛОВА Марина Равхатовна – зав. МДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому развитию детей № 92» г. Оренбурга. 460038, г. Оренбург, ул. Театральная, д. 29.

E-mail: marina_55573@mail.ru

ФАХРУТДИНОВА Резида Ахатовна – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. 420021, г. Казань, ул. Татарстан, д. 2.

E-mail: tggpu@i-set.ru

ФИХТНЕР Оксана Анатольевна – кандидат экономических наук, доцент по кафедре экономической теории Института экономики и управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 173000, г. Великий Новгород, ул. Псковская, д. 3.

E-mail: fichtner_novgu@mail.ru, Oxana.Fikhtner@novsu.ru

ХУДЯКОВА Инна Сергеевна – аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии Бурятского государственного университета. 670000, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, д. 24а.

E-mail: lkhud@binm.bscnet.ru

ШЕМШУРИНА Светлана Анатольевна – ассистент кафедры гуманитарных дисциплин Филиала Тюменского государственного университета в г. Когалыме. 628481, Ханты-Мансийский автономный округ, Тюменская обл., г. Когалым, ул. Северная, д. 1.

E-mail: svetlanashem@rambler.ru

ЩЕЛИНА Тамара Тимофеевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей и социальной педагогики Арзамасского государственного педагогического института им. А. П. Гайдара. 607220, Нижегородская обл., г. Арзамас, ул. Карла Маркса, д. 36.

E-mail: arz65@mail.ru

**Вестник
Вятского государственного гуманитарного университета
Педагогика и психология**

Научный журнал № 4(3)

Подписано в печать 25.11.2009 г.
Формат 60x84 1/8 . Бумага офсетная. Гарнитура Mysl.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 19,0. Тираж 1000. Заказ № 1330.

Издательский центр ВятГГУ
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111
(8332) 673-674