

Вятский государственный гуманитарный университет

В Е С Т Н И К
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Педагогика и психология

Научный журнал

№ 4(3)

Киров
2010

ББК 74.58я5
В38

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

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

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

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

Редактор: Ю. Болдырева
Компьютерная верстка: Л. Кислицына

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

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

© Вятский государственный гуманитарный университет (ВятГГУ), 2010

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Галицких Е. О.</i> Инновационные ресурсы дидактики в гуманитарном профессиональном образовании	6
--	---

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Зубарева Т. Г.</i> Понимание текста как средство формирования коммуникативной компетенции старшеклассников	12
<i>Понарина К. А.</i> Критериальная база исследования толерантности школьников	15

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<i>Захарова М. А., Карпачева И. А., Мезинов В. Н.</i> Применение балльно-рейтинговой системы оценки деятельности студентов-практикантов для формирования конкурентоспособной личности учителя	20
<i>Евдошенко О. В.</i> Формирование этнической толерантности будущего юриста	27
<i>Булдакова Н. В.</i> Развитие прогностической способности как фактор формирования личностно-профессиональной позиции студентов (на материале педагогических специальностей)	30
<i>Фалеева А. В.</i> Моделирование процесса формирования профессиональных умений самоорганизации будущих менеджеров	33
<i>Новик В. Ю.</i> К вопросу о научных основах педагогического менеджмента	38

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Комарова А. Н.</i> Организация подготовки учителя к проектированию элективных курсов в профильной школе	43
---	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

<i>Лебедев Н. И., Попереков В. С.</i> Проблема дифференцированного подхода в развитии скоростно-силовых способностей баскетболистов с учетом игрового амплуа	47
<i>Бахарев Ю. А.</i> Модель личности специалиста по адаптивной физической культуре	51
<i>Бандаков М. П., Караваева Т. А.</i> Профессионально-прикладная физическая подготовка медицинских работников – залог здоровья и профессионального долголетия	55
<i>Поздеева А. В.</i> Профессиональная направленность физической подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы	59

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

<i>Гейн А. Г., Некрасов В. П.</i> О количественной оценке дидактической насыщенности математического курса	63
<i>Печенкин А. А.</i> Дидактические возможности средств информационно-коммуникационных технологий для преподавателей вуза	67
<i>Парфенова А. В.</i> Компетенция здоровьесбережения в школьном курсе физики: содержание и пути формирования	71
<i>Сердюк Е. В.</i> О подходах к организации процесса управления обучением языкам	75
<i>Пыхина Н. В.</i> Содержательно-организационные условия формирования лексической компетенции в иноязычном образовании	78
<i>Подосинникова А. Н.</i> Формирование коммуникативных умений учащихся при обучении тексту типа описания	81

<i>Ахматова Е. А.</i> Методика изучения биографии М. Ю. Лермонтова на интегрированном уроке литературы в 9-м классе	84
<i>Савинов А. М.</i> Использование системного подхода в управлении процессом преподавания академического рисунка	87

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

<i>Савинова С. В.</i> Показатели эффективности контрольно-диагностической деятельности в дошкольном образовательном учреждении	93
<i>Комкова Е. И.</i> Умственное развитие дошкольников при разных стилях семейного воспитания	97
<i>Ромусик М. Н.</i> Аспекты логопедической работы с безречевыми детьми	101

ГЕНДЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

<i>Столярчук А. И.</i> О гендерном подходе в педагогике: уровни методологии.....	106
<i>Малова Т. В.</i> Гендерное самоопределение личности в аспекте культурологической парадигмы образования	110
<i>Ерофеева Н. Ю.</i> Гендерная педагогика – новые возможности в обучении и воспитании.....	117
<i>Клецина И. С.</i> Достижения и проблемы развития гендерного направления в отечественной психологии	120

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Маркин Р. В.</i> Феномен «естественной религиозности» в психолого-религиозных концепциях З. Фрейда и К. Г. Юнга	126
<i>Ванновская О. В.</i> Психологический анализ склонности к коррупции	130
<i>Никишина В. Б., Молчанова А. Н.</i> Состояние выгорания медицинских работников в контексте внутрипрофессиональной дифференциации.....	134
<i>Федяева А. Ф.</i> Социально-психологическая архитектура совершенствования межличностных отношений студентов в вузах социального профиля	141
<i>Смирнова С. И.</i> Проблема психовозрастного развития ребёнка в условиях перехода из начальной в основную школу	145

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	150
----------------------------------	------------

CONTENTS

- Galitskikh Ye. O.* Innovative Resources of Didactics in the Humanitarian Professional Education
- Zubareva T. G.* Understanding Text as a Means of Forming Communicative Competence of Students
- Ponarina K. A.* The Criteria of Studying School Students' Tolerance
- Zakharova M. A., Karpacheva I. A., Mezinov V. N.* Applying the Point Rating Assessment System to Students' Activities for Forming the Competitive Personality of a Teacher
- Evdoshenko O. V.* Formation of Ethnic Tolerance of a Future Lawyer
- Buldakova N. V.* Development of Prognostication Abilities as a Factor of Forming Students' Personal-Professional Attitudes
- Faleyeva L. V.* Modeling the Process of Forming the Future Managers' Professional Skills of Self-Organization
- Novik V. Yu.* On Scientific Foundations of Pedagogical Management
- Komarova A. N.* Organization of Training Teachers for Projecting Profile School Elective Courses
- Lebedev N. I., Poperekov V. S.* The Problem of Differential Approach to Developing Basketball Players' Force and Quickness Abilities according to Their Playing Positions
- Bakharev Yu. A.* Personality Model of a Specialist in Adaptive Physical Training
- Bandakov M. P., Karavaeva T. L.* Professional-applied: Training of Medical Workers
- Pozdeyeva L. V.* Professional Orientation of the Federal Penal Service Specialists' Physical Preparation
- Gein A. G., Nekrasov V. P.* On the Quantitative Estimation of Didactic Saturation of Mathematics Course
- Pechenkin A. A.* Didactic Potential of Information and Communication Technologies for Higher School Teachers
- Parfenova A. V.* Competence of Health Maintenance in School Physics Course: Its Contents and Ways of Forming
- Serdyuk E. V.* On the Approaches to Managing the Process of Language Teaching
- Pykhina N. V.* Content-Organizational Conditions of the Lexical Competence Formation in Teaching Foreign Languages
- Podosinnikova A. N.* Formation of Pupils' Communicative Abilities at Teaching Descriptive Texts Analysis
- Akhmatova Ye. L.* Methods OF Studying M. Yu. ermontov's Biography at an Integrated Lesson of Literature in the Ninth Form
- Savinov A. M.* Using the System Approach in Managing the Process of Teaching Academic drawing
- Savinova S. V.* Efficiency Indicators of Control-Diagnostic Activity in Preschool Educational Institutions
- Komkova E. I.* Intellectual Development of Preschool Children and Its Dependence on Different Styles of Family Upbringing
- Romusik M. N.* Aspects of Logopedical Work with Non-Speaking Children
- Stolyarchyuk L. I. S. V.* On Gender Approach in Pedagogy: Levels of Methodology
- Malova T. V.* Gender Self-Identification of a Personality in the Culturological Paradigm of Education
- Erofeyeva N. Yu.* Gender Pedagogy – New Opportunities in Education
- Kletsina I. S.* Gender Approach in Russian Psychology: Achievements and Problems
- Markin R. V.* The Phenomenon of "Natural Piety" in Psychological and Religious Concepts of Freud and Young
- Vannovskaya O. V.* Psychological Analysis of Predisposition to Corruption
- Nikishina V. B., Molchanova L. N.* Intraprofessional Differentiations of the Condition of Burning Out in Medical Activity
- Fedyayeva A. F.* Working out Socio-Psychological Architectonics of Developing Students' Interpersonal Relations in Higher Schools of Social Profile
- Smirnova S. I.* The Problem of a Child's Psychological Development during the Transfer from Primary to Secondary School

ИННОВАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ ДИДАКТИКИ В ГУМАНИТАРНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Высшее гуманитарное образование – это пространство борьбы идей и выбора приоритетов, это поле инновационных процессов в современной профессиональной педагогике, именно здесь происходит столкновение двух векторов развития: тенденции к изменению всей образовательной системы и тенденции к сохранению культуросообразности образования. «Эпоха постмодерна» привела к отрицанию «прописных истин» бытия человечества, породила многообразие дискурса, отразилась в стирании границ между науками, поставила человечество перед необходимостью решения глобальных проблем с помощью новых технологий. Отсюда потребность в разработке современных дидактических средств, форм обучения, приемов и способов познавательной деятельности.

На педагогическую деятельность, как констатировала директор Института профессионального образования РАО И. И. Соколова, влияют макросоциальные тенденции [1]:

- 1) Повышение «эдукоцентричности» общественной жизни и производства.
- 2) Превращение людей в специалистов интенсивных технологий.
- 3) Структурные диспропорции предложения образовательных услуг, их объема и качества и потребностей экономики и гражданского общества.
- 4) Формационные сдвиги в современном российском социуме: информационное общество, Болонский процесс, требования оценки качества ЕГЭ, вариативность программ, стандартизация, переход от централизации общества к открытым поликультурным национальным, гражданским и политическим практикам его субъектов.

В этих условиях смыслом и целью образования становится формирование саморазвивающейся личности, способной к интеллектуальной и социальной инициативе, продуктивной коммуникации, принятию творческих нестандартных решений, ответственной за самоопределение и самореализацию в профессии и жизни в целом.

Профессионализация в течение всей жизни основана на способности современного человека к непрерывному самообразованию, на его умении вносить инвестиции в свое будущее путем расширения горизонта своих компетенций, познавательных интересов, творческих возможностей. И на этом пути возникает противоречие между потребностями каждого конкретного человека и реальными условиями жизни в социуме, который предлагает ему множество рисков, барьеров, «тайн», преодолевать и разгадывать которые можно только с помощью человеческого потенциала, своей индивидуальной креативности, личных усилий познающего интеллекта. Время и пространство жизнетворчества студента определяются не только форматом университета и созданного в нем образовательного процесса, но и всей гуманитарной культурой страны, помощью информационных ресурсов мирового масштаба.

Какими могут быть дидактические ресурсы образовательного процесса в гуманитарном университете, какие тенденции его характеризуют?

Во-первых, он открыт **современным тенденциям развития науки**, концентрирован на поиске путей решения научных проблем завтрашнего дня, иначе не выполнит своей ведущей функции – развития профессионалами духовной культуры человечества, приращения знания о мире и сохранения эмоционально-ценностного отношения к нему.

Во-вторых, для того чтобы образовательный процесс стал универсальной формой становления и развития базовых способностей человека, содействовал развитию его сущностных сил, он должен носить **креативный, поисковый, деятельностный характер**.

В-третьих, поскольку доминантой гуманитарного образования является **коммуникативная компетенция**, реализующая способность человека к речевой деятельности, поэтому процесс преподавания и учения должен носить диалоговый характер, обеспеченный за счет насыщения текстами, современными интерактивными педагогическими технологиями.

И наконец, студенты и преподаватели должны ощущать «себя не только ресурсом и материалом социального производства, но прежде всего подлинными субъектами культуры и исторического действия» (В. И. Слободчиков). Личность

студента, способного к саморазвитию и творческой самореализации, должна быть в центре внимания образовательного процесса, его смыслом и целью, а не средством организации обучения.

Чем разнообразнее, содержательнее и компетентнее будет опыт образовательной деятельности студента, тем быстрее и эффективнее включится он в процесс профессиональной самореализации, выстроит профессиональную карьеру, найдет сферу приложения своих творческих, интеллектуальных сил.

Вот почему так важно в университете создавать условия для инициативы, активности, самостоятельности студентов, не освобождать их от ответственности за свой жизненный выбор, за свои решения, за свои успехи и неудачи.

С помощью четырех конкретных примеров раскроем возможные пути реализации названных тенденций в образовательном процессе университета.

Современные тенденции развития науки могут быть открыты как горизонты профессиональной деятельности на образовательных событиях, к которым относится и защита студентами выпускных квалификационных работ, и торжественный акт вручения выпускникам дипломов об окончании университета. Для этого вручать дипломы могут самые лучшие, успешные бывшие выпускники университета, проявившие себя в разных сферах профессиональной деятельности.

Именно так действуют на факультете журналистики МГИМО. Пять выпускников вручают дипломы, каждого представляет декан, презентуя его как успешную личность журналиста, дипломата, менеджера, руководителя, бизнесмена, каждому из них предоставляется возможность обратиться к выпускникам с речью, в которой он обозначает перспективу профессионального творчества, ответственность и возможность выбора.

Филологический факультет ВятГГУ реализует потенциал торжественного акта окончания университета в другом направлении. Каждый преподаватель обращается с кратким напутственным словом к выпускникам, в котором раскрывает ценность гуманитарного знания для сохранения культуры общества, называя проблему и путь ее решения с помощью тех компетенций, что приобрели студенты в университете.

Третий вариант этого события – это демонстрация процесса профессионально-личностного

становления студентов, раскрывающих свои профессиональные компетенции в яркой презентационной театрализованной интерактивной форме. И все зрители, гости, преподаватели, родители и работодатели видят, как выпускники умеют выступать, писать свои тексты, предъявлять свой имидж, как они организованы и креативны.

Следующую тенденцию проиллюстрируем с помощью описания технологии мастер-классов, которые стали инновационной формой образовательного процесса в вузах и активно используются в ВятГГУ. Мастер-класс – это презентация креативного, поискового, деятельностного характера преподавания мастером-профессионалом своего дела.

Новая образовательная технология профессионально-личностного становления специалиста под названием «Мастер-класс» включает следующий алгоритм:

1. Постановка преподавателем проблемы профессионального мастерства, компетентности.

2. Презентация личности мастера и его стиля преподавания.

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

4. Обогащение квазипрофессионального опыта, формирование компетенций путем интерактивного взаимодействия, выполнения заданий, решение профессиональных задач, основанных на эффективных приемах профессионального творчества преподавателя.

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

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

– Какому профессиональному приему научился?

– Какой мыслью, идеей обогатился?

– С какой перспективой развития (чтения, познания, деятельности) уходишь?

– Какой вопрос перед собой ставишь?

– Какие ресурсы своего развития видишь?

– Как расширил свой кругозор общения, понимания, культуры?

Владение технологией мастер-класса – это показатель профессиональной компетентности

преподавателя, отражение его профессионального опыта в открытом режиме взаимодействия.

Докажем, что коммуникативная компетентность наиболее эффективно формируется в образовательном процессе гуманитарного университета с помощью читательских семинаров, включающих студентов в активную самостоятельную самообразовательную деятельность. Читательский семинар является универсальной формой организации учебного занятия в вузе и выстраивается как система заданий, формирующих читательские умения студентов как будущих профессионалов, выпускников гуманитарного университета, то есть носителей гуманитарных знаний и представителей гуманитарной культуры человечества.

Чтение как самообразовательный процесс и универсальная способность человека к расширению и обогащению своих знаний можно назвать современной социальной проблемой. Для студентов проблемой является качество и объем прочитанного, поиск времени, которое можно потратить на чтение, способы чтения и формы хранения его результатов, овладение методами продуктивного чтения и приемами понимания, освоение интерпретации прочитанного. На читательском семинаре в гуманитарном университете чтение для студента – это «труд и творчество», для преподавателя – «превращение работы в удовольствие», для писателя – «духовное ясновидение» (И. А. Ильин).

Трудно представить, что процесс обучения в высшей школе вытеснит «роман с книгой» с учебных занятий, оставит его только для библиотечных залов. Проблемы чтения обсуждают на научно-практических конференциях филологи, культурологи, педагоги, психологи. Что читать и как понимать читаемое – это вопрос повседневности, он давно укоренился в проблематику сознания культурного человека.

Проведение читательских семинаров на всех факультетах поможет студентам гуманитарных специальностей искать и находить пути решения проблем чтения в широком образовательном поле университета. Педагогический замысел такого семинара можно сформулировать так: создать условия для включения студентов в процесс продуктивного чтения с целью формирования их читательской компетентности. Структура семинара будет реализовывать замысел и предлагать

участникам семинара разные способы и результаты чтения. Раскроем алгоритм такого читательского семинара:

1. Включение интереса к проблеме и теме семинара с помощью презентации.

2. Работа с разными видами текста, встреча с каждым сопровождается заданиями, которые могут варьироваться в зависимости от специфики учебного предмета.

Задание 1. Просмотровое чтение. Прочитайте статью и выпишите те мысли автора, которые вы разделяете, которые вас вдохновляют, вызывают интерес, являются новыми по содержанию.

Задание 2. Аналитическое чтение с карандашом более сложного публицистического или научно-популярного текста. Нужно главное подчеркнуть, важное выделить с помощью обрамления, ведущие термины выписать.

Задание 3. Вдумчивое чтение философской или научной статьи, которая требует конспектирования, осмысления, фиксации тезисов и комментариев к ним. Например, статья И. А. Ильина «О чтении» [2]. Этот вид чтения требует не только чтения, но и неспешного перечитывания. Каждый студент получает эту небольшую статью и составляет страницу читательского дневника: два раздела – мысли, над которыми я размышляю, и свой комментарий (толкование, отношение, интерпретации, ассоциации).

Студенты выбирают такие мысли И. А. Ильина:

– «Каждый писатель тревожится о том, как его будут читать? Поймут ли? Ответственный писатель вынашивает свою книгу долго, годами, иногда – всю жизнь...отдает ей свои лучшие силы, свои вдохновенные часы, “болеет” ее темой и “исцеляется” писанием. Ищет сразу и правды, и красоты, и “точности”, и верного стиля» [3].

– «Жизнь, яркость, силу, смысл, дух – должен из слов добыть сам читатель. Чтение требует сосредоточенного внимания и твердого желания верно услышать голос автора. Одного рассудка и пустого воображения для чтения недостаточно. Надо чувствовать сердцем и созерцать из сердца. Только при этом условии состоится желанная встреча между обоими» [4].

– «Истинное чтение есть своего рода художественное ясновидение...

Искусство чтения побеждает одиночество, разлуку, даль и эпоху. Это есть сила духа – оживлять буквы, раскрывать перспективу образов и смысла за словами. Заполнять внутренние “пространства” души...» [5].

– «Чтение есть творческий процесс, ибо воспроизводить значит творить. Это есть борьба за духовную встречу, это есть свободное единение... В этом духовная ценность чтения и его душеобразующая сила» [6].

– «Тогда мы поймем, что следует читать и чего читать не стоит, ибо есть чтение, углубляющее душу человека и строящее его характер, а есть чтение разлагающее и обесиливающее» [7].

– «По чтению можно узнавать и определять человека. Ибо каждый из нас есть то, что он читает; и каждый человек есть то, как он читает; и все мы становимся незаметно тем, что мы вычитываем из прочитанного, – как бы букетом собранных нами в чтении цветов...» [8].

Комментарий каждого студента обсуждается в группах (четыре человека), самый интересный зачитывается, но только для одной выбранной мысли.

Задание 4. Выборочное чтение. Преподаватель предлагает «поохотиться» за нужной книгой с помощью страницы из «Литературной газеты», которая называется «Книжная дюжина». Каждый студент выбирает одну газету из множества, просматривает страницу с аннотациями десяти новых книг и выбирает книгу мечты, которую хотел бы прочитать и поставить ее на свою книжную полку. Студенты обращают внимание на заголовок каждой страницы, на интервью с читателем, который делает презентацию прочитанных книжных новинок. Затем каждый студент готовит афишу этой книги (автор, название, рекламный «крючок» для читателя) и рассказывает о своей находке – книжном открытии. Выступления должны быть краткими и информативными. Афиши прикрепляются на доску, из них составляется коллаж или афишная тумба.

Например, вот такие выборы сделали студенты-филологи:

«Я выбрал книгу Владислава Грохова “Повседневная жизнь России под звон колоколов”, чтобы узнать больше о колоколах и их именах. Я хорошо помню, как в фильме “Андрей Рублев” отливали колокол».

«Я выбрала книгу Альберта Лиханова “Предетство”, потому что у нее есть подзаголовок

“Избранные лекции университета” и мне интересно, как будущей матери, что помогает, а что мешает развитию ребенка».

«Я выберу книгу Александра Гениса “Шесть пальцев”. Мне интересны его эссе и очерки, мне интересны его вопросы: “Попробуйте определить, зачем вам любовь, деньги, слава? Что нам дает закат и что – шампанское?” И много других вопросов я задаю себе сам».

«Я обязательно прочитаю книгу рассказов Маргариты Озеровой “Другие рассказы”, потому что там есть такие строчки: “Любовь – это не выбор самого дорогого и лучшего. И не ревизия достоинств и недостатков. Это выбор того, что преображает тебя”».

«Я выбрала книгу Н. М. Свириной “Читающие подростки, или развитие литературного слуха у школьников” (2010), потому что мне важно знать, какая книга лежит на столе моих будущих учеников».

Задание 5. Особый вид чтения, требующий эстетического вкуса и работы воображения, – *это чтение художественной литературы*. Какую последнюю книгу вы прочитали или читаете и почему? Преподаватель предлагает студентам рассказать о своем читательском опыте друг другу в малых группах (четыре человека), процесс обмена читательским опытом проходит одновременно.

В это время каждый студент в аудитории планирует свой список *перспективного чтения* из двух-трех книг, записывает фамилию автора и название книги на основании всего услышанного и увиденного.

Заключительный этап работы семинара – **рефлексивный**:

– Почему на этом семинаре мы работали с разными видами чтения (просмотровым, выборочным, аналитическим, вдумчивым, поисковым, эстетическим чтением художественной литературы, перспективным)?

– Фамилии каких авторов и названия каких книг остались в вашей памяти?

– Какой вид чтения вам понравился больше всего, что вы читали с интересом, любовью, равнодушно?

– С какой книгой вы мечтаете встретиться?

– Составьте определение современного читателя в любом жанре (описание, синквейн, толкование, пример, афоризм, эссе, письмо по кругу).

– Соберите все тексты и ваши афиши в один файл и положите его в свой портфель самообразовательного чтения.

Преподаватель может сделать читательский подарок каждому студенту (по своему усмотрению) – статью С. Говорухина «Записки советского читателя» («Литературная газета». 2008. № 52).

Завершает семинар приглашение студентов к чтению: «И. А. Ильин говорил, что каждый становится тем, что вычитывает из прочитанного. Стремитесь расширять свое образование с помощью осмысленного, самостоятельного, творческого чтения. Образование в университете – это время “большой охоты” за умными и добрыми книгами».

Содержание этого семинара можно постоянно обогащать, легко заменить дидактический материал, постоянно его обновлять, соотносить с темами гуманитарных курсов по истории, философии, психологии, юриспруденции, культурологии, литературе, педагогике и т. д. Приобретенный студентами опыт помогает им читать активно, динамично, осмысленно, постоянно расширять круг своих читательских перспектив профессионального и «душеподъемного» чтения.

И наконец, **технология саморефлексии под условным названием «Список»** дает возможность включить студентов в аналитическую работу игрового характера, где присутствует имитационное моделирование общения и систематизации знаний любого порядка: от научных до культурологических, от бытийных до бытовых. В этой технологии каждый студент ощущает себя субъектом жизнетворчества, человеком, отвечающим на вопрос «Быть или иметь?» В центр листа формата А4 каждый записывает свою фамилию и имя, а затем вокруг выстраивает разные «списки» – последовательность предметов, явлений, понятий, имен, фактов, дат, событий, заполненных последовательно – от 1 до 10. Работа должна выполняться в хорошем темпе, требует интеллектуального напряжения, усилия, преодоления.

Темы списков задает и преподаватель, и студенты, в зависимости от цели и времени работы:

- список своих личностных достижений, список компетенций, список самых главных событий в жизни, список профессиональных вершин, список прочитанных книг, список афоризмов, помогающих жить; список жизненных перспек-

тив; список друзей, список любимых фильмов, список путешествий;

- список ученых, создавших славу науке (какой?); список научных открытий в сфере... список научных проблем, список нобелевских лауреатов, список профессиональных рисков, список главных закономерностей (науки), список исторических событий, потрясших мир; список авторитетов в науке, список самых известных «списков» в мире.

Следующий шаг – поиск ответа на вопрос, что с этими списками можно делать. Студенты предлагают ранжировать, вычеркивать лишнее или сделанное, дарить друг другу, придумывать новые, расширять старые, распечатывать лучшие, искать оригинальные.

В итоге студенты высказывают свое отношение к сделанному с помощью реплики, одного слова, оценки: «супер, наивно, здорово, необычно, сложно, системно, неожиданно, глубоко, разносторонне, оригинально, интересно, просто, креативно, эмоционально» (студенты-филологи четвертого курса).

Данная технология дает возможность включить студентов в активную познавательную деятельность в образовательном процессе университета, который открывает дорогу в культуру, в мир науки, в социум.

Теория и методика профессионального образования открыта поиску путей

- эффективного профессионального общения в Год учителя;

- интеграции отечественного и зарубежного опыта преподавания;

- формирования профессиональных компетенций средствами современных технологий;

- развития базовых способностей человека, становления нового культурного типа личности, который характеризует активность, самостоятельность, способность принимать решения и оценивать моральное значение действий и выбора;

- социального творчества и профессиональной самореализации современной молодежи.

Этот поиск находит отражение в итогах дискуссий [9], в результатах диссертационных исследований аспирантов университета [10], в тематике конференций, в атмосфере всей университетской жизни, в ее культуросообразной и гуманитарной составляющей [11].

Ресурсы дидактики в современном гуманитарном университете не исчерпаны, они многообразны и рождаются не только инновационными процессами в высшей школе, но и опытом креативного познавательного взаимодействия, всем профессиональным сообществом студентов и преподавателей, открытых науке, образованию, жизнетворчеству.

Примечания

1. *Соколова И. И.* Педагогическое образование в зеркале философской рефлексии: науч. докл. // Проблемы системного исследования педагогического образования: сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф. 15 апреля 2010 г. СПб., 2010. С. 94–102.

2. *Ильин И. А.* Поющее сердце // Ильин И. А. Соч.: 2 т. М., 1994. Т. 2. О чтении. С. 307–309.

3. Там же. С. 307.

4. Там же. С. 308.

5. Там же. С. 308–309.

6. Там же. С. 309.

7. Там же.

8. Там же.

9. Диалог культур и партнерство цивилизаций: становление глобальной культуры. X Международные Лихачевские научные чтения 13–14 мая 2010 года. Т. 2. Материалы. СПб., 2010. С. 179–202.

10. *Романова О. В.* Формирование коммуникативной компетентности студентов гуманитарных специальностей средствами педагогических мастерских: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2010.

11. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий. СПб., 2008.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 373.035:81'42

Т. Г. Зубарева

ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Автор статьи с позиций педагогической герменевтики определяет потенциал текста как средства формирования коммуникативной компетенции старшеклассников. В статье раскрыты педагогические характеристики текста.

The article, based on the principles of pedagogical hermeneutics, reveals the potential of text as a means of forming communicative competence. Pedagogical characteristics of text are shown by the author.

Ключевые слова: педагогическая герменевтика, коммуникативная компетенция, понимание, текст.

Keywords: pedagogical hermeneutics, communicative competence, understanding, text.

Современное образование должно быть герменевтическим, иначе говоря, понимающим, истолковывающим, объясняющим, ориентированным на субъекта.

Л. А. Микешина

Реализация компетентностно ориентированного образования в современной школе – один из приоритетов образовательной политики сегодняшней России.

В современном образовании старшеклассник включается в субъектно-смысловое и мыследеятельностное пространство урока, который ориентирован на освоение способов обучения, то есть компетенций. Для их освоения разрабатываются современные философские и методологические основы образования. А. К. Гаврилина [1], Е. О. Галицких [2], А. С. Роботова [3], Н. Ю. Русова [4], Ю. В. Сенько [5], И. И. Сулима [6] в своих исследованиях обосновывают необходимость герменевтического, понимающего подхода в педагогике, обращенной к проблемам понимания и воспитания человека.

Коммуникативная компетенция обеспечивает эффективность социализации, общения, речевой деятельности человека, поэтому коммуникатив-

ная компетенция отнесена к числу ключевых. «Ключевые компетенции» (социальная, коммуникативная, информационная, учебно-познавательная) как определенная сфера или область окружающей действительности или сфера человеческой деятельности – это наиболее универсальные, надпредметные по своему характеру и степени применимости компетенции, формирование которых осуществляется в рамках каждого учебного предмета. Формирование ключевых компетенций происходит средствами содержания образования, которое сегодня направлено на освоение и развитие общих способностей – универсальных культуросообразных умений, применимых в познании, освоении и преобразовании разных образовательных областей и сфер деятельности.

Коммуникативная компетенция реализуется в следующих умениях:

- умение строить эффективную коммуникацию с другими людьми – вести диалог в паре, малой группе, учитывать сходство и разницу позиций, взаимодействовать с партнерами для получения общего продукта или результата;

- владение языком как средством коммуникации, понимание сходства и различия языков науки, искусства, математики, иностранных языков;

- ориентирование в пространстве, понимание языка схем, карт, планов; понимание и использование многомерности природного, рукотворного и социального пространства; понимание границы пространств и корректировка в связи с ними своих действий и поведения;

- ориентирование во времени, умение соотносить факты и события прошлого и настоящего с эпохой, временем и другими событиями;

- осознанное сохранение и мотивированное изменение уклада жизни малой группы, класса, школы, города;

- умение занимать в соответствии с собственной оценкой различные позиции и роли, понимание позиций и ролей других людей [7].

В любом случае коммуникативная компетенция реализуется посредством обращения к тексту в самых разных его формах. В обыденном понимании текст – письменное, чаще печатное изложение информации. В теории коммуникации под текстом понимают любое последовательное

выражение некоторого содержания при помощи системы знаков.

Текст, в самом широком понимании слова, объективная часть человеческой жизни (сложилось даже понятие «текст жизни»), мыслительной деятельности человека вообще и процесса образования в частности. Однако в школьной практике многие существенные характеристики текста, значимые и даже обязательные для понимания, не учитываются. Задача данной статьи – раскрыть сложившиеся в современной науке точки зрения на текст и выявить его возможности для формирования коммуникативной компетенции старшеклассников.

В школе активно используется психолингвистическое толкование понятия «текст», которое предлагает А. А. Брудный: «Текст образован сочетанием знаков и представляет собой адресованное, компактное и воспроизводимое выражение некоторого содержания, развернутое по стреле времени (т. е. имеющее начало и конец) и обладающее смыслом, в принципе доступным пониманию...» [8]

Мы опираемся на выводы Ю. В. Сенько: «Педагогическое понимание как способ осуществления деятельности разворачивается в трех взаимосвязанных полях: предметном, логическом... и поле смыслов». [9]. Текст является точкой пересечения этих полей и располагает значительным потенциалом для формирования коммуникативной компетенции. Для нас важно, что текст можно рассматривать в отношении к действительности, которая в тексте отражена; в отношении к людям, которым текст адресован и которые должны его понять; в отношении к автору текста.

Для большей полноты анализа мы учитываем следующие моменты: содержательное, смысловое отношение текста к предыдущему и последующему и конкретную обстановку, в которой был создан и воспринят текст.

Если текст принципиально доступен для понимания, то читатель должен быть способен и готов его понять, то есть владеть приёмами, ме-

ханизмами понимания различных текстов. Система таких приёмов разработана в герменевтике, которая сегодня уже не воспринимается как только лингвистическая дисциплина: герменевтические методы применимы в любой сфере человеческой деятельности, где речь идет об интерпретации, истолковании, понимании коммуникации и рефлексии. Такой сферой и является образование.

Педагогическая герменевтика опирается на существенные характеристики *понимания* и *текста*. Понимание есть реализация интеллектуальных возможностей индивида, процесс понимания и в то же время его результат. Мы предлагаем аналитический вариант толкования в педагогике понимания как процесса и результата (см. таблицу).

В отношении текста понимание не является самоцелью и всегда приводит к приращению смысла, часто – к выявлению тех смыслов, которые непосредственно, в словесном выражении, в тексте не заложены. Понимание, таким образом, выводит за пределы текста.

Для формирования коммуникативной компетенции важно осознавать, что текст существует и вне его понимания, потому что какая-то часть содержания уже должна быть частью читательского сознания, некоторые из предлагаемых автором сведений должны быть известны читателю до знакомства с текстом. Наличие в тексте знакомой информации, с одной стороны, поддерживает в адресате речи ощущение собственной, пусть и неполной, осведомлённости в теме, а с другой – «приглашает» к более глубокому пониманию вопроса.

Информативная составляющая текста, его содержательная наполненность в полной мере проявляется, когда реализуется коммуникативная функция текста. Ролан Барт, уделяя этой характеристике особое значение, отмечал, что эффективная коммуникация всегда опирается на навыки декодирования текста. Автор может кодировать информацию сознательно или неосоз-

Понимание-процесс	Понимание-результат
Следование заданному или избранному направлению	Выполнение инструкции, указания, приказа, правила
Способность прогнозировать	Предположение о дальнейшем развитии мыслей, событий
Способность дать словесный эквивалент	Оригинальное по форме изложение исходного содержания
Согласование программ деятельности	Эффективное осуществление совместной деятельности
Решение проблем	Описание или осуществление последовательности действий, ведущих к решению проблемного вопроса, проблемной ситуации
Адекватное реагирование	Соотнесение различных, часто противоречивых, мнений о каком-либо объекте
Реализованная способность правильно, логично рассуждать	Дифференциация объекта, ситуации от сходных, применение уже имеющихся представлений в новой ситуации

нанно, но читателю необходимо умение пользоваться кодами [10]. Барт выделяет пять вариантов кода:

1. Содержательный, устанавливающий последовательность картин, действий.

2. Семантический, синтезирующий понятия, значимые для понимания текста, формирующий тезаурус.

3. Культурный, обобщающий сведения о культуре эпохи, позволяющие адекватно понимать мысль автора.

4. Герменевтический, содержащий формулировку вопроса, заданного повествованием, и возможные варианты ответов на этот вопрос.

5. Символический, объединяющий скрытые психологические мотивы, явно в тексте не обозначенные.

Выбирая соответствующий особенностям конкретного текста код (чем больше и разнообразнее опыт понимания, тем более точным будет выбор кода или сочетания кодов), читатель определяет общий смысл текста, то есть его концепт. В зависимости от потенциала текста и глубины его прочтения в каждом отдельном случае может возникать новый вариант концепта. Следовательно, соотношение текста и концепта непостоянно: они могут быть как тождественны, так и неравноценны. В процессе формирования коммуникативной компетенции старшеклассников мы использовали интересный пример «разногласий» между нравственно-философским концептом и обыденным, бытовым содержанием текста, который приводит А. А. Брудный: «Элементарный герменевтический навык читатель приобретает относительно рано – читая басни. Концепт не всегда объявлен, да и объявленный отнюдь не всегда соответствует семантическому существу текста...» [11]

Для педагогической герменевтики и коммуникативной ситуации на уроке интересен концепт крыловской «Вороны и лисицы».

Учитель ставит читателей-учеников в ситуацию затруднения, проблемы нравственного осмысления сюжета: «Только ли о том он (концепт), что нельзя доверяться лстецу? Только ли о том, что не стоит хвастаться? Смысл явно сложнее... Ворона умеет каркать, и она это делает – каркает настолько громко, настолько хорошо, насколько на это ворона вообще способна. Она теряет сыр. Но за что она наказана? Не могла же она (да и не собиралась) запеть по-соловьиному? Нет, концепт глубже. Ворона наказана за то, что она гордится своим карканьем. В нем ничего плохого – и хорошего тоже – нет. Она каркает.

Такова ее природа. Между тем не стоит гордиться тем, на что способен от природы. Ведь это не твоя, в сущности, заслуга. Вот за горды-

ню (а ее следствие – вера лстецам) ворона и наказана...» [12] Ученики включаются в дискуссию: текст становится материалом для коммуникации.

Коммуникативная компетенция обязательно предполагает умение старшеклассников делить речь, текст на части, задавая вопросы и понимая их логику. Этому мы учим на уроках, потому что анализ, то есть вычленение элементов целого, ранее не разделённого, необходимое условие понимания. Анализ не может быть механическим: читатель должен усматривать взаимосвязи между выделяемыми элементами. Так, на уроке литературы мы рассматриваем композицию «Слова о полку Игореве» как средство выражения авторской идеи, то есть устанавливаем взаимосвязь между формой и содержанием текста. При таком подходе реконструкция, восстановление целого из выделенных частей приведёт к образованию исходного текста или созданию нового – осмысленного, цельного, но отличного от исходного.

Формированию коммуникативной компетенции старшеклассников способствует осознание связи между формой и содержанием текста. Смысловые характеристики, содержание текста акцентуализируются, приобретают новые нюансы понимания в конкретной аудитории. И мы говорим о понимании только в том случае, когда читателю очевидна связь между выбором определённой формы для конкретного содержания и, наоборот, отбором содержания текста для заданной формы. В педагогической герменевтике на этом основано понимание ситуаций, отражающих педагогическую действительность средствами художественной литературы.

Показатель осмысленности, «понятости» текста – готовность школьников вступать в коммуникацию, отвечать на конкретные вопросы (они могут быть с этим текстом и не связаны) и формулировать свои вопросы.

На уроке учитель опирается на идею С. А. Рубинштейна [13] о том, что текст – это «условие мыслительной деятельности человека», вступающего в коммуникацию.

В этом случае можно выделить три типа текстов:

1. Тексты, предполагающие неограниченное количество вариантов толкования, понимания, интерпретации (так называемые сакральные).

2. Тексты, предполагающие единственный верный вариант толкования. Их содержание организовано вокруг системы терминов, однозначных и конкретных в своём употреблении (научные тексты).

3. Тексты, содержащие ряд направлений, смысловых линий, которые допускают различные варианты толкования. Такие тексты предполагают

различное восприятие, истолкование, оценочное отношение. В этом случае варианты сопоставимы, так как сам текст (его содержание и форма) определяет пределы, за которыми понимание становится неверным. Речь идёт, конечно, о текстах художественных.

Часто в обыденной жизни коммуникативную компетенцию сводят к элементарной речевой деятельности – способности говорить и прочитывать текст. Понимание как готовность и способность усматривать смыслы не считают компетенцией, потому что разные люди могут понимать текст по-своему, но этот уровень понимания можно развивать, совершенствовать. Вот способность тексты продуцировать издревле воспринимается как процесс более сложный, доступный не всем. Человек, создающий оригинальные по своим семантическим и стилистическим характеристикам тексты, имеет особый статус в обществе: его называют писателем. Однако «новая школа», современное общество нуждаются в людях, способных создавать деловые, публицистические, художественные тексты, не предназначенные для широкого круга читателей. Стандарты образования, сама жизнь требуют от нас умения создавать уникальные, собственные тексты, и это умение невозможно, если нет опыта понимания чужих творений.

Задачи формирования коммуникативной компетенции старшеклассников современной школы реализуется с помощью организации учебной работы с текстом на всех уроках, способствующих приращению опыта понимания и декодирования текстов учениками. За счёт системы заданий, интерактивных занятий, элективных курсов старшеклассники включаются в литературно-творческую деятельность по созданию собственных, авторских текстов.

Таким образом, мы доказали, что работа над его пониманием текста может являться герменевтическим пространством формирования коммуникативной компетенции, отражающей результат мыслительной деятельности учеников. Педагогическая герменевтика открывает новые возможности для научного познания образовательной практики, процессов эффективной коммуникации между детьми и взрослыми.

Примечания

1. Гаврилина А. К. Педагогическая художественная коммуникация; теоретические основы и практическое применение. Сыктывкар: Изд-во Сыктывкарского ун-та, 2006.
2. Герменевтический подход в гуманитарном образовании: коллективная монография / под ред. Е. О. Галицких. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007.
3. Роботова А. С. Гуманитарный текст в педагогическом познании и преподавании педагогики: науч.-метод. пособие. СПб.: ООО «Книжный дом», 2008.

4. Русова Н. Ю. Текст. Культура. Образование: науч.-метод. пособие. Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2009.

5. Сенько Ю. В., Фроловская М. Н. Педагогика понимания: учеб. пособие. М.: Дрофа, 2007.

6. Сулима И. И. Педагогическая герменевтика: монография. Н. Новгород: Нижегород. юрид. ин-т МВД РФ, 2000. 255 с.

7. Сергеев И. С., Блинов В. И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практ. пособие. М.: АРКТИ, 2007. С. 7.

8. Брудный А. А. Психологическая герменевтика: учеб. пособие. М., 1998. С. 154.

9. Сенько Ю. В., Фроловская М. Н. Указ. соч. С. 154.

10. Брудный А. А. Указ. соч. С. 165.

11. Там же. С. 168.

12. Там же. С. 168.

13. Рубинштейн С. А. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 237.

УДК 37.012:316.647

К. А. Понарина

КРИТЕРИАЛЬНАЯ БАЗА ИССЛЕДОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В рамках данной статьи рассматривается категория «толерантность», её структура в соответствии с областями научного знания. На основании этого разрабатывается критериальная база исследования, обосновывается необходимость практики её применения в процессе воспитания толерантности школьников.

The author analyses the category of tolerance, reveals its structure within the frame of different areas of scientific research. On the basis of this study the criteria of research are developed and the necessity of putting them into practice of school education is grounded.

Ключевые слова: воспитание, толерантность, критерии, показатели, школьники.

Keywords: education, tolerance, criteria, indicators, school students.

В современных условиях многонационального российского государства проблема воспитания толерантности у школьников становится все более актуальной и с теоретической, и с практической точек зрения. В различных областях научного знания ведутся исследования, посвященные изучению данной проблемы.

О важности воспитания школьников в духе уважения иных народов писал в начале XX в. П. Ф. Каптерев. В советский период большое внимание уделялось вопросам интернационального воспитания (Н. К. Крупская, В. П. Пряникова, А. В. Метелица, М. А. Терентий, З. К. Шнекендорф). В настоящее время проблема толерантности все чаще рассматривается в контексте поликультуры.

© Понарина К. А., 2010

турного образования как за рубежом (Д. Бэнкс, Я. Пэй, М. Уолцер, К. Э. Эплайа), так и в России (Г. Д. Дмитриев, А. Н. Джурицкий, В. А. Ершов, Н. Б. Крылова, В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. А. Супрунова, А. А. Сыродеева).

А. Г. Асмолов, А. Н. Джурицкий, Г. Д. Дмитриев подчеркивают, что актуальной становится проблема воспитания толерантности у школьников. Но этот процесс не является стихийным, а требует создания специальных педагогических условий. Он предполагает воспитание в ребенке ценностного отношения к другим людям, выражающегося в признании, принятии и понимании им представителей иных культур.

Хотя категория «толерантность» достаточно исследована, её критерии и показатели четко не определены. Поэтому мы обратились к разработке критериальной базы на основании понимания **структуры толерантности**. В результате анализа нами выявлены её следующие **компоненты**:

- **мотивационно-ценностный**, для которого характерно принятие философско-этических ценностей, мотивов помощи, сотрудничества, любви, содействия, сопереживания, уступчивости и снисхождения;

- **когнитивный** – развитость механизма принятия, понимание;

- **эмоционально-волевой** – развитость механизмов терпения: преодоление и сдерживание раздражительности, невыдержанности, самоконтроль, саморегуляция, эмпатия, любовь, уважение, интерес, эмоциональная устойчивость, уравновешенность;

- **конативный**, для которого свойственно асертивное поведение – снисхождение, сотрудничество и такие способы общения, как уступчивость, убеждение, разъяснение, согласование, сотрудничество, помощь, объяснение, предупреждение и требования.

Поскольку категория «толерантность» междисциплинарная, критериальную базу мы определим по каждому компоненту структуры в соответствии с областями научного знания.

Критерии и показатели мотивационно-ценностного и когнитивного компонентов выделим из философии.

Понимая толерантность как терпимое отношение к чужим мнениям, поведению и вере, русский философ А. И. Ильин считает, что в традициях Русской православной церкви всегда присутствовала высокая толерантность по отношению к людям другой веры. Российское государство создавалось как традиционно многоконфессиональное. В нем исторически сложился опыт толерантного отношения к свободе совести.

Анализируя сущность понятия «толерантность», В. М. Золотухин определяет философский смысл толерантности в признании и учете

многомерности общественного бытия. Толерантность, по его мнению, является, с одной стороны, нравственным принципом, регулирующим деятельность человека, формирующим особый тип мировоззрения, а с другой – это практический инструмент, позволяющий эффективно разрешать противоречия и конфликты [1].

Исходя из данных подходов философской области научного знания в рамках мотивационно-ценностного компонента толерантности можно выделить критерий **устойчивости личности**, характеризующийся такими чертами, как эмоциональная стабильность, доброжелательность, вежливость, терпение, социальная ответственность, самостоятельность, социальная релаксация, а в рамках когнитивного компонента – **способность к эмпатии**, выражающаяся в чувствительности партнера, высоком уровне сопереживания, учтивости, экстравертности и способности к рефлексии.

Рассматривая эмоционально-волевой компонент, обратимся к психологической науке.

В психологии толерантность как феномен изучается сравнительно недавно. Понимание толерантности как уважения и признания равенства, отказ от доминирования и насилия, признания многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований, отказа от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения находит отражение в работах А. Г. Асмолова и Г. У. Солдатовой. С точки зрения А. В. Петрицкого, А. В. Зимбули, Ю. А. Ищенко, В. М. Золотухина, С. Ю. Головина, терпимость является составной частью толерантности, последняя, в свою очередь, считается более «широким» понятием.

Противоположной позиции придерживается А. А. Реан при рассмотрении взаимосвязи понятий «терпимость» и «толерантность». Он полагает, что понятие толерантности психофизиологическое и означает ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию. По его мнению, понятие «терпимость» включает в себя толерантность и является более общим. Терпимость понимается как свойство личности, которое связано с отношением к различным мнениям, непредубежденностью в оценке людей и событий.

Аналогичный взгляд на понятие «толерантность» у А. В. Петровского и В. В. Юрчука. По их мнению, толерантность можно рассматривать как психологическую устойчивость при наличии фрустраторов или стрессоров, сформировавшихся в результате снижения чувствительности к их повторяющемуся воздействию.

Иной подход к рассматриваемому феномену у Е. В. Магомедовой. Она считает, что толерант-

ность необходимо рассматривать на двух уровнях человеческого сознания – на рационально-логическом и эмоционально-чувственном. Чтобы быть терпимым к другому, понимать его, требуется не столько знание того, что нужно поступать так, а не иначе, сколько необходимо прочувствовать это. С этой точки зрения толерантность – всегда личностно прочувствованный поступок. Такое состояние человеческого духа В. С. Соловьев называет духовностью. Данное предположение подтверждается выводами о том, что толерантность на эмоционально-чувственном уровне теснейшим образом связана с нравственностью.

Отечественные исследователи подчеркивают ценностную природу толерантности и ее связь с нравственным развитием человека. С таких позиций толерантность рассматривает С. М. Шалютин, характеризуя ее как общечеловеческую ценность, «существующую от века и с необходимостью сохраняющуюся до конца времен» [2]. Среди неё он выделяет элементарные ценности и надстраивающиеся над ней, к числу которых относятся в первую очередь терпимость, т. е. толерантность.

Кроме этого в психологии существует бихевиоральный подход к определению толерантности, при котором толерантность рассматривается прежде всего как особое поведение человека. А также исследователи изучают проблему толерантности с точки зрения когнитивного подхода, когда толерантность в основе своей имеет знания и рациональные доводы. С экзистенциально-гуманистической точки зрения полноценная, зрелая толерантность непременно осознанная, осмысленная и ответственная. Такая толерантность, по мнению С. А. Братченко, не сводится к автоматизмам, к простым стереотипным действиям – это ценность и жизненная позиция, реализация которой в каждой конкретной ситуации имеет определенный смысл и требует от субъекта толерантности, поиска этого смысла и ответственного решения.

С этих позиций, с точки зрения А. Г. Асмолова, толерантность понимается не как незыблемое правило или готовый к употреблению рецепт и тем более не как принудительное требование под угрозой наказания, а как свободный и ответственный выбор человека «ценностного толерантного отношения к жизни» [3].

Представитель экзистенциально-гуманистической психологии Ю. А. Ищенко рассматривает толерантность как «практическую норму общения». Он обосновывает её как общечеловеческую ценность, значение которой возрастает по мере самоопределения личности, а ее актуализация происходит в переломные моменты жизни.

С самоопределением личности, ее целостностью в деятельности и общении толерантность

связывает и В. О. Тишков. Он понимает толерантность как личностную и общественную характеристику, предполагающую «осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными» и выражающуюся через две основные сферы: «на психологическом уровне – как внутренняя установка и отношение личности и коллектива, а на политическом – как действие или осуществляемая через закон и традицию общественная норма» [4]. В. О. Тишков предпринимает попытку определить субъект толерантности, для которого она «не врожденное групповое или индивидуальное свойство, а постоянное и направленное усилие на конструирование и осуществление определенных личностных и общественных ценностей и норм поведения», которые она в себе культивирует как самоограничение [5].

В рамках психологии национальной нетерпимости И. Б. Гасанов называет толерантность антиподом агрессивности и, опираясь на труды представителей неопрейдизма: В. Райха, К. Хорни, Г. Маркузе, А. Миттерлиха, Н. Брауна, А. Баллока, Э. Фромма – обосновывает социальную обусловленность этих личностных проявлений, делая вывод о том, что агрессивность является основой враждебности, а толерантность – миролюбия, ненасилия [6].

Таким образом, с точки зрения психологии в рамках эмоционально-волевого компонента толерантности основой критериальной базы является **дивергентность мышления**, которая подразумевает отсутствие стереотипов и предрассудков, гибкость и критичность мышления, а также **мобильность поведения**, показателями которой выступают отсутствие напряженности и тревожности в поведении, контактируемость, общительность (коммуникабельность), умение найти выход из сложной ситуации, автономность поведения, прогностицизм и динамизм.

Формирование критериев, рассмотренных в рамках философской и психологической областей научного знания, а именно устойчивости личности, эмпатии, дивергентности мышления, мобильности поведения, актуально и для педагогики.

Не менее значимым критерием толерантности с точки зрения педагогики, выступающим в качестве конативного компонента, является **социальная активность**. Так, М. И. Рожков, А. В. Байбородова, М. А. Ковальчук рассматривают толерантность как «реализуемую готовность к осознанным личностным действиям, направленным на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей, имеющими различные мировоззрения, разные ценностные ориентации, стереотипы поведения» [7]. Показателями социальной активности являются социальная самоидентификация, социальная адаптированность, креа-

тивность, социальный оптимизм и инициативность.

Анализ зарубежных и отечественных работ по толерантности демонстрирует, что понятию «тол-ерантность» не удастся дать однозначную трактовку, с этой точки зрения реализуется диверсификационный подход. Обсуждая данный подход, И. Петтай говорит об определенной динамике в развитии толерантности и выделяет несколько фаз становления толерантности, причем нельзя однозначно утверждать, что более высокий уровень толерантности всегда предпочтительнее. Разделяя точку зрения М. Уолцера о границах толерантности, необходимо отметить, что чрезмерное неадекватное обстоятельствам повышение толерантности может вести к ослаблению сопротивляемости и увеличению уязвимости человека, снижению его чувствительности, к возникновению угроз для индивидуальности и идентичности.

Еще один аспект диверсификации, по мнению С. А. Братченко, многоаспектность и неоднородность содержания понятия «тол-ерантность». Это означает, что невозможно с достаточной полнотой описать толерантность с опорой только на одно понятие, только в одном измерении.

Традиционно для описания сложных педагогических процессов и явлений используется триада компонентов (когнитивный, эмоциональный и поведенческий). Применим эту схему и для тол-ерантности. Когнитивный компонент толерантности понимается через признание сложности, многомерности и многообразия мира и несводимости этого многообразия к единообразию. Именно эти аспекты подчеркиваются в Декларации принципов толерантности, когда утверждается, что толерантность – это прежде всего «правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности» [8]. Эмоциональный компонент толерантности отражает необходимость рассмотрения эмпатии как составляющую толерантных отношений. В качестве отдельной составляющей эмоционального компонента Г. Кристалл выделяет особый вид эмоциональной устойчивости – «аффективную толерантность», суть которой состоит в способности справляться с эмоциональным напряжением, терпимо относиться к болезненным переживаниям, тревоге без того, чтобы подавлять или искажать их. Другой аспект этого вида толерантности связан, по мнению С. А. Братченко, с терпимым отношением к различным эмоциональным проявлениям других людей. Развита аффективная толерантность позволяет человеку лучше осознавать как собственные эмоциональные процессы, так и переживания других людей, не раздражаясь и не приписывая им нега-

тивного смысла. Поведенческий компонент тол-ерантности обычно привлекает к себе больше всего внимания исследователей, как при диагностике, так и при обучении. К поведенческой тол-ерантности относится большое число конкретных умений и способностей, среди которых С. А. Братченко выделяет:

- способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции как точки зрения;
- готовность к толерантному отношению к высказываниям других, умение договариваться;
- толерантное поведение в напряженных ситуациях.

Исходя из положений экзистенциально-гуманистического подхода, необходимо добавить личностный компонент. Основное содержание личностного измерения толерантности включает в себя прежде всего соответствующую ценностно-смысловую систему, в которой центральное место занимают ценности уважения человека как такового, ценности прав и свобод человека и равноправия людей по отношению к базовым вопросам, к выбору мировоззрения и жизненной позиции, ценности ответственности за собственную жизнь и признание таковой за каждым человеком и другие ценности демократического гражданского общества.

Можно согласиться с А. И. Рюминой в том, что при изучении толерантности как устойчивой позиции в русле «ценностно-смыслового подхода проблема эта предстает как проблема личностных установок, ценностей и смыслов, ибо именно они определяют, с одной стороны, внутренний мир личности, ее ощущения и переживания, с другой – являются мотивационно-регулирующими коррелятами, определяющими реальное поведение личности» [9].

В соответствии с экзистенциально-гуманистическим подходом отношения человека к себе и к другим теснейшим образом взаимосвязаны. Другая традиция рассмотрения толерантности как личностного начала была заложена в известной концепции «авторитарной личности» Т. Адорно, а также связанных с ней теории Э. Фромма, исследовании предрассудков М. Хоркхаймера, подходе М. Рокича к догматизму, концепции «одномерного человека» Г. Маркузе. В работах данного направления, в частности, была показана связь авторитарности с «интолерантностью к неопределенности», которая может служить важным индикатором нетерпимости на личностном уровне. Следовательно, основными измерениями межличностной толерантности в предлагаемом подходе являются: личностный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий.

Толерантность, рассматриваемая с точки зрения диалогического подхода, наиболее ярко от-

ражает все основные аспекты проблемы толерантности – как с точки зрения ее изучения, так и с точки зрения развития и обучения. В этом измерении главное, как отмечает С. А. Братченко, «внутриличностное условие» толерантности – это понимание естественности и неизбежности различий между людьми и готовность уважать эти различия, а также признание прав и свобод каждого человека, способность к сосуществованию с другими людьми, к вступлению с ними в ненасилиственные формы взаимодействия, т. е. готовность и способность к диалогу.

Образование подрастающих поколений призвано обеспечить интеграционные процессы, заложить основы для понимания и общения с другими культурами, нацеливать на умение поддерживать и развивать диалог культур. Важно начинать этот процесс с детского возраста, когда происходит формирование личности ребёнка. На наш взгляд, именно в среде школьников должна распространяться межнациональная политика, общая система ценностей и установок.

Следование в быту толерантным моральным установкам может способствовать созданию для человека комфортных условий существования, нейтрализации конфликтных взаимоотношений. В то же время подобное поведение – показатель интеллектуального уровня человека, готового обогащать и совершенствовать свой умственный кругозор, нрав и манеру поведения путем контактов с иными воззрениями и практическими действиями. Толерантность является признаком уверенности человека в надежности своих позиций, отсутствия боязни сравнения и конкуренции с другими воззрениями, боязни утратить свойственные ему различия. И именно образование призвано обеспечить воспитание толерантности в детской среде.

На сегодняшний день не ведется активной работы в этом направлении. Современная система образования не гарантирует формирования позитивных межэтнических установок, а оформившееся в среде школьников негативное восприятие той или иной этнической группы или исключительность своей национальной группы крайне опасно: нетерпимость к представителям иных культур активно распространяется в школьной среде посредством СМИ и через социальное окружение.

Процесс воспитания толерантности будет более эффективен, если педагогическая наука обеспечит практику применения четко разработанной критериальной базы, в качестве которой мы использовали такие критерии, как: устойчивость личности, способность к эмпатии, дивергентность мышления, мобильность поведения и социальная активность.

Примечания

1. Золотухин, В. М. Две концепции толерантности / М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации, Кузбас. гос. техн. ун-т. Кемерово, 1999. С. 63.
2. Шалютин С. М. Искусственный интеллект. М.: Мысль, 2005.
3. Асмолов А. Г. Толерантность как культура XXI века // Толерантность: объединяем усилия. М.: Летний Сад, 2002.
4. Тишков В. А. О толерантности // Толерантность и согласие. М., 1997. С. 21.
5. Там же.
6. Гасанов Н. Н. Особенности формирования культуры межнационального общения // Педагогика. 1994. № 5. С. 12.
7. Рожков М. И., Байбородова А. В., Ковальчук М. А. Воспитание толерантности у школьников. Ярославль, 2003. С. 7.
8. Декларация принципов толерантности // Век толерантности. 2001. № 1. С. 62–68
9. Рюмина А. И. Библиотека психологии и педагогики толерантности // Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 130–131.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 378.02

М. А. Захарова, И. А. Карпачева,
В. Н. Мезинов

ПРИМЕНЕНИЕ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПРАКТИКАНТОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ*

В статье рассмотрены вопросы формирования конкурентоспособного учителя в университете, проанализированы предпосылки проявления конкурентоспособности учителя, обоснована целесообразность применения балльно-рейтинговой системы оценки деятельности студентов-практикантов, выделены приоритетные стратегии и соответствующие им педагогические принципы, обеспечивающие научную организацию контрольно-оценочных процедур.

The article is focused on the problems of forming a competitive teacher in the university. The authors analyse preconditions of manifestation of the teacher's competitive qualities, ground the efficiency of applying the point-rating assessment system to the activities of students taking practice, single out priority strategies and pedagogical principles corresponding with them in providing scientific organization of assessment procedures.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система оценки, конкуренция, конкурентоспособность, конкурентоспособная личность, управление качеством обучения, профессиональный потенциал личности.

Keywords: point rating assessment system, competition, competitiveness, competitive personality, management of the quality of education, professional potential of a personality.

Будущее в развитии российского педагогического образования неизбежно связано как с Болонским процессом, так и с сохранением лучших традиций отечественной высшей школы, ее адаптацией к европейским и мировым образовательным стандартам с тем, чтобы Россия становилась более конкурентоспособной на рынке обра-

зовательных услуг, укрепляя заслуженный авторитет и приобретая дополнительный инновационный опыт. Позиция государства по вопросу об обеспечении качественного образования, его равной доступности для всех граждан связана с проведением институциональной перестройки системы образования на основе его эффективного взаимодействия с рынком труда. Эта перестройка, по мнению ряда ученых (В. П. Борисенков, В. В. Краевский, М. А. Лукашенко, В. А. Сластенин и др.), выражается, во-первых, в преодолении дисбаланса между потребностями рынка и содержанием профессионального образования, во-вторых, в повышении ответственности учебных заведений за конечные результаты образовательной деятельности, в-третьих, в укреплении связей между профессиональным образованием и научно-исследовательской и практической деятельностью, в-четвертых, в развитии кадрового потенциала, социальной и финансовой поддержке работников образования, в совершенствовании системы управления и подготовки управленческого персонала.

Повышение качества и конкурентоспособности педагогического образования в контексте Болонского процесса осуществляется под влиянием следующих факторов: развитие современной системы непрерывного образования; повышение качества профессионального образования; создание условий для развития конкурентоспособности личности в процессе совершенствования отечественной системы образования; повышение инвестиционной привлекательности сферы образования; формирование эффективного рынка образовательных услуг и переход на принципы финансирования с учетом количества обучаемых студентов в вузе; принятие нового государственного стандарта высшего профессионального образования.

Анализируя понятия «конкуренция» и «конкурентоспособность» в биологической, исторической, социальной, адаптационной и экономической парадигме, мы приходим к следующим выводам.

Конкуренция как одна из форм успешного существования (особи, человека, личности, социума) может быть рассмотрена в контексте самореализации.

Конкурентоспособность имеет свои параметры и уровни, например, на этапе обучения специ-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Формирование конкурентоспособности учителя в условиях педагогической практики» (№ 10-06-72610 а/Ц).

алистов в профессиональном учебном заведении она прослеживается как показатель качества подготовки (А. Кураков [1], А. Ангеловский [2]). На стадии трудоустройства оно может проявляться как конкурентное преимущество (В. И. Шаповалов [3]) в показателях качества. Успешная деятельность специалиста, выраженная в самореализации, видна на уровне достижений, уровне компетентностей, психологической и физиологической готовности к предстоящей профессиональной деятельности. Уровни социализации и адаптации личности прослеживаются во взаимодействии с природным жизненным потенциалом личности.

Конкуренция как движущая сила развития общества и человека в частности вынуждает искать все новые пути для повышения качества жизни и снижения затрат на их освоение.

Под конкурентоспособностью чаще всего понимается объективная подготовленность и субъективная готовность работника участвовать в конкурентных отношениях, возникающих в трудовой сфере.

И. П. Данилов [4], анализируя конкурентоспособность, рекомендует выделять следующие её категории: философскую как движущую силу общества; экономическую как основу существования; рыночную как соперничество на рынке; юридическую как подтверждающую соответствие законодательству; социальную как соответствующую требованиям социального развития организации, страны; психологическую как подтверждающую соответствие ожиданиям [5].

Можно говорить о том, что качество конкурентоспособности у человека формируется в процессе онтогенетического развития психики, сознания и личности, в условиях активного, целенаправленного воздействия со стороны общества (социальные факторы). Все свойства и качества индивидов (не только психические, но и анатомические, физиологические и т. д.) представляют собой разные, но неотрывные друг от друга уровни взаимодействия с внешним миром. Различие между указанными уровнями (морфологическим, физиологическим и психическим) состоит в том, что каждый последующий по отношению к предыдущему является более изменчивым, динамичным и пластичным. Тем самым становится возможным все более адекватное отображение действительности.

Требуется определенного уточнения понятие «конкурентоспособная личность». Так, остаются открытыми вопросы: какие базовые свойства личности в наибольшей мере влияют на уровень конкурентоспособности; существуют ли личностные предпосылки к конкурентоспособности и каковы условия их реализации.

Конкурентоспособная личность – это человек, который лучше других способен креативно мыс-

лить, генерировать идеи, проявлять решительность и настойчивость, быть гибким и толерантным, постоянно стремиться к достижению успеха.

Конкурентоспособные личности значительно легче выдерживают кризис, поднимаясь затем на более высокий уровень развития. Е. А. Богдановой [6] конкурентоспособность определена как степень развития индивида и его квалификации, то есть качественные характеристики работника.

Личность человека формируется и развивается в системе общественных отношений в зависимости от условий (материальных и духовных) его жизни и деятельности, но прежде всего в процессе деятельности и общения, и каждая из этих сфер предъявляет особые требования к личностным качествам. Безусловно, конкурентоспособной личности присущи качества, которые выделяют её из других индивидов, но, прежде чем обозначить их, следует назвать её мотивы жизнедеятельности: а) желание быть хозяином своей судьбы; б) стремление преодолеть отчуждение профессиональной деятельности от остальной деятельности, слить работу и жизнь воедино; в) желание получать достойное вознаграждение за свой труд и значительно улучшить свое материальное положение.

По мнению отечественного психолога П. Шихарева [7], конкурентоспособную личность характеризуют:

- поиск возможностей и инициативность (видеть и использовать новые или необычные деловые возможности; действовать до того, как к этому вынудят обстоятельства);
- упорство и настойчивость (готовность к неоднократным усилиям, чтобы встретить вызов или преодолеть препятствие; менять стратегии, чтобы достичь цели);
- готовность к риску (предпочитать ситуации «вызова» или умеренного риска; взвешивать риск; предпринимать действия, чтобы уменьшить риск или контролировать результаты);
- ориентация на эффективность и качество;
- способность принимать на себя всю ответственность и идти на личные жертвы для выполнения работы;
- целеустремленность;
- стремление быть информированным;
- систематическое планирование и наблюдение;
- способность убеждать и устанавливать связи;
- независимость и уверенность в своих силах.

Однако простой набор перечисленных качеств личности, обеспечивающих достижение высоких результатов, не гарантирует успеха в профессиональной деятельности. Рыночная среда изменила требования к современному работнику – к его профессиональной компетентности, стилю деятельности, личностным качествам, культуре и в

целом к мировоззрению. Учителю, претендующему на конкурентоспособного работника, требуется такая общая и профессиональная подготовка, которая дает ему возможность опережать предъявляемые ему требования и быть востребованным в каждый момент времени.

Перечисленные выше качества в большей степени детерминированы таким важным свойством личности, как характер. Характер лишь одна из подструктур личности, причем подструктура подчиненная. Развитая зрелая личность хорошо владеет своим характером и способна контролировать его проявления. У характера есть и так называемая макросоциальная основа. Существует такое понятие, как национальный характер, т. е. разным нациям присущи отличающиеся друг от друга структуры характера, которые существенно влияют на индивидуальный характер всех представителей данной нации. По поводу национального характера идет очень много споров в литературе. По сути, представления о национальном характере – форма проявления типологического мышления. Определенные минимальные различия, которые реально существуют (например, темперамент южных народов) и которые менее существенны, чем сходство, берутся как основа для определенного типа. Тем не менее их нельзя игнорировать.

Опираясь на вышесказанное, выделим основные задачи высшего профессионального образования в условиях рыночной экономики. Во-первых, образование призвано подготавливать специалистов, способных легко обучаться, быстро приспосабливаться к меняющимся условиям и содержанию профессиональной деятельности, заинтересованных в своем непрерывном образовании и совершенствовании. Таким образом, в процессе профессиональной подготовки учителя в системе высшего образования необходимо развивать их адаптационные способности, а также умения и навыки самообучения. Во-вторых, образование должно сформировать у будущего учителя такие личностные структуры и способности, которые позволили бы ему самостоятельно ориентироваться в профессиональном мире и выстраивать вектор своего карьерного роста.

Проявление конкурентоспособности учителя имеет ряд предпосылок.

Первая группа предпосылок имеет непосредственное отношение к обществу знаний (информационному обществу), чьим основанием служат компьютерные и телекоммуникационные технологии. Современное глобализирующееся, трансформирующееся общество – это динамичное общество знаний, развитие которого неразрывно связано с информационно-коммуникационной революцией, с совершенствованием компьютерных и телекоммуникационных технологий, что

обуславливает особенности конкурентоспособности личности.

Реалии информационного общества, рост значимости творческого потенциала личности с необходимостью требуют стирания граней между свободным и рабочим временем человека, что связано с социально-профессиональным развитием человека.

Профессиональный потенциал личности весьма эффективно может формироваться и осуществляться благодаря применяемым в конкурентной среде новым информационным технологиям. Особенность этих технологий состоит в том, что они не только позволяют усовершенствовать отраслевые структуры, повышать гибкость при выполнении многих ценных видов деятельности, разрушая тем самым существовавшие прежде стереотипы конкуренции, но и создают потенциал для деструкции существующих организаций и структур.

Вторая группа предпосылок проявления конкурентоспособности учителя представляет собою ее компетентность, которая связана с заметными изменениями в понимании природы общества – теоретическое знание (абстрактное и обобщенное знание о людях и об их общественных отношениях) является сутью современных общественных отношений. В структуру конкурентоспособности личности входят такие внутренне мотивированные характеристики, связанные с системой личных ценностей, или «виды» компетентности, как инициатива, непосредственный интерес к механизмам работы институтов и общества в целом, размышления об их возможном влиянии на самого человека и о его роли в социуме.

Третья группа предпосылок проявления конкурентоспособности учителя связана с ее креативной, творческой и игровой деятельностью, так как творческая и игровая деятельность помогает обновлению взгляда на жизненные ситуации, обучает системному видению, усиливает мотивацию, способствует поиску нестандартного разрешения проблем, ориентирует на инновации. Значимость креативной и игровой деятельности состоит в том, что именно эти аспекты особенно существенны в условиях динамично развивающегося общества знания или информационно-индустриального общества, они усиливают интеллектуальный потенциал и соответственно конкурентоспособность личности, облегчая доступ к различного рода ресурсам социума.

Последнее позволяет нам утверждать, что конкурентоспособность как интегральная качественная характеристика личности педагога формируется только в деятельности посредством внешних и внутренних условий. При этом особое место в реализации именно деятельностного подхода принадлежит педагогической практике студентов.

Педагогическая практика (от греч. *praktikos* – деятельностный, активный) как «одна из форм обучения: применение и закрепление на деле знаний, полученных теоретическим путем» [8], выступает важнейшим компонентом профессиональной подготовки учителя, являясь органичной частью учебно-воспитательного процесса и обеспечивая соединение теоретической подготовки будущих учителей с их практической деятельностью в образовательных учреждениях.

Согласно международному стандарту качества ISO 9001-2000 [9], практика (в том числе и педагогическая) представляет собой подпроцесс образовательного процесса и представляет собой совокупность взаимосвязанных ресурсов и деятельности, которая преобразует входящие элементы в выходящие. Входящие элементы педагогической практики – это знания, предметные умения, субъективный опыт студента, приобретенный в период обучения в вузе, программа практики и задания, которые практиканту предстоит выполнить. Выходящие – профессиональные умения и навыки, опыт деятельности, продукты деятельности (конспекты, выполненные исследовательские задания и пр.). Действительно, на практике создаются условия, способствующие формированию у будущего учителя профессионально-педагогических умений:

- определять конкретные учебно-воспитательные задачи с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- изучать личность школьника и коллектив учащихся с целью диагностики и проектирования их развития и воспитания;
- осуществлять текущее и перспективное планирование педагогической деятельности; моделировать уроки различных типов;
- применять в учебном процессе современные методы и средства обучения;
- организовывать самостоятельную работу учащихся;
- осуществлять внеклассную работу по предмету и воспитательный процесс в классе и пр.

В Елецком государственном университете им. И. А. Бунина в качестве основополагающего условия подготовки конкурентоспособного учителя выступает практическая направленность. В университете сохранены все виды практик, которые сопровождают теоретическое обучение на всех его этапах и нацелены на моделирование всех возможных видов деятельности учителя.

В соответствии с Положениями о порядке проведения практики и учебными планами специальностей основными видами педагогической практики выступают: учебная (2–4-й семестры) и производственная практика (6-й, 8-й, 9-й семестры).

Учебная (непрерывная педагогическая) практика студентов младших курсов является началь-

ным этапом в системе практической подготовки к работе учителя, начальным звеном практического освоения профессией. В этот период закладываются основы профессиональной деятельности, практических умений и навыков, профессиональных и личностных качеств, отношения к профессии, которые получают развитие на следующих этапах практики.

В 6-м семестре студенты имеют возможность приобрести опыт работы в детских оздоровительных лагерях. Практике предшествуют практические занятия в течение семестра и инструктивно-методические сборы, которые ежегодно проводятся и организуются Комитетом по делам молодежи администрации Липецкой области при содействии ЕГУ им. И. А. Бунина и ЛГПУ на базе вузов и детских оздоровительных лагерей незадолго до начала летних смен. Их основным содержанием являются лекции, тренинги, практикумы, которые позволяют методом глубокого погружения включить студентов в интенсивное обучение в структуре, адекватной будущей вожатской деятельности. Цель летней практики – участие студентов в процессе самостоятельного конструирования воспитательного процесса в условиях временного детского коллектива, направленного на раскрытие индивидуальных творческих способностей каждого ребенка в отряде. В ходе практики студенты приобретают умения и навыки работы с временным детским и юношеским коллективом; овладевают содержанием, различными формами и методами воспитательной работы, осваивают специфические особенности работы с детьми в летнем оздоровительном лагере.

Следует отметить, что потенциал педагогической практики будущих учителей в плане формирования их конкурентоспособности будет реализован в полной мере, если в процессе ее организации и осуществления будут реализованы следующие принципы:

- принцип активизации процессов самопознания, самооценки, самоопределения, самоуправления, самокоррекции и максимальной самореализации;
- принцип единства аксиологического и культурологического подходов в организации профессионального обучения будущего учителя;
- принцип сотворчества преподавателя и студента;
- принцип сочетания индивидуальной и коллективной учебно-творческой и профессионально-творческой деятельности студентов-практикантов;
- акмеологический принцип, суть которого заключается в том, что студент должен стремиться к максимальной творческой самореализации в профессиональной деятельности;

– принцип систематического контроля и коррекции результатов деятельности студентов в условиях практики.

Реализация последнего из указанных принципов обеспечивается наиболее эффективно при условии внесения существенных изменений в процедуру обучения путем внедрения инноваций, в частности новых нетрадиционных технологий контроля и оценки их деятельности. Проектирование технологий контроля и оценки конкурентоспособности специалиста – это процесс обоснования и выбора соответствующих критериев оценки, адекватных поставленной цели.

Проблемами критериев и контрольно-оценочных процедур в системе образования в разное время занимались В. С. Аванесов, А. С. Альтеркар, Ш. А. Амонашвили, В. Айнштейн, И. Б. Базедов, В. А. Беликов, В. П. Беспалько, И. И. Бецкой, А. А. Бодалев, В. Варфоломеев, С. М. Васильский, И. Г. Голубева, Д. Дидро, М. Д. Касьяненко, М. Квинтилиан, Г. Ю. Ксензова, М. Р. Кудаев, Н. Д. Кучугурова, И. Я. Лернер, Т. Н. Матулис, В. В. Размахнина, А. В. Романов, В. Л. Рысс, И. Рак, Д. А. Толстой, В. М. Полонский, В. И. Фармаковский, О. Г. Хомерики, И. И. Шувалов, И. С. Якиманская и др.

Вопросы достижения объективности оценки нашли отражение в трудах Ш. А. Амонашвили, Д. Армутлийска, У. Байрамова, С. П. Безносова, Г. Ю. Ксензова, В. М. Полонского, П. В. Симонина и др.

В центре внимания отечественных ученых все чаще оказывается нормативно-правовое обеспечение кредит-систем как фактора повышения конкурентоспособности учреждений профессионального образования, их интеграции в единое мировое образовательное пространство. Этому посвящены работы А. Б. Андреева, М. Д. Бершадской, И. Е. Волковой, С. В. Громова, А. Г. Дьячко, С. С. Иванова, М. В. Ларионовой, Л. Л. Любимова, В. А. Самойлова, Н. С. Сельской, В. П. Тихомирова, В. Н. Фокиной и др.

Отечественными учеными разрабатываются принципы, обеспечивающие научную организацию каких-либо измерений в управлении качеством обучения. Отмечается, что процесс педагогических измерений регламентируется рядом общих принципов организации контрольно-оценочных процессов и специфическими принципами, ориентирующими на эффективную организацию измерений в управлении качеством обучения. К числу важнейших специфических принципов относят:

– принцип функционально-структурного строения целостной контрольно-оценочной системы, сочетающей традиционный контроль и педагогические измерения;

– принцип полноты состава процесса педагогических измерений, предполагающий включение всех необходимых компонентов измерений, выполнение полного перечня функций, налаживание всех необходимых информационных потоков;

– принцип объективности, требующий использования измерителей, технологий и процедур, обеспечивающих высокую объективность результатов измерений;

– принцип релевантности, регламентирующий соответствие характеристик компонентов педагогических измерений уровню управления качеством обучения;

– принцип прогностической направленности, регламентирующий наличие достаточного объема информации, накапливаемой внутри контрольно-оценочной системы, ее надежности, высокой прогностической валидности, предполагающей оценивание потенциальных возможностей объектов, учет изменяющихся потребностей и запросов внешней и внутренней по отношению к системе среды;

– принцип динамичности при оценивании показателей качества образования, способствующий повышению обоснованности управленческих решений на основе педагогических измерений;

– принцип минимакса и контроля дисперсии, позволяющий регламентировать качество измерений [10].

Одним из путей диверсификации мировой системы оценивания качества усвоения знаний в образовании признается активное использование рейтинговой технологии контроля, основанной на предоставлении всем обучающимся равных возможностей, максимальной объективизации оценки, состязательности, приоритете самостоятельной работы.

Балльно-рейтинговая система оценивания деятельности и достигнутых результатов обучающихся завоевывает все большую популярность в высшей школе, поскольку способствует развитию у студентов интереса к учебе, активному формированию у них профессиональных навыков, умений, личностных качеств; обеспечению ритмичной, целенаправленной, творческой и максимально самостоятельной работы на протяжении всего периода обучения в вузе; стимулированию научного поиска, выходу познавательной деятельности за пределы учебной программы.

В современных исследованиях выделяются следующие основные составляющие модульно-рейтинговой системы обучения и контроля знаний: полное отсутствие координирующего значения государственного вмешательства, которое лишь следит за соблюдением установившихся принципов взаимодействия между средней и высшей школой при переходе учащихся; особое по-

строение учебных курсов – расчленение их на равновеликие блоки (модули), в каждом из которых присутствуют основные этапы контроля (входящий, текущий и выходной), что возможно лишь при наличии соответствующего дидактического аппарата; многобалльная шкала отметки, отражающая текущее положение знаний учащегося как в абсолютном, так и в относительном (среди группы, в сравнении со своими предыдущими результатами) плане; приоритет максимально объективных, стандартизированных и формализованных методов контроля, каковыми по преимуществу являются дидактические тесты; особая система учета знаний, имеющая ряд национальных вариаций, основной смысл которой заключается в наглядности сравнения текущих результатов успеваемости с другими периодами обучения (модулями) либо указание места учащегося по успеваемости среди других членов коллектива (рейтинг) [11].

При этом подчеркивается, что диапазон вариативности и гибкости модульно-рейтинговой системы значительно уже, чем традиционной отечественной, именно в силу ее высокой объективности. Рейтинговая оценка, представляющая собой индивидуальный кумулятивный индекс, позволяет ранжировать обучающихся по степени успеваемости. Формирование рейтинга происходит открыто, наглядно, понятно, заставляет активизировать свою учебную деятельность и повысить ее качество.

Анализ психолого-педагогических исследований по проблемам формирования конкурентоспособной личности педагога в вузе и результаты проведенного нами эмпирического исследования в ходе педагогической практики студентов позволили нам сделать вывод о необходимости разработки методики рейтингового контроля и оценки результатов деятельности студентов в условиях педагогической практики и предположить, что его введение будет способствовать развитию профессионально значимых качеств, необходимых будущему конкурентоспособному педагогу.

В настоящее время разработана система рейтинговой оценки деятельности студентов младших курсов в условиях учебной (непрерывной педагогической) практики, максимально охватывающая все виды деятельности студентов-практикантов, осуществляемых ими в соответствии с поставленными целью и задачами.

В частности, во 2-м семестре цель учебной практики – формирование у студентов представлений о воспитательно-образовательных возможностях системы дополнительного образования города.

Задачи практики:

– вхождение студентов в реальную культурно-образовательную среду города;

– уяснение студентами содержания понятия «дополнительное образование»;

– изучение специфики деятельности образовательных учреждений различных типов, их структуры, режима работы;

– наблюдение за развитием творческих способностей воспитанников различных образовательных учреждений дополнительного образования;

– соотнесение теоретических знаний, полученных в процессе изучения педагогических дисциплин, с практическим опытом работы образовательных учреждений.

Деятельность студентов носит ознакомительный характер. Задания, предлагаемые студентам, носят коллективный характер и выполняются при непосредственном участии, контроле и помощи группового руководителя, педагога дополнительного образования и предполагают изучение условий и особенностей организации образовательного процесса в УДОД города. Основными формами работы являются собеседование, консультация, инструктаж, наблюдение образцов педагогической работы, осмысление результатов и самостоятельная переработка информации. Практика осуществляется параллельно с изучением дисциплины «Введение в педагогическую деятельность. Общие основы педагогики».

В качестве элементов оценивания в рейтинговой системе выступают следующие показатели:

– посещаемость студентами баз практики в соответствии с утвержденным графиком;

– подготовка отчета о деятельности образовательного учреждения;

– ведение дневника непрерывной педагогической практики;

– выполнение дополнительных заданий (исследовательских работ, рефератов, накопление источников базы и пр.);

– выполнение индивидуальных и фронтальных заданий, полученных на занятиях по дисциплине «Введение в педагогическую деятельность. Общие основы педагогики»;

– участие в подготовке и проведении мероприятий в образовательных учреждениях;

– степень участия в подготовке группового творческого итогового отчета.

В 3-м и 4-м семестрах учебная практика носит характер психолого-педагогического практикума. Она осуществляется в образовательных учреждениях различных типов (общеобразовательных школах, гимназиях, лицеях) параллельно с изучением дисциплин «Теория обучения», «Теория и методика воспитания. Социальная педагогика».

Цели практики: накопление первоначального опыта, соотнесение теоретических знаний о ребенке и учебно-воспитательном процессе с ре-

альной школьной действительностью, приобретение первичных умений организации педагогического процесса в общеобразовательных учреждениях.

Задачи практики:

- углубление и закрепление теоретических знаний студентов;
 - формирование и развитие у будущих учителей педагогического сознания и профессионально значимых качеств личности;
 - развитие профессиональной культуры;
 - формирование творческого мышления, индивидуального стиля профессиональной деятельности, исследовательского подхода к ней;
 - профориентация и профвоспитание;
 - развитие потребности в педагогическом самообразовании и постоянном самосовершенствовании;
 - диагностика профпригодности;
 - изучение современного состояния учебно-воспитательной работы в различных типах школ – и ряд более конкретных задач:
 - ознакомление с системой планирования учебно-воспитательной работы в школах;
 - накопление представлений о характере и содержании внеурочной и внеклассной воспитательной деятельности, функциональных обязанностях учителя, классного руководителя, воспитателя;
 - приобретение умений планирования досуговой деятельности учащихся;
 - овладение методами и приемами изучения возрастных и индивидуальных особенностей школьников;
 - формирование умений организовывать жизнедеятельность детского коллектива;
 - приобретение умений вести документацию; приобретение навыков подготовки, организации и проведения открытых воспитательных мероприятий в учебных заведениях.
- Элементы рейтинговой системы оценивания вытекают из обозначенных задач и содержания деятельности студентов практикантов:
- посещаемость студентами баз практики в соответствии с утвержденным графиком;
 - ведение дневника непрерывной педагогической практики;
 - выполнение индивидуальных и фронтальных заданий, полученных на занятиях по дисциплинам «Теория обучения», «Теория и методика воспитания. Социальная педагогика»;
 - подготовка и проведение мероприятий в классе;
 - различные виды помощи классному руководителю (подготовка стенгазет, проверка дневников и пр.);
 - различные виды помощи учителю-предметнику;

– выполнение дополнительных заданий (исследовательские задания по педагогике, подготовка рефератов, накопление источниковой базы и пр.);

– степень участия в подготовке группового творческого итогового отчета.

По мнению опрошенных нами педагогов общеобразовательных учреждений г. Ельца и Липецкой области, оказывающих методическую помощь студентам-практикантам, введение рейтинговой системы оценивания деятельности будущих учителей в период педагогической практики будет способствовать, в первую очередь, обеспечению объективности оценки их деятельности (78%), а также повышению качества профессионально-педагогической подготовки в целом (63%), что, несомненно, отразится на степени конкурентоспособности выпускника вуза.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что конкурентная деятельность носит исключительно контекстный характер: она возникает только там и тогда, где и когда есть стремление к лидерству и высокому качеству конечного продукта. Студент только в том случае станет конкурентоспособным учителем, если будет конкурировать уже в годы учебы в образовательной среде, научиться отстаивать свое мнение, бороться и побеждать, оставаясь независимым, и будет готов к максимальной творческой самореализации, к инновационной деятельности в школе.

Примечания

1. Кураков А. Конкурентоспособность как необходимое условие развития личности // Развитие личности. 2004. № 2. С. 195–204.
2. Ангеловский А. А. Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: монография. Челябинск, 2006.
3. Шаповалов В. И. Сущностные характеристики конкурентоспособной личности // Наука и образование в условиях модернизации России: материалы 7-й Рос. науч.-метод. конф., 10–11 мая 2006 г. Сочи, 2006.
4. Данилов И. П. Конкурентоспособность и конкурентная борьба регионов: проблемы и пути решения в условиях ВТО: монография. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2009.
5. Там же.
6. Богданова Е. А. Конкурентоспособность работников на предприятии (методологический аспект) // Социологические исследования. 1992. № 11. С. 104–106.
7. Шихарев П. Н. Современная социальная психология. М.: ИП РАН, 2000.
8. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М., 1999. С. 574.
9. ГОСТ ИСО 9001-2001 Государственный стандарт Российской Федерации. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь.
10. Звонников В. И. Педагогические измерения в управлении качеством обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2006.

11. Корнаухова М. В. Основные тенденции диверсификации мировой системы оценивания качества усвоения знаний в образовании на рубеже XX–XXI столетий: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ульяновск, 2006.

УДК 378:316.647.5

О. В. Евдошенко

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩЕГО ЮРИСТА

В статье раскрывается необходимость формирования этнической толерантности будущего юриста в поликультурном регионе в связи с частыми проявлениями межнациональной нетерпимости. Результаты применения в процессе профессиональной подготовки педагогических условий формирования этнической толерантности будущего юриста показали значительную динамику увеличения уровня этнической толерантности испытуемых.

The article explains the necessity of the formation of future lawyers' ethnic tolerance in a multicultural region which is caused by the frequent manifestations of ethnic intolerance. Results of the application of pedagogical conditions in the process of future lawyers' training showed a significant increase in the level of students' ethnic tolerance.

Ключевые слова: этническая толерантность будущего юриста, поликультурный регион.

Keywords: ethnic tolerance of a future lawyer, multicultural region.

Полиэтническая структура современного российского общества имеет глубокие исторические корни. Межнациональные отношения всегда были и остаются важным фактором социального развития России. Многоэтничность, многоязычие, полицивилизационность общества порождают сложную гамму проблем в теории образования и воспитания.

Для решения возникающих межэтнических проблем требуются усилия не только педагогики, но и других отраслей науки – философии, культурологии, психологии, социологии. Так, рассмотрены различные аспекты проблемы формирования этнической толерантности, культуры межнациональных отношений в трудах отечественных ученых – П. К. Гречко, А. Г. Козловой, Н. А. Лебедевой, Т. Г. Стефаненко, Г. У. Солдатовой и других, зарубежных авторов – П. Николсона, Ж. Пиже, М. Уолцера, Р. Фишера, Д. Хейда и др. Этническая толерантность выступает как необходимое условие выживания человечества в условиях глобализации современного мира в работах В. А. Лекторского, В. А. Тишкова, В. В. Шалина и т. д., где даются общие рекомендации по формированию толерантного сознания в россий-

ском обществе (в том числе в системе образования).

Воспитание и образование предназначены для педагогического разрешения конфликтов между представителями этносов и культур в рамках общего национально-государственного пространства. Одна из важнейших функций образования, как отмечено в докладе Международной комиссии по образованию для XXI в., выдвинута задача научить людей жить вместе, помочь им преобразовать существующую взаимозависимость государств и этносов в сознательную солидарность.

В обращении президента Российской Федерации Д. А. Медведева к школьникам 1 сентября 2009 г., отмечено: «В нашей стране проживают более 180 народов, каждый из которых обладает уникальными культурными особенностями. Мы говорим более чем на 230 языках, а все вместе образуем единый многонациональный народ. И мы с вами должны постоянно учиться принимать друг друга такими, какие мы есть, независимо от национальности, вероисповедания, убеждений и обычаев. Учиться уважать друг друга и беречь межнациональное согласие в нашей стране... Современный человек – образованный, с уважением и интересом относящийся к взглядам и убеждениям других людей» [1].

Проблема межэтнической напряженности наиболее остро обозначена в поликультурных регионах России, в том числе в Краснодарском крае, который населяют представители 124 национальностей. Данный регион исторически отличается высоким уровнем этнической толерантности, однако случаи конфликтов на почве национальной неприязни встречаются достаточно часто. Кроме того, миграционные процессы, протекающие в регионе в последние десятилетия, обеспечили появление в Краснодарском крае новых нехарактерных этнических групп с менее знакомой культурой (казахи, корейцы, евреи и др.), обозначив проблему межэтнической напряженности еще острее [2]. Национальная идея России ориентирована на сохранение единого социокультурного пространства, преодоление этнонациональной напряженности на началах равноправия национальных культур, так как в поликультурном пространстве могут сосуществовать не только близкие по происхождению этносы со схожим языком и культурой, но и народы разного происхождения и разных культур. Следовательно, задача преподавателя – формирование этнической толерантности не только к представителям этнических групп, характерных для данного региона, но и к любым этническим группам, неважно, проживают они на данной территории или нет. Таким образом, в изменившихся социокультурных условиях полиэтничность региона требует разработки специфических методов в организации

полиэтнического образования с целью формирования и развития позитивной этнической идентичности и этнической толерантности.

Как вид социальной толерантности этническая толерантность в общественных науках понимается как уважительное отношение и признание права на существование этнического «другого»; способ мирного взаимодействия между представителями разных этнических групп. Современные исследователи трактуют этническую толерантность прежде всего как наличие позитивного или нейтрального отношения к иной этнической группе, т. е. как готовность контактировать с представителями этой группы такими, какие они есть, при сохранении, однако, позитивного отношения к своей группе [3].

Понятие этнической толерантности включает: систему ценностей, взглядов, стереотипов, базирующихся на признании принципа толерантности в межэтнических отношениях; умение человека принимать людей с иной культурой, сознанием, традициями; психологическую готовность к взаимодействию с представителями других национальностей на основе терпимости и согласия.

Основная обязанность юриста – защита прав и свобод человека и гражданина – осуществляется, как установлено Конституцией РФ, «независимо от расовой, национальной, языковой или религиозной принадлежности» (ч. 2 ст. 19) [4]. Таким образом, в основе этнической толерантности юриста должно находиться полное или частичное принятие культурных и национальных особенностей человека, способность независимо от этнической принадлежности к конструктивному сотрудничеству и диалогу, умение и желание выслушать своего оппонента, взглянуть на ситуацию глазами своего клиента для достижения общей цели законным путём. Юрист в процессе профессиональной деятельности должен стремиться проявлять неприятие к любому нарушению закона, в то же время оставаясь объективным в правовой квалификации дела, не обращая внимания на национальную принадлежность лица.

Этническая толерантность будущего юриста проявляется в способности не переносить недостатки и негативные действия некоторых представителей этнической группы на конкретных людей, а учитывать «презумпцию национальной невиновности», которая также является основой объективности, справедливости и беспристрастности профессиональной деятельности.

Данные качества не присущи человеку от рождения, а формируются в процессе жизнедеятельности. Поэтому формированию этнической толерантности будущего юриста необходимо уделить особое внимание в ходе профессиональной

подготовки, в результате которой происходит передача и усвоение знаний, умений, навыков культуры межнациональных отношений, основанных на идеи равенства культур и религий, традиций и обычаев различных этнических групп [5].

Однако, как показало исследование особенностей организации учебно-воспитательного процесса и содержания учебно-методического обеспечения среднего профессионального образования, формированию этнической толерантности будущего юриста уделяется недостаточное внимание: государственные образовательные стандарты и учебно-методические комплексы не ставят перед педагогом данной задачи.

Целью проводимого исследования было повышение уровня этнической толерантности будущего юриста в процессе профессиональной подготовки. С помощью экспресс-опросника «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова) [6] был выявлен исходный уровень сформированности этнической толерантности студентов, который показал, что для 13% характерен высокий уровень этнической толерантности, 39% – средний уровень, 48% – низкий уровень. Следует отметить, что среди девушек наблюдался более высокий уровень этнической толерантности, чем среди юношей.

Для достижения поставленной цели в процессе профессиональной подготовки в условиях поликультурного региона были реализованы следующие педагогические условия формирования этнической толерантности будущего юриста:

1. Организация и проведение научно-методических семинаров для педагогов по вопросам этнической толерантности с целью повышения этнопедагогической компетентности и создание толерантной образовательно-воспитательной среды в вузе.

Педагоги юридического профиля в большинстве своем являются юристами-практиками, совмещающая работу адвоката, судьи, сотрудника правоохранительных органов с преподавательской деятельностью (т. е. юристы, а не педагоги по образованию), поэтому недостаточно осведомлены в вопросах общей педагогики, методики преподавания, педагогической психологии и т. д. Подобные семинары не только способствуют ликвидации пробелов в психолого-педагогической компетентности, но и преодолению этнических стереотипов педагога. Данное направление работы влияет на способность педагога к толерантному взаимодействию, готовность объективно воспринимать студента в условиях преломления разных культур, а не с позиции доминирования собственной культурной и национальной принадлежности. После семинаров многие педагоги выразили готовность к деятельности, направленной на формирование этнической толерантности

будущего юриста в процессе профессиональной подготовки, реализуемой через гуманитарные дисциплины, такие, как «История», «Обществознание», «Религиоведение», «Культурология», «Этика и психология профессиональной деятельности», «Юридическая психология» и др.

2. Внедрение в процесс профессиональной подготовки авторского спецкурса на тему «Этническая толерантность будущего юриста», обеспечивающего информационный базис этнической толерантности: знания об особенностях культуры народов Северного Кавказа, о понятиях этническая толерантность/интолерантность; формирование положительной этнической идентичности; развитие этнокультурной компетентности и навыков профессионального ненасильственного общения. Одна из причин проявления интолерантности – недостаточность достоверных знаний о данном феномене, вызывающая чувство страха и отчуждения к другим этническим группам, что обосновывает применение данного условия.

3. С целью применения знаний, полученных в рамках спецкурса, и моделирования позитивного поведения в ситуациях межэтнического взаимодействия был организован и проведен тренинг «Этнокультурной компетентности и этнической толерантности» [7] (разработанный ведущими специалистами Института этнологии и антропологии РАН (Н. М. Лебедевой, О. В. Луневой, Т. Г. Стефаненко) в рамках федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в российском обществе (2001–2005 годы)»).

Тренинг проходил в игровой форме, поэтому участникам было легче раскрыться, быть готовыми к диалогу, наблюдался положительный настрой по отношению к представителям другой культуры; к выполнению заданий подходили творчески, подыскивая нестандартные способы решения возникающих задач.

4. Следующее условие реализовывалось через направленность заданий профессиональной практики на формирование компонентов этнической толерантности будущего юриста. В ходе прохождения профессиональной практики у будущего юриста появляется возможность не только показать свои знания, но и убедиться в готовности осуществлять профессиональную деятельность, проявить навыки межкультурного взаимодействия. Задания практики, предусматривающие этнический компонент (например, предоставление юридической консультации представителям разных этнических групп), не только способствуют получению практического опыта, но и определяют уровень сформированности этнической толерантности будущего юриста.

Эффективность проведенной работы подтвердил контрольный эксперимент, который показал динамику увеличения уровня сформированности этнической толерантности будущего юриста: высокий уровень этнической толерантности был выявлен у 63% студентов. Данный показатель по сравнению с констатирующим экспериментом повысился на 50% за счет сокращения проявлений среднего и низкого уровней этнической толерантности (до 31% и 6% соответственно).

Полученные данные подтверждают обоснованность выбора педагогических условий формирования этнической толерантности будущего юриста, так как их практическое использование в процессе профессиональной подготовки привело к повышению уровня знаний о культуре, традициях и обычаях, религии, истории возникновения этнических групп, осознанию равенства культур, выработки положительной позиции в вопросах межнационального взаимодействия. Изменилось также эмоциональное отношение к представителям других этнических групп на более позитивное, таким образом, увеличился уровень этнической толерантности.

При этом наиболее ощутимые результаты были получены после того, как наряду с другими организационными шагами по формированию этнической толерантности будущих юристов были внедрены тренинговые мероприятия. Как отметили сами респонденты, в результате проведенных мероприятий межличностные отношения стали характеризоваться как более доброжелательные, терпимые, выстраиваемые в духе сотрудничества.

Используемый комплекс педагогических условий формирования этнической толерантности будущего юриста отвечает современному научному уровню и насущным потребностям российского общества и может быть использован в процессе профессиональной подготовки будущего юриста не только в Краснодарском крае, но и в других поликультурных регионах России.

Примечания

1. URL: <http://news.kremlin.ru/news/5317>
2. Постановление ЗС Краснодарского края «Об утверждении краевой целевой программы гармонизации межнациональных отношений и развития национальных культур в Краснодарском крае на 2007 год» от 28. 02. 2007 № 2908-П.
3. Гречко П. К. Различия: от терпимости к толерантности. М., 2006.
4. Конституция Российской Федерации, принятая всенародным голосованием 12 декабря 1993 года // Российская газета. 1993. № 237 (25 дек.).
5. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: учебник для вузов. М., 2008.
6. Постановление ЗС...
7. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М., 2008.

Н. В. Булдакова

**РАЗВИТИЕ
ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ
КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)**

В статье раскрывается прогностическая способность как компонент профессиональной педагогической деятельности, предпосылки развития прогностической способности в студенческом возрасте, влияние развития прогностической способности на формирование личностно-профессиональной позиции будущих педагогов.

The article examines prognostication ability as a component of professional-pedagogical activities. The author studies prerequisites of developing students' prognostication ability and the influence of this ability on formation of future teachers' personal-professional attitudes.

Ключевые слова: прогностическая способность, познавательная деятельность, личностно-профессиональная позиция.

Keywords: prognostication ability, cognitive activity, personal-professional attitude.

Образовательный процесс обеспечивается деятельностью учителя, поэтому личностное развитие будущего специалиста имеет для педагоги особую значимость. Совершенствование профессионально-педагогической подготовки студентов педагогических учебных заведений предусматривает развитие у них профессиональной компетентности, педагогических способностей и личностно-профессиональной позиции. С нашей точки зрения, особое внимание в процессе подготовки кадров для сферы образования необходимо уделить таким формам и методам обучения, которые позволяют студенту активно включаться в самостоятельный поиск и открытие нового, профессионально необходимого знания, прогнозирования своего личностного роста, чему способствует развитие прогностической способности у будущего педагога.

Мы имеем значительный эмпирический опыт развития прогностической способности у студентов педагогических колледжей. Со стороны познавательной деятельности исследуемый нами аспект профессиональной подготовки студентов определяется качеством, новизной применяемых способов и действий, мыслительных операций; со стороны прогнозирования конечного результата педагогической деятельности – его ценностью для

общества, других людей, самой личности будущего педагога.

Мы считаем, что прогностическую способность у студентов педагогических учебных заведений имеет смысл развивать в процессе их познавательной деятельности через повышение уровня развития качеств мыслительных процессов: умственных действий установления причинно-следственных связей (на основе выдвижения и анализа гипотез), реконструкции и преобразования представлений, планирования как возможности оценки правильности прогнозируемых целей и действий. Умения, позволяющие будущему учителю проводить грамотный анализ профессиональных задач, прогнозировать их результат и на основе научно-педагогического мышления эффективно выстраивать стратегию и тактику их решения, формируются в процессе познавательной деятельности студентов.

Познавательную деятельность студентов в процессе подготовки мы рассматриваем как компонент профессиональной деятельности, проявляющийся в овладении знаниями и целенаправленном их применении в прогнозировании, планировании и реализации намеченного плана при решении профессиональных задач. П. И. Пидкасистый отмечает, что при решении профессиональных задач человек одновременно осуществляет и вероятностное прогнозирование по воспринимаемой ситуации и программирование действия, тем самым его деятельность приобретает динамичный характер. Исходя из этого, мы считаем, что прогностическая способность, развивающаяся в процессе познавательной деятельности, выступает не только как средство, обеспечивающее сознательное решение профессиональных педагогических задач, но и как одно из условий становления личности будущего учителя.

В период 17–21 года происходит скачок в развитии качеств мышления: гибкости, осознанности, перспективности, доказательности, – составляющих «ядро» структуры прогностической способности.

Для обоснования необходимости ее развития у студентов необходимо охарактеризовать данный возраст в соответствии с особенностями развития личности. Рассмотрим интеллектуальную сферу личности, поскольку она взаимосвязана с прогностической способностью. С точки зрения психологов, занимающихся проблемами возрастной психологии, студенчество представляет собой переходную фазу от созревания к зрелости и рассматривать студенческий возраст нужно в новых возрастных границах, начиная с 16–17-летнего возраста, так как существует совокупность учащихся, которая после окончания неполной средней школы продолжает получать об-

разование в средних профессиональных учебных заведениях.

Эмпирические данные лонгитюдного исследования психологической школы Б. Г. Ананьева [1] свидетельствуют о том, что студенческий возраст в психофизиологическом аспекте представляет сложную структуру, совмещающую в себе моменты повышения, стабилизации и даже понижения психофизиологических функций. Анализ этих исследований позволяет утверждать, что в этом возрасте наиболее интенсивно происходит процесс регулирования, накопления, сохранения, логического переструктурирования получаемых знаний и их проецирования на практическую деятельность. В результате исследованиями психологической школы представлена структура интеллекта, состоящая из компонентов – вербального и невербального интеллекта. Интеллект трактуется как сложная многоуровневая организация, составляющая единство познавательных функций, что исходит из теории развития высших психических функций Л. С. Выготского. В ее контексте основа психического развития человека составляет преобразование связей между различными психическими функциями: «В процессе психического развития ребёнка происходит не только внутреннее переустройство и совершенствование отдельных функций, но и коренным образом изменяются межфункциональные связи и отношения» [2]. По философскому определению структура представляет собой внутреннюю организацию системы, способ связи составляющих её элементов и связей между ними. Интеллект как сложное личностное свойство образуется путём установления связей между его компонентами и их качественными изменениями, что особенно важно учитывать при организации познавательной деятельности человека, в нашем случае при развитии прогностической способности в ней.

Структурно-генетический подход к рассмотрению интеллекта был реализован в стадийной концепции интеллекта Ж. Пиаже. Согласно этой концепции, последняя стадия – стадия формальных операций 11–15–20 лет – характеризуется формированием «логики взрослого», предполагающей в дальнейшем лишь количественные изменения интеллекта. Согласно концепции, мы считаем необходимым отметить, что начиная с 16–17-летнего возраста у человека всё большее значение приобретает теоретическое мышление, способность устанавливать максимальное количество смысловых связей в системе исторически обусловленной реальности человеческого существования. В этом возрасте студент становится способным не только представлять, проектировать, прогнозировать различные возможные пути преобразования данных для их эмпирического

апробирования, но и может логически обосновывать и истолковывать полученные результаты, что значимо при осуществлении профессиональной практической деятельности, первоначально в период прохождения педагогической практики. Обращаясь вновь к теории Ж. Пиаже, отметим, что в период студенчества обнаруживается способность к рассуждающему мышлению, одновременно мышление позволяет обучающемуся вторгнуться в область абстрактного и возможного. Последний этап в развитии познавательных функций, формирования мышления формального уровня, может складываться с задержками вместо 11–15 лет к 15–20 годам, а «в крайне неблагоприятных условиях такой тип мышления так никогда и не сложится или разовьется у тех индивидов, которые вовремя не изменяют свою среду, пока развитие ещё возможно» [3].

Итак, студенческий возраст как сензитивный период интеллектуального развития представляет широкие возможности для развития интеллектуальных функций, оставшись незадействованным, этот потенциал может остаться и невосребованным.

В связи с тем, что обучение в профессиональных учебных заведениях продолжается до 20–23 лет, следует учитывать интеллектуальное развитие в рамках этого возраста. Мы рассматриваем точку зрения исследователей ленинградской психологической школы, которой открыты «оптимумы» интеллектуальной деятельности, свидетельствующие о существенных качественных изменениях в студенческом возрасте 18–21 года. М. Г. Дзугкуева подчёркивает, именно в студенческом возрасте обнаружены оптимумы чувствительности анализаторов внешней среды, наибольшая переключаемость в образовании сложных психомоторных навыков, наибольшая скорость оперативной памяти и решения вербально-логических задач. В структуре человека 18–21 года наблюдаются качественные сдвиги, что было учтено нами при организации эмпирического исследования развития прогностической способности у студентов педагогических учебных заведений. Отметим, что в возрасте 18–21 года наблюдается динамичность структуры интеллекта, она функционирует в виде линейной цепочки связей между различными функциями, основные связи группируются вокруг памяти и мышления, образующих мнемологическое ядро всей структуры.

Е. И. Степанова и Л. Н. Грановская исследовали структуру интеллекта в студенческом возрасте как единство компонентов внимания, памяти, мышления и их 29 показателей [4]. В результате установлено, что в 18–23 лет ведущее место принадлежит связям память – мышление, память – внимание, мышление – внимание. В первом макрופериоде 18–19 лет связи группируют-

ся вокруг памяти – мышления, связи мышления – внимания отсутствуют вовсе либо опосредованы памятью. Следовательно, центральными компонентами в внешнефункциональной структуре данного макропериода являются познавательные психические процессы: память и мышление, изменение показателей одной функции происходит в связи с другой. Б. Г. Ананьев объяснил этот факт общностью периодов этих функций как основных форм переработки информации: изменяющиеся взаимоотношения между памятью и мышлением отражают различные этапы накопления, сохранения и логического преобразования знаний в процессе обучения, на каждом этапе которого на первый план выходит та или иная функция.

Учитывая сложную «диалектику» взаимоотношений между памятью и мышлением, преподавателю, организуя учебно-познавательную деятельность студентов, следует учитывать, что учебные задачи должны нести требования одновременного осмысления, понимания и запоминания учебной информации, а задачи учебно-исследовательского типа, включающие выявление взаимоотношений между фактами, решение проблемных задач и ситуаций, постановку вопросов, доказательство и проверку, образование суждений и умозаключений, целеполагание и эвристический поиск на базе логического мышления, постановку и проверку гипотезы, построение стратегий совместного и индивидуального решения – овладение определёнными способами действий, комплексом умений и навыков для применения полученных знаний в последующей учебной и профессиональной деятельности.

Подводя итог вышеизложенному, отмечаем, что в исследованиях Е. И. Степановой и Л. Н. Грановской зафиксированы неравномерность, гетерохронность возрастного развития качеств мыслительных процессов, определяющих прогностическую способность как познавательную, новая качественная перестройка, связанная с развитием теоретического мышления в 17–21 год, динамика развития разных качеств характеризуется тем, что в онтогенезе вперед происходит развитие таких качеств, как аналитичность, глубина, а позднее на их основе формируются качества, обеспечивающие учёт специфики будущего, – гибкость, осознанность, перспективность, доказательность.

Итак, установленные детерминанты и закономерности возрастного развития прогностической способности открывают реальные возможности для обоснованного целенаправленного развития этой способности в процессе профессионального обучения студентов в педагогических учебных заведениях.

Целостность структуры интеллекта в студенческом возрасте усиливается в процессе интеграции внутрифункциональных связей. Структурные изменения интеллектуальной системы происходят под воздействием различных жизненных факторов, среди которых учение является определяющим в студенческом возрасте, предполагая общий высокий тонус интеллекта, и становится причиной возникновения новых приобретений в качественных изменениях интеллектуальной системы. Это согласуется с утверждением Л. И. Анцыферовой, что «именно учебная деятельность способствует согласованности разнородных, разнородных форм мышления, делая всю систему интеллекта более гибкой и подвижной» [5]. Мы предполагаем, что «растущая» гибкость мышления позволяет личности преобразовывать привычную ситуацию в проблемную, освободиться от стандартных стратегий решения профессиональных задач, прогнозируя их результат, тем самым формируется индивидуальный стиль учебной деятельности. Накопление новых знаний и умений, новых способов учебно-познавательной деятельности предопределяет появление новых способностей, в частности прогностической. Процесс возрастного развития прогностической способности отражает диалектическое единство общего и особенного. Являясь элементом в системе целостного развития личности, прогностическая способность детерминирована особенностями развития временной структуры сознания, эмоционально-мотивационной сферы и подчинена общим закономерностям психического развития, также исследуемая способность имеет детерминанты развития, обусловленные взаимодействием уровня развития знаний и качеств мыслительных процессов, включённых в прогнозирование, следовательно, является интегративной.

Анализ психолого-педагогической литературы дает основание сделать вывод о том, что студент как субъект учебной деятельности обладает большими интеллектуальными ресурсами, которые не вполне учитываются и тем более не используются в ходе традиционного обучения. В то же время очевидно, что профессиональное обучение как форма развития способствует структурообразованию интеллектуальных функций, основываясь вместе с тем на особенностях его функционирования. Поэтому обучение, построенное по любому типу и на любой ступени образовательной системы, обязано учитывать особенности возрастного развития студента, если стремится добиваться основной цели – всестороннего развития личности обучаемого. С точки зрения М. Г. Дзугкуевой, личностное развитие – это процесс образования новых качественных изменений, оказывающий влияние на психическое

развитие личности. Психическое же развитие личности, в свою очередь, имеет внутреннее содержание и логику, не совпадающие с ходом образовательного процесса. И если обучение, в частности профессиональное педагогическое, призвано обеспечить необходимые условия для психического развития обучающегося, то логику организации образовательного процесса необходимо подчинить внутренней логике развития. В результате знания выстроятся в упорядоченную самостоятельную систему, которая имеет свои внутренние связи и открыта для вхождения новых знаний. Описанный процесс обучения позволяет предвидеть свои результаты, обучение интегрируется в процесс развития и способно проектировать определённые личностные и профессиональные качества, необходимые студенту в будущей профессиональной деятельности, при освоении новых видов учебной деятельности, в том числе прогностической.

Таким образом, анализ точек зрения различных психологических школ на интеллектуальное развитие личности в студенческом возрасте дает возможность сделать вывод: развитие прогностической способности адекватно логике развития человека студенческого возраста 16–21 года, поскольку этот возраст как период сложного структурирования интеллекта сензитивен к обучающим и развивающим воздействиям данного характера. Данный вывод нашел свое подтверждение в проведенном нами исследовании по развитию прогностической способности у студентов – будущих педагогов.

Согласно полученным на констатирующем этапе эксперимента данным, у 67% студентов – выпускников педагогических учебных заведений уровень развития прогностической способности не поднимается выше ограниченного, 29% – имеют достаточный уровень развития этой способности и лишь 4% будущих учителей обладают необходимым для осуществления эффективной прогностической профессиональной деятельности уровнем развития исследуемой способности.

После проведения формирующего эксперимента, который обеспечивался системой разработанных нами педагогических условий, мы получили, что уровни развития изучаемого качества в экспериментальной группе респондентов по сравнению с контрольной заметно изменились. Возросло число студентов, которые достигли высокого (на 12%) и среднего уровня развития исследуемой способности (на 21,5%), и намного уменьшилось количество с низким уровнем ее развития (на 32,5%). Значительное повышение результатов в экспериментальной группе и относительная устойчивость в контрольной свидетельствует об эффективности работы по развитию прогностической способности.

Примечания

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Избранные психологические труды: в 2 т. М., 1980. Т. 1. С. 65–124.
2. Выготский А. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М., 1991. С. 467.
3. Возрастные и индивидуальные особенности об-разного мышления учащихся / под ред. И. С. Яки-манской; НИИ общей и педагогической психологии Академии пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. С. 61.
4. Регущ Л. А. Психология прогнозирования: спо-собность, ее развитие и диагностика. Киев: Вища шко-ла, 1997.
5. Анциферова Л. И. Принцип связи сознания и деятельности и методология психологии // Методо-логические и теоретические проблемы психологии. М., 1969. С. 55.

УДК 378.14:658

А. В. Фалеева

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

В статье рассматривается вопрос моделирования процесса формирования профессиональных умений самоорганизации будущих менеджеров. Представлены методологические подходы к моделированию, факторы и этапы, способствующие профессиональ-ной подготовке будущих менеджеров.

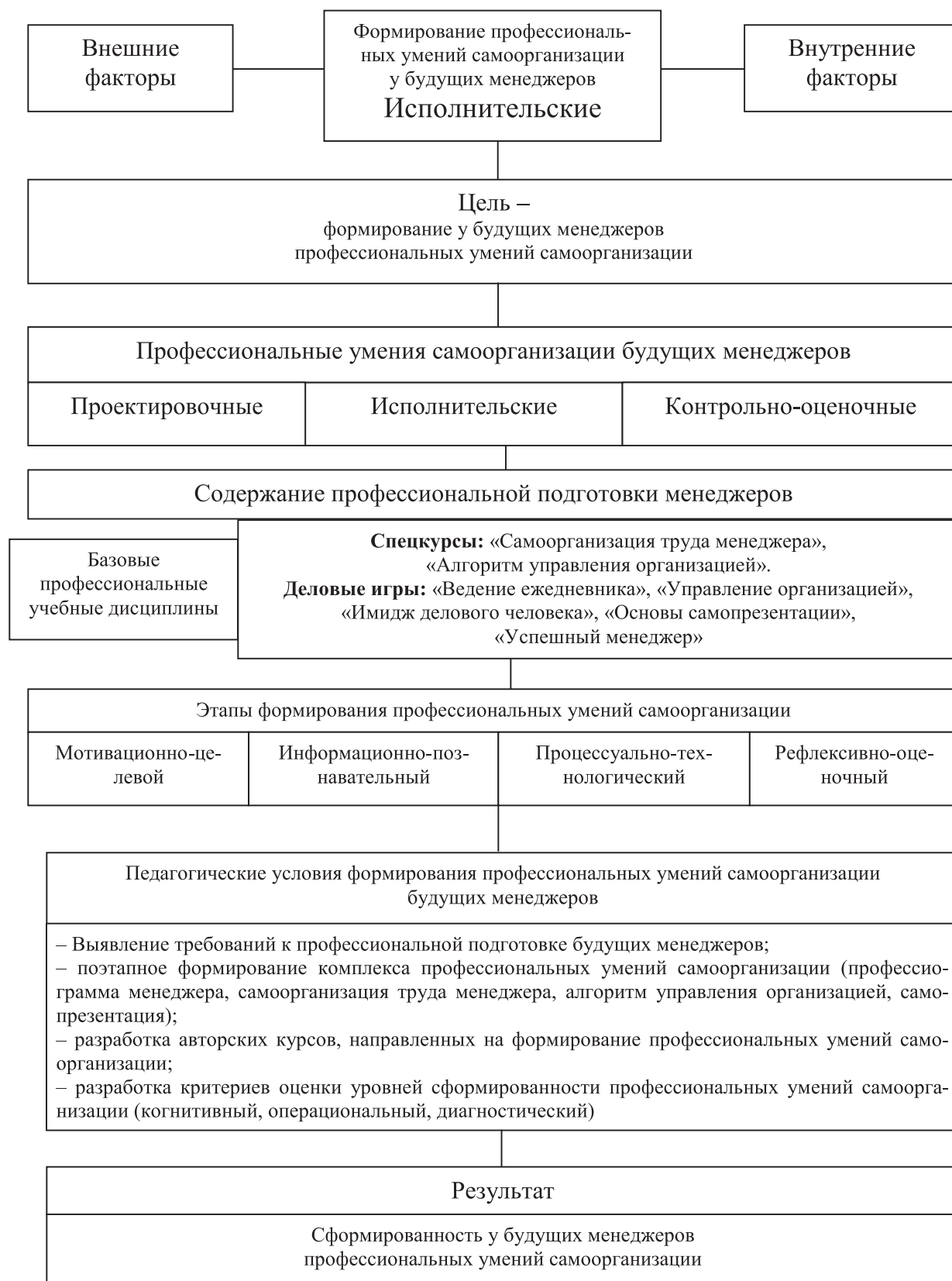
The article is devoted to the problems of modeling the process of forming the future managers' professional skills of self-organization. The author presents methodological approaches to modeling, reveals factors supporting future managers' professional training.

Ключевые слова: моделирование, профессиональ-ные умения, самоорганизация, будущие менедже-ры.

Keywords: modeling, professional skills of self-or- ganization, future managers.

В психолого-педагогических исследованиях метод моделирования развивается в двух основ-ных направлениях: как знаковая или техниче-ская имитация механизмов, процессов и резуль-татов психической деятельности и как способ организации того или иного типа человеческой деятельности путём искусственного конструиро-вания среды этой деятельности – моделирова-ния. Моделирование – это описание процесса с помощью символов, которые находятся в опре-деленном сочетании друг с другом и соответст-вующим образом комбинируются.

© Фалеева А. В., 2010



Модель процесса формирования профессиональных умений самоорганизации будущих менеджеров в вузе

Модель рассматривается нами как копия реального объекта, которая производит те его наиболее существенные черты, характеристики и свойства, которые являются определяющими по отношению к результатам. В модели существенные отношения явления выражены, по мнению В. В. Давыдова [1], в наглядно воспринимаемых и представляемых связях и отношениях вещественных или знаковых элементах, т. е. любая модель представляет собой приближенный аналог рассматриваемого предмета или явления.

Предлагаемая нами модель является целостным, открытым, динамичным образованием и даёт возможность сделать целенаправленным процесс формирования профессиональных умений самоорганизации в системе высшего профессионального образования, определить соответствие поставленной цели конечному результату.

Разработанная нами модель (см. рисунок) построена на методологических подходах, блоки которой соответствуют основным компонентам педагогического процесса (цели, содержанию, процессам, оценки, результатам).

Изучение основных требований к профессиональному образованию позволило нам определить ведущие методологические подходы: интегративный, системный, личностно-ориентированный. Охарактеризуем сущность этих подходов:

- интегративный подход обеспечивает обособление структуры содержания профессиональной подготовки на основе базовых и специальных курсов, их обобщения на уровне законов, понятий, основных положений, формирования целостной системы знаний, действий, что способствует пониманию целостной профессиональной деятельности, овладению студентами системой умений самоорганизации менеджера;

- системный подход обеспечивает целостность построения и взаимосвязь отдельных компонентов содержания базовых и специальных дисциплин. Системный подход позволяет решить следующие вопросы: установить логические связи и системные характеристики изучаемых объектов, отдельных разделов программы по базовым и специальным дисциплинам; выявить и сделать зримой для студентов объективную необходимость получаемых ими знаний для профессиональной деятельности; показать научные основы профессиональной деятельности; обеспечить преемственность циклов учебных предметов; обеспечить практическую реализацию научных и практических знаний;

- личностно-ориентированный подход обеспечивает направленность процесса профессионального обучения студентов на развитие личностных качеств специалиста, способного к активной творческой деятельности, осознание себя субъектом профессиональной культуры в новых

социально-экономических и социокультурных условиях.

В ходе проведенных нами исследований выявлено, что для формирования профессиональных умений самоорганизации будущего менеджера необходимо учесть внутренние и внешние факторы.

К внутренним факторам мы отнесли:

- осознание личной значимости умений самоорганизации;
- установку на овладение определенным умением;
- понимание личностью обобщённого правила и актуализации знаний.

К внешним факторам:

- раскрытие содержания каждого умения как определённой совокупности действий и операций, его составляющих, и способов выполнения действий;
- организацию практической деятельности и упражнения по овладению умением;
- контроль за уровнем сформированности умения;
- учёт и оценку хода и результатов деятельности.

При определении основных требований к формированию профессиональных умений самоорганизации будущих менеджеров мы исходим из следующих ведущих позиций:

- понимание умений как готовность студентов осознать и выполнить трудовые действия, применяя целесообразные способы и средства выполнения деятельности;
- профессиональные умения рассматриваются как система трудовых действий, отражающая содержание профессиональной деятельности, позволяющая решать широкий спектр профессиональных задач;
- профессиональные умения самоорганизации определены как совокупность умений, отражающих особенность организационной деятельности, связанной с планированием деятельности, определением стратегии развития, принятием решений в различных ситуациях профессиональной деятельности, оценкой результатов деятельности, осознанием полученных результатов.

Целевой блок модели процесса формирования профессиональных умений самоорганизации менеджера ориентирован на формирование проективных, исполнительских, контрольно-оценочных умений.

Дадим их характеристику:

- проективные (умение планировать свою деятельность, ориентироваться во времени, прогнозировать последствия своих решений, формировать стратегии своего развития и самосовершенствования);

– исполнительские (умение самостоятельно принимать решения, брать на себя ответственность, конструктивно вести деловое общение);

– контрольно-оценочные (умение адекватно оценивать результаты своей деятельности, контролировать свою деятельность).

В содержательный блок включены знания и способы деятельности, связанные с умениями самоорганизации менеджера на основе базовых профессиональных учебных дисциплин и обогащения программного содержания учебных дисциплин спецкурсами («Самоорганизация труда менеджера», «Алгоритм управления организацией») и деловыми играми («Ведение ежедневника», «Управление организацией», «Имидж делового человека», «Основы самопрезентации», «Успешный менеджер»).

Не претендуя на всесторонний охват средств и путей развития профессиональных умений самоорганизации, остановимся на дидактических средствах и методах активного обучения, используемых нами в учебных курсах (спецкурсы, ролевые игры, деловые игры, тренинги, групповая дискуссия, психолого-педагогические практикумы).

Используя их, мы моделировали процесс формирования профессиональных умений самоорганизации будущих менеджеров. Раскроем их содержание в контексте изучаемого вопроса с точки зрения современных исследований по дидактике высшей школы, проведенных В. А. Ситаровым [2].

Спецкурс проводится прежде всего с целью углубления профессиональных знаний студентов. Не нарушая принципа единства образовательного процесса, введение спецкурсов по отдельным предметам способствует повышению уровня подготовки специалистов. Проводимые спецкурсы в целом значительно углубляют отдельные теоретические разделы курсов.

Назначение спецкурсов многообразно. Они углубляют и расширяют знания студентов, приобщая их к науке, формируют устойчивый познавательный интерес к тому или иному предмету, способствуют повышению мотивации к изучению профессиональных дисциплин, психологической и практической подготовке к выработанной профессии.

Основными формами проведения спецкурсов являются изложения узловых вопросов данного спецкурса: лекционный метод, семинары, собеседования (дискуссии), решение профессиональных ситуаций и т. д. Следует помнить, что ведущее место на занятиях спецкурса занимает самостоятельная работа студентов. Поэтому чаще необходимо применять и такие формы работы, как семинары-дискуссии, чтение научной и научно-популярной литературы, решение проблем

и выполнение творческих заданий. В процессе решения проблемы можно использовать абстрагирование, анализ, синтез.

Применение спецкурсов способствует формированию у студентов целого ряда качеств исследователя (целеустремленность, самостоятельность, дисциплинированность, активность и др.), которые затем пригодятся в профессиональной деятельности. Таким образом, организация спецкурсов в процессе подготовки специалистов теснейшим образом связана с удовлетворением и развитием профессиональных интересов и умений.

Ролевые игры – это способ расширения опыта участников посредством предъявления им неожиданной ситуации, в которой предлагается принять позицию (роль) кого-либо из участников и затем выбрать способ, который позволит привести эту ситуацию к завершению. Ролевая игра дает возможность проявить индивидуальные качества каждого из участников, его творческие возможности, развить умение входить в положение других людей, лучше понимать их позиции и чувства. Основная характеристика ролевой игры – это наличие общей цели у всего коллектива, инструкции, в которой прописано, как вести свою роль, какой стратегии придерживаться и как взаимодействовать. Итак, ролевые игры проводятся в форме совещания или диалога между участниками, могут использоваться как самостоятельные технологии.

В настоящее время широкое распространение получили деловые игры. Деловая игра – это создание ситуации выбора и принятия решения, в которой воспроизводятся условия, близкие к реальным. В игре содержится конкретное событие или явление, подлежащее моделированию, и допускается отнесение игрового времени к любому периоду времени (настоящему, прошедшему, будущему). Как правило, деловая игра – это модель отрезка будущей профессиональной деятельности обучающихся. Это имитация управленческой, исследовательской реальной деятельности менеджера. Достоинством деловых игр является то, что они соединяют теорию и практику, способствуя формированию профессиональных знаний и практических умений.

Таким образом, деловые игры могут выступать важным средством повышения профессиональной подготовки специалистов и формирования такой важной её составляющей, как профессиональные умения самоорганизации (умение ориентироваться во времени, прогнозировать последствия своих решений, формировать стратегии своего развития и самосовершенствования).

С точки зрения С. А. Рубинштейна [3], тренинг – это способ перепрограммирования имеющейся у человека модели управления поведением

ем и деятельностью. Психологическое воздействие в тренинге осуществляется словесными и несловесными средствами передачи информации, созданием целесообразно насыщаемой среды, регуляцией уровня удовлетворения потребностей, вовлечением в организованную деятельность. Следовательно, тренинг обладает значительным потенциалом в формировании отдельных профессиональных умений, в том числе профессиональных умений самоорганизации.

Широкое распространение в системе профессиональной подготовки специалистов получил социально-психологический тренинг (А. А. Петровская) [4]. Общей целью тренинга является развитие самопонимания и понимания других, групповых процессов, поведенческих навыков, умения слушать, задавать вопросы, активно общаться и др. С помощью специально разработанных и подобранных упражнений участники получают необходимую информацию (умение самостоятельно принимать решения, брать на себя ответственность, конструктивно вести деловое общение).

Групповая дискуссия – это совместное обсуждение какого-либо спорного вопроса, позволяющее прояснить мнения, позиции, установки в процессе непосредственного взаимодействия. В. П. Захаров и Н. Ю. Хрящева [5] определили цель групповых дискуссий – систематизировать имеющиеся знания студентов, уточнить их. Поэтому использование этого метода в процессе подготовки будущих специалистов способствует повышению качества профессионализма (умение адекватно оценивать результаты своей деятельности, контролировать свою деятельность).

Эффективными в формировании профессиональных умений, по нашему мнению, являются психолого-педагогические практикумы. При проведении психолого-педагогического практикума по какой-либо дисциплине важно опираться на знания студентов по данному курсу. В ходе проведения психолого-педагогического практикума закрепляются основные теоретические знания постановки и решения психолого-педагогических задач, раскрывается технология вооружения студентов практическими навыками и умениями целесообразного построения профессиональной деятельности. На занятиях приводятся примеры алгоритма анализа и разрешения производственных ситуаций с использованием методов диагностирования (наблюдения и опроса), планирования и проведения индивидуальных и коллективных форм психолого-педагогической деятельности. Итак, психолого-педагогический практикум позволяет постичь особенности профессиональной деятельности (умение планировать свою деятельность, конструктивно вести деловое общение).

Особое место в модели процесса формирования профессиональных умений самоорганизации занимают этапы. Основными этапами формирования профессиональных умений самоорганизации будущего менеджера являются:

- первый этап – мотивационно-целевой, направленный на развитие потребности в овладении умениями самоорганизации; формирующий знания о профессиональной деятельности менеджера, об организационной деятельности, раскрывающий значение, роль и последовательность выполнения организационных и самоорганизационных действий;

- второй этап – информационно-познавательный – направлен на формирование знаний, понятий об организационной деятельности, ее сущности, структуры. Достижение цели второго этапа осуществляется через реализацию спецкурсов «Самоорганизация труда менеджера», «Алгоритм управления организацией»;

- третий этап – процессуально-технологический – осуществляет перенос сформированных знаний в практическую деятельность; обеспечивает формирование профессиональных умений самоорганизации как в стандартных, так и нестандартных ситуациях. Этап включает в себя разработку и реализацию практикумов «Ведение ежедневника», «Управление организацией», деловых игр «Имидж делового человека», «Основы самопрезентации». В конце третьего этапа обеспечивается комплексное применение сформированных знаний и умений, получение новых знаний и способами овладения организационной деятельностью менеджера;

- на четвертом этапе – рефлексивно-оценочном – осуществляется оценка уровня сформированности профессиональных умений самоорганизации; осознание процесса проявления профессиональных умений самоорганизации в различных ситуациях профессиональной деятельности. На завершающем этапе формирования профессиональных умений самоорганизации проводилась деловая игра «Успешный менеджер», в ходе которой студенты осознавали уровень сформированности профессиональных умений самоорганизации.

Формирование профессиональных умений самоорганизации в процессе подготовки будущих менеджеров связано с моделированием комплекса организационно-педагогических условий: учет требований к профессиональной подготовке будущих менеджеров, поэтапное формирование комплекса профессиональных умений самоорганизации будущих менеджеров, разработка авторских курсов, направленных на формирование профессиональных умений самоорганизации будущих менеджеров, применение критериев оценки уровней сформированности профессиональных умений самоорганизации.

В ходе эксперимента было выявлено, что профессиональные умения самоорганизации выпускников вуза по специальности «Менеджмент организации» достигли высокого (творческого) уровня – 32% (в сравнении с констатирующим экспериментом – 4%), среднего (исполнительского) уровня – 55,5% (в констатирующем эксперименте – 29%). На 54,5% уменьшилось количество студентов с низким (критическим) уровнем профессиональных умений самоорганизации. Значительное повышение результатов в экспериментальной группе и относительная устойчивость в контрольной свидетельствуют об эффективности проведенной нами работы. Достижение высокого показателя полученных результатов обеспечивалось применением моделирования процессом формирования профессиональных умений самоорганизации будущих менеджеров.

Таким образом, управленческая деятельность имеет свою специфику, которая обусловлена широким спектром выполняемых менеджером функций: управленческой, организационной, экономической, планово-финансовой, маркетинговой, информационно-аналитической, проектно-исследовательской, диагностической, инновационной, методической, консультационной, образовательной. Для успешного осуществления этих функций необходимо моделировать процесс формирования профессиональных умений самоорганизации будущих менеджеров, что и подтвердило проведенное нами исследование.

Примечание

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1989.

2. Ситаров В. А. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. В. А. Сластенина. М.: Изд. центр «Академия», 2002.

3. Рубинштейн С. А. Проблемы общей психологии. Изд. 2-е. М., 1976. С. 85.

4. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды. М.: Изд-во «Смысл», 2007.

5. Захаров В. П., Хрящева Н. Ю. Социально-психологический тренинг: понятие, история, задачи, принципы. А., 1990.

УДК 378.14

В. Ю. Новик

К ВОПРОСУ О НАУЧНЫХ ОСНОВАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Статья посвящена проблемам педагогического менеджмента в процессе формирования организаторских умений у студентов – будущих педагогов на основе деятельностного подхода. В статье рассматриваются цели, задачи и принципы педагогического менеджмента с учетом современных потребностей общества.

The article is devoted to the problems of pedagogical management in the process of formation of organizational skills of students – future teachers on the basis of activity-centered approach. The author considers goals and principles of pedagogical management from the point of view of modern society requirements.

Ключевые слова: педагогический менеджмент, образовательный процесс, организаторские умения, компоненты, деятельностный подход, функциональные цели и принципы, отношения.

Keywords: pedagogical management, educational process, organisational skills, activity-centered approach, functional goals and principles, relations.

Известно, что педагогические способности связаны с развитостью как общих, так и специальных профессионально важных качеств. Вопросам способностей педагога посвящены труды Ф. И. Гоноболина, Н. В. Кузьминой, В. А. Крутецкого, А. И. Щербакова, И. В. Страхова, В. А. Сластенина, В. И. Загвязинского и др. А. М. Столяренко отмечает, что «развитость профессиональной компетентности педагога связана с его организаторскими способностями» [1]. Следовательно, формирование у студентов – будущих педагогов умений и навыков организаторской работы с участниками педагогического процесса должно обязательно основываться на научных подходах к управлению и руководству обучающимися [2].

Управленческая деятельность предполагает объект и субъект управления – ими могут быть отдельные люди или группы людей. Через субъектов управленческой деятельности реализуются управленческие отношения, которые выражают собой связь людей по организации совместной деятельности и выступают как составная часть одной из форм социальных отношений.

На управленческую мысль влияют достижения многих наук, таких, как психология личности и социальная психология, психофизиология и ряд других. Менеджмент (или управленческая деятельность) использует эти достижения для решения своей главной проблемы – получения же-

лаемых результатов на основе согласованных действий людей.

Отечественные авторы (В. П. Симонов, Э. А. Уткин и др.) считают, что менеджмент представляет собой особый вид профессиональной деятельности, направленной на достижение оптимальных результатов; процесс осуществления руководства людьми с учетом основополагающих представлений о человеческом характере и поведении [3]. По мнению ряда исследователей в области менеджмента образования (В. П. Симонов, А. П. Егоршин и др.), основными элементами системы менеджмента являются закономерности, принципы и методы управления людьми [4]. К современным принципам управления обоснованно относят такие категории, как адаптивность, деловое партнерство, доброжелательность, коммуникативность, лояльность, мотивация, ответственность, патернализм, саморазвитие, честность, этичность [5]. В системе методов управления (как способа осуществления управленческих решений) авторы выделяют административные, экономические, социологические и психологические методы [6].

Исследования и педагогическая практика показывают, что организаторская деятельность педагога направлена в первую очередь на эффективность образовательного процесса (вуза, школы) с позиций системного деятельностного подхода. В последние десятилетия данное понятие широко применяется в теории и практике профессиональной педагогики. Под образовательным процессом подразумевается интегративная характеристика таких его содержательных сторон, как *обучение* (преподавание и учение), *воспитание* (самовоспитание), *развитие* (саморазвитие) *личности*, а также *психологическая готовность* к образованию. К этому определению можно отнести (с точки зрения организации взаимодействия этих содержательных сторон) и такое понятие, как «*педагогический менеджмент*», т. е. *теорию, методику и технологию эффективного управления образовательным процессом, основанные на совокупности философских, педагогических, социальных, психологических и управленческих понятий, законов и закономерных зависимостей*.

Несомненно, образовательный процесс с учетом теории управления относится в большей степени к социальной деятельностной системе, и в целом он представляет собой конкретную динамичную и централизованную систему руководства и управления деятельностью его участников. Принимая во внимание, что все естественные системы подчиняются объективным законам и закономерностям природы и общества, можно предполагать зависимость рассматриваемого нами процесса от социальных и управленческих яв-

ний. Отсюда следует, что *научной основой управления образовательным процессом в учебных заведениях в целом служат реальные и конкретные цели, а также в достаточной степени достоверные (в пределах имеющегося обобщения субъективного опыта педагогов разного уровня управления) принципы и методы управленческой деятельности*.

Цель и целесообразный характер образовательного процесса как социальной (педагогической) системы есть его основное свойство, отличительный признак и сущностная характеристика, так как всякая социальная система – деятельностная, а деятельности без цели не бывает. Таким образом, педагогический менеджмент, как и всякая деятельность, имеет *целенаправленный характер*.

Данное обстоятельство предполагает возможность выявления основных целей педагогического менеджмента в аспекте проблемы формирования у будущих педагогов умений и навыков организаторской деятельности. Предпримем попытку определения целеполагания в области педагогического менеджмента. *Основными целями*, на наш взгляд, являются следующие:

- планомерная и эффективная реализация сил, средств, времени и педагогического (организаторского) опыта всех участников педагогического процесса в образовательном учреждении;
- соответствие их деятельности конкретным планам, целям и задачам социального и духовного развития общества;
- конкретность и реальность целей педагогического менеджмента, их непротиворечивость и соподчиненность главной цели – образованию, воспитанию, развитию личности обучающегося, формированию у него готовности к труду, активной жизненной позиции;
- результативность общепрофессиональной и организаторской деятельности педагога.

Исследование показало, что по своим сущностным характеристикам цели педагогического менеджмента должны отвечать непосредственно назначению и функциональным обязанностям конкретного педагога и быть реальными и достижимыми, доступными по временным показателям, бесконфликтными, исключающими «двойную ответственность».

Цели педагогического менеджмента включают решение *задач*, которые в своей совокупности определяются следующими действиями:

- отражают периодичность и последовательность как отдельных действий педагога-организатора, так и его всей деятельности в целом;
- предусматривают методику, технологию и правила выполнения отдельных видов организаторской работы педагога на конкретный отрезок педагогического времени;

- определяют требования к качеству результатов организаторской педагогической деятельности и эффективности способов достижения намеченных целей с учетом оптимальности затраченных усилий, средств и времени;

- устанавливают требования к составу и квалификации участников педагогического процесса, определенных для конкретной деятельности (в соответствии с их функциональными обязанностями);

- определяют количество необходимой информации и ее основные источники с позиций условия оптимальности (необходимости и достаточности);

- определяют и предусматривают основные правила контроля и учета хода и результатов деятельности педагогов как субъектов организаторской деятельности.

Вторым системообразующим фактором является *коммуникативный компонент*, включающий в себя стили взаимодействия в отношениях участников педагогического процесса (педагогов, обучающихся). Данный фактор, как правило, рассматривается при характеристике личности преподавателя в качестве субъекта педагогического менеджмента.

Третий системообразующий фактор определяется как *содержательно-организационный* (содержательная сторона педагогического менеджмента), реализуемый на основе определенных закономерных зависимостей, принципов, форм, методов и приемов управления.

Структура (или организация) системы есть важнейшее условие ее существования и, как показало исследование, столь же необходимый признак. К проблеме управления образовательным процессом в социально-педагогическом аспекте это положение относится самым непосредственным образом, поскольку бессмысленно говорить о ее наличии без взаимодействия конкретных людей в реальных педагогических условиях. В целом основные структурно-функциональные компоненты образовательного процесса как управляемой социально-педагогической системы характеризуются существованием между ними взаимообусловленных связей. Разрушение какой-либо связи отрицательно сказывается на всей системе и может привести к ее нарушению или переходу в другое состояние.

При рассмотрении *иерархии уровней* взаимодействия необходимо учитывать, что в структуре педагогического менеджмента как социальной системы по вертикальным связям доминируют отношения *субординации*. При наличии многообразных связей (директор – педагог, директор – ученик, педагог – ученик) доминируют отношения «координации – субординации», что позволяет реализовать функции педагогического ме-

неджмента более оперативно и эффективно. Таким образом, наличие уровней определяет и характеризует следующее свойство и признак педагогического менеджмента: верхний уровень – целеполагание; средний уровень – способы и содержание организаторской деятельности педагога; нижний уровень – контроль.

Исследования и педагогическая практика показывают, что основным признаком эффективности педагогического менеджмента, его главным свойством является *целостность его реализации*. Нарушение целостности приводит к распаду деятельностной системы как таковой. Свойство целостности обуславливает взаимосвязь, взаимовлияние, взаиморазвитие всех компонентов и системообразующих факторов любой социальной, а значит, и педагогической системы в целом.

Далее остановимся на рассмотрении основных понятий теории и практики педагогического менеджмента в аспекте научных основ организаторской деятельности педагогов. Педагогический менеджмент как деятельностная система имеет свою структуру и системообразующие факторы. Сущность основных компонентов педагогического менеджмента как эффективной системы организаторской деятельности педагога состоит в следующих определениях:

- *менеджмент педагогический* – комплекс принципов, форм и методов (приемов) управления деятельностью участников педагогического процесса;

- *менеджер учебно-познавательного процесса* – преподаватель (учитель), выступающий в качестве субъекта управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся;

- *менеджер учебно-воспитательного процесса* – руководитель образовательного учреждения, выступающий в роли субъекта управления учебно-воспитательной деятельностью педагогов;

- *мониторинг образовательного процесса* – непрерывное отслеживание хода, эффективности и результатов образования, воспитания, развития на основе сбора и обработки необходимой информации.

Педагогический менеджмент как социальная деятельностная система включает в себя следующие структурно-функциональные компоненты: цель деятельности (планируемый, ожидаемый результат), субъект деятельности (участники педагогического процесса), содержание и способы деятельности (учебно-воспитательная, управленческая и иная информация, методы и стиль взаимодействия участников педагогического процесса на вертикальных и горизонтальных связях).

Управление учебно-воспитательным процессом как составная часть педагогического менеджмента – целенаправленное воздействие педагога-ру-

ководителя на педагогический коллектив и обучающихся путем научно обоснованного планирования, организации, стимулирования и контроля их деятельности.

Основные задачи как базовое понятие педагогического менеджмента будут включать в свое содержание комплекс теоретических и практических затруднений педагога в области организаторской деятельности, преодолеваемых совместно с участниками педагогического процесса в целях успешности образования, обучения, воспитания и развития.

Принципы педагогического менеджмента – это основные требования и правила поведения педагога как субъекта организаторской деятельности при взаимодействии его с управляемыми субъектами. Выделим основополагающие принципы.

Принцип гуманизации – это принцип научной организации управленческого труда в структуре и содержании педагогического менеджмента, главное правило развития способностей участников педагогического процесса. Гуманизация в данном случае представляет собой систему организационно-педагогических воззрений, признающих ценность педагога и ученика как человека, личности, его права на развитие и проявление своих способностей, систему, считающую закономерности человеческих стремлений нормой отношений между участниками педагогического процесса.

Принцип оптимальности – основной принцип научной организации труда в управленческой области педагогической практики. Это правило необходимости и достаточности количества требований (указаний, заданий, предписаний и т. д.), предъявляемых педагогом-субъектом менеджмента к деятельности исполнителей в различных сферах обучения, воспитания и развития.

Принцип конкретного целеполагания – важнейшее требование педагогического менеджмента как основа содержания всей организаторской деятельности педагога на любом уровне управления. По мнению ряда отечественных авторов [7], нарушение данного принципа во все времена наносило образованию в целом, и особенно учебным заведениям в частности, очень крупный педагогический и социальный ущерб. Это проявлялось, например, в лозунгах «дадим полную сто процентную успеваемость», «научиться жить, учиться и трудиться по-коммунистически» и так далее. Подобные цели серьезно противоречили жизни вообще и реальным возможностям сотрудников образовательных учреждений в частности. Таким образом, в целом принцип целенаправленности педагогического менеджмента отражает требование постановки целей с учетом их опти-

мальности и реальности, социальной значимости и перспективности.

Принцип кооперации и разделения труда отражает важное требование к управленческой деятельности педагога любого уровня. Неэффективно стремление руководителя делать все самостоятельно: составить план работы, организовать его выполнение, единолично контролировать и координировать деятельность всех исполнителей. Только опора на коллективное творчество участников педагогического процесса и коллективный разум в достаточной мере позволяет педагогу-руководителю реализовать это важное положение.

Эффективная реализация основных концептуальных идей педагогического менеджмента на практике невозможна без следования *принципу функционального подхода*. Ввод в педагогическую жизнь данного положения также служит условием постоянного развития и совершенствования управленческой деятельности на основе обновления, уточнения и конкретизации функций исполнителей. Должностные инструкции, правила внутреннего трудового распорядка, научно обоснованные требования к учебно-воспитательной деятельности педагогов не могут быть застывшими раз и навсегда на долгие годы. Косность, шаблон, устаревший стереотип в этом деле порождают формализм, который выражается в предпочтении, отдаваемом привычным, легким и удобным формам организации (а по сути – дезорганизации) организаторской педагогической деятельности вопреки духу, смыслу и сути ее содержания, а также задач, ею решаемых.

Принцип комплексности предполагает сочетание целевого, функционального и линейного управления. Системное управление немыслимо вне комплекса научно обоснованных субъект-субъектных управленческих воздействий. Нельзя, определив цели и задачи менеджмента, остановиться на этапе планирования деятельности подчиненных, пустив все дела на самотек. На практике, к сожалению, еще встречаются факты, когда план работы в учебном заведении составляется четко, но этап его реализации руководитель упускает. Наблюдается и другое положение, когда план продуман, его выполнение организовано, например, в начале учебного года, а периодически контролировать и координировать деятельность исполнителей руководители забывают (не успевают, не могут). В этом случае принцип комплексности не реализуется, что и приводит, несмотря на наличие правильно организованного целевого компонента педагогического менеджмента, к снижению эффективности управления педагогической системой в целом.

Таковы основные научно обоснованные и апробированные в ходе педагогической практики принципы педагогического менеджмента.

Примечания

1. *Столяренко А. М.* Общая педагогика: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по педагогическим специальностям. М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2006. С. 433.
2. *Биочинский И. В.* Психология и педагогика профессиональной подготовки специалистов в образовательных учреждениях МВД России: учеб. пособие: в 2 ч. Ч. 1. Н. Новгород: НА МВД РФ, 2001. С. 116.
3. *Уткин Э. С.* Курс менеджмента: учеб. пособие: М.: Зеркало, 1998. С. 28; *Иваницкий А. Т.* Психология высшей школы: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПб. ун-та МВД России, 2009.
4. Менеджмент образования: учеб. пособие / под ред. А. П. Егоршина. М.: Логос, 2009. С. 135; *Иваницкий А. Т.* Психология высшей школы: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2009.
5. Менеджмент образования... С. 143.
6. Там же. С. 152.
7. *Биочинский И. В.* Психология и педагогика // Менеджмент образования: учеб. пособие / под ред. А. П. Егоршина. М.: Логос, 2009; *Иваницкий А. Т.* Психология высшей школы: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2009; *Столяренко А. М.* Общая педагогика...

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.134:371.31

А. Н. Комарова

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья раскрывает три направления подготовки учителя к проектированию элективных курсов в профильной школе. Теоретическим основанием ее организации является модель подготовки учителя к проектированию элективных курсов.

Three ways of training teachers for projecting profile school elective courses are described in the article as well as the general model of organizing this process.

Ключевые слова: профильная школа, элективные курсы, модель подготовки учителя, проектирование.

Keywords: profile school, elective courses, teacher's training model, projecting.

Экономическое развитие страны, модернизация образования повлекли за собой изменение требований к современному специалисту, которые нашли отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте. На смену когнитивной парадигме образования пришла новая, суть которой заключается в смещении акцента с усвоения информации на развитие самостоятельного, практического и саморефлексивного мышления, формирование социально-личностных компетенций специалиста.

Компетентностный подход к подготовке учителя имеет целью формирование у субъектов педагогической деятельности не только знаний и умений, но и особых качеств личности (компетенций), которые обеспечивают готовность к образовательной практике.

Для достижения этой перспективы в нашей стране принята Концепция модернизации российского образования, одним из путей реализации которой является введение профильного обучения в старших классах. Профильное обучение позволяет за счет изменений содержания, структуры и организации образовательного процесса учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения стар-

шекласников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования [1]. В состав профиля обучения на старшей ступени школы входят элективные курсы – обязательные для посещения курсы по выбору учащихся.

В теории образования О. Б. Даутовой, А. Г. Каспржаком, О. Н. Крыловой, В. П. Лариной, С. А. Писаревой, А. С. Роботовой, А. П. Тряпицыной разработана типология элективных курсов:

I. Предметные курсы:

- 1) элективные курсы повышенного уровня;
- 2) элективные курсы, в которых углубленно изучаются отдельные разделы основного курса;
- 3) прикладные элективные курсы;
- 4) элективные курсы, посвященные изучению методов познания объектов и явлений;
- 5) элективные курсы, посвященные истории предмета;
- 6) элективные курсы, посвященные изучению методов решения задач.

II. Межпредметные элективные курсы.

III. Элективные курсы по предметам, не входящим в базисный учебный план [2].

Элективные курсы предназначены для удовлетворения запросов учащихся, которые их выбирают. Учитель профильной школы должен быть готов к проектированию и реализации всех типов элективных курсов по преподаваемому предмету. Для этого необходима его специальная подготовка.

Мы согласны с точкой зрения С. А. Писаревой, что подготовка педагогических кадров для профильной школы может быть реализована в рамках существующих систем высшего профессионального педагогического образования и системы повышения квалификации педагогических кадров [3].

Теоретическим основанием организуемой деятельности мы считаем разработанную нами модель подготовки учителя к проектированию элективных курсов, которая отражает целостность принципов, условий, этапов, содержания и результатов работы.

Для реализации разработанной модели мы выделили три направления экспериментальной работы, которые определяли масштаб деятельности и выбор ее субъектов на каждом направлении:

– учителя-экспериментаторы, преподающие разные предметы, всех округов Кировской области;

- учителя, преподающие один и тот же предмет в разных школах округа;
- педагоги одной школы.

Первое направление – областной уровень реализации модели – предполагало подготовку педагогов к проектированию элективных курсов и осуществлялось на базе Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования. Были приглашены учителя для курсовой подготовки из разных образовательных округов Кировской области, которые прошли 72 часа специально организованного обучения, реализующего модель подготовки учителя к проектированию элективных курсов.

Для освоения теории проектирования на первом этапе работы педагоги были включены в интерактивную познавательную и самообразовательную деятельность, организованную с помощью современных педагогических технологий обучения: технологии мастерских построения знаний, технологии развития критического мышления через чтение и письмо, модульной технологии, портфолио, технологии самообразования, кейс-технологии, информационных технологий. Были прочитаны лекции, проведены семинары, практикумы по различной тематике.

На втором этапе работы экспериментальная группа педагогов делилась на подгруппы по специальностям. Педагоги одной специальности объединялись в группы по 4–5 чел. Было организовано 5 групп. Перед каждой группой была поставлена дидактическая задача – разработать проект элективного курса. Для этого каждая группа выбрала тему элективного курса из списка предложенных и разработала проект его изучения по 4 параметрам: цели, содержание, методы деятельности учащихся, диагностика результатов изучения элективного курса.

В итоге этого этапа работы каждая группа защищала проект своего элективного курса, созданного в процессе коллективного проектирования, мозгового штурма и самообразования.

Каждая группа готовила защиту своего проекта, которая сопровождалась презентацией. В презентации отражались тема, ее актуальность, раскрывались цели и ценности курса, обосновывался выбор технологий, фиксировались яркие методические находки, раскрывались научные направления по каждому предмету, биографии ученых, которые внесли вклад в развитие науки. После каждого выступления другие группы, которые выполняли роль слушателей и экспертов, формулировали вопросы, позволяющие прояснить сильные и слабые стороны разработанного элективного курса [4]. Особую роль играла дискуссия, потому что она позволяла педагогам расширить опыт аргументации, опыт защиты своего проекта, концепции, темы, позиции. Особенно инте-

ресным для педагогического эксперимента был поиск форм, приемов творческого сотрудничества педагогов и учащихся. Наиболее эффективными, с нашей точки зрения, были следующие приемы: презентация персоны ученого, афиширование новой книги, экскурсии на предприятие, создание ситуаций активного использования знаний в жизни и будущей профессиональной деятельности.

Необходимым результатом проекта элективного курса мы считаем портфель элективного курса, который структурирован по файлам и с помощью которого каждой группе удалось показать открытость содержания элективного курса, его связь с жизнью, готовность ответить на вызовы времени. Оценку каждого проекта осуществляли другие группы по 3-балльной шкале оценивания целей, содержания, методов деятельности учащихся, диагностики результатов.

№ группы	Название проекта	Оценка экспертов
1	Окружающая среда и ее влияние на здоровье человека	11 баллов
2	Основы семейной экономики	9 баллов
3	История физических открытий	2 баллов
4	Культурологический анализ текста	10 баллов
5	Основы конфликтологии	10 баллов

Особенно удалось выступление группы, которая, ориентируясь на современный уровень развития науки, представила новые, недостаточно отраженные в учебниках исследования, включила в выступление примерную тематику проектных и исследовательских работ учащихся.

На третьем этапе подготовки каждый педагог разрабатывал свой элективный курс, обосновывая его необходимость и специфику в зависимости от условий образовательной практики.

Каждый разработанный элективный курс оценивался с помощью гуманитарной экспертизы. В роли экспертов выступали: руководитель курсов, заместитель директора школы по научно-методической работе, учитель-предметник. Каждый из них заполнял лист экспертной оценки.

Второе направление экспериментальной деятельности подразумевало внедрение разработанной нами модели подготовки учителя к проектированию элективного курса в профильной школе в юго-западном образовательном округе Кировской области. В эксперименте участвовали сорок учителей одного предмета. Эксперимент был проведен на примере деятельности учителей иностранного языка.

Третье направление деятельности концентрировало усилия экспериментаторов на подготов-

ке педагогов конкретной школы. Эксперимент осуществлялся в МОУ СОШ № 14 г. Кирова. В эксперименте участвовало 25 учителей-исследователей, освоивших теорию и практику педагогического проектирования и работавших в одном образовательном учреждении. Для нас было важно выяснить эффективность реализации модели на базе одной школы, когда время и пространство контакта учителя со своим классом наиболее комфортно, сам экспериментатор пришел в школу и подготовка педагогов не нарушает течение образовательного процесса.

В результате диагностики мы условно разделили всех педагогов, участвовавших в эксперименте по проектированию элективных курсов в профильной школе, на три типа.

Первый тип – учителя-исследователи (68 человек), освоившие проектирование элективных курсов. Данный тип отличался высоким уровнем мотивации и наличием опыта исследовательской деятельности. Некоторые педагоги имеют степень кандидата наук или учатся в аспирантуре. Эти учителя посещали все занятия, на лекциях и семинарах были активны, принимали участие в обсуждении проблем, проявляли ярко выраженный интерес к теме организации профильного обучения. Педагоги активно занимались самообразованием: работали в библиотеке, выступали на заседаниях школьных методических объединений, участвовали в работе научно-практических конференций, конкурсах проектов и т. д.

У учителей первого типа не возникало проблем с отбором содержания курса. Разработанные ими элективные курсы отличались глубиной содержания и методической проработкой. Они справились с диагностикой результатов изучения элективного курса, оказывали консультативную помощь коллегам. Этот тип учителей отличается художественно-эстетический кругозор, они свободно ориентируются в музыке, живописи, литературе; у них не возникает проблем с выстраиванием межпредметных связей.

Другим качеством работы отличались учителя второго типа – учителя-мастера (143 человека), освоившие теорию проектирования, но не сумевшие найти адекватные содержанию профильного обучения технологии. Для них работа по проектированию элективного курса означала определенный профессиональный рост. Однако для моделирования содержания элективного курса им необходима была консультация преподавателей высшей школы. Они также недостаточно владеют современными педагогическими технологиями, чтобы сделать успешным для ученика и эффективным преподавание элективного курса. Доминанта для развития учителей второго типа – освоение современных технологий интерактивной деятельности. Большая часть учителей этого

типа прошла курсы по информационным технологиям, но не имеет достаточного опыта их применения. Учителя этого типа предпочитали групповую работу по проектированию индивидуальной.

Учителя третьего типа – учителя-стажеры (29 человек), начинающие учителя, имеющие стаж работы до 5 лет. Эти педагоги предпочитают реализовывать элективные курсы, разработанные другими авторами. В связи с отсутствием опыта работы по предмету, нехваткой методического опыта им проще адаптировать содержание уже разработанного элективного курса к условиям своего образовательного учреждения, группы учащихся, чем создать собственный индивидуальный курс. Поэтому 7 учителей апробировали элективный курс Е. О. Галицких «Изучение творчества А. Лиханова» в школах № 9, 14, 74 г. Кирова, в Вятской гуманитарной гимназии, лицее г. Советска [5].

Выделение трех групп педагогов дало возможность индивидуализировать особенности организации их деятельности в зависимости от типа и позволило нам сформулировать методические рекомендации, учитывающие особенности учителей каждого типа.

Таким образом, проведенный эксперимент показал:

- организованная по трем ступеням подготовка оказалась востребованной, эффективной, современной;

- трехуровневая подготовка требует методического сопровождения в виде методических пособий, дидактических материалов и медиаресурсов;

- результативность подготовки зависит от соблюдения следующих педагогических условий: мотивация педагогов на освоение теории проектирования; готовность педагогов к проектированию элективных курсов; уровень сформированности корпоративной культуры, позволяющий коллективно обсуждать проблемы; наличие педагогического опыта; проведение консультирования, экспертизы; создание технических условий.

Трехступенчатый путь организации подготовки учителя к проектированию элективных курсов себя оправдал, потому что каждый этап обеспечивал продвижение педагога к формированию его готовности к проектированию элективных курсов, к использованию проектного способа мышления при решении широкого спектра задач педагогической деятельности. Результатом каждого этапа было постепенное освоение теории и практики проектирования, формирование готовности педагога к реализации возможностей профильного обучения. Поэтому организация подготовки учителя к проектированию элективных

курсов подтвердила мысль К. Д. Ушинского о том, что если педагог «окажется глух и нем к законным требованиям времени, то он сам лишает свою школу жизненной силы» [6].

Примечания

1. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (в 12-летней школе): приказ министра образования от 18.07.2002 № 2783 // Элективные курсы в профильном обучении. М.: Вита-Пресс, 2004. С. 9–27.

2. Даутова О. Б. Самоопределение личности школьника в профильном обучении: учеб.-метод. пособие / под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2006; Даутова О. Б. Шаг к себе: новые вызовы современного школьного образования: науч.-метод. материалы / под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: ООО «Книжный дом», 2008; Каспржак А. Г. Место элективных курсов в учебном плане школы // Элективные курсы в профильном обучении. М.: Вита-Пресс, 2004. С. 68–85; Крылова О. Н. Технологии работы с учебным содержанием в профильной школе: учеб.-метод. пособие для учителей / под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2005; Методические рекомендации по организации профильного обучения на старшей ступени основного общего образования //

под ред. В. П. Лариной. Киров: ИУУ, 2003; Писарева С. А. Профильное обучение как фактор обеспечения доступности образования: российское видение: рекомендации по результатам научных исследований / под ред. акад. Г. А. Бордовского. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006; Роботова А. С. Элективный курс в профильной школе как введение в науку. СПб.: КАРО. 2005.

3. Методические рекомендации по организации профильного обучения на старшей ступени основного общего образования / под ред. В. П. Лариной. Киров: ИУУ, 2003.

4. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. 2-е изд., стер. М.: «Издательский центр «Академия», 2009.

5. Галицких Е. О. Изучение творчества А. Лиханова в школе: метод. пособие. М.: ООО «Издательский, образовательный и культурный центр “Детство. Отрочество. Юность”», 2009.

6. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / В. В. Сериков; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М.: «Изд. центр «Академия», 2008. (Профессионализм педагога).

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

УДК 796.323.2'012.11

Н. И. Лебедев, В. С. Попереков

ПРОБЛЕМА ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ БАСКЕТБОЛИСТОВ С УЧЕТОМ ИГРОВОГО АМПУА

Статья посвящена дифференцированному подходу в организации учебно-тренировочного процесса баскетболистов с внедрением индивидуализированных заданий с учетом игрового ампуа. Автор указывает на пути решения проблемы развития скоростно-силовых показателей с учетом индивидуальных особенностей спортсменов.

The article is devoted to the problem of differential approach in the process of training of basketball players according to their playing positions. The author points to the ways of solving the problem of differential approach in development of force and quickness exponents according to individual peculiarities of sportsmen.

Ключевые слова: баскетболист, дифференцированный подход, скоростно-силовые способности, индивидуализация.

Keywords: basketball player, differential approach, force and quickness abilities, individualization.

В настоящее время высокие показатели результатов в спорте высших достижений неуклонно связывают с научно обоснованным управлением системой подготовки юных спортсменов, индивидуализацией учебно-тренировочного процесса и дифференциацией методик подготовки [1].

В научно-методической литературе сущность дифференцированного подхода определяется таким сочетанием коллективной и индивидуальной форм обучения, которое позволяет организовать учебный процесс различных групп учащихся с учетом их типовых и индивидуальных особенностей, специфики содержания занятий и целей обучения [2].

В теории детского и юношеского спорта дифференцированный подход рассматривается как универсальный метод построения тренировочного процесса, позволяющий целенаправленно развивать наиболее важные компоненты подготовки в соответствии с групповыми отличиями различных категорий спортсменов и требованиями соревновательной деятельности [3].

Организация учебно-тренировочного процесса баскетболистов имеет определенные ограничения, связанные прежде всего с различным уровнем физической подготовленности занимающихся. Современные программы по физической подготовке баскетболистов предъявляют обобщенные требования к уровню развития физических качеств игроков различной игровой специализации, что зачастую не позволяет полностью реализовать двигательный потенциал спортсменов в соревновательной деятельности [4].

Логическое осмысление основных методических направлений и системных подходов во множестве научных исследований позволило сделать вывод о ведущей роли развития скоростно-силовых показателей физической подготовленности баскетболистов разных игровых ампуа [5].

Система упражнений скоростно-силовой подготовки направлена на решение основной задачи – развитие быстроты движений и силы определенной группы мышц [6].

Скоростно-силовые способности характеризуются возможностью проявления человеком предельных или околопредельных усилий в кратчайший промежуток времени при сохранении оптимальной амплитуды движений [7].

Движения человека – это результат согласованной деятельности ЦНС и периферического аппарата, в частности нервно-мышечной системы. Без проявления мышечной силы никакие физические упражнения, в том числе скоростно-силовой направленности, выполнить невозможно [8].

Скоростно-силовая подготовка строго дифференцирована. Средства, методы, режим работы мышц, величина сопротивлений, интенсивность выполнения упражнений, количество повторений, длительность и характер отдыха дают возможность решить в методическом плане важную проблему специальной подготовки, которая во многом предопределяет рост спортивных результатов [9].

При развитии скоростно-силовых качеств важно ориентироваться на следующие положения:

- эффективность отдельных упражнений скоростно-силовой направленности определяется состоянием прироста силы соответствующих мышечных групп (кумулятивный тренировочный эффект);

- совершенствование скоростно-силовых качеств осуществляется за счет переноса скорост-

ного и силового тренировочного эффекта с общеподготовительного на специальные и соревновательные упражнения;

– тренировочные воздействия должны быть оптимальными и дозированными, так как объемные и длительные скоростно-силовые нагрузки существенно снижают быстроту движений и способность к проявлению взрывных усилий [10].

В. М. Левин, изучив возрастные особенности динамики скоростно-силовых способностей у баскетболистов 12–18 лет, выделил периоды наиболее интенсивного прироста скоростно-силовых возможностей:

1. В младшем возрасте (12–15 лет) прирост показателей значителен и составляет 8,6%.

2. В среднем и старшем возрасте (15–18 лет) происходит снижение темпа прироста результатов до 3,6%.

Наиболее интенсивный прирост абсолютной и относительной силы у подростков и юношей, активно совершенствующихся в баскетболе, отмечает автор, наблюдается в младшем возрасте (12–15 лет) и составляет приблизительно 17,6%, в среднем и старшем юношеском возрасте темпы прироста снижаются до 2,7% [11].

Для развития скоростно-силовых качеств в баскетболе следует использовать упражнения, которые можно условно разделить на три группы:

1. Упражнения с преодолением собственного веса тела:

– быстрый бег и перемещения с изменением направлений движения и «по прямой»;

– быстрые передвижения в «защитной стойке» боком и спиной;

– прыжки: на двух ногах – в высоту, в длину, в глубину; на одной ноге, с ноги на ногу;

– упражнения, связанные с наклонами, поворотами туловища, выполняемыми с максимальной скоростью.

2. Упражнения, выполняемые с дополнительным отягощением (пояс, жилет, манжетка, утяжеленный снаряд). К этим упражнениям можно отнести различного рода бег, всевозможные прыжковые упражнения, метания и специальные упражнения, близкие по форме к соревновательным движениям.

3. Упражнения, связанные с преодолением сопротивления внешней среды (вода, снег, ветер, мягкий грунт, бег в гору и т. д.).

Решение задач скоростно-силовой подготовки баскетболистов осуществляется по трем направлениям: скоростному, скоростно-силовому и силовому.

Скоростное направление предусматривает использование упражнений первой группы, с преодолением собственного веса спортсмена, упражнений, выполняемых в облегченных условиях. Сюда же можно отнести методы, направ-

ленные на развитие быстроты двигательной реакции (простой и сложной); метод реагирования на внезапно появляющийся зрительный или слуховой сигнал; метод выполнения различных технических приемов по частям и в облегченных условиях.

Скоростно-силовое направление ставит своей целью развитие скорости движения одновременно с развитием силы определенной группы мышц и предполагает реализацию упражнений второй и третьей групп, где используются отягощения и сопротивление внешним условиям среды.

Метод силовой направленности – атакующий. Задача сводится к развитию силы мышц, участвующих в выполнении основного движения. При выполнении упражнений этого характера вес отягощений значительно возрастает и достигает 80% от максимально возможного [12].

Анализ научно-методической литературы, а также опыт ведущих спортивных специалистов показывают, что программы тренировочных занятий по баскетболу для молодых игроков в большей степени направлены на коллективный подход к уровню развития скоростно-силовых способностей, что зачастую не позволяет полностью реализовать двигательный потенциал индивидуальных качеств игрока в тренировочной и соревновательной деятельности.

Изучение передового практического опыта подготовки баскетболистов 14–18 лет свидетельствует о немногочисленных попытках решения проблемы индивидуализации тренировочного процесса юных спортсменов [13].

Неоднородность взглядов специалистов и практиков на данную проблему во многом обусловлена тем, что исследователи не учитывали методологию индивидуально-групповой организации и дифференцированного управления тренировочным процессом спортсменов.

Современные педагогические концепции в совершенствовании методики подготовки баскетболистов определяют необходимость всестороннего учета индивидуальных особенностей занимающихся. Важность учета личностных показателей спортсмена в педагогическом процессе неоспорима и признается всеми крупными теоретиками и методистами. В основе индивидуально-групповой организации и дифференцированного управления тренировочным процессом спортсменов специалистами выделяются различия особенностей баскетболистов по игровым амплуа [14].

Вместе с тем лишь в отдельных работах научные исследования проводились при учете различий в специфике игровой деятельности, особенностях физической и двигательной подготовленности игроков различного амплуа. Таких работ небольшое количество, в основном в них ос-

вещены вопросы дифференцированной подготовки высококвалифицированных спортсменов, и совсем незначительное количество исследований выполнено на контингенте юных баскетболистов.

К примеру, И. Ш. Тучашвили указывает, что индивидуализация подготовки в игровых видах спорта предопределяет такое направление экспериментальных исследований, которое связано с диагностикой предрасположенности спортсмена к определенному стилю игровой деятельности. Автор отмечает, что уровень развития физических качеств специфичен в зависимости от особенностей игровой функции (игрового амплуа). Индивидуально-типовой профиль юного спортсмена во всех случаях в числе ведущих способностей предусматривает физические качества: быстроту движений, «быструю силу», прыгучесть (скоростно-силовые способности), общую и специальную выносливость [15].

По мнению ряда специалистов, в период занятий с баскетболистами 16–18 лет разносторонняя физическая подготовка должна занимать от 40 до 70% учебного времени.

На этапе спортивного совершенствования и высшего спортивного мастерства, как отмечает В. А. Данилов, высокий уровень развития физических и функциональных возможностей организма баскетболистов в сочетании с рациональным выполнением передвижений и приемов игры остается значимым и во многом определяет эффективность игровых действий, рост технического и тактического мастерства спортсменов [16].

Г. Н. Максименко, характеризуя содержание и структуру тренировочного процесса юных баскетболистов, отмечает тесную взаимосвязь показателей физической и технической подготовленности с ростом спортивного мастерства. Автор указывает, что при необходимости совершенствования всех компонентов спортивной подготовленности следует отметить особую лидирующую роль физической подготовки для юных спортсменов 16–18 лет. При этом наивысшие показатели в одном из физических качеств могут быть достигнуты лишь при определенном уровне развития остальных [17].

Построение тренировочного занятия с внедрением индивидуализированных заданий при дифференцированном соотношении воздействующих факторов позволит оптимально подойти к организации тренировочного процесса баскетболистов разного игрового амплуа, направленно содействовать развитию скоростно-силовых способностей спортсменов в индивидуально-групповой подготовке и повысить эффективность соревновательной деятельности [18].

Если рассматривать индивидуализированное задание исходным элементом микроструктуры тренировки, то можно утверждать, что качество

и результативность тренировочного процесса во многом будут связаны с выбором и построением наиболее оптимальных задач, соответствующих специфике игры баскетболистов разных амплуа, перспективной модели деятельности. Научное обоснование содержания и количественных параметров двигательных заданий, целесообразное построение тренировочного микроцикла по времени и структуре имеют большое значение в индивидуализации тренировочного процесса баскетболистов при учете специфики игровых действий спортсменов [19].

При использовании понятия «индивидуализация обучения и тренировки» необходимо понимать, что при его практическом применении речь идет не об абсолютной, а об относительной индивидуализации. В реальной практике спорта индивидуализация всегда относительна по следующим причинам:

1) учет индивидуальных особенностей отдельного ученика (спортсмена) ведется в группе учащихся, обладающих примерно сходными особенностями;

2) индивидуализация реализуется не во всем объеме учебно-воспитательной деятельности, а эпизодически и интегрирована с дифференцированной работой [20].

А. П. Матвеев отмечает, что разработка индивидуализированных заданий, предусматривающих выполнение упражнений в рамках четко определенных параметров, позволит дифференцировать методику подготовки спортсменов [21].

Выявлено, что эффективность игровых приемов в соревновательной деятельности во многом определяется уровнем развития скоростно-силовых способностей баскетболиста. Последнее отражается на динамике и результативности спортивного поединка, индивидуальном вкладе игроков в исход игры.

Соревновательные действия баскетболиста требуют исключительно высокого уровня развития скоростно-силовых способностей. С возрастом и повышением квалификации в общем объеме соревновательной деятельности увеличивается вес игровых действий, структурно связанных с проявлением скоростно-силовых показателей. Вместе с тем в большинстве практических рекомендаций просматривается механическое наращивание тренировочных нагрузок, не связанных с характером игровой активности спортсменов, а количественные показатели не учитывают специфику уровня индивидуальных качеств баскетболиста [22].

Программированная система занятий в структуре тренировочного микроцикла, а также разработка дифференцированных двигательных заданий имеют большое значение в индивидуализации тренировочного процесса юных спортсменов [23].

Разработка основных методологических положений программно-целевого построения индивидуальных тренировочных нагрузок в микроструктуре спортивной тренировки позволит реализовать целенаправленное и эффективное управление текущим состоянием баскетболиста в комплексе с его физической и спортивно-технической подготовленностью.

Таким образом, индивидуализация вовсе не предполагает обязательного учета особенностей каждого ученика. Чаще всего исследователи ограничиваются учетом группы учащихся, сходных по какому-либо комплексу физических качеств. Последнее отвечает требованиям индивидуально-групповой (по амплуа) или дифференцированной организации учебно-тренировочного процесса баскетболистов.

Умение тренера-преподавателя выявить индивидуальные особенности в подготовленности баскетболиста и эффективно использовать их в тренировочном процессе и соревновательной деятельности – одна из основных задач учебно-тренировочного процесса молодых игроков. При этом необходимо рационально и дифференцированно конструировать программу занятий в целях ее наиболее полной реализации в развитии скоростно-силовых способностей баскетболистов с учетом игрового амплуа.

Примечания

1. Алабин В. Г., Алабин А. В., Бизин В. П. Многолетняя тренировка юных спортсменов: учеб. пособие. Харьков: Основа, 1993; Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Изд. центр «Академия», 2003.
2. Квашук П. В. Дифференцированный подход к построению тренировочного процесса юных спортсменов на этапах многолетней тренировки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003.
3. Бауэр В. А. Научно-организационные основы системы подготовки спортивного резерва в Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1994.
4. Бурчик М. В. Система оценки физических кондиций юношей 15–17 лет: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: ВНИИФК, 1995.
5. Леньшина М. В. Программирование нагрузок скоростно-силовой направленности в микроструктуре спортивной тренировки юных баскетболистов 13–14 лет: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999; Ботагадиев Т. А. Особенности скоростно-силовой подготовленности квалифицированных баскетболисток разных игровых амплуа: дис. ... канд. пед. наук. ГЦОЛИФК. М., 1990; Левин В. М. Исследование возрастных изменений скоростно-силовой подготовки юных баскетболистов // Теория и практика физической культуры. 1970. № 8. С. 46–48; Стонкус С. С. Теоретические и методические основы спортивной подготовки баскетболистов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1987. С. 24.
6. Юдик М. А. Методика и первые результаты исследования «взрывной» силы спортсменов // Теория и практика физической культуры. 1965. № 7. С. 22–24.
7. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Указ. соч.
8. Матвеев А. П. Теория и методика спорта. М.: Физкультура и спорт, 1997.
9. Квашук П. В. Указ. соч.
10. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Т Указ. соч.; Юдик М. А. Указ. соч.; Защорский В. М. Физические качества спортсмена. М.: Физкультура и спорт, 1970.
11. Левин В. М. Указ. соч. С. 46–48.
12. Леньшина М. В. Указ. соч.; Ботагадиев Т. А. Указ. соч.; Левин В. М. Указ. соч.
13. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Указ. соч.; Матвеев А. П. Указ. соч.; Филин В. П. Теория и методика юношеского спорта. М.: Физкультура и спорт, 1987. С. 55–67.
14. Квашук П. В. Указ. соч.; Тучашвили И. Ш. Формирование, совершенствование и проявление индивидуального стиля игровой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. С. 16.
15. Тучашвили И. Ш. Указ. соч.
16. Данилов В. А. Повышение эффективности игровых действий в баскетболе: Теория и методика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1996.
17. Максименко Г. Н. Планирование и контроль тренировочного процесса легкоатлетов. Луганск: Знание, 2003.
18. Квашук П. В. Указ. соч.; Кузнецов В. В. Специальные скоростно-силовые качества и методы их развития // Теория и практика физической культуры. 1968. № 4; Губа В. П., Фомин С. Г., Чернов С. В. Особенности отбора в баскетболе. М.: Физкультура и спорт, 2006.
19. Корягин В. М. Структура и содержание современной тренировки баскетболистов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / РГАФК. М., 1994.
20. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Указ. соч.; Квашук П. В. Указ. соч.
21. Матвеев А. П. Указ. соч.
22. Стонкус С. С. Указ. соч. С. 24; Губа В. П., Фомин С. Г., Чернов С. В. Указ. соч.; Солодкой А. С. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: учеб. М.: Терра-Спорт, Олимпия Пресс, 2001.
23. Леньшина М. В. Указ. соч.; Царьков Б. А. Техническая подготовка баскетболистов на основе индивидуализации процесса обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.

Ю. А. Бахареv

МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

В статье дана общая характеристика модели личности специалиста, рассмотрены подходы, компоненты и компетенции. На основе проведенного анализа выявлены факторы, влияющие на формирование личности специалиста. В статье предложена модель личности специалиста по адаптивной физической культуре.

A general characteristic of the personality model of a specialist is given in the article, its components and competences are considered. On the basis of the analysis the author reveals the main factors influencing formation of the specialist's personality. A personality model of a specialist in adaptive physical training is offered.

Ключевые слова: модель личности специалиста по адаптивной физической культуре, профессиональная подготовка, компетентность специалиста по адаптивной физической культуре, компетенции специалиста по адаптивной физической культуре, образовательный потенциал, профессиональные качества, личностные качества.

Keywords: personality model of a specialist in adaptive physical training, vocational training, competency of a specialist in adaptive physical training, competences of a specialist in adaptive physical training, educational potential, professional qualities, personal qualities.

В последние годы в профессионально-педагогической литературе уделяется большое внимание проблеме разработки модели специалиста. Одни авторы рассматривают содержание модели как систему качеств личности будущего специалиста, другие – как отражение содержания профессиональной подготовки, третьи – как требования рынка труда к профессиональной деятельности специалиста.

Основной целью проектирования модели личности специалиста является обеспечение соответствия требований к профессиональной подготовке, к личности и деятельности современного специалиста перспективам социальных, культурных, научно-технических основ развития общества, личностным и общественным потребностям обучающихся [1].

Актуальность построения модели личности специалиста по адаптивной физической культуре (АФК) обусловлена объективной необходимостью в подготовке высококвалифицированного профессионально компетентного специалиста, что, в свою очередь, диктуется социальной потребностью общества в сохранении и укреплении здоровья всего населения страны, включая инвалидов и лиц с ограниченными возможностями.

При построении модели нами учитывались внутренние и внешние факторы, оказывающие влияние на процесс формирования личности специалиста по адаптивной физической культуре.

Внутренние факторы, влияющие на формирование личности специалиста, представляют собой социально-профессиональные основания личности, включающие опыт прошлой деятельности, мировоззренческие установки, полученные ранее теоретические знания и практические навыки. К внешним факторам относятся: динамичные изменения социально-экономических, политических, культурологических, демографических и иных условий общественного и государственного развития; достижения научно-технического прогресса; тенденции развития адаптивной физической культуры.

Полученная в итоге модель отражает основные тенденции развития условий, оказывающих влияние на совершенствование личности, и позволяет пролонгировать их на будущее.

На рисунке представлена модель специалиста по адаптивной физической культуре.

Мы выделили две цели создания модели специалиста по адаптивной физической культуре:

1) создание образа его личности, определение, каким должен быть современный специалист, исходя из его потребностей и потребностей общества;

2) разработка системы профессиональной подготовки специалиста по адаптивной физической культуре в системе высшего профессионального образования.

Построение модели специалиста, как и любого объекта, начинается с выделения конкретных компонентов и их сущностных характеристик.

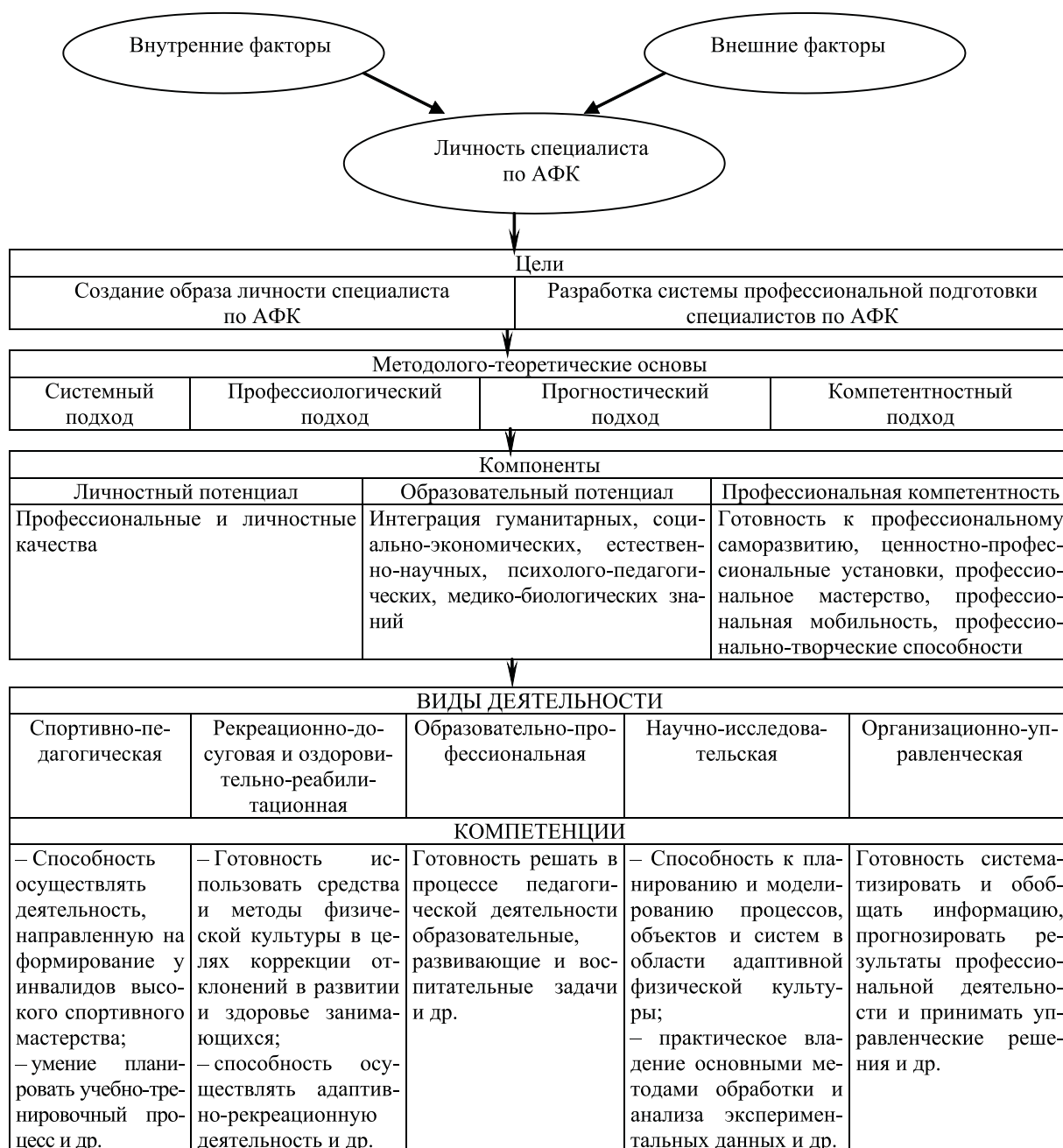
Рассмотрение компонентов модели позволило нам выделить три последовательно взаимосвязанных блока, отражающих процесс формирования специалиста, и требования, предъявляемые к его личности, образованности и профессиональной компетентности.

Первый блок – методолого-теоретические основы построения модели личности специалиста по адаптивной физической культуре. Обеспечение достоверности модели личности специалиста достигается реализацией системного, физиологического, прогностического и компетентного подходов.

Второй блок – компоненты личности специалиста по адаптивной физической культуре. Он включает в себя личностный потенциал, образовательный потенциал и профессиональную компетентность.

Рассмотрим основные компоненты личностного потенциала специалиста.

Любая профессиональная деятельность выдвигает определенные требования к личностным



Модель специалиста по адаптивной физической культуре

качествам специалиста. В большей мере это относится к профессиям, в которых объектом воздействия является человек. Предмет педагогической деятельности специалиста по адаптивной физической культуре – не просто человек, а человек с ограниченными физическими и психическими возможностями с вытекающим отсюда набором комплексов, нужд, проблем [2].

Специалист по адаптивной физической культуре должен обладать такими личностными качествами, как открытость, креативность, коммуникабельность, доброжелательность, уважение,

стремление к самосовершенствованию, сочувствие, терпение, уверенность в себе.

Под профессиональными важными качествами личности понимаются специфические способности профессионала, отвечающие его основной деятельности.

В. Ф. Балашова выделяет следующие качества личности, обеспечивающие эффективную профессиональную деятельность специалистов по адаптивной физической культуре: ответственность, толерантность, оптимизм, эмоциональная устойчивость, наблюдательность, эмпатия, интуиция,

прогнозирование, интегративное качество «харди», рефлексия.

Следующим компонентом личности специалиста является образовательный потенциал.

Образовательный потенциал специалиста по адаптивной физической культуре представляет собой глубокую интеграцию гуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных, психолого-педагогических и медико-биологических знаний, приобретаемых в процессе профессиональной подготовки.

Выбор категории профессиональной компетентности в качестве системообразующей и определяющей профессиональное становление специалиста определяется стратегическими направлениями развития профессионального образования.

С точки зрения нашего исследования, понятие профессиональной компетентности будущего специалиста включает следующие компоненты: готовность к профессиональному саморазвитию, ценностно-профессиональные установки, профессиональная ситуативность, профессиональное мастерство, профессиональная мобильность, профессионально-творческие способности [3].

Третий блок разработанной нами модели личности специалиста по адаптивной физической культуре – виды профессиональной деятельности. Каждый вид деятельности требует от специалиста определенных компетенций.

Согласно госстандарту специалист по адаптивной физической культуре в соответствии с общепрофессиональной и специальной подготовкой может выполнять виды профессиональной деятельности с лицами, имеющими отклонения в состоянии здоровья:

- спортивно-педагогическую (преподавательскую, тренерскую, методическую);
- рекреационно-досуговую и оздоровительно-реабилитационную;
- образовательно-профессиональную, коррекционную и консультационную;
- научно-исследовательскую и научно-методическую;
- организационно-управленческую.

Организационно-управленческая деятельность подразумевает наличие у конкурентоспособного специалиста по адаптивной физической культуре следующих компетенций:

- готовность систематизировать и обобщать информацию, прогнозировать результаты профессиональной деятельности и принимать адекватные управленческие решения;
- способность планировать и организовывать индивидуальную и коллективную работу с различными возрастными категориями населения в конкретных видах адаптивной физической культуры;

– практическое владение методиками организации физкультурно-спортивной и рекреационно-оздоровительной работы с населением;

– способность применять на практике современные формы организации и управления процессами в сфере физической культуры, адаптивной физической культуры и спорта [4].

Научно-исследовательская деятельность требует от специалиста по адаптивной физической культуре следующих компетенций:

- способность к планированию и моделированию процессов, объектов и систем в области физической культуры, адаптивной физической культуры и спорта;
- способность и готовность к внедрению в профессиональную деятельность результатов научных исследований и разработок;
- готовность к проведению экспериментальной работы;
- практическое владение основными методами обработки и анализа экспериментальных данных и др. [5]

Рекреационно-досуговая и оздоровительно-реабилитационная деятельность подразумевают наличие у специалиста по адаптивной физической культуре таких компетенций:

- готовность использовать средства и методы физической культуры в целях коррекции отклонений в развитии и здоровье занимающихся;
- способность осуществлять адаптивно-рекреационную деятельность, направленную на профилактику утомления, улучшение кондиций, повышение уровня жизнестойкости занимающихся, активизацию, поддержание или восстановление физических сил, затраченных инвалидом во время трудовой, учебной, спортивной и других видов деятельности;
- готовность обучать лицо с ограниченными возможностями (инвалида) умению самостоятельно использовать соответствующие комплексы физических упражнений, приемы гидровибромассажа и самомассажа, закаливающие и термические процедуры, а также другие средства реабилитации и оздоровления;
- способность обучать людей с ограниченными возможностями, а также сопровождающих инвалида лиц (родителей, родственников, друзей) основным приемам и способам рекреации.

Образовательно-профессиональная деятельность подразумевает наличие у конкурентоспособного специалиста по адаптивной физической культуре следующих компетенций:

- готовность решать в процессе педагогической деятельности образовательные, развивающие и воспитательные задачи;
- готовность осуществлять деятельность, способствующую формированию жизненной компетентности и профессионально необходимых уме-

ний и навыков у лиц с отклонениями в состоянии здоровья;

- способность к внедрению в учебный процесс по адаптивному физическому воспитанию нетрадиционных программ, с помощью которых возможно более эффективное и целенаправленное формирование жизненной компетентности для разных нозологических групп лиц с отклонениями в состоянии здоровья.

Спортивно-педагогическая деятельность выражает:

- способность осуществлять деятельность, направленную на формирование у инвалидов высокого спортивного мастерства;

- умение планировать учебно-тренировочный процесс;

- готовность к формированию спортивной культуры инвалида, приобщению его к общественно-историческому опыту в данной сфере, к вовлечению инвалида в процесс освоения мобилизационных, технологических, интеллектуальных и других ценностей физической культуры;

- способность эффективно использовать в учебно-тренировочном процессе педагогические средства и адекватные методы, обеспечивающие реализацию физического, интеллектуального, эмоционально-психического потенциала спортсмена-инвалида, удовлетворяющие его эстетические, этические, духовные потребности, стремление к физическому совершенствованию.

Таким образом, мы разработали модель личности специалиста по адаптивной физической

культуре, которая отражает требования со стороны будущей профессиональной деятельности к личностным и профессиональным качествам специалиста, приобретенным в процессе профессиональной подготовки в вузе.

На основе данной модели личности специалиста по адаптивной физической культуре в системе высшего профессионального образования разработан учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Введение в специальность».

Спроектированная нами прогностическая модель личности специалиста по адаптивной физической культуре в системе высшего профессионального образования позволит в значительной мере усовершенствовать процесс подготовки профессионала и спрогнозировать его будущую деятельность, обеспечит его востребованность на рынке труда, профессиональную грамотность, способность быстро и квалифицированно включиться в решение актуальных проблем реабилитации лиц с отклонениями в состоянии здоровья, приобщения их к занятиям адаптивной физической культурой.

Примечания

1. Маркова С. М., Седых Е. П. Проектирование модели личности специалиста. Н. Новгород: ВГИПА, 2004.

2. Евсеев С. П., Шапкова А. В. Адаптивная физическая культура: учеб. пособие. М.: Сов. спорт, 2000.

3. Балашова В. Ф. Компетентность специалиста по адаптивной физической культуре: монография. М.: Физ. культура, 2008.

4. Там же.

5. Там же.

УДК 378-057.175:61

М. П. Бандаков, Т. А. Караваева

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ – ЗАЛОГ ЗДОРОВЬЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГОЛЕТИЯ

В статье анализируются причины ухудшения здоровья медицинских работников, раскрываются основные факторы профессиональных заболеваний, рассматриваются вопросы организации и проведения профессионально-прикладной физической подготовки как средства укрепления здоровья.

The article analyses causes of deterioration in health of medical staff, it states factors of professional illnesses, issues of organization and leading professionally applied physical training as the way of health promotion.

Ключевые слова: медицинские работники, профессиональная деятельность, профессиональное здоровье, факторы заболеваний, профессионально-прикладная физическая подготовка.

Keywords: medical staff, professional activity, professional health, illness's factors, professionally applied physical training.

Профессиональное здоровье – это свойство организма человека сохранять требуемые психофизиологические качества, обеспечивающие высокую работоспособность во всех условиях профессиональной деятельности, и восстанавливать утраченные функциональные резервы в заданном лимите времени существующего режима труда и отдыха [1]. Достоверной статистики по профессиональным заболеваниям в нашей стране недостаточно. По данным разных источников, выявляемость профзаболеваний не превышает 10% от их общего числа. Что касается врачей, они, как правило, занимаются самолечением или получают медицинскую помощь по месту работы, в результате чего статистические данные об их заболеваемости оказываются заведомо ниже истинных.

В структуре профессиональных заболеваний у медицинских работников первое место стабильно занимают инфекционные заболевания (от 75,0% до 83,8%, в среднем – 80,2%), второе – аллергические заболевания (от 6,5% до 18,8%, в среднем – 12,3%), на третьем месте находятся интоксикации и заболевания опорно-двигательного аппарата. В последние десятилетия показатели состояния здоровья и продолжительности жизни медицинских работников отодвинулись от среднестатистических в неблагоприятную сторону. Медицинские работники занимают пятое место по распространенности профессиональной

заболеваемости, опережая даже работников химической промышленности [2].

Изучение состояния здоровья медицинских работников в нашей стране осуществляется с 1922 г., когда по постановлению правительства при профсоюзе «Медсантруд» было организовано научно-консультативное бюро по изучению профессиональных вредностей медицинского труда. Уже тогда было установлено, что показатели заболеваемости медицинских работников зависят от характера и выраженности профессиональных вредностей. Заболеваемость туберкулезом среди медицинского персонала противотуберкулезных учреждений в 5–10 раз выше заболеваемости их коллег других специальностей. Наибольшие показатели заболеваемости медработников обусловлены инфекционными болезнями, что связано с профессиональной опасностью заражения, болезнями сердечно-сосудистой и нервной систем, зависящими от нервно-физических перегрузок.

По данным Е. В. Хворовой [3], которая ссылается на результаты исследований А. Г. Саркисова и Я. Брагинского, заболеваемость медицинских работников даже в сравнении с железнодорожниками выше по гриппу на 47%, по ангине на 95%, по болезням сердца в 5 раз, по гипертонической болезни в 6 раз. Медицинская профессия сегодня является едва ли не самой опасной для здоровья и жизни из всех «интеллигентных» профессий.

Данные исследований, проведенных десятки лет назад и в последние десятилетия, убедительно свидетельствуют о том, что многие заболевания у медицинских работников являются профессиональными и, следовательно, подлежат соответствующей компенсации [4].

По роду своей деятельности медицинские работники могут подвергаться воздействию различных неблагоприятных факторов производственной среды и трудового процесса: высокое нервно-эмоциональное напряжение, вынужденная рабочая поза, перенапряжение анализаторных систем, вредные химические вещества и биологические агенты, ионизирующие и неионизирующие излучения, канцерогены и другие.

Общим неблагоприятным фактором производственной среды медицинских работников является загрязнение воздуха рабочих помещений аэрозолями лекарственных веществ, дезинфицирующих и наркотических средств, которые в десятки раз могут превышать допустимые санитарные нормы в операционных, процедурных кабинетах. Загрязнение воздуха рабочих помещений лекарственными веществами, особенно антибактериальными препаратами, противоопухолевыми препаратами, которые являются высокоопасными веществами и оказывают негативное действие

на организм, может быть причиной развития у медицинских работников аллергических заболеваний, профессиональных дерматозов, дисбактериоза.

Причиной профессиональных алергозов могут стать не только лекарственные препараты, но и химические реагенты, дезинфицирующие и моющие средства, а также латекс, содержащийся в перчатках и одноразовых шприцах. У персонала химиотерапевтических отделений выявлен высокий уровень заболеваний желудочно-кишечного тракта, случаи экземы, облысения, а также зависимость гематологических сдвигов от стажа работы с химиопрепаратами. В последние годы у медицинских работников скачкообразно возросло число аллергических реакций немедленного типа, что в определенной степени связано с использованием латексных перчаток.

Медицинский персонал, работающий с иглами и другими острыми инструментами, подвержен повышенному риску случайных укалываний, которые могут сопровождаться тяжелым и даже смертельным заражением, передаваемым через кровь патогенными возбудителями, в том числе вирусами гепатита В (HBV), гепатита С (HCV) и вирусом иммунодефицита человека [5].

Медицинские работники чаще всего занимаются самолечением и не всегда могут адекватно оценить состояние своего здоровья, чаще всего у них отсутствует настороженность к возникновению профессионального заболевания у себя.

В настоящее время разработана шкала категорийности в соответствии с показателями тяжести труда, по которой все врачебные специальности отнесены к четырем основным категориям (от 5-й до 2-й). К наивысшей (5-й) категории тяжести труда отнесены специальности хирурга, анестезиолога, реаниматолога, врача скорой помощи, эндоскописта, рентгенолога, патологоанатома, судебно-медицинского эксперта. К 4-й – участковые врачи, стоматологи, врачи терапевтического профиля, работающие в стационаре, дерматовенерологи, оториноларингологи, акушеры-гинекологи, бактериологи, врачи функциональной диагностики. К 3-й – врачи поликлиник, врачи-лаборанты, эпидемиологи, гигиенисты, физиотерапевты. Ко 2-й – статистики и валеологи.

В каждой из перечисленных категорий врачей значение различных факторов неблагоприятного воздействия меняется. Так, анестезиологи и хирурги в операционной находятся под воздействием химических средств для наркоза и антибактериальных препаратов. По данным некоторых авторов, концентрация фторотана в зоне дыхания анестезиолога превышает допустимую концентрацию в 13 раз, анестезиста – в 9 раз, хирурга – в 5 раз; этилового спирта в зоне дыха-

ния анестезиолога достигает 0,75 предельно допустимой концентрации, анестезиста – 0,86, хирурга – 1,3. Это может приводить к диффузным поражениям печеночной паренхимы, нарушениям обмена веществ. Газообразные средства для наркоза, а также ионизирующая радиация являются факторами риска нарушения репродуктивной функции у медиков, работающих в операционной.

Профессия хирурга связана со значительными нервнопсихическими и эмоциональными перегрузками. Хроническое воздействие стрессогенных факторов, их интенсивность, особенно во время операций, являются предпосылкой возникновения ранних изменений в сердечно-сосудистой системе. Это дает основание заключить, что труд хирургов сопровождается значительным напряжением регуляторных и адаптационных механизмов сердечно-сосудистой системы. Были выявлены следующие источники стресса, связанные с профессиональной деятельностью хирургов стационаров: тяжесть заболевания у пациента, условия работы, межличностные отношения на работе. При изучении связанного с работой физического и психического стресса у хирургов различной специализации (онкологов, хирургов общего профиля) был выявлен примерно одинаковый уровень стресса и примерно одинаковые соматические жалобы. При этом врачи-онкологи чаще испытывали ощущения эмоциональной вовлеченности и неуверенности в себе, однако реже испытывали стресс, связанный с оценкой своего труда, чем врачи-хирурги другого профиля.

У стоматологов нередко наблюдаются симптомы нарушений опорно-двигательного аппарата, такие, как «синдром запястья». Это связано с нахождением в неудобной позе, воздействием статической нагрузки на руку во время работы, ненормированным приемом больных, недостаточными перерывами на отдых. Кроме того, от воздействия высокочастотных вибраций у женского зубоврачебного персонала развивается невропатия (ухудшение вибротактильной чувствительности, силы, двигательной работоспособности). Шум и вибрации при длительном воздействии даже на уровне предельно допустимых параметров приводят к поражению рецепторов в улитке.

Действию ионизирующего излучения более других подвержены те, кто обслуживает рентгенологические кабинеты, радиологические лаборатории, а также некоторые категории хирургов – рентгенохирургические бригады. Биологическое действие ионизирующего излучения наиболее явно проявляется в активно пролиферирующих тканях (лимфатической, кроветворной и др.). Оно является потенциально причинным фактором развития таких профессиональных заболеваний, как лучевая болезнь, местные луче-

вые поражения, новообразования, опухоли кожи, лейкозы. На риск развития профессиональных заболеваний оказывает влияние избирательное поражение тем или иным канцерогеном так называемых органов мишеней (например, кожа у рентгенологов). Здесь сказывается и длительность воздействия канцерогена.

Наряду с факторами, которые действуют на врачей лишь определенных специализаций, имеются такие, степень влияния которых изменяется незначительно в разных категориях. Это относится к различного рода инфекционным воздействиям. По частоте выявляемости на первом месте находятся вирусные инфекции. Второе место прочно занимает туберкулез. Заражение туберкулезом медицинских работников возможно как в противотуберкулезных учреждениях (диспансерах, больницах, санаториях), так и в учреждениях общемедицинского профиля – отделениях торакальной хирургии, патологоанатомических и судебно-медицинских лабораториях, то есть там, где возможен контакт с туберкулезными больными – бацилловыделителями или зараженным материалом.

Особое место среди неблагоприятных факторов в медицине занимают аллергены. Известно, что около 30% врачей стационаров сенсибилизированы к основным группам лекарственных препаратов (антибактериальные, противовоспалительные, местные анестетики). Кроме лекарственных средств, являющихся полноценными аллергенами, иммунопатологические процессы могут вызывать химические реагенты, используемые в лабораторной практике: вещества для наркоза, дезинфекции, моющие средства, биологические препараты (ферменты, вакцины, сыворотки, препараты крови).

Значительные психоэмоциональные нагрузки могут привести к появлению у врачей всех профилей синдрома выгорания. Данный синдром довольно хорошо известен и исследуется в зарубежной психологии. Согласно современным данным, под синдромом выгорания понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющегося у представителей профессий социальной сферы. При исследовании синдрома были выявлены две группы факторов, влияющих на адаптационные возможности: индивидуальные характеристики самих профессионалов (возраст, пол, уровень образования, семейное положение, стаж работы, личностные особенности, выносливость, самооценка, тревожность) и особенности профессиональной деятельности (условия работы, рабочие перегрузки, дефицит времени, продолжительность рабочего дня, содержание труда, число пациентов, острота их проблем, глубина контакта с пациентами, самостоятельность в своей работе, обратная связь).

Одной из особенностей профессиональной деятельности врачей является работа посменно (суточные и ночные дежурства), которая несет дополнительную психоэмоциональную и физическую нагрузку, значительно истощая адаптационные возможности организма. В результате появляются отклонения в функционировании нервной, сердечно-сосудистой систем, пищеварительного тракта. Уже с первых лет работы могут появиться жалобы на утомляемость, раздражительность, нарушение сна. При сравнении изменений ритмов артериального давления у дежурных врачей по сравнению с врачами, работающими днем, зафиксировано достоверное суточное повышение артериального давления в день дежурства. Дополнительную нагрузку оказывает работа на полторы-две ставки вследствие относительно низкой оплаты труда врачей.

Вышеперечисленные факторы снижают эффективность профессиональной деятельности врачей и в совокупности определяют значительно меньшую продолжительность их жизни по сравнению с пациентами, сокращая ее на 10–20 лет.

Эффективность профессиональной деятельности человека обеспечивается стремлением к профессиональному росту и уровнем развития свойств и функций организма, лежащих в основе достижения профессиональных вершин. Реализация этой важнейшей проблемы возможна через систему физического воспитания и ее составной части – профессионально-прикладной физической подготовки [6].

В настоящее время особенно актуальны интенсификация производства, резкое повышение качества подготовки специалистов к конкретным видам деятельности. Профессиональная подготовка будущих медицинских работников предъявляет высокие требования к их физической подготовленности и является важнейшей задачей профессионального становления будущих врачей. Физическая подготовка как основная категория профессионально-прикладной физической подготовки будущих медицинских работников – результат профессионального обучения, позволяющий компетентно действовать в любой ситуации. Профессия медицинского работника требует развития силы рук, выносливости мышц плечевого пояса и спины, вестибулярной устойчивости, быстроты реакции, точности воспроизведения усилия, значительного напряжения внимания и мышления. Во время выполнения профессиональных обязанностей у большинства медицинских работников происходит большая нагрузка на ноги.

Психоэмоциональные нагрузки, стрессовые ситуации, посменный и круглосуточный график работы негативно воздействуют на состояние

здоровья. Поэтому эффективность и качество выполняемой работы медицинских сотрудников в большей степени зависят от состояния функциональной и физической подготовленности.

Медицинским работникам нужна выносливость (общая и статическая), чтобы находиться длительное время за операционным столом; быстрота (как движений, так и реакций), чтобы быстро дойти до больного, быстро принять верное решение, быстро перевязать кровоточащий сосуд и т. д.; сила (динамическая и статическая), чтобы перенести больного или его поднять, чтобы держать в тонусе свой мышечный корсет; гибкость, чтобы иметь возможность в любом положении оказать больному помощь; ловкость, чтобы уметь быстро и точно выполнить все необходимые манипуляции как во время операции, так и во время реанимационных действий [7].

В профессиональной деятельности медицинского работника требуется проявление не только физических качеств, но и способности противостоять неблагоприятному воздействию на организм условий работы. Так, негативно влияет на организм медицинского работника использование во время операции рентгеновских лучей, введение наркоза, наркотических веществ и их наличие в воздухе операционной. Чтобы сохранить при этом работоспособность, нужно обладать специальными качествами. К основным из них относятся: устойчивость к гиподинамии, укачиванию, к неблагоприятным воздействиям внешней среды, устойчивость прямохождения (вертикальной позы), развитие быстроты зрительного различения и подвижности нервных процессов.

На основании анализа научных исследований [8] можно отметить, что физическая подготовка обеспечивает скорость, точность, автоматизм (выполнение без концентрации внимания на технике действий), надёжность, успешность (своевременное действие по ситуациям) профессиональной деятельности. Следовательно, физическая подготовленность – это компонент сенсорного (ощущение и восприятие обеспечивают быстрое действие), умственного и двигательного навыка, необходимых для развития профессионально-прикладных физических качеств. Прикладная физическая подготовка – это оптимальное раз-

витие основных физических качеств: выносливости (как общей, так и специальной), силы, координации движений. В каждом занятии кроме развития основных физических качеств рекомендуется планировать развитие и специальных физических качеств.

Таким образом, сущность профессиональной направленности физического воспитания состоит в эффективном использовании средств физической культуры в целях формирования и совершенствования свойств и качеств личности, имеющих существенное значение для профессиональной деятельности [9]. Именно поэтому процесс физического воспитания должен корректироваться с учетом специфики будущей профессиональной деятельности.

Анализ литературных источников показал, что на сегодняшний день научно-методическое обеспечение содержания профессионально-прикладной физической подготовки медицинских работников нуждается в разработке с учетом современных научных данных об особенностях их профессиональной деятельности и её влияния на здоровье человека.

Примечания

1. *Хворова Е. В.* Факторы, влияющие на профессиональную заболеваемость медицинских работников. Правовые аспекты // VII Российская онкологическая конференция. URL: mhtml:file.
2. Там же.
3. Там же.
4. Там же.
5. Там же.
6. *Полянский В. П.* Теоретико-методические основы совершенствования прикладной физической культуры (её содержания и форм) в современном обществе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999.
7. *Пономарева В. В.* Физическая культура и здоровье: учебник. М.: ГОУ ВУНМЦ, 2001.
8. *Аксёнова О. А.* Технология физкультурно-спортивной деятельности в адаптивной физической культуре: учеб. пособие. М.: Советский спорт, 2004; *Кузнецов В. С.* Прикладная физическая подготовка. М.: Владос, 2003; *Нестеров В. А.* Оптимизация психофизического состояния человека, занимающегося различными видами профессиональной деятельности. Хабаровск: ДВ ГАФК, 2003; *Петров В. К.* Новые формы физической культуры и спорта. М.: Советский спорт, 2004.
9. *Ильин Е. П.* Психофизиология физического воспитания. М., 1980.

УДК 343.83:796.011.3

А. В. Поздеева

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Статья посвящена проблеме совершенствования организации профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы. Представлены результаты социологических исследований, определены условия для подбора средств, методов, форм занятий профессионально-прикладной физической подготовкой.

This article is devoted to the problem of developing the Federal Penal Service specialists' professional preparation. The author presents the results of a sociological research, analyses the main principles of the choice of means, methods, forms of professional-applied physical training.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, физическая подготовка, специальная физическая подготовленность, модель физической подготовки, профессионально-прикладная физическая подготовка.

Keywords: professional activity, vocational training, physical preparation, special physical readiness, the model of physical preparation, professional-applied physical preparation.

Анализ современной педагогической теории и практики организации профессиональной подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы (УИС) показывает, что ее совершенствованию уделяется недостаточное внимание, а это, по мнению Б. Б. Казака [1], является одной из основных причин существующих недостатков в работе сотрудников уголовно-исполнительной системы. Автор отмечает наличие противоречия между содержанием действующей системы профессиональной подготовки сотрудников УИС и содержанием их основной профессиональной деятельности. Так, профессиональная подготовка предполагает вооружение обучаемых достаточным объемом знаний и практических навыков для квалифицированного выполнения ими должностных обязанностей, однако в реальных условиях обучения и переподготовки далеко не всегда учитываются особенности и различия профессионального труда разных специальностей. В связи с этим возникает необходимость приведения содержания организации профессиональной подготовки сотрудников УИС к содержанию их конкретной профессиональной деятельности.

Улучшение профессиональной подготовки сотрудников УИС, таким образом, основано на приближении содержания подготовки к практи-

ческой деятельности и связано с выполнением конкретных задач, реализацией определенных функций. Сегодня такие мероприятия являются одними из важнейших в управлении процессом безопасности уголовно-исполнительной системы в рамках Концепции безопасности Российского государства в целом [2].

По мнению М. А. Громова, В. В. Федорова, Э. В. Тураева [3], в профессиональной подготовке сотрудников службы безопасности важное место занимает формирование необходимых профессионально значимых качеств, обеспечивающих в сложных и психологически напряженных ситуациях, например при возникновении хулиганских действий, групповых неповиновений, массовых беспорядков, захвате заложников, принятие правильных решений и действий. В настоящее время исправительные учреждения (ИУ) испытывают дефицит сотрудников из числа младшего начальствующего состава, в частности младших инспекторов отделов охраны и отделов безопасности.

Как показывают материалы служебных исследований и научных исследований, зачастую причины грубых профессиональных ошибок сотрудников службы безопасности и, как следствие, совершение лицами, содержащимися в местах лишения свободы, преступлений, кроются не только в недостаточной правовой защищенности сотрудников УИС, но и в результате их недостаточной профессиональной подготовленности, в отсутствии достаточно сформированных двигательных навыков применения оружия, специальных средств и приемов рукопашного боя [4].

К сожалению, на сегодняшний день при отборе кандидатов на службу в уголовно-исполнительную систему, в отличие от специальных учебных заведений, тестирование физической подготовленности, наряду с медицинским и психологическим, не проводится. В то же время многочисленные исследования убедительно доказывают, что в системе профессионального образования сотрудников УИС физическая подготовка должна занимать одно из ведущих мест [5].

Физическая подготовка является составной частью боевой подготовки и необходима младшим инспекторам отделов охраны и отделов безопасности исправительных учреждений в качестве эффективного средства отражения преступных намерений спецконтингента, содержащегося в ИУ, который для достижения своих целей прибегает порой к дерзким поступкам, совершает и такие противоправные действия, как убийства.

Как отмечает Ф. М. Зезюлин [6], система управления и организации физической подготовки сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний находится в стадии реформирования,

которая далека от своего завершения. Кроме того, отсутствует централизованная система обеспечения образовательных учреждений и территориальных органов УИС спортивным оборудованием и инвентарем. В штатном расписании нет конкретных должностных единиц, отвечающих за физическую подготовку в таких учреждениях. Обеспеченность подразделений УИС учебной и методической литературой по организации и проведению занятий физической подготовкой явно недостаточна.

Практика деятельности правоохранительных органов показывает, что исход любой операции по пресечению преступных действий зависит не только от умения владеть табельным оружием и уверенно использовать освоенные приемы рукопашного боя, но и, прежде всего, от специальной физической подготовленности сотрудников, включающей в себя уровень развития у них основных и специальных физических качеств, сформированности профессионально важных двигательных умений и навыков [7].

Исходя из вышесказанного можно предположить, что существующие программы по физической подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы, в содержание которых включены традиционные средства и методы физической культуры, не обеспечивают в должной мере развития таких профессионально важных психологических и физических качеств, как эмоционально-волевая устойчивость, быстрое распределение и переключение внимания, быстрота в действиях при интеллектуальной переработке поступающей информации с последующими моторными актами на координационной основе, вестибулярная устойчивость, высокий уровень общей и специальной выносливости.

Используемые сегодня на различных этапах профессионального становления средства и методы физической подготовки по своей направленности и времени применения не способствуют развитию профессионально важных качеств сотрудников уголовно-исполнительной системы, а значит, не в полной мере обеспечивают их физическую и профессиональную готовность к действиям в обычных и экстремальных условиях.

По мнению Ф. М. Зезюлина [8], выход из сложившейся ситуации видится в разработке такой модели физической подготовки, средства, методы и формы занятий которой подбирались бы с учетом разновидностей труда сотрудников (физический, умственный, смешанный); условий и характера служб (продолжительность рабочего времени, работа в помещении, на открытом воздухе, основные и вспомогательные профессиональные движения и действия, характер нагрузки, климатические, метеорологические и санитарно-гигиенические условия, профессиональные

заболевания, ключевые профессионально значимые физические и психологические качества, двигательные умения и навыки).

Возникает необходимость проведения специальных исследований с целью разработки профессионально значимых программ деятельности младших инспекторов отделов охраны и отделов безопасности исправительных учреждений как основного условия для подбора эффективных дифференцированных средств, методов и форм занятий профессионально-прикладной физической подготовкой.

С целью изучения особенностей и условий профессиональной деятельности младших инспекторов отделов охраны и отделов безопасности ИУ, их отношения к физической подготовке был проведен анкетный опрос, а также анализ содержания приказов, инструкций, наставлений Министерства юстиции Российской Федерации, служебных характеристик, представлений, отзывов, в которых отражены вопросы служебной деятельности данных сотрудников.

В анкетном опросе приняли участие 80 младших инспекторов отделов охраны и 80 младших инспекторов отделов безопасности исправительных учреждений УФСИН России по Кировской области в возрасте от 20 до 30 лет. Стаж нахождения в занимаемой должности до 1 года был у 49% респондентов, от 1 до 3 лет – у 51% респондентов. Среднее образование имели 39% опрошенных сотрудников, 48% – среднее специальное и 13% – высшее.

В результате проведенного анкетного опроса и изучения нормативных документов, в том числе и должностных инструкций, было выявлено, что в процессе профессиональной деятельности младшие инспектора отделов охраны и отделов безопасности исправительных учреждений при выполнении служебных обязанностей испытывают большие и максимальные физические и психические нагрузки. Такие виды служебно-боевой деятельности, как пресечение побеговых намерений из мест лишения свободы, обеспечение правопорядка при массовом неповиновении осужденных, опрошенные отнесли к экстремальным видам деятельности.

По данным Б. Б. Казака [9] и результатам нашего исследования, установлено, что служебная деятельность младших инспекторов отделов охраны и отделов безопасности ИУ проходит как в дневное, так и в ночное время суток, продолжительность их рабочего дня составляет, как правило, 12 часов. При этом 79% респондентов в течение дежурств ощущают снижение работоспособности, заметную физическую усталость к окончанию рабочего дня и особенно в ночное время, 21% опрошенных сотрудников отмечали возникновение хронической усталости.

Профессиональная деятельность младших инспекторов отделов охраны исправительных учреждений (при несении службы на наблюдательной вышке) характеризуется однообразными вынужденными рабочими позами (стоя или сидя) со значительными статическими напряжениями мышц спины, плечевого пояса, ног, большой нагрузкой на зрительный анализатор. Для успешного и качественного выполнения своих функциональных обязанностей данной категории сотрудников требуется хорошая зрительная память, устойчивое внимание, хороший глазомер, общая и специальная выносливость, умение владеть огнестрельным оружием, готовность отражения побеговых намерений с применением огнестрельного оружия. В то же время продолжительное пребывание в неизменной рабочей позе может стать причиной нарушения осанки и стопы, ухудшения кровообращения, особенно в нижних конечностях [10].

Для младших инспекторов отделов охраны исправительных учреждений с целью успешного выполнения служебных обязанностей нужны знания и умения обращения с оружием, способность к концентрированному, интенсивному вниманию, умение наблюдать за людьми (их поведением, психическим состоянием), расположением предметов (их формой, величиной и т. п.), обладать глазомером.

Среди основных причин наступления утомления и снижения работоспособности младшие инспектора отделов охраны ИУ отметили следующие: длительность рабочего дня, короткие перемены для отдыха, длительные статические напряжения мышц, работа при низких и высоких температурах, замкнутость рабочего пространства, его плохое проветривание и освещение в ночное время.

Младшие инспектора отделов безопасности исправительных учреждений выполняют свои служебные обязанности внутри исправительных учреждений, не имеют при себе огнестрельного оружия и находятся в непосредственном контакте с осужденными, отбывающими уголовное наказание. Их профессиональная деятельность характеризуется значительными физическими усилиями динамического характера (длительная ходьба), нагрузкой на мышцы ног, спины, плечевого пояса, умеренной нагрузкой на мелкие группы мышц кисти рук, постоянной готовностью отражения нападения со стороны осужденных. Для них важна разносторонняя физическая подготовленность, умение в совершенстве владеть приемами рукопашного боя и применения специальных средств. При этом в качестве профессионально важных физических качеств, обеспечивающих эффективность их профессиональной деятельности, младшие инспектора отделов безопас-

ности ИУ называют физическую силу и общую выносливость. В качестве главных причин наступления утомления и снижения работоспособности они называют физическую интенсивность трудовых действий, влияние сезонных и климатических условий, постоянное психологическое напряжение.

Для данной категории сотрудников для успешного выполнения своих служебных обязанностей важны знания и умения применения физической силы и специальных средств, быстрая реакция на внезапно возникающие ситуации, требующие ориентировки, находчивости, своевременного принятия оптимального решения, быстрое распределение и переключение внимания.

Все опрошенные сотрудники УИС отметили, что испытывают недостаток знаний в области профессиональной подготовки: в области нормативно-правовой базы такие сотрудники составляют 67% респондентов, в области психологической подготовки – 27%, в области знаний по физической подготовке – 23%. При этом большинство респондентов считают, что прохождение стажировки по месту основной службы является деятельностью, способствующей приобретению и развитию профессионально значимых качеств, и лишь 26% опрошенных сотрудников отметили положительное влияние курсов профессиональной подготовки в образовательном учреждении Федеральной службы исполнения наказаний в плане повышения их профессиональной готовности.

Хотя 37% опрошенных ответили, что если бы сотрудник УИС применял физические упражнения в течение дня и в свободное время, то эффективность трудовой деятельности повысилась бы на 20%, а 13% респондентов считают, что возросла бы и на 30%, однако анализ результатов анкетирования показал, что лишь 10% респондентов применяют физические упражнения в течение рабочего дня для быстрого восстановления сил, большинство же сотрудников для этой цели используют краткий пассивный отдых.

В качестве средств для снятия эмоционального напряжения и как формы занятий активным отдыхом младшие инспектора отделов охраны и отделов безопасности ИУ называют спортивные игры (36%), легкую атлетику (11%), утреннюю гимнастику (8%), физическую работу в условиях домашнего хозяйства (19%), плавание (14%). Лыжный спорт и гимнастику респонденты отнесли к видам спорта, которыми они предпочитают не заниматься.

Исходя из вышеизложенного к общим особенностям профессиональной деятельности, которые обеспечивают успешное выполнение служебных обязанностей, младшие инспектора отделов охраны и отделов безопасности исправи-

тельных учреждений относят овладение знаниями нормативных актов, обеспечивающих деятельность ИУ, наличие хорошей физической и психологической подготовленности. Кроме того, их служебная деятельность проходит в исправительных учреждениях, где содержатся осужденные, и направлена прежде всего на обеспечение их изоляции, предупреждение и пресечение противоправных действий с их стороны. Служебная деятельность младших инспекторов отделов охраны и отделов безопасности ИУ проходит как в дневное, так и в ночное время продолжительностью, как правило, 12 часов. Во время несения службы данные сотрудники испытывают большие и максимальные физические и психические нагрузки, ощущают снижение работоспособности и усталость. Для обеспечения эффективной деятельности сотрудникам необходимо развивать общую выносливость, эмоционально-волевую устойчивость, укреплять сердечно-сосудистую систему.

Наряду с этим в деятельности данных категорий сотрудников есть и различия. В связи с тем, что младшие инспектора отделов охраны ИУ проводят свое рабочее время в замкнутом, ограниченном и плохо проветриваемом пространстве с табельным оружием, долго пребывая в неизменной рабочей позе с большой нагрузкой на зрительный анализатор, им необходимо развивать специальную выносливость, вестибулярную устойчивость, дыхательную систему, внимание. Они должны в совершенстве владеть огнестрельным оружием.

Для младших инспекторов отделов безопасности исправительных учреждений в связи с их постоянным контактом с большим количеством осужденных и риском личной безопасности, отсутствием при себе табельного оружия приоритетным будет умение владеть приемами рукопашного боя, применения специальных средств, развитие ловкости, силы, координации движений, быстроты реакции, что обеспечивается тренировкой сердечно-сосудистой системы, опорно-двигательного аппарата.

В связи с выявленными общими особенностями и отличиями в профессиональной деятельности младших инспекторов отделов охраны и отделов безопасности исправительных учреждений содержание их профессиональных программ также будет иметь свои общие черты и отличия.

Только учитывая общие особенности и различия в профессиональной деятельности младших инспекторов отделов охраны и отделов безопасности исправительных учреждений, можно дифференцировать и индивидуализировать средства

и методы их профессионально-прикладной физической подготовки.

Примечания

1. Казак Б. Б. Безопасность уголовно-исполнительной системы: монография / под ред. С. Н. Пономарева, С. А. Дьячковского. Рязань: Академия права и управления Минюста России, 2001. С. 210–211.

2. Там же. С. 206–240.

3. Громов М. А., Федоров В. В., Тураев Э. В. Организация надзора за осужденными, содержащимися в учреждениях, исполняющих наказания в виде лишения свободы: учеб. пособие. Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2007. С. 124–125.

4. Дергачев В. Ф., Копотев С. А., Шафигуллин Х. Ш. Боевая подготовка сотрудников МВД России. Ижевск, 1996; Узилевский Г. Я., Анисимов Е. А. К разработке новой концепции боевой и физической подготовки слушателей высших учебных заведений МВД РФ. Наука и практика. Вып. 1. Орел: ОрЮИ МВД России, 1997.

5. Пузыревский Р. В. Формирование профессиональной готовности курсантов (слушателей) образовательных учреждений уголовно-исполнительной системы Минюста России к действиям в экстремальных ситуациях: дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 1998; Киселев А. М. Профессиональная подготовка курсантов (слушателей) образовательных учреждений УИС Минюста России и пути ее совершенствования при изучении специальной тактики: дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2001; Логвинов А. В. Интенсификация физической подготовки курсантов и слушателей вузов уголовно-исполнительной системы Минюста России: дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2004; Игошин В. Г. Совершенствование профессиональной компетентности инспекторов отделов охраны УИС ФСИН России: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2005; Малышев А. Г. Совершенствование профессиональной компетентности курсантов и слушателей вузов ФСИН России (на материалах огневой и физической подготовки): дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2007; Зезюлин Ф. М. Физическая подготовка сотрудников уголовно-исполнительной системы: монография / Владим. юрид. ин-т. Владимир, 2006.

6. Зезюлин Ф. М. Указ. соч. С. 13.

7. Калашников А. Ф. К вопросу подготовки слушателей школ МВД РФ к служебной деятельности: тез. докл. межвуз. науч.-практ. конф. Орел: Высшая школа МВД РФ, 1997; Герасимов И. В. Содержание специально направленной физической подготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России с использованием спортивных и подвижных игр (на примере подготовки оперуполномоченных уголовного розыска): дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003; Баркалов С. Н. Методика служебно-боевой подготовки курсантов вузов МВД России с учетом специфики профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.

8. Зезюлин Ф. М. Указ. соч. С. 63.

9. Казак Б. Б. Указ. соч. С. 251.

10. Сифис П. З., Кабачков В. А. Профессионально-производственная направленность физического воспитания школьников: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1988. С. 15.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 378.147:51

А. Г. Гейн, В. П. Некрасов

О КОЛИЧЕСТВЕННОЙ ОЦЕНКЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ НАСЫЩЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО КУРСА

Предлагается подход к построению математической модели дидактической структуры математического курса и определению на ее основе количественной оценки дидактической насыщенности. Основой модели являются деревья знаний, каждое из которых представляет собой расположенный в виде ярусно-параллельной формы граф с введением на нем дополнительной топологии за счет рассмотрения понятийных связей различного вида.

It is suggested to build up a mathematical model of the didactic structure of Mathematics course and determine the quantitative estimation of didactic saturation on its base. The structure of the model represents knowledge trees, each of them is supposed to be designed in the pattern of a layer-parallel graph form with introduction of extra topology on it which marks notion links of different kinds.

Ключевые слова: деревья знаний, математическая модель, граф, понятийная связь, метапредметные умения, понятийное включение, языковое представление, наследование, количественная оценка.

Keywords: knowledge trees, mathematics model, graph, notion links, metasubject skills, notion substitution, language imagination, inheritance, quantitative estimation.

Разрабатывая математический курс, каждый преподаватель выстраивает в определенной последовательности вводимые понятия, факты, утверждения, методы доказательства. Тем самым он задает структуру изложения материала, общепризнанным приоритетом которой для математических курсов считается формально-логическое следование. В такой структуре элементы излагаемого материала приобретают логическую подчиненность. Однако, как отметил еще В. А. Далингер [1], опора лишь на логические понятийные связи не решает всех дидактических проблем построения курса математики. На с. 9 своей работы он указывает, что «из одного и того же набора понятий, аксиом, теорем математики можно образовать различные системы, неидентичные в плане последовательности изложения материала, в плане взаимодействия отдельных элементов. Следо-

вательно, встает задача выявления наиболее эффективной последовательности изложения, задача определения тех связей, которые должны быть установлены между отдельными элементами знаний».

Ни в малейшей степени не умаляя роли формально-логического следования, которое необходимо соблюдать в ходе построения того или иного математического курса, мы, полностью солидаризируясь с позицией В. А. Далингера, хотим отметить, что методика изложения учебного материала должна учитывать множество других дидактических аспектов – общность применяемых методов, аналогии между различными понятиями, единство схем рассуждений и т. п. Учет данных факторов создает основу для формирования интегративного потенциала различных разделов курса, реализация которого позволит, на наш взгляд, сделать курс более интересным и понятным для студентов, а возможно, приведет к сокращению времени, необходимого для его изучения. Важным следствием является формирование у студентов целостного взгляда на изучаемую дисциплину, видение ее системного характера, проявляющегося в связях различных содержательных и операциональных компонентов.

Попытки построения математических моделей для описания дидактических и методических решений в преподавании того или иного курса предпринимались неоднократно (см. [2] – [4]). Так, например, в классической работе [2] математическая модель учебного курса представляется в виде разнесенного по уровням графа целей, вершинами которого являются учебные элементы, а ребрами – связи между ними. Дополнительно прилагается список учебных элементов с оценками, характеризующими качество их изучения. Учебный элемент, соответствующий вершине нулевого уровня, сопоставляется с названием курса. На последующих уровнях происходит его декомпозиция по разделам и темам. В [3] предлагается использовать треугольную матрицу для определения смысловых связей между различными по объему содержания дидактическими единицами. На пересечении соответствующих строки и столбца ставится «+» при наличии связи и «-» при отсутствии. Это могут быть матрицы междисциплинарных, межтемных или внутритемных связей. В [4] предлагается вести учебный про-

цесс на основе тезаурусно-сетевых моделей предметной области. Такая модель состоит из понятий (терминов) и семантических связей между ними. Программная реализация модели даёт возможность автоматически получать подмножества тезауруса, различные семантические контексты понятий, рекурсивные цепочки связи понятий и другие структуры. В уже упоминавшейся работе [5] выделено три типа связей между дидактическими элементами курса.

Отметим, что во всех этих работах представлены те или иные модели дидактической структуры курса, на основе которой предлагается выстраивать методическую реализацию его преподавания, однако проблема оценки такой реализации, позволяющей сравнивать один вариант реализации с другим, даже не ставилась. Трудность здесь, по-видимому, состоит в том, что недостаточно констатировать наличие той или иной связи между дидактическими элементами, необходимо вскрыть и количественно оценить особенности таких связей.

Основываясь на высказанных выше идеях, в [6] нами предлагается моделировать разрабатываемый курс в виде пространства знаний, основу которого составляют деревья знаний, представленные графами, расположенными в виде ярусно-параллельной формы, тезаурус и методические установки по преподаванию курса.

Такое разбиение дерева знаний назовем **логическим**. Оно определяет первый тип связи в пространстве знаний – **логическую подчиненность** понятий. Одновременно в пространстве знаний вводится метрика, которая равна длине кратчайшего пути между двумя вершинами. По существу, это предметный компонент в дидактике математического курса.

Однако, как было выше сказано, логическая близость элементов содержания – это не единственный вид близости. Чтобы интуитивному пониманию близости в указанных аспектах придать более формализованную форму, необходимо на пространстве знаний ввести **дополнительную топологическую структуру**. И первый шаг в этом направлении – выявление и формализованное определение понятийных связей различного типа. Введение понятийных связей позволяет учесть интегративный характер отдельных элементов курса. Преподавателю это позволяет глубже понять взаимосвязь отдельных составляющих дисциплины, для студентов – осознать идейную целостность курса.

Кроме логической подчиненности понятий нами выявлен ряд понятийных связей иных типов, условно названных нами терминами «изоморфизм», «понятийное включение», «языковое представление» и «наследование». Их содержание раскрывается ниже. Как будет видно из даль-

нейшего, они относятся к метапредметному уровню овладения курсом, поскольку развивают у студентов операциональные умения работы с учебным материалом.

В качестве опытного полигона построения модели, в которой бы интегративно учитывались дидактические аспекты изложения учебного материала, выбрана «Дискретная математика», для которой в [7] получены деревья знаний для тем «Множество», «Отношения», «Логика», «Графы».

Понятие изоморфизма (не только в узкоматематическом значении) общеизвестно. Это взаимнооднозначное соответствие между элементами, сохраняющее операции и отношения. В курсе «Дискретная математика» изоморфны, например, понятия «теоретико-множественные операции», являющиеся одним из узлов дерева знаний «Множество», и «логические операции», принадлежащие дереву знаний «Логика» [8]. Ясно, что обнаружение изоморфных структур относится к числу важных метапредметных умений человека.

Понятие **А понятийно включает** в себя понятие В, если область значений понятия А включает в себя область значений понятия В (рис. 1).

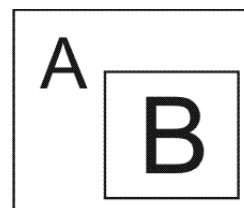


Рис. 1. Понятийное включение

Например, в дереве знаний «Множество» понятие «подмножество» имеет более низкий по значимости уровень, чем понятие «множество». Однако в понятийном плане оно охватывает более широкую область. Ведь по определению множество является своим собственным подмножеством. И здесь умение соотносить объемы понятий, без сомнения, относится к метапредметным.

Понятие В входит в язык представления понятия А, если изложение понятия А осуществимо с использованием понятия В. Так, понятие «граф» является одним из элементов языка представления понятия «бинарное отношение».

Понятие А является **объектом-наследником** понятия В, если понятие А не может быть изложено без использования понятия В (рис. 2).

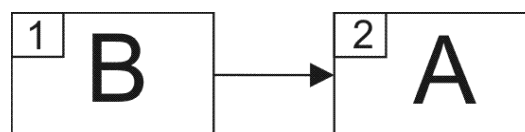


Рис. 2. Наследование понятий

Например, понятия «бинарное отношение», « n -арное отношение», «граф» являются объектами-наследниками понятия «множество».

Приведем формализованную постановку задачи количественной оценки дидактических характеристик математического курса.

Дан представленный в виде ярусно-параллельной формы неориентированный взвешенный граф $G = (X, U, W)$, где X – множество вершин, $|X| = n$, U – множество ребер, $|U| = m$, W – множество весов, $w_i \geq 0$, $i = 1, \dots, m$.

Граф G соответствует первичной структуре пространства знаний. Как говорилось выше, логическая длина между двумя вершинами графа равна длине кратчайшего пути между ними. При этом вес каждого ребра естественно принять равным единице.

После введения понятийных связей граф G преобразуется в граф $G' = (X, U', W')$, где X – множество вершин, $|X| = n$, U' – множество ребер, $U \subseteq U'$, $|U'| = m'$, $m \leq m'$, W' – множество весов, $W \subseteq W'$, $|W'| = m'$, $w'_i \geq 0$, $i = 1, \dots, m'$.

В зависимости от цели оценки дидактической насыщенности курса возможны различные подходы к определению количественных мер близости в пространстве знаний.

1. Максимизация веса графа G'

Подсчитываются вес W графа G и вес W' графа G' . Вычисляется величина $\Delta = W' - W$. При данном подходе вес ребра u между вершинами x и y равен логической длине между данными вершинами.

Цель – максимизация Δ . Эта величина характеризует оценку дидактической насыщенности курса, его образовательного потенциала.

2. Минимизация веса графа G''

Формируется граф $G'' = (X, U', W'')$. Как и в графе G' множество вершин X и ребер U' остаются неизменными. Определяется величина

$W'' = W' \setminus \delta W'$, где множество $\delta W'$ – это множество весов ребер, удаляемых из графа G' за счет введения понятийных связей; $\delta W' \subseteq W'$.

Цель создания курса – минимизация δ . Данный подход относится к методике построения курса. Он отражает улучшение его восприятия и усвоения.

Для деревьев знаний ядра дискретной математики – «Множество», «Отношения», «Логика», «Граф» – были рассчитаны количественные характеристики. Рассмотрим пример расчета для понятийной связи типа «изоморфизм».

Известно, что свойства теоретико-множественных операций изоморфны равносильностям алгебры логики. Соответствующие фрагменты деревьев знаний «Множество» и «Логика» приведены на рис. 3 и 4.

Определим вес W графа G следующим образом:

$$W(G) = \sum_{i=1}^k m_i \cdot p_i, \quad (1)$$

где k – число уровней;

m_i – число ребер графа G , инцидентных i -му уровню;

p_i – коэффициент веса i -го уровня.

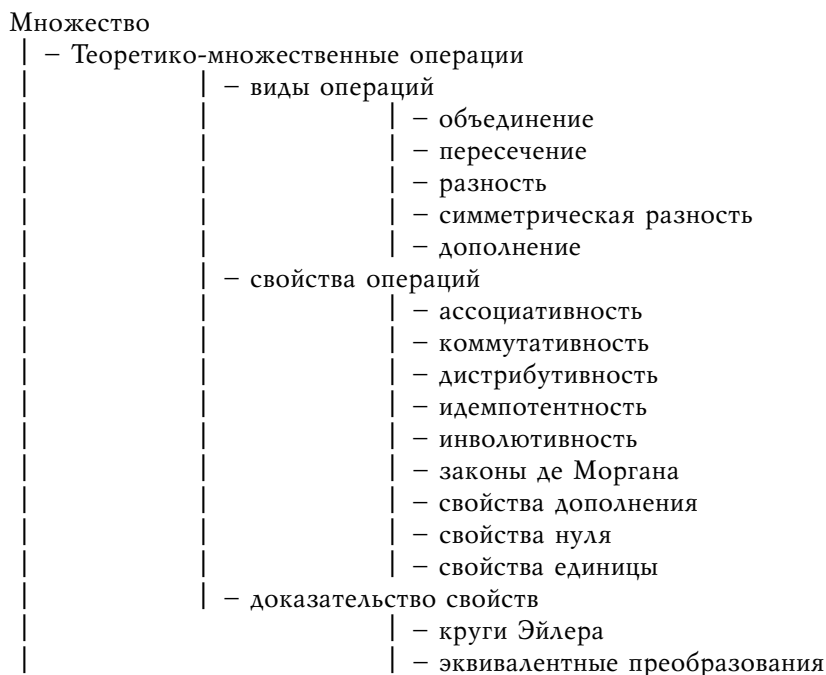


Рис. 3. Фрагмент дерева знаний «Множество»

Так как вершина графа G , соответствующая названию курса «Дискретная математика», находится на нулевом уровне, то подсчет веса начинается с первого уровня.

Структура графа G и его вес характеризуют сложность курса и время его чтения. Учет в формуле (1) веса уровня говорит о том, что для усвоения удаленных от нулевого уровня понятий требуется больше времени.

Примем, что в формуле (1) вес рёбер, инцидентных понятиям i -го уровня, совпадает с номером уровня, т. е. $p_i = i$.

В дереве знаний «Множество» понятие «теоретико-множественные операции» расположено на втором уровне, понятия «виды операций», «свойства операций», «доказательство свойств» – на третьем уровне, а связанные с ними понятия – на четвертом уровне.

В дереве знаний «Логика» понятие «логические операции» расположено на втором уровне, понятия «виды операций», «равносильности», «доказательство равносильностей» – на третьем уровне, а связанные с ними понятия – на четвертом уровне.

В дереве знаний «Логика» на втором уровне расположено 1 понятие, на третьем – 3 и на четвертом – 18.

Таким образом, суммарный вес понятийных связей типа изоморфизм равен:

$$\Delta_1 = 1 \cdot 2 + 3 \cdot 3 + 18 \cdot 4 = 2 + 9 + 72 = 83.$$

При максимизации веса графа G' суммарный вес его рёбер W' возрастёт за счет учёта изоморфизма на величину $\Delta_1 = 83$.

Так как длина между изоморфными понятиями равна нулю, то при минимизации веса графа G'' суммарный вес его рёбер W'' уменьшится за счет учёта изоморфизма на величину $\delta_1 = 83$.

Методический аспект учёта изоморфизма данных понятий состоит в том, что при изложении теоретико-множественных операций следует одновременно проводить их аналогию с логическими операциями. Это позволит студентам гораздо легче освоить основные понятия алгебры логики.

При максимизации веса графа G' учет понятийных связей привел к увеличению веса графа G на 38,4%. Это означает, что метапредметный потенциал курса составляет более трети предметного. При минимизации веса графа G'' выявление понятийных связей привело к уменьшению веса графа G на 33,7%. Это означает, что учет понятийных связей потенциально может сэкономить до трети времени. Ясно, что в реальном педагогическом процессе эти цифры, скорее всего, недостижимы как по субъективным, так и объективным обстоятельствам. Но аналогичные оценки, проведенные для конкретного варианта преподавания, в сравнении с указанными предоставляют возможность намечать пути для его улучшения.

Примечания

1. Далингер В. А. Методика реализации внутрипредметных связей в школьном курсе математики: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1981.

2. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем (проблемы и методы психолого-педагогичес-

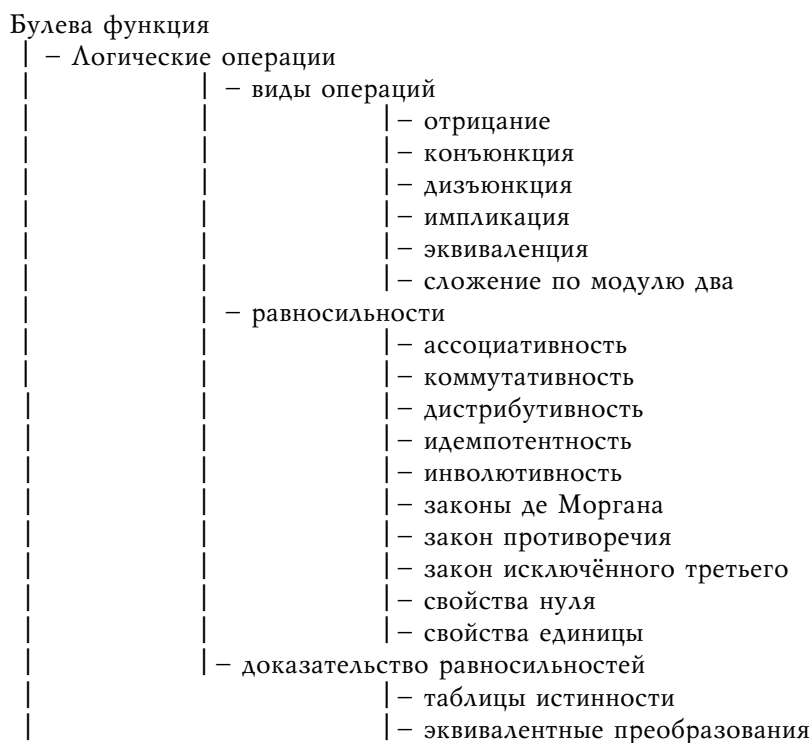


Рис. 4. Фрагмент дерева знаний «Логика»

кого обеспечения технических обучающих систем). Изд-во Воронеж. ун-та, 1977.

3. Золотарев А. А. Теория и методика систем интенсивного информатизированного обучения. М.: Ассоциация «Кадры», 2003.

4. Андрусенко А., Стрижак А. Управление учебным процессом на основе тезаурусов URL: www.knowledgeboard.com/download/3776/56-62.

5. Далингер В. А. Указ. соч.

6. Гейн А. Г., Некрасов В. П. О методических аспектах, описываемых структурой пространства знаний // Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Современные проблемы теории и методики обучения физике, информатике и математике». Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2009. С. 43–46.

7. Там же.

8. Там же.

УДК 371.315:004

А. А. Печенкин

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННО-КОМ- МУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Статья посвящена вопросам использования средств новых информационных технологий в деятельности преподавателей вуза. Даются понятия информационно-коммуникационных технологий, мультимедиа, определяются их дидактические возможности. Описывается авторский курс повышения квалификации профессорско-преподавательского состава по использованию ИКТ в обучении.

The article is devoted to the problem of using new information technologies by higher school lecturers. The definitions of information and communication technologies and multimedia are given, their opportunities are described. The course of professional development based on using information and communication technologies in teaching is characterized.

Ключевые слова: высшее образование, информационно-коммуникационные технологии, новые информационные технологии, мультимедиа, интерактивная доска, повышение квалификации.

Keywords: higher education, information and communication technologies, new information technologies, multimedia, interactive board, professional development.

Стремительная информатизация общества способствует быстрому развитию средств информационных и коммуникационных технологий и формированию новой, информационной среды обитания и жизнедеятельности. Кроме того, в современных условиях модернизации системы высшего образования значительно повышаются требования к познавательной активности и интеллектуальным потребностям нового поколения. Всё вышесказанное диктует необходимость внедре-

ния современных образовательных технологий в процесс обучения на всех уровнях образования. Новые информационные технологии, используемые в профессиональном образовании, в частности мультимедийные технологии, создают благоприятные дидактические условия. Так, например, их использование способствует лучшему восприятию материала, а психологами доказано, что при проведении занятий на их основе развиваются ассоциативное мышление, интуиция, активизируются положительные эмоции обучающегося.

Авторы (В. Вакулук, Е. С. Полат, Н. Семенова и др.) выделяют ряд дидактических возможностей мультимедиа, среди которых – использование большой базы данных аудиовизуальной и текстовой информации, выбор необходимой пользователю линии развития сюжета, изменение формы представления информации по различным параметрам, создание обучающих программ и учебных видеофильмов и т. п. [1] Таким образом, мультимедийные технологии являются весьма эффективными и перспективными с дидактической точки зрения.

Информатизация процесса преподавания в вузе позволяет добиться того, чтобы студент на занятии был более внимателен, усваивал гораздо больше информации и при этом уставал меньше, шел бы на занятие с большим желанием и получал удовольствие от него.

Как правило, главным наглядным пособием для преподавателей всегда были настенные демонстрационные плакаты, карты, схемы, учебные filmy. С помощью же мультимедийных средств можно легко демонстрировать материалы, взятые из любых источников. Они позволяют сосредоточить внимание студентов на важнейших объектах и явлениях, представленных в различных формах – текстовой, графической, звуковой, видео.

Но на сегодняшний день методика применения новых информационных технологий в вузе изучена недостаточно. Большинство диссертационных исследований по внедрению и использованию новых информационных технологий посвящено вопросам методики преподавания в средней школе либо проблеме подготовки учителя к использованию этих технологий в своей деятельности. Так, отдельные исследования рассматривают разработку методики использования информационных технологий в обучении тем или иным предметам (Е. В. Богомолова, Н. Н. Гомулина, А. В. Смирнов, М. А. Сурхаев, А. В. Шелухина, Д. Д. Яшин и др.). Отдельный ряд работ посвящен проблеме обучения школьников использованию информационно-коммуникационных технологий и средств мультимедиа (А. А. Баков, А. А. Босова, Е. А. Васенина, Е. В. Кирова, Т. Г. Пискунова, Т. Н. Суворова, А. П. Федосее-

ва и др.). Некоторые авторы рассматривают вопросы, связанные с подготовкой учителей к использованию информационных технологий в их профессиональной деятельности (С. А. Акмеева, О. В. Бурносова, Т. В. Добудько, Г. А. Кручинина, И. В. Марусева, Н. В. Молоткова, Н. А. Сизинцева и др.). Отдельные исследования касаются также основ разработки средств информационно-коммуникационных технологий для использования в образовании (С. В. Панюкова, И. В. Роберт и др.). Таким образом, можно говорить о том, что вопрос применения новых информационных технологий в вузе и, что особенно важно, подготовки преподавателей к использованию этих технологий в своей деятельности требует как теоретической, так и практической проработки.

Новые информационные технологии (НИТ) обусловлены развитием информатизации общества, базирующейся на средствах электронно-вычислительной техники. Понятием «новые информационные технологии» обычно обозначают совокупность средств и методов обработки данных, обеспечивающих целенаправленную передачу, обработку, хранение и отображение информационного продукта (данных, идей, знаний). НИТ предлагают использование различных технических средств, центральное место среди которых занимает ЭВМ, т. е. компьютер. Одно из основных направлений информатизации сферы образования связано с применением НИТ в обучении и управлении учебным процессом.

Потенциал НИТ в сфере образования проявляется многопланово, открывая возможности:

- совершенствования методологии и стратегии отбора содержания образования, внесения изменений в обучение традиционным дисциплинам;
- повышения эффективности обучения, его индивидуализации и дифференциации, организации новых форм взаимодействия в процессе обучения и изменения содержания и характера деятельности обучающего и обучаемого;
- совершенствования управления учебным процессом [2].

Как отмечает И. Г. Захарова [3], в зарубежной практике НИТ классифицируют как

- компьютерное программное обучение;
- изучение с помощью компьютера;
- изучение на базе компьютера;
- обучение на базе компьютера;
- диагностику усвоения знаний на базе компьютера;
- компьютерные коммуникации.

Таким образом, НИТ позволяют всесторонне реализовать все возможности образовательного процесса. Особое внимание следует уделить НИТ, построенным на средствах мультимедиа. Мультимедиа – это средства, которые сочетают в себе

много различных сред (или носителей информации).

А. В. Смирнов [4] дает следующие определения: мультимедиа – это средства, позволяющие объединять в интерактивном режиме обычную информацию (текст и графику) со звуком и движущимися изображениями; это представления объектов и процессов с помощью фото, видео, графики, анимации, звука в сочетании с традиционным текстовым описанием, т. е. во всех известных в настоящее время формах. Иногда говорят, что мультимедиа – это взаимодействие визуальных и аудиоэффектов под управлением интерактивного программного обеспечения.

Используя средства мультимедиа, преподаватель вуза может более качественно и доходчиво представлять материал студентам. Мультимедиа позволяет сочетать лекцию с демонстрациями изображений или моделей, видеофрагментов. Стоит отметить, что использование мультимедиа технологий в образовательном процессе позволяет повысить эффективность обучения. Так, в школах США, где они применяются с 1986 г., число сдавших устные экзамены с первого раза увеличилось в два раза, а письменные – в шесть раз. Количество ошибок в чтении снизилось на 20–65%, число прогулов занятий сократилось вдвое, а число бросивших школу уменьшилось до 2% (в среднем по Америке – 27%) [5].

Одной из технологий мультимедиа является интерактивная доска (ИД). Интерактивная доска – это новое образовательное средство, сочетающее в себе свойства обычной школьной доски, а также компьютера с проектором. По своей сути интерактивная доска – это сенсорный экран, на который подается изображение с компьютера посредством проектора (см. рис. 1).

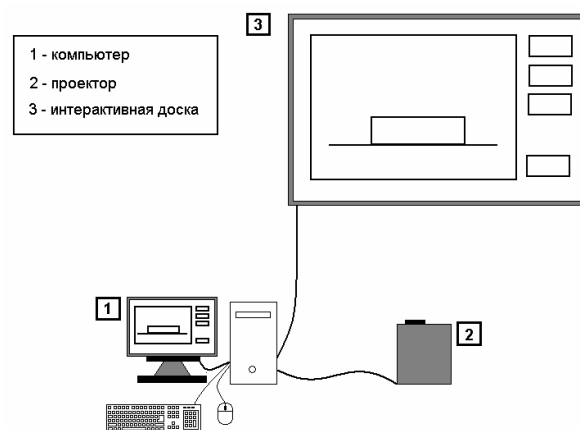


Рис. 1. Принципиальная схема интерактивной доски

В то же время сама доска связана с компьютером. Преподаватель может, стоя у доски, де-

лать на ней различные пометки, управлять презентацией или интерактивной компьютерной моделью. Все сделанные изменения поступают на компьютер, и проектор выводит уже обновленное изображение. Интерактивная доска может воспроизводить с компьютера любой текст, изображение, видеофайл. Все произведенные изменения, записи и пометки, сделанные во время работы, можно сохранить.

Интерактивная доска как новое средство обучения позволяет:

1. Производить надписи маркерами и текстовыми выделителями различных цветов.

2. Применять презентационные функции (регулировать скорость подачи материала, останавливать и возобновлять презентацию, видео).

3. Работать с внешними устройствами: аудиоустройствами (колонки, микрофон), видеоустройствами (видеокамера, веб-камера, фотоаппарат). Следует отметить, что нами был сконструирован и апробирован цифро-аналоговый преобразователь, который может подключаться к ИД и управлять реальной (предметной) интерактивной

моделью. Данное устройство использовалось нами на занятиях по курсу общей физики [6].

4. Проектировать любую интерактивную модель, анимацию, чертеж, видеофрагмент.

5. Сохранять запись с доски в компьютере в различных форматах (веб-страница, файлы изображений, PDF, PowerPoint).

7. Редактировать и распечатывать то, что написано на доске.

Итак, интерактивная доска значительно расширяет возможности других, уже ставших традиционными, технологий мультимедиа. Но обязательным условием использования любых технологий в образовательном процессе является умение и готовность педагогов применять их в своей деятельности. Поскольку мы определили, что без новых информационных технологий в современных условиях невозможно построение эффективного процесса обучения, то можно говорить о том, что обязательными профессиональными умениями современного преподавателя являются умение создавать средства обучения, базирующиеся на применении передовых инфор-

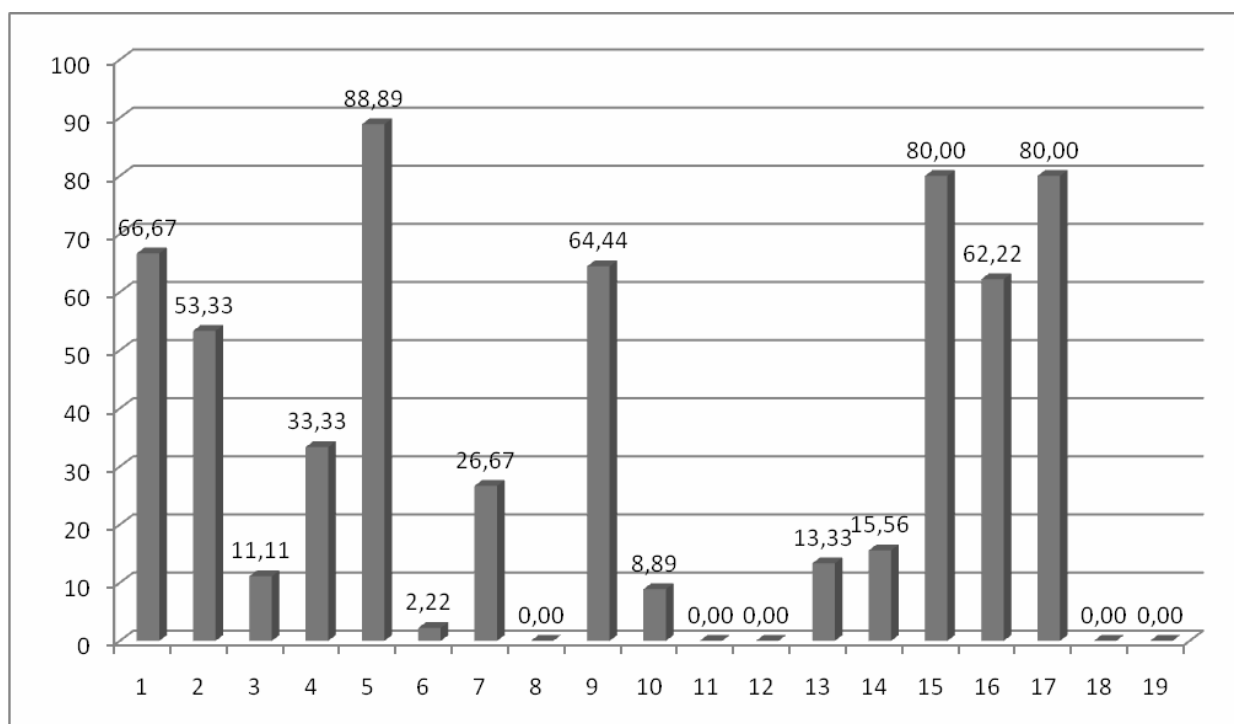


Рис. 2. Средства ИКТ, используемые преподавателями вуза на занятиях (%)

Нумерацией обозначены следующие средства ИКТ: 1 – текстовый редактор; 2 – электронные таблицы; 3 – базы данных; 4 – программы для работы с видео, звуком и графикой; 5 – мультимедийные презентации; 6 – электронная почта; 7 – электронные учебные пособия, энциклопедии; 8 – электронные обучающие игры; 9 – электронные тесты; 10 – информационные ресурсы интернет-сайтов; 11 – сетевые технологии (чаты, форумы, он-лайн конференции); 12 – социальные сети; 13 – компьютерное моделирование; 14 – интерактивная доска; 15 – отдельный персональный компьютер/ноутбук; 16 – несколько персональных компьютеров/ноутбуков, объединенных в сеть (например, занятия в компьютерном классе); 17 – проекционное оборудование (проектор); 18 – цифровые камеры (фото-, видео-, веб-камеры); 19 – системы опроса и голосования.

мационных технологий, а также умение использовать их в своей преподавательской деятельности.

С целью изучения реальной картины использования описанных нами средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в вузе нами были разработаны анкеты, помогающие определить, какие именно средства ИКТ и как часто применяются преподавателями на занятиях. Анкетирование проводилось среди студентов II–V курсов физико-математического и химического факультетов ВятГГУ, было опрошено 153 человека. В частности, был задан следующий вопрос: «Используют ли Ваши преподаватели на занятиях средства ИКТ? Если да, то какие?» Полученные ответы представлены на рис. 2.

На рисунке можно увидеть, что педагоги в основном используют ставшие уже традиционными средства ИКТ, такие, как офисные приложения для обработки текста, таблиц, создания мультимедийных презентаций; также используются электронные тесты для контроля знаний – полагаем, что частый выбор этого ответа объясняется тем, что экзамены по многим дисциплинам в ВятГГУ проводятся именно в форме компьютерного тестирования; в качестве технических средств преподаватели обычно используют персональные компьютеры и проекционное оборудование (проектор). Вместе с тем отметим, что мало или совсем не используются такие эффективные и перспективные технологии, как ресурсы сети Интернет (обучающие сайты, электронная почта, социальные сети и т. п.), электронные учебные пособия и обучающие игры, интерактивная доска. Кроме того, анализ ответов на вопрос «Как часто преподаватели используют средства ИКТ на занятиях?» дал следующие результаты: 11% студентов считают, что эти средства используются часто, 73% студентов ответили, что только время от времени, оставшиеся 16% редко наблюдали применение педагогами средств ИКТ. Таким образом, мы сделали вывод о том, что, несмотря на все многообразие известных и доступных средств новых информационных технологий, а также на их богатые дидактические возможности, педагоги по-прежнему не умеют и/или не готовы вводить их в свой арсенал. Основываясь на вышесказанном, мы выявили необходимость разработки программы курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, в ходе которых будут сформированы умения и готовность педагогов к применению информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности.

Освоение ИКТ, предусмотренное разработанной автором программой, осуществляется в процессе создания педагогом методических и дидактических материалов для своей работы. Слуша-

тели курсов знакомятся с новыми техническими средствами обучения, параллельно они самостоятельно разрабатывают пособия для применения на занятиях. Тем самым повышается уровень профессиональной компетентности и пополняется методическая копилка педагога.

Материал курса структурирован по модульному принципу, то есть каждый раздел программы представляет собой целостный, логически законченный тематический модуль, предусматривающий возможность контроля его освоения. Содержание модулей позволяет использовать их как в составе настоящей программы и включать в различные интегрированные учебные курсы повышения квалификации.

Учебная программа имеет стандартную трудоемкость 72 часа, при этом теоретические занятия составляют примерно четверть от объема всего курса.

Целью курсов является создание условий для формирования позитивного отношения к ИКТ и обучение методикам их применения в преподавательской деятельности.

Основные задачи курсов:

- познакомить слушателей с современными средствами ИКТ;
- рассмотреть способы использования средств ИКТ для обучения студентов;
- организовать разработку слушателями методических и дидактических материалов для обучения студентов с использованием средств ИКТ.

Программа состоит из основной части, когда занятия проходят в группе слушателей, и индивидуальных консультаций. Основная часть ориентирована на формирование у педагогов минимально необходимых компетенций, позволяющих использовать в педагогической деятельности средства ИКТ. Консультации позволяют в зависимости от конкретных целей обучения, уровня первоначальной подготовки слушателей, преподаваемого ими предмета и специфики организации процесса повышения квалификации построить индивидуальные траектории обучения, максимально приближенные к квалификационным потребностям конкретного педагога.

В ходе курсов педагоги приобретают педагогический и технологический опыт использования средств ИКТ в профессиональной деятельности. Используются программные средства Microsoft, Smart Bord и программы, разработанные нами.

Контроль за освоением слушателями материала осуществляется по результатам выполнения заданий практикума и зачетных проектных заданий. В качестве зачётной преподаватели изготавливают интерактивную презентацию и на итоговом занятии выступают с ней перед аудиторией, можно также приглашать на защиту итоговых проектов экспертную комиссию (методисты-пред-

метники, преподаватели информационных технологий и т. п.).

Мы предполагаем, что в результате участия в курсах преподаватели высшей школы будут знать о возможностях использования средств ИКТ в педагогической практике; познакомятся с понятиями новых информационных технологий, мультимедийных технологий, технических аудиовизуальных средств, электронных образовательных ресурсов (ЭОР), цифровых образовательных ресурсов (ЦОР); овладеют приемами подготовки методических и дидактических материалов с помощью средств ИКТ в соответствии с преподаваемыми предметными областями.

Отметим, что разработанная программа курсов уже реализуется на практике и получила положительные отзывы как слушателей, так и методистов Центра дополнительного образования (повышения квалификации) ВятГГУ. Мы со своей стороны проводим научно-методический анализ занятий по курсу с целью оптимизации процесса обучения.

Примечания

1. Вакулюк В. Мультимедийные технологии в учебном процессе // Высшее образование в России. № 2. 2004. С. 101–105; Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2003.
2. Смирнов А. В. Методика применения информационных технологий в обучении физике: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. М.: Изд. центр «Академия», 2008. С. 18.
3. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. пед. вузов. М.: Академия, 2003.
4. Смирнов А. В. Указ. соч. С. 35.
5. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М.: Школа-Пресс, 1994.
6. Печенкин А. А. Цифро-аналоговый преобразователь для интерактивной доски // Материалы региональной научно-практической конференции студентов и аспирантов по физике, информатике, технологии и методике их преподавания. 12 мая 2010 г., Екатеринбург, Россия, Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: [б. и.], 2010. С. 114–118.

УДК 372.853

А. В. Парфенова

КОМПЕТЕНЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ФИЗИКИ: СОДЕРЖАНИЕ И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ

В статье обсуждается содержание и пути эффективного формирования одной из ключевых компетенций – компетенции здоровьесбережения школьников – применительно к образовательному процессу по физике. Компетентность здоровьесбережения – способность учащихся правильно пользоваться знаниями в ситуациях, где существуют негативные факторы для здоровья. Сведения, полученные на уроках и правильно примененные на практике, способны сохранить человеку здоровье. Выполнение проектов по физике, связанных со здоровьем человека, и работа над ситуационными заданиями – способы эффективного формирования данной компетентности школьников.

The article discusses the contents and ways of effectively forming one of the key competencies – that of maintaining students' health, in relation to the educational process in physics at school. Competence of health maintenance is the ability of students to properly use knowledge in situations where there are negative factors for health. Information obtained in the classroom and correctly applied to practice, can contribute to preserving a person's health. Project works connected with human health and doing situational tasks are some of the ways of effective formation of students' competence.

Ключевые слова: компетентность здоровьесбережения школьников, школьный курс физики, проектные работы, ситуационные задания.

Keywords: competence of schoolchildren's health maintenance, school physics course, project work, situational assignment.

Термин «здоровьесбережение» стал в современной педагогической литературе общепринятым. Педагоги, осознавая, что для здоровья детей они могут сделать не меньше, чем врачи, внедряют в процесс обучения здоровьесберегающие образовательные технологии. Новая деятельность ведется по следующим направлениям: использование оптимальных технологий на уроке, снижение учебной нагрузки и т. д. Если говорить в целом, то здоровьесберегающая педагогика в школе включает систему мер, направленных на профилактику так называемых «школьных болезней» и улучшение здоровья участников [1]. Однако мы полагаем, что проблему здоровьесбережения следует рассматривать шире. Эта задача приобретает особый смысл в контексте компетентного подхода в обучении, который требует от школьников умения сознательно применять полученные знания на практике. Компетентностный подход, формирование компетенций учеников – данные проблемы также являются

актуальными и широко обсуждаемыми в педагогическом сообществе. Среди всех компетентностей выпускников школ особое место должна занимать компетентность, касающаяся сохранения здоровья человека, – компетентность здоровьесбережения. Знания по предмету должны быть личностно значимыми, должны помогать ориентироваться ученику в постоянно меняющемся мире, способствовать избеганию ситуаций, негативно сказывающихся на здоровье человека. Таким образом, современное образование ставит перед учителем физики важную научно-методическую задачу – эффективное формирование школьника, компетентного в вопросах здоровьесбережения. На содержание школьного курса физики можно взглянуть под этим углом зрения: *как знания, полученные на уроках физики, могут пригодиться человеку для того, чтобы сохранить свое здоровье, уберечься от возможной опасности и в будущей профессиональной деятельности, и в быту, и на природе.*

Работа учителя по формированию компетентности здоровьесбережения заключается, в первую очередь, в подборе дополнительного учебного материала по предмету, касающегося здоровья человека, определении здоровьесберегающего компонента школьного курса физики, системы заданий, ориентированных на формирование компетентности здоровьесбережения, и, наконец, разработке измерителей, которые позволяли бы сделать вывод об уровне сформированности заданной компетентности. Существует несколько способов формирования компетентности здоровьесбережения. В статье будет рассмотрено два наиболее эффективных, на наш взгляд, метода: выполнение проектов (исследовательских работ) и работа с ситуационными заданиями по темам школьного курса физики, так или иначе связанными с жизнедеятельностью человека.

Проект – это уникальная деятельность, имеющая начало и конец во времени, направленная на достижение заранее определённого результата, создание определённого, уникального продукта или услуги [2]. Проектная деятельность в школе – это научная, исследовательская, прикладная, творческая работа одного или группы учащихся, которая может быть представлена в виде сочинения, наблюдения, сценария, исследования, компьютерной программы, эссе, научной статьи, учебно-наглядного пособия и т. д. [3] В проектной работе реализуется основная парадигма в современном образовании – переход к обучению, имеющему практическую направленность. При выполнении проекта школьник применяет теоретические знания на практике, к тому же участие в ученических проектах дает возможность каждому школьнику раскрыть свой творческий потенциал, приобрести навыки научно-иссле-

дательской работы, расширить свои знания по образовательным предметам, реализовать оригинальные идеи, научиться различным формам презентации проектно-исследовательских работ. Говоря современным языком, школьник становится компетентным в тех или иных вопросах.

Вовлечение учащихся в проектную деятельность происходит постепенно. Большая доля самостоятельности и личной ответственности за выполнение проекта ведет к повышению таких качеств, как развитие трудолюбия, внимания, памяти, целенаправленного восприятия. А успешное выполнение и защита своей работы формируют самоуважение. Проектная деятельность по физике, связанная с вопросами здоровьесбережения, учит детей умениям: увидеть проблему, связанную с человеком и его здоровьем, (в школе, на улице, дома и т. д.) и преобразовать ее в цель собственной деятельности; добывать информацию по поставленной проблеме здоровьесбережения, критически оценивать ее, ограничивать по объему, использовать различные источники; выполнив работу, оценить ее результат, сравнить его с тем, что было заявлено в качестве цели работы; использовать на практике те выводы, которые получили в результате выполнения проектной работы, понимать, как можно сохранить собственное здоровье.

С учениками 7–9-х классов МОУ «СОШ № 5» г. Вологды проектными работами мы занимаемся четвертый год. Основные темы исследований мы связали с жизнью человека:

- Исследование шумового загрязнения микрорайона г. Вологды (2009 г., 2010 г.);
- Влияние магнитного поля на живые существа (на примере растений) (2008 г.);
- Влияние электромагнитного поля на живые существа (на примере растений) (2009 г.);
- Исследование радиационной загрязненности местности с помощью дозиметра (2010 г.) и т. д.

В силу специфики объекта изучения – человека – многие опыты ставились на других живых организмах – растениях, полученные в ходе исследования результаты анализировались, и делались выводы о возможном влиянии фактора на здоровье человека. С докладами ребята выступали на школьных конференциях, конференциях городского уровня («Мир науки», «Мир науки+», 2008–2010 гг.), принимали участие в заочных всероссийских конференциях (Всероссийская конференция молодых исследователей «Шаг в будущее», конкурс исследовательских работ «Юный исследователь», 2010 г.). По итогам работы конференции ребята получили дипломы: «Мир науки» – дипломы 1-й (2010 г.) и 2-й (2009 г.) степени, «Мир науки+» – дипломы 1-й степени (2009, 2010 гг.).

Основные физические понятия школьного курса физики	Здоровьесберегающий компонент школьного курса физики	Ситуационные задания	Содержание компетенции здоровьесбережения
Электромагнитные явления			
Электрический ток	Действие электрического тока на организм человека; правила пользования электроприборами для избежания поражения электрическим током; оказание помощи человеку, попавшему под действие электрического тока	Найти в предложенном тексте ошибку героев в пользовании бытовыми электроприборами (кипятильником, электрошипцами); перечислить, что нельзя делать на улице и дома во избежание поражения электрическим током; предложить правильную последовательность действий при оказании помощи человеку, попавшему под действие электрического тока или находящемуся в опасной зоне, где на земле лежит оголенный провод	Осознавать опасность и последствия поражения электрическим током; знать правила пользования бытовыми электроприборами; уметь правильно выйти из опасной зоны, где упал оголенный провод; способность спасти человека, попавшего под действие электрического тока; уметь избежать поражения электрическим током в квартире и на улице
Электромагнитное излучение	Источники сильного электромагнитного излучения в быту человека; влияние электромагнитного излучения на здоровье человека; правила безопасного использования мобильного телефона, компьютера и т. д.; способы уменьшения неблагоприятного воздействия электромагнитных полей бытовой техники	В предложенном тексте найти и исправить ошибки в пользовании мобильным телефоном и компьютером; ответить на вопросы: «Чем могло быть вызвано плохое самочувствие человека? Как улучшить самочувствие человека? Как уменьшить негативное влияние фактора?»	Осознавать последствия длительного электромагнитного излучения на здоровье человека; знать и правильно располагать источники сильного электромагнитного излучения в помещении; уметь экранировать действие электромагнитного поля в помещении
Электрический ток в газах. Виды газовых разрядов	Действие молнии (линейной, шаровой) на организм человека; безопасные места пребывания во время грозы в квартире, машине, в лесу; правильная последовательность действий при встрече с шаровой молнией	В предложенном тексте найти и исправить ошибки в поведении во время грозы (человек находится в квартире, в машине, на поляне, в лесу) и при встрече с шаровой молнией; указать наиболее безопасное для человека место во время грозы; предложить правильную последовательность действий при встрече с шаровой молнией	Понимать опасность для жизни поражения грозovým разрядом; уметь правильно организовать свою деятельность при встрече с шаровой молнией, во время грозы; знать наиболее безопасные места для пребывания во время грозы в квартире, в машине, в лесу и т. д.; понимать, что не гром, а молния опасна для человека

Результатом выполнения исследовательских работ по физике, связанных со здоровьем человека, можно считать:

- овладение учеником новым видом деятельности (проектной работой) и ее дальнейшее применение;
- повышение мотивации школьников к изучению физики посредством особой деятельности – создания проекта;

- применение учащимся полученных на уроках предметных знаний в реальной жизни;
- осознание школьником практической значимости проведенных исследований для самого человека;
- понимание и осознание учеником значения различных видов загрязнения (шумового, электромагнитного, радиационного и т. д.) для окружающей среды и здоровья человека.

Таким образом, проектную деятельность, пожалуй, можно рассматривать как один из активных видов школьной работы, позволяющей преобразовать академические знания в реальный жизненный и даже житейский опыт учащихся.

Среди всех заданий, ориентированных на формирование компетентности здоровьесбережения, на наш взгляд, для учебного процесса в школе наиболее удачно подходит система ситуационных упражнений. Это может быть смоделированная ситуация фрагмента урока, производственная ситуация, событие повседневной жизни и т. д. Задание может быть разбито на несколько частей, объединенных общей смысловой нитью, или же представлено как единое целое. Обязательно разбор каждой ситуации должен предполагать по крайней мере два этапа: простое (репродуктивное) воспроизведение имеющихся знаний и умений и творческое решение поставленной задачи (предложение новых, нестандартных путей решения ситуации). В ходе исследования было подготовлено учебное пособие с 32 рассказами-упражнениями. Каждый рассказ содержит ситуационное задание. Рассказы сгруппированы по основным разделам школьного курса физики основной школы: механические явления; тепловые явления; электромагнитные явления; световые явления. В конце каждого раздела приведена информация, указывающая ученику на правильные действия в трудной ситуации. Читая рассказ или воспринимая его на слух, ребята должны понять, что герои этой истории делают неправильно с точки зрения законов физики. Найдя ошибку, ученики, опираясь на имеющиеся у них физические знания, предлагают наиболее безопасные способы поведения. Школьники могут работать с данными текстами как коллективно, так и индивидуально, имея возможность всегда проконтролировать правильность своих суждений.

Каждый рассказ нацелен на формирование конкретного умения учащегося, конкретной здоровьесберегающей компетенции. В качестве примера рассмотрим содержание здоровьесберегающего компонента школьного курса физики, примеры ситуационных заданий, ориентированных на формирование конкретных компетенций здо-

ровьесбережения при изучении раздела «Электромагнитные явления».

Разработанное учебное пособие было апробировано в учебном процессе. Как показала практика, дети очень охотно выполняют задания, с интересом ищут ошибки героев и предлагают правильную последовательность действий. Истории с физическими ошибками у всех без исключения вызывают эмоции: усмешку («Какой невнимательный! Как так можно было поступить!»), сочувствие («Как жалко героя истории!»), уверенность в собственных силах («Я бы никогда так не сделал! Я бы поступил правильно!») и т. д. А известно, что присутствие эмоциональной составляющей на уроке всегда положительно сказывается на усвоении материала.

Современная школа должна не только давать прочные знания своим ученикам, но и научить их применять теоретические знания в реальных ситуациях. Очень часто сведения, полученные на уроках и правильно примененные на практике, не только помогают человеку ориентироваться в окружающем мире, но и порой способны сохранить ему здоровье. Поэтому в содержание одной из ключевых компетенций школьника – компетенции здоровьесбережения – мы вкладываем способность, умение правильно использовать знания в случаях, где есть реальная угроза здоровью, где существуют факторы, негативно влияющие на здоровье. Проектные работы и ситуационные задания являются, на наш взгляд, реальными способами эффективного формирования компетентности здоровьесбережения выпускников школ.

Примечания

1. Стратегия модернизации образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2009; Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

2. Википедия – свободная энциклопедия. Проект, проектная деятельность. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki>

3. Пахомова Н. Ю. Метод учебных проектов в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М.: АРКТИ, 2003.

УДК 372.881.111.1

Е. В. Сердюк

О ПОДХОДАХ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ ЯЗЫКАМ

В данной статье рассматриваются различные подходы к проблеме управления обучением языкам. Выделяются следующие концепции: денотатное и концептное представление речемышления, организация текстообразования по схеме *текстовый субъект – текстовый предикат*, а также контекстная стереотипизация речемышления. Единицей управления обучением языкам признается методически значимый контекст.

The article deals with different approaches to managing language teaching. The following concepts are defined: the denotation and concept representation of speaking and thinking activity, the text formation organization based on scheme “text subject – text predicate”, the context stereotype of speaking and thinking activity. The control unit of language teaching is claimed to be the methodologically relevant context.

Ключевые слова: управление обучением, денотат, текстовый субъект, концепт, фрейм, сценарий, контекст.

Keywords: teaching control, denotation, text subject, concept, frame, scenario, context.

Учеными проблема управления обучением языкам ставилась и рассматривалась уже давно и с позиции разных концепций:

- денотатного представления речемышления (Н. И. Жинкин, Г. Д. Чистякова, И. А. Зимняя, А. И. Новиков, Т. С. Серова);

- организации текстообразования по схеме *текстовый субъект – текстовый предикат* (А. П. Доблаев);

- представления речемышления в виде фреймов, сценариев и под., отражающих мир в виде концептов (А. П. Бабушкин, Н. Н. Болдырев, Е. В. Лукашевич, Т. А. ван Дейк, В. И. Карасик, Е. С. Кубрякова и др.);

- контекстной стереотипизации речемышления (Г. В. Колшанский, А. В. Брушлинский, В. М. Гурленов).

Рассмотрим данные концепции подробнее.

1. Как отмечает И. А. Зимняя, «в мысли говорящего отражаются связи и отношения предметов и явлений окружающей действительности прежде всего в форме межпонятийных смысловых связей, выражаемых средствами языка» [1]. Соответственно, в каждом высказывании (тексте) как продукте говорения исследователями выделяются три плана – собственно предметный план, план смыслового содержания и план его языкового оформления. Известно, что для предметного плана высказывания характерны полнота, пра-

вильность и точность отражения действительности. Понятие предметности в науке выражается в понятии денотата. Учеными дается следующее определение денотата: «Денотат выступает как свернутое и обобщенное представление о содержании подтемы, замещающей его в мышлении» [2]. Как показывают экспериментальные исследования Г. Д. Чистяковой, А. И. Новикова, Т. С. Серовой, содержание текста может быть представлено в виде некоторой схемы отношения тех объектов (денотатов), о которых говорится в тексте, т. е. его денотатной карты. Денотатная схема рассматривается как способ организации существующих в нашем опыте знаний в определенных областях. В процессе обучения иноязычному говорению, особенно на начальном этапе, методами предлагается задавать предметное содержание высказывания извне, в виде определенного плана, перечня моментов, пунктов высказывания.

Данная концепция раскрывает факт обеспечения предметного плана речемышления, его логичной и связной организации. Тем не менее чисто знаниевая основа изображения мира в речемышлении не соответствует реальному положению вещей. Как будет показано далее, речемышление человека подчиняется, скорее всего, концептному принципу отражения и присвоения мира. При этом «схема знаний» является одним, далеко не основным, компонентом речемышления.

2. Согласно второй концепции, текст, по крайней мере, учебный и научный, как и отдельное предложение (выраженное в нем логическое суждение), имеет субъектно-предикатную структуру. Однако между текстовым субъектом и предикатом и суждением в целом, с одной стороны, и их логическими эквивалентами, – с другой, имеется не только сходство, но и существенное различие.

Текстовый субъект, как и логический, – то, о чем говорится что-то; текстовый предикат – то, что именно говорится об этом, а текстовое суждение – совокупность того и другого. «Отношение между текстовым субъектом и его предикатом чаще всего представляет собой связь “целое – части”, “общее – менее общее (конкретное)”, “поясняемое – пояснение”, “доказываемое – доказательство”, “объясняемое – объяснение”, “описываемое – описание» [3]. Данная концепция вскрывает приемы и способы организации умозаключений, тогда как наличие в психике человека внешнего и внутреннего мира, на основе чего возможны умозаключения, она не рассматривает.

3. Третья концепция раскрывает структурирование речемышления в виде фреймов, сценариев и под., что называется по-другому концепт-

ным представлением мира. Понимание концептов весьма вариативно в современной лингвистике. Не вызывает споров лишь то положение, что концепт принадлежит сознанию и включает не только описательно-классификационные, но и чувственно-волевые и образно-эмпирические характеристики. Концепты не только мыслятся, но и переживаются.

Концепт определяется Е. С. Кубряковой как единица «ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [4].

Детально разработана типология концептов по принятым в когнитивной науке признакам: «1) *мыслительные картинки* (конкретные зрительные образы – рыба «налим»); 2) *схемы* (менее детальные образы – «река» как голубая лента); 3) *гиперонимы* (очень обобщенные образы – «обувь»); 4) *фреймы* (совокупность хранимых в памяти ассоциаций – «базар»); 5) *инсайты* (знания о функциональной предназначенности предмета – «барабан»); 6) *сценарии* (знания о сюжетном развитии событий – «драка»); 7) *калейдоскопические концепты* (совокупность сценариев и фреймов, связанных с переживаниями и чувствами, – «совесть»)» [5].

Н. Н. Болдырев обращает внимание на то, что за концептом могут стоять знания разной степени абстракции, разные форматы знания: 1) *конкретно-чувственный образ*; 2) *представление*; 3) *схема* – мыслительный образец предмета или явления, имеющий пространственно-контурный характер; 4) *понятие* – концепт, содержащий наиболее общие, существенные признаки предмета или явления, его объективные, логически конструируемые характеристики; 5) *прототип* – категориальный концепт, дающий представление о типичном члене определенной категории; 6) *пропозициональная структура*, или *пропозиция*, – модель определенной области опыта, в которой вычленяются элементы, даются их характеристики; это обобщенная логическая модель отношений, отражаемая в глубинной грамматике; 7) *фрейм* – объемный многокомпонентный концепт, представляющий собой «пакет» информации, знания о стереотипной ситуации; 8) *сценарии*, или *скрипты*, – динамически представленные фреймы, разворачиваемая во времени последовательность этапов, эпизодов; 9) *гештальт* – «концептуальная структура, целостный образ, который совмещает в себе чувственные и рациональные компоненты в их единстве и целостности, как результат целостного, нерасчлененного восприятия ситуации, высший уровень абстракт-

ции: недискретное, неструктурированное знание [6].

Из вышеперечисленных форматов концепта нам нужны будут два: фрейм и сценарий, – выделяющихся наличием выраженной стереотипизированной структуры. Рассмотрим их подробнее.

В современной лингвистике предметно-образная сторона концепта моделируется в виде фрейма – обобщенной структуры данных представления стереотипных ситуаций [7]. Фрейм – «это структура знания, пакет информации, хранимый в памяти или создаваемый по мере надобности из содержащихся в памяти компонентов и обеспечивающий адекватную когнитивную обработку стандартных ситуаций» [8]. Фрейм – структура данных для представления стереотипной ситуации (например, нахождение в комнате, ритуал детского дня рождения). Фрейм можно рассматривать как объективацию социального опыта человека, это – «голографическая картинка» в коллективном сознании говорящих субъектов [9].

Из вышеизложенных определений можно сделать вывод, что фрейм – это структурированная единица понимания и представления мира в виде стереотипных ситуаций, позволяющая человеку адекватно в них действовать.

Кроме схемы сцен (фреймов) различают еще схемы событий (скрипты, или сценарии). Сценарии отличаются от фреймов фактором временного измерения. Сценарий состоит из нескольких актов или эпизодов, каждый из которых делится на более удобные единицы. Таким образом, его можно рассматривать как систему фреймов. Сценарий репрезентируется словами, в значении которых заложена определенная динамика развития событий, схема каких-либо действий, например лекция, зачет, экзамен, свадьба и т. д. Значения подобных слов имплицитно подразумевают последовательность определенных этапов, эпизодов, которые разворачиваются во времени, а также определенное распределение ролей между участниками [10].

Фреймы и сценарии позволяют понять, как структурируется речемышление как в пространственном, так и во временном аспектах. Как можно понять, фреймы и сценарии должны быть представлены в виде определенных структур, которые можно назвать контекстами.

Общеизвестно, что в процессе своей жизнедеятельности человек постоянно взаимодействует с окружающей его средой. Это взаимодействие является источником познания и формирования плана действий, обеспечивающего человеку достижение той или иной практической (теоретической) цели на каждый данный момент его действий. Более того, как полагает Г. В. Колшан-

ский, конкретная ситуация, в которой взаимодействует человек с окружающей средой (время, люди, события), в речевой трансформации представляет собой не что иное, как тот реальный контекст, в котором значащие единицы приобретают точное значение в их соотношении с отражаемыми объектами и ситуациями [11].

Дадим определение контекста как методически значимой величины.

Контекст – от лат. *contextus* – to join together (соединять) имеет два основных значения: 1) the parts of a written or spoken statement that precede or follow a specified word or passage ... (*части письменного или устного высказывания, которые предшествуют или следуют за определенным словом или отрывком ...*); 2) the set of circumstances or facts that surround a particular event, situation etc. (*набор обстоятельств или фактов, которые окружают определенное событие, ситуацию и т. д.*) [12]. В терминах психологии речемышления контекст можно рассматривать как цепочку последовательно возникающих образов, а также как набор образов, представляющих ситуацию.

Известно, что контекстной речью С. А. Рубинштейн называл связную речь, которая «может быть вполне понята на основе ее собственного предметного содержания» [13]. Такая речь, по мнению ученого, должна отражать в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания. Как полагает исследователь, речь может быть несвязной по двум причинам: «либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо потому, что, будучи представлены в мысли говорящего, эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи» [14]. Для процесса обучения языкам выявление связей предметного содержания речемышления и представление их в нем будет особенно важным.

Г. В. Колшанский предлагает различать в понятии «контекст» два уровня: «контекст материальный (совокупность объективных условий общения, включая всю предысторию – presupposition соответствующей ситуации, объективно сохраненную в памяти человека) и контекст языковой (речевой), который определяет выбор той или иной языковой единицы в тексте (высказывании)» [15]; он представляет собой «прежде всего грамматически организованное единство, в котором реализуется семантика единиц всех уровней» [16]. Как видно, следует различать два вида контекстов: контексты материальные (в нашей терминологии – содержательные) и языковые (в нашей терминологии – вербальные) контексты.

Вслед за В. М. Гурленовым мы понимаем контекст как «естественную, закрепляемую практикой и языком располагаемость/выстраиваемость образов (содержательных и вербальных) в речемышлении в определенном порядке, представляющую собой стереотипизированный итог психической ориентации индивида в окружающем его мире в процессе его жизненного пути» [17]. Как видно, контексты отличаются от фреймов и сценариев тем, что контекст по определению характеризуется взаиморасполагаемостью/взаимовыстраиваемостью фрагментов отражаемой человеком ситуации. Контекст – это не просто структурированная единица понимания и представления мира в виде стереотипных ситуаций, а **упорядоченная** структура речемышления.

Таким образом, мы приходим к выводу, что из всех способов структурирования речемышления, предлагаемых учеными, наиболее рациональным, упорядоченным следует признать понятие контекста. Он и будет являться единицей управления обучением языкам.

Примечания

1. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: кн. для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 1985. С. 83.
2. Там же. С. 84.
3. Добраев А. П. Об «интеллектуальном чувстве» необходимой полноты высказывания // Вопросы психологии. 1981. № 3. С. 89.
4. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Изд-во МГУ, 1996. С. 90.
5. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж: Изд-во Воронежского ГУ, 1996. С. 43–67.
6. Болдырев Н. Н. Концепт и значение слова: методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж, 2001. С. 36–38.
7. Минский М. Фреймы для представления знаний: пер. с англ. М.: Энергия, 1979. С. 7.
8. Остатюк М. И. Ключевой фрейм как когнитивная основа диалогической коммуникации: на материале современного немецкого языка: дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2007. С. 44.
9. Бабушкин А. П. Указ. соч. С. 56.
10. Болдырев Н. Н. Указ. соч. С. 45.
11. Колшанский Г. В. О языковом механизме порождения текста // Вопросы языкознания. 1983. № 3. С. 44.
12. Random House Webster's College Dictionary. N. Y.: Random House, Inc., 1991. P. 294.
13. Рубинштейн С. А. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. С. 115–116.
14. Там же. С. 115.
15. Колшанский Г. В. Указ. соч. С. 44.
16. Там же. С. 45.
17. Гурленов В. М. Организация и управление процессом обучения иностранному языку // Вестник Коми государственного педагогического института. 2007. № 5. С. 38.

Н. В. Пыхина

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена проблеме содержательно-организационных условий формирования лексической компетенции в контексте иноязычного образования. Данные условия предполагают создание когнитивного образа слова на основе интегрирования различных способов представления значения.

The article is dedicated to the problem of content-organizational conditions of the lexical competence formation in the context of foreign language education. These conditions presuppose the creation of the cognitive word image on the basis of integrating different ways of meaning representation.

Ключевые слова: содержательно-организационные условия, лексическая компетенция, коммуникативная компетенция, когнитивный образ слова, компетентностный подход, иноязычное образование.

Keywords: content-organizational conditions, lexical competence, communicative competence, cognitive word image, competence approach, foreign language education.

Происходящие в настоящее время изменения в социокультурной ситуации, обусловленные интернационализацией всех сфер общественной жизни, приводят к переосмыслению целей и содержания иноязычного образования. Изучение иностранного языка приобретает особый гуманитарно-образовательный смысл, способствуя становлению личности, обладающей многофункциональными компетенциями для осуществления межкультурного общения в контексте диалога культур.

Являясь одним из приоритетных направлений в современном иноязычном образовании, компетентностный подход актуализирует рассмотрение содержательно-организационной специфики компетенций в общении. Понятие коммуникативной компетенции, объединяющей основные содержательные линии межкультурной коммуникации, отражает комплексную сущность иноязычного образования, предусматривающего формирование различных видов компетенций уже на начальном этапе обучения языку.

Из всех основных аспектов языка наиболее существенным следует признать обучение лексике, так как без определенного словарного запаса невозможно овладение иноязычным общением. Слово выступает в качестве важнейшего средства организации языкового и речевого опыта,

раскрывающего результативную направленность иноязычного образования. Обучение иностранному языку связывается в первую очередь с формированием лексической компетенции, так как через слово учащимся открывается различный смысл, свидетельствующий о понимании заложенной в лексических единицах информации.

Организация начального этапа иноязычного образования имеет определяющее значение для последующего формирования лексической компетенции. При этом решаются не только прагматические задачи расширения словарного запаса, но и происходит общее интеллектуальное развитие учащихся, формирование ценностного отношения к языку в процессе приобщения к новому социокультурному опыту. Лексические навыки выступают в качестве компонентов основных коммуникативных умений и составляют семантическую основу любого высказывания на иностранном языке. Слово, являясь единицей речи и мышления, рассматривается как средство доступа к информации, накопленной человечеством. Таким образом, в словах, подлежащих усвоению младшими школьниками, отражается мир детства и зарубежных сверстников, а также содержится эмоциональный компонент для оценки окружающих лиц, предметов и явлений.

Когнитивно-коммуникативный подход имеет приоритетное значение на этапе начального иноязычного образования. Тем не менее традиционно обучение лексической стороне речи строится на основе усредненной модели и не приносит эффективных результатов. Учащиеся не удерживают информацию о слове в памяти в полном объеме и не умеют прогнозировать лексический материал при построении собственных высказываний. Низкий уровень слуховой дифференциальной чувствительности приводит к тому, что в сознании младших школьников искажается восприятие звуковых и зрительных образов слов. Отсутствие сформированной способности насыщать высказывания лексическими единицами в рамках той или иной лексико-семантической группы приводит к нарушению логичности и аргументированности в высказываниях учащихся. Педагоги раннего обучения не уделяют должного внимания системе упражнений по созданию в сознании младших школьников устойчивого образа слова, обладающего различными оттенками значения. В результате эффективность формирования лексической компетенции остается невысокой.

Таким образом, актуальность исследования мы рассматриваем в связи с необходимостью разрешения противоречия между потребностью современной практики начального иноязычного образования в эффективных условиях обучения лексической стороне речи и их недостаточной работанностью применительно к данному этапу.

Выявленное противоречие обусловило проблему исследования: каковы содержательно-организационные условия эффективности формирования лексической компетенции на этапе начального иноязычного образования?

Развитие когнитивных способностей, являясь одной из важнейших задач обучения младших школьников, играет приоритетную роль в овладении лексической стороной речи. Внедрение новых технологий обучения лексике, учитывающих многоаспектный характер лексической компетенции, приобретает особую актуальность в условиях модернизации содержания иноязычного образования.

Эффективность формирования лексической компетенции на начальном этапе иноязычного образования обусловлена наличием ряда предпосылок, отражающих психофизиологические особенности обучающихся в контексте семантики детской речи. На основании анализа психолого-педагогических исследований Л. С. Выготского, И. А. Зимней, Е. И. Негневицкой, А. М. Шахнаровича, Д. Б. Эльконина и других ученых, посвященных проблемам детского словотворчества и овладения лексической стороной речи в целом, считаем возможным предложить следующий способ обобщения данных особенностей. К основным предпосылкам относятся:

- пластичность природного механизма усвоения языка;
- интерес к звуковой стороне слова и способность подражать;
- произвольное запоминание языкового материала;
- доминирование наглядно-образного мышления;
- эмоциональное отношение к процессу изучения языка.

Проделанный анализ позволил установить значимый для целей исследования смысл понятия «лексическая компетенция». Под лексической компетенцией понимается «способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, определять структуру значения слова, определять специфически национальное в значении слова» [1].

А. Н. Шамов выделяет ряд показателей, которыми должна обладать лексическая компетенция. Наиболее значимыми из них на этапе начального иноязычного образования, на наш взгляд, являются:

1. Качество лексической имитации.
2. Интегральность семантической памяти (рациональная структурная организация в ней лексического материала).
3. Легкость в определении предмета говорения (сообщения) и выбора адекватных лексических средств.

4. Умение ассоциировать словесные пары и тематически связанные ряды слов.

5. Гибкость вербального мышления при переключении на новую систему лексических средств.

6. Креативность вербального мышления (инициативность, оригинальность, выразительность) при построении речевого сообщения [2].

В качестве лингвистической основы формирования лексической компетенции нами выделяется когнитивный образ слова, включающий в себя совокупность эмоциональной и интеллектуальной информации о той или иной лексической единице. Когнитивный образ слова фактически выполняет две функции. С одной стороны, он является носителем лингвистической информации о слове. С другой стороны, этот образ способен, кроме того, накапливать и отражать человеческие знания. А. Н. Шамов приводит следующее определение, в наибольшей степени соответствующее сущности рассматриваемой проблематики: «Когнитивный образ слова – это совокупность информации (чувственной и интеллектуальной), содержащейся во внутренней и внешней его структуре при активном и рецептивном владении им в устной и письменной речи» [3].

На основании анализа программы начального общего образования по английскому языку приходим к выводу, что содержание обучения лексике предполагает возможность дальнейшего уточнения и расширения с учетом ведущих положений компетентностного подхода. Приоритетом данной программы в аспекте обучения лексике является овладение способами словообразования. Тем не менее аспект предметного содержания речи не в полной мере отражает социокультурную составляющую иноязычной коммуникации. Лексика с национально-культурным компонентом значения представлена в ограниченном объеме знания названий стран изучаемого языка и их столиц, а также имен наиболее известных персонажей детских литературных произведений. Предполагается расширить долю лексики с национально-культурным компонентом значения за счет введения лексико-семантических групп, включающих названия символов и некоторых достопримечательностей стран изучаемого языка, представителей животного мира, специфичных для англоязычных стран, а также названий национальных праздников и традиционных блюд. Введение данных лексических единиц в значительной степени будет способствовать эффективному формированию лингвострановедческой компетенции, определяемой как «целостная система представлений об основных национальных традициях, обычаях и реалиях страны изучаемого языка, позволяющая ассоциировать с лексическими единицами этого языка ту

же информацию, что и его носители, и добиваться полноценной коммуникации» [4]. Использование лексики с национально-культурным компонентом значения, обеспечивающее формирование языковой картины мира, также предполагает осуществление личностно-ориентированной направленности иноязычного образования. Приобщаясь к миру зарубежных сверстников, младший школьник реализует собственные возможности и склонности с позиций интереса и вовлеченности в межкультурный диалог.

Таким образом, на основе анализа лексики, необходимой для усвоения младшими школьниками, нами были определены следующие критерии отбора лексического материала: тематический критерий, учет адресата отбора, а также критерий культурологической и страноведческой ценности.

Программа по формированию лексической компетенции младших школьников предполагает наличие содержательного и организационного блоков. Структура содержательного блока предусматривает наличие тематического, национально-культурного и сопоставительного компонентов. Тематический компонент включает в себя основные лексико-семантические группы слов без лингвострановедческой отнесенности, обслуживающие ситуации общения в пределах доступности возрасту и опыту. Национально-культурный компонент предполагает наличие лингвострановедческой составляющей в структуре значения слова. Сопоставительный компонент реализуется в типологии лексического материала в соответствии с принципами системности и дифференциации. Лексические единицы в пределах изучаемых тем были разделены на три группы: имеющие практически полное сходство с соответствующими лексическими единицами в родном языке, обладающие частичным сходством и характеризующиеся отсутствием сходства в звукопроизносительной и графической формах.

В свою очередь, организационный блок представлен следующими тремя компонентами: интегративным, игровым и знаково-символическим.

Наличие различных способов представления значений (слово, рисунок, музыкальный фрагмент) направлено на более прочное запоминание и точное воспроизведение лексических единиц. Наибольшую способность к интегрированию, как показал анализ, демонстрируют изобразительная и музыкальная деятельность. При этом использование элементов театрализации, в особенности в работе с звукоизобразительной лексикой во время совместного рассказывания сказки, также способствует эффективной реализации интегративного подхода в обучении лексике.

Введение игрового компонента, предполагающего развитие основных когнитивных процес-

сов младших школьников, в особенности памяти, воображения, логического мышления, направлено на развитие коммуникативных и творческих способностей детей. Использованные в процессе экспериментальной работы игры соответствовали следующей классификации лексических упражнений, наиболее полно раскрывающей этапы создания когнитивного образа слова. Лексические упражнения были классифицированы следующим образом:

- 1) по раскрытию значения слова,
- 2) запечатлению формы слова,
- 3) введению слова в долговременную память и обеспечению прочного хранения там,
- 4) его быстрому вызову и актуализации.

Приведем примеры игр по перечисленным типам лексических упражнений:

- 1) «Найди, что назову», «Угадай, кто это»;
- 2) «Поймай слово», «Эхо»,
- 3) «Третий лишний», «Категории»,
- 4) «Продолжи цепочку слов», «Зарисуй слово».

Знаково-символический компонент предусматривает работу с системой условных знаков и символов. Использование условно-символической деятельности целесообразно при обучении лексике младших школьников, так как оперирование условными знаками способствует развитию механизмов запоминания и облегчает для учащихся осознание связей между предметами и явлениями. Условные знаки, используемые при формировании лексической компетенции, включали:

- условные знаки, указывающие на степень сходства при категоризации лексики;
- моторно-двигательные условные знаки (жесты);
- графические условные знаки (рисунки-символы).

В результате исследования была доказана значимость разработки содержательно-организационных условий формирования лексической компетенции младших школьников. Взаимодействие компетентностного и когнитивно-коммуникативного подходов позволяет сформировать у учащихся устойчивый интерес к иноязычному слову, а также стремление к овладению культурой страны изучаемого языка на фоне повышения уровня лексической компетенции.

Примечания

1. Шамов А. Н. Когнитивный подход в обучении лексике: моделирование и реализации. Н. Новгород, 2006.
2. Там же.
3. Там же.
4. Оберемко О. Г. Лингвострановедческий аспект обучения французскому языку в 5–7 классах средней школы: дис. ... канд. пед. наук. М., 1989.

А. Н. Подосинникова

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕСТУ ТИПА ОПИСАНИЯ

В настоящее время одной из главных целей изучения русского языка является формирование коммуникативных умений учащихся, а коммуникативный подход в обучении языку остается актуальным и доминирующим. В статье обозначены основные подходы к определению понятия «коммуникативные умения», выделены виды данных умений и обозначены условия и способы их развития на уроках русского языка при обучении тексту типа описания.

One of the main aims of teaching Russian is developing communicative abilities of pupils, thus the communicative approach is dominating. The article dwells upon the basic approaches to defining the concept of communicative abilities, its author singles out the types of the abilities under study and the ways of their development at the lessons of Russian devoted to analysing the texts of descriptive type.

Ключевые слова: коммуникативные умения, описание, тип речи.

Keywords: communicative abilities, description, type of speech.

Главная цель обучения русскому языку в школе – развитие речи учащихся. Так, в Государственном стандарте основного общего образования по русскому языку одной из целей изучения русского языка провозглашается «развитие коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих свободное владение русским литературным языком в разных сферах и ситуациях общения» [1]. Коммуникативные умения являются объектом изучения психологии, педагогики, психолингвистики, методики русского языка и других наук. С точки зрения психологии и психолингвистики человек должен обладать такими коммуникативными умениями, как «правильно и быстро ориентироваться в условиях общения, правильно спланировать свою речь, выбрать содержание общения, найти адекватные языковые средства для передачи мысли и обеспечить обратную связь» [2]. С точки зрения методики русского языка коммуникативные умения – это умения, направленные на создание текстов.

Вопрос о коммуникативных умениях исследуется в методике русского языка очень давно. Еще Ф. И. Буслаев в своем труде «Преподавание отечественного языка» говорит, что развивать практическую способность ученика – важнейшее дело, смысл которого заключается в понимании высказывания, выраженного определенными форма-

ми речи, и правильном их использовании, а также формировании у ученика умения правильно понимать различные формы речи с помощью устных и письменных упражнений. Изучением формирования коммуникативных умений учащихся занимаются и современные ученые-методисты, в частности Т. А. Ладыженская, В. И. Капинос, В. Н. Мещеряков, Н. Д. Десяева, С. А. Арефьева, А. Г. Антонова, О. А. Нечаева, Е. И. Никитина и др.

Умениям и навыкам учащихся в области русского языка посвящены труды М. Т. Баранова, который все умения и навыки делит на специальные и общедидактические. Коммуникативные умения (речевые) наряду с учебно-познавательными и правописными (орфографическими и пунктуационными) он относит к специальным. Среди речевых умений М. Т. Баранов выделяет два вида: нормативные, связанные с речедвигательными и мыслительными действиями учащихся, и коммуникативные, которые непосредственно связаны с языком и с речью. Под коммуникативными умениями, согласно точке зрения М. Т. Баранова, понимаются «сенсорные и мыслительные действия учащихся, направленные на создание связных устных и письменных высказываний разных функционально-смысловых типов (описаний, рассуждений, повествований) и функциональных стилей» [3]. К коммуникативным умениям относятся следующие умения:

- определять тему теста;
- составлять сложный план к тексту;
- создавать тексты в различных стилях речи;
- использовать языковые средства выразительности, характерные для различных стилей речи;
- употреблять синонимы во избежание повтора одних и тех же слов;
- использовать лексические средства для связи предложений в тексте.

Т. А. Ладыженская рассматривает коммуникативные умения в связи с формой высказывания (письменной или устной) и выделяет следующие виды коммуникативных умений, формирующихся у учащихся в процессе обучения сочинениям:

- четко соблюдать границы темы сочинений;
- находить основную мысль сочинения;
- собирать материал для сочинения;
- систематизировать материал;
- строить сочинения определенного жанра;
- грамотно выражать свои мысли;
- редактировать написанное [4].

Е. И. Никитина, известный ученый в области развития речи, делит коммуникативные умения на две группы. К первой группе относятся умения, необходимые для построения связного высказывания:

- осмысливать тему и соблюдать ее границы;
- подчинять высказывание теме и основной мысли;
- составлять план высказывания;
- грамотно отбирать материал по теме высказывания;
- излагать материал в соответствии с планом высказывания;
- соблюдать нормы русского литературного языка;
- совершенствовать высказывание [5].

Ко второй группе относятся умения, которые формируются постепенно в процессе обучения в целом:

- отбирать и систематизировать материал из разных источников;
- строить высказывание в определенном типе речи с использованием сложных композиционных форм;
- придерживаться единства стиля речи;
- использовать различные языковые изобразительно-выразительные средства;
- составлять тезисы и конспекты;
- строить устное высказывание в определенной композиционной форме [6].

Таким образом, в методике преподавания русского языка нет единого общепринятого подхода к определению коммуникативных умений и их классификации. Тем не менее, сопоставляя различные классификации коммуникативных умений, можно выделить общепринятые, называемые большинством ученых-методистов:

- умение работать с темой высказывания (текста) (верно ее определять и соблюдать границы);
- умение составлять план высказывания (текста);
- умение создавать высказывание (текст) определенного типа речи (повествование, рассуждение и описание);
- умение использовать в высказывании (тексте) различные языковые изобразительно-выразительные средства.

Работа над формированием коммуникативных умений учащихся ведется в процессе изучения всего курса русского языка в школе. Особое внимание формированию коммуникативных умений уделяется на уроках развития речи, в частности на уроках обучения описанию как типу речи.

Согласно действующим программам для общеобразовательной школы знакомство учащихся с описанием происходит в 5-м классе, в 6-м классе сведения о данном типе речи уточняются и расширяются. Данный период обучения (5–6-е классы) является наиболее благоприятным как для работы над формированием знаний, умений и навыков работы с текстом, в частности с текстом типа описания, так и для работы над формированием коммуникативных умений. Воз-

раст учащихся 5–6-х классов (10–12 лет) характеризуется самостоятельностью мышления, способностью к творчеству, развитием воображения, склонностью к фантазированию, созданию ярких образов. Как отмечает И. Ю. Кулагина, у детей данного возраста наблюдается синтезирующее восприятие, которое легко можно проследить при описании детьми картины. Если в более раннем возрасте элементы картины воспринимались ими на стадии перечисления, а затем на стадии простого описания, то после 9–10 лет целостное описание картины дополняется логическим объяснением изображенных на ней явлений и событий, то есть наступает стадия интерпретации [7]. Работа над овладением коммуникативной функцией языка вполне доступна учащимся 5–6-х классов и представляет собой «особого рода учебную деятельность» [8], которая включает в себя постановку коммуникативной учебной задачи, определяющей выбор необходимых коммуникативных языковых средств для создания текста, совокупность учебных действий, направленных на «усвоение грамматических средств связности и выразительности абзаца» [9], и осуществление контроля с помощью планирования, позволяющего предвидеть возможный результат высказывания и корректировать его языковое оформление.

Создание учащимися текста типа описания – один из наиболее трудных видов работы по развитию речи. Для того чтобы учащиеся справились с ним, они должны знать лексику, грамматику, орфографию, пунктуацию, владеть знаниями по лингвистике текста и стилистике.

Необходимость формирования коммуникативных умений у учащихся объясняется тем, что без специальной систематической работы учащиеся не овладевают ими в должной мере. Как показывают проведенные исследования, типичными недостатками текстов-описаний, созданных учащимися, являются:

- нарушение тематического единства текста;
- отсутствие основной мысли в тексте, неумение ее раскрыть;
- отсутствие логической связи между частями текста;
- несоблюдение композиционной структуры, неправильное использование языковых средств выразительности.

Экспериментальная работа в школе позволяет предположить, что процесс обучения описанию должен сопровождаться введением таких стилистических понятий, как «типологические признаки описания», «композиционная структура описания», «языковые средства описания», которые уточняют сведения о типологических признаках текста в целом, композиционной структуре всех типов речи (описания, повествования,

рассуждения), языковых средствах, характерных для данных типов речи. Кроме этого одним из условий формирования коммуникативных умений при изучении описания является систематическая грамматико-стилистическая работа, включающая в себя определенные виды грамматико-стилистических упражнений:

- определение типа речи по типологическим признакам;
- поиск, анализ и сопоставление текстов, принадлежащих к разным типам речи;
- построение рабочего плана и композиционной схемы текстов всех типов речи;
- определение темы и основной мысли текста типа описания;
- выделение микротем текста типа описания;
- составление плана и композиционной схемы текста типа описания;
- анализ и выбор соответствующих изобразительно-выразительных средств, характерных для текстов типа описания, определение их роли в тексте;
- построение текста типа описания в соответствии с его типологическими признаками, композиционной структурой и языковым оформлением;
- анализ и редактирование текстов типа описания.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют, что учащимся наиболее удаются сочинения-описания природы, так как они основаны на их личном опыте, наблюдениях и впечатлениях. Для сочинений данного типа характерны образность, эмоциональность, авторская индивидуальность, отсутствие стандарта, что определяет способ изложения и выбор определенных языковых средств.

Например, при написании сочинения на тему «Краски осени» учащиеся умело используют изобразительно-выразительные средства: эпитеты (волшебный, драгоценный ковер; красивый, чудесный, золотистый лес); метафоры (выглянет солнце из-за облаков, береза облачилась в огненного цвета сарафан); перифраз (лесной дворец, богатый ковер из листьев); сравнения (будто золотые монетки; грибок стоит, как солдат; пылают, как огненные язычки) и т. д. Используется в сочинениях и оценочная лексика для передачи восприятия окружающего мира и для выражения своего отношения к природе (самое любимое время года, невозможно остаться равнодушным, травинка, листочек, стройные осинки). Описывая природу осенью, учащиеся сообщают о постоянных признаках и действиях, используя преимущественно глаголы одной видовой формы. Учитывая, что основной чертой описания является статичность (одновременность действий, явлений, признаков), учащиеся

используют глаголы настоящего времени со значением одновременности или постоянно совершаемых действий (отрываются, ложатся, пылают, растет, светит, падают и т. д.).

Композиция сочинений соответствует композиционной форме описания как типа речи: общее впечатление о предмете речи (описание осени); описание элементов, частей целого (описание деревьев, земли, неба, солнца); собственная оценка.

Таким образом, при изучении описания как типа речи у учащихся формируются навыки работы с текстом, а также определенные коммуникативные умения: выделять в тексте главное, видеть последовательность событий, составлять план, определять тему текста, его основную мысль, композиционную структуру, языковые средства, несущие смысловую нагрузку, то есть строить текст определенного типа речи с соответствующими типологическими признаками. Кроме этого работа над текстом типа описания позволяет решать не только коммуникативные задачи, но и психологические: обогащая лексический запас, развивая коммуникативные умения, сочинение-описание развивает творческое мышление, воображение, внимание и наблюдательность. Следовательно, текст типа описания – оптимальное средство для работы над формированием коммуникативных умений учащихся, которые, в свою очередь, являются основой для формирования всесторонне развитой личности, способной к полноценному речевому общению, то есть коммуникативные умения – основа для формирования коммуникативной компетенции.

Примечания

1. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Ч. I. Начальное общее образование. Основное общее образование / Министерство образования Российской Федерации. М., 2004. С. 71.
2. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания М., 1969. С. 33.
3. Баранов М. Т. Умения и навыки в школьном курсе русского языка // Русский язык в школе. 1979. № 4. С. 22.
4. Ладыженская Т. А. Система обучения сочинениям на уроках русского языка (IV–VIII классы). М., 1978. С. 13–16.
5. Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев: Русский язык. 5–9 кл. / сост. Л. М. Рыбченкова. 2-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2001. С. 102.
6. Там же. С. 102.
7. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: учеб. пособие для студ. высш. спец. учеб. завед. М.: ТЦ «Сфера»: Юрайт, 2001. С. 261.
8. Маркова А. К. Усвоение школьниками коммуникативной функции языка // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 31.
9. Там же.

Е. А. Ахматова

**МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ БИОГРАФИИ
М. Ю. ЛЕРМОНТОВА
НА ИНТЕГРИРОВАННОМ УРОКЕ
ЛИТЕРАТУРЫ в 9-м КЛАССЕ**

Автор описывает разработанный ею интегрированный урок по изучению биографии М. Ю. Лермонтова в 9-м классе и методику его проведения. Основная цель методики – развитие способности системного мышления, позволяющей видеть связи как внутри художественного произведения, так и внутри целостного мира художественной культуры. Главной особенностью методики является организация самостоятельной интегративной деятельности учащихся.

The article describes an integrated lesson worked out by the author, devoted to the study of M. Yu. Lermontov's biography in Grade 9 and the methods of conducting the lesson. The main aim of the method is the development of systematic thinking that allows students to see interconnections both within a piece of art and within the integral world of artistic culture. The main feature of the method is the promotion of independent integrative activities of the students.

Ключевые слова: системность, приемы обучения, интегративная деятельность, творческий потенциал.

Keywords: consistency, teaching technique, integrative activities, creative potential.

Все чаще учителя-словесники сталкиваются с проблемой снижения интереса к классической литературе, отсутствием желания вдумчиво работать над изучением художественного текста, с непониманием смысла произведения. Поэтому педагоги осознают необходимость поиска новых подходов к преподаванию литературы, более эффективных структур уроков, моделирования новых форм проведения занятий, которые могли бы взволновать учащихся, привить им любовь к чтению, подвигнуть к тому, чтобы им захотелось «разгрызть литературу, с наслаждением перекачивая языком во рту – ведь тогда и только тогда можно научиться оценивать по достоинству ее редкостный аромат, раздробленные, размельченные частицы вновь соединятся воедино в вашем сознании и обретут красоту целого, к которому вы подмешали чуточку собственной крови» [Набоков В. В. Лекции по русской литературе: Гоголь, Тургенев, Достоевский, Толстой, Чехов, Горький. М.: Независимая газета, 1996. С. 184.].

На наш взгляд, преподавание литературы на интегративной основе способно решить эту проблему: такое преподавание создает педагогические условия для реализации творческого потенциала учащихся за счет разнообразных видов деятельности.

С. А. Леонов, описывая особенности интегрированного урока, подчеркивает, что данный вид урока требует сочетания разнообразных видов деятельности, которые способствуют развитию воссоздающего и творческого воображения личности, памяти, речи, обогащению эмоционального мира школьника. Эту же точку зрения поддерживают М. С. Каган, Г. И. Щукина, считая, что основные виды деятельности (познавательная, игровая, практическая) существуют не по отдельности, а взаимодействуют друг с другом. Анализ методических исследований в данной области позволяет установить, что их авторы убеждены в том, что интегрированному уроку присущи системность и целостность; особая логика совместной деятельности учителя и учеников, подчиненная общим целям и дидактическим задачам, определяющим содержание учебного материала и выбор средств и методов обучения, отличных от тех, что применяются на традиционных уроках. Отметим, что выбор методов и приемов на интегрированном уроке осуществляется в зависимости от целей и задач учителя, а также уровня общекультурного развития школьников, степени их знакомства с произведениями мировой художественной культуры.

Рассмотрим методы и приемы интеграции на примере урока, посвященного изучению биографии Лермонтова в 9-м классе. На уроке предполагается использование следующих методов: заочная экскурсия в Тарханы, просмотр фрагментов фильма Н. Бурляева «Лермонтов», создание летописи жизни и творчества поэта, выразительное чтение стихотворений М. Ю. Лермонтова, сообщения учащихся по результатам исследовательской работы.

Изучение биографии М. Ю. Лермонтова в 9-м классе не должно носить формальный характер. Одна из важнейших задач учителя на современном уроке литературы – раскрыть глубокую, страдающую, противоречивую личность М. Ю. Лермонтова, показать особенности характера писателя, ведь именно эти его качества могут вызвать интерес девятиклассников. Подросткам, переживающим пубертатный кризис, очень близко мироощущение писателя, его одиночество, страдание, происходящая в душе борьба; они сами испытывают подобные ощущения, так как в этот период пытаются осмыслить мир и найти свое место в нем. Им близок Лермонтов со своим протестом, борьбой, отрицанием, поиском и неуспокоенностью. Наиболее приемлемый путь для достижения этой цели – организация самостоятельной интегративной деятельности учащихся, выступающей как важнейший фактор формирования знаний, умений и навыков школьника, его коммуникативной, языковой, культуроведческой, литературоведческой компетентности. В соответ-

ствии с положением о взаимосвязи деятельности и развития личности, разработанном в отечественной психолого-педагогической науке, мы можем сделать вывод, что деятельность (различные ее виды) играет доминирующую роль в образовании и развитии личности (Г. И. Шукина, М. С. Каган, Г. М. Андреева и др.) – она не только ведет к изменению предметов познания, но и обуславливает личностные изменения учеников. Генеральная цель образования – развитие всесторонне развитой, творческой личности – требует развития активности, самостоятельности, реализации возможностей учащихся, накопления опыта поисковой и творческой деятельности. Овладение данной деятельностью является условием формирования творческой личности.

Изучение мировой художественной культуры (литература, музыка, живопись, оперное искусство, балет и т. п.) представляет собой работу исследователя – а ребенок и является исследователем в образовательном процессе – с систематизированным знанием, по ходу усвоения которого проводятся операции синтеза, анализа, индукции и дедукции, абстрагирования (отвлечение от несущественной для исследователя информации) и конкретизации (соединение знаний, почерпнутых из разных источников, в структуре предмета исследования). Заметим, что это не столько формальное соединение разного знания в новый учебный текст, сколько соединение разных текстов в сознании ученика, являющемся ведущим фактором интеграции образования. Таким образом, можно говорить о том, что самостоятельная деятельность учащихся, результатом которой является целостное представление о личности и творчестве М. Ю. Лермонтова, носит интегративный характер. Стоит отметить, что самостоятельная интегративная деятельность учащихся дает возможность возбудить интерес к определенному явлению, пробудить личностное отношение каждого ученика к материалу, предоставить свободу его выбора материала и решения поставленной задачи; возможность стать мастером – создать свой творческий «продукт».

Роль данной деятельности учащихся на уроке и вне его трудно переоценить: она развивает у школьников личностно и социально значимые качества, так как учитывает их потребности, потенциал и склонности; активизирует все стороны личности учащегося – интеллектуальную и эмоциональную сферы, его индивидуальные способности; влияет на развитие коммуникативности, целеустремленности, ответственности. Самостоятельная интегративная деятельность развивает навыки сотрудничества и делового общения в коллективе, умение сочетать разные формы работы – индивидуальную и групповую, т. е. способствует развитию личности учащегося как в

учебно-познавательном, так и воспитательном аспектах. Для нас важно, что итогом данной деятельности являются не только обширные качественные знания, но и формирование нравственной позиции учащихся. Постановка исследовательского вопроса, сбор информации, ее осмысление, социальное сотрудничество в ходе выполнения работы, формулирование выводов – все это так или иначе подводит подростка к раздумьям о смысле жизни, своей нравственной позиции. Он неизбежно задумывается над нравственно-этическими вопросами человеческого бытия, обращается к миру внутренних переживаний, ощущений человека, оценивает себя, свое поведение в сравнении с героями литературных произведений. Подросток фактически оформляет свою философию, выражает свое формирующееся «Я».

Таким образом, самостоятельная интегративная деятельность углубляет духовно-нравственный потенциал личности, мотивирует личностный духовный рост, способствует становлению личности школьника как субъекта собственной судьбы. Особенность самостоятельной интегративной деятельности по литературе такова, что мы не только формируем коммуникативную, культуроведческую и литературоведческую компетентность обучающихся, но и гражданскую, идейно-нравственную позиции. И происходит этот важнейший для личности процесс не насильственным, а естественным путем.

На изучение биографии М. Ю. Лермонтова отводится один урок.

Цель данного урока – познакомить учащихся с биографией поэта, показать роль Тархан, Кавказа, Петербурга, Московского университетского пансиона в становлении характера и мировоззрения М. Ю. Лермонтова; раскрыть многогранность личности Лермонтова как писателя, художника, музыканта; подчеркнуть автобиографизм его произведений, тесную взаимосвязь судьбы и творчества, наложившую отпечаток на образы героев; показать связь литературы с другими видами искусства (музыкой, живописью и др.); совершенствовать навыки анализа и интерпретации художественного текста; развивать трудовые отношения; расширить культурный кругозор учащихся. Главный методический прием данного урока – организация самостоятельной интегративной деятельности учащихся.

Подготовка к данному уроку начинается задолго до его проведения: учащимся надо дать время «войти в эпоху» Лермонтова, настроиться на ее восприятие, проникнуть в мир писателя. Без такой подготовки урок будет менее эффективен. Кроме того, приступая к изучению творчества М. Ю. Лермонтова в 9-м классе, считаем нужным дать учащимся серию вопросов об исто-

рии, литературе, культуре начала XIX в., чтобы определить уровень их знаний.

Содержание анкеты включает серию вопросов о поэте, его биографии и творчестве, о художниках, рисовавших иллюстрации к его произведениям; композиторах, сочинивших романсы, песни на его стихи. Анкетирование стимулирует интерес учащихся к изучаемому автору, вызывает стремление «ликвидировать» свою безграмотность.

Готовя учеников к уроку по изучению биографии Лермонтова, можно широко использовать различные формы внеклассной работы: экскурсии (как очные, так и заочные) в музеи; знакомство с музыкальными произведениями на стихи Лермонтова, с произведениями живописи (как самого Лермонтова, так и художников, написавших его портреты или создавших иллюстрации к его произведениям); просмотр фрагментов фильма Н. Бурляева «Лермонтов». Можно выпустить литературную газету о М. Ю. Лермонтове, организовать конкурс чтецов, на котором бы звучали стихотворения писателя; организовать салон, в котором учащиеся обсуждали бы интересующие их вопросы по творчеству Лермонтова; устроить вечер памяти поэта, презентацию мультимедийного проекта и т. д.

В качестве вспомогательной литературы можно предложить учащимся книги И. Ю. Айхенвальда, В. Г. Белинского, С. В. Шувалова, К. Н. Ломунова и др. Бесспорно, будут интересны учащимся мемуарные источники: письма Лермонтова, письма к Лермонтову, воспоминания современников писателя: С. А. Раевского, М. А. Лопухиной, А. И. Герцена и др. Музыкально-зрительный ряд эстетически более мощно может воздействовать на девятиклассников, поэтому мы рекомендуем при изучении творчества Лермонтова привлекать помимо литературы другие виды искусства: музыку, живопись, кино и др. Мы решаем другим видам искусства «войти в уроки литературы не потому, что не верим в самостоятельность литературы и силу ее воздействия, но потому что надеемся: в союзе с другими искусствами она скорее найдет путь к сердцу ученика, разбудит его мысль, оживит воображение, взволнует его чувства, окрылит его желанием действовать» (В. Г. Маранцман). Неполным будет изучение творчества писателя без обращения к романсам Варламова, Даргомыжского, Римского-Корсакова, Рубинштейна, Свиридова, Шашиной, написанным на стихи Лермонтова; к иллюстрациям Врубеля к произведениям писателя, к портретам Лермонтова, написанным П. Е. Заболоцким, П. П. Кончаловским, К. А. Горбуновым и др.; к акварелям и автопортретам М. Ю. Лермонтова.

Урок проводится в виде беседы, сопровождаемой сообщениями учащихся по результатам

предварительной исследовательской работы, выполненной по заданию учителя в составе групп.

Выбор конкретных методических приемов определяется возможностями и желанием учащихся. Выступления учащихся могут быть не только в виде устного сообщения, это может быть иллюстрирование произведений, создание мультимедийного проекта, подбор историко-литературного комментария к произведениям Лермонтова, создание летописи жизни и творчества поэта.

Самостоятельная интегративная деятельность учащихся должна быть организована с учетом изучаемой проблематики, разнообразия исследовательских заданий и их постепенного усложнения. Учащиеся объединены в исследовательские группы, для каждой из которых подготовлено определенное задание.

Учащиеся **первой группы** должны составить краткую летопись жизни и творчества М. Ю. Лермонтова: выделить значимые события в жизни поэта – Тарханы, «маловская история», встреча с Белинским, кружок шестнадцати, Кавказ; литературные влияния в творчестве Лермонтова. В качестве рекомендуемой литературы для подготовки данного задания мы предлагаем книги В. Г. Белинского, В. И. Коровиной, К. Н. Ломунова, В. А. Мануйлова и др.

Группа получает стихотворения для сравнения: М. Ю. Лермонтов «На севере диком», Г. Гейне «Сосна», А. Фет «С чужой стороны». Сопоставительный анализ данных стихотворений – сравнение мира чувств и переживаний авторов произведений, выяснение различий и сходств художественных особенностей стихотворений, знакомство с художественно-изобразительными средствами поэзии – позволяет понять оригинальность Лермонтова как поэта, художника, так и переводчика.

Учащиеся **второй группы** работают с мемуарными источниками – письмами, воспоминаниями. Они должны ответить на вопрос: каким предстает Лермонтов в воспоминаниях?

Учащимся дана уникальная возможность, опираясь на мемуарные источники, составить собственное мнение о характере, привычках, талантах, отношениях с людьми, раскрыть внутренний мир поэта. Размышления по поводу стихотворений «Я жить хочу! хочу печали», «Белеет парус одинокой» могут быть представлены в форме эссе, сообщений, докладов, чрезвычайно важных не только содержательно, информационно, но и методически, так как способствуют развитию речи учащихся – и письменной, и устной.

Учащимся **третьей группы** необходимо «открыть» для себя произведения искусств, созданные на основе произведений Лермонтова: романс Варламова «Парус», А. Рубинштейна «Парус»,

«Тучки небесные», А. Даргомыжского «Тучи», Е. Шашиной «Выхожу один я на дорогу» и др.; иллюстрации Врубеля к «Герою нашего времени», иллюстрации А. Серова к «Демону», портреты Лермонтова, акварели. Безусловно, при подготовке данного задания для учащихся будут интересны книги «Русские композиторы» Б. Евсеева, «Русские живописцы» А. Сергеева. На наш взгляд, возможно поручить учащимся третьей группы составить по этим материалам небольшие рассказы о М. Балакиреве, А. Варлаамове, А. Даргомыжском, А. Серове, М. Врубеле и др.; постараться избрать для своих рассказов такой жанр выступления, который бы заинтересовал слушателей и соответствовал особенностям речевого стиля источника.

Каков характер романсов? Соответствует ли музыка настроению стихотворений? Сравнить «Парус» Варламова, Рубинштейна и Лермонтова – как поэт и композиторы рисуют образ морской стихии? Передает ли музыка мятежный порыв поэта? Что обращает на себя внимание в композиции рисунка? Сравнение иллюстраций Врубеля и Серова, что общего, что различного? Сравнить портреты Лермонтова, написанные П. Е. Заболоцким, П. П. Кончаловским.

Стоит отметить, что исследовательские задания построены как на индуктивном уровне (предполагая переход от более конкретного к более обобщенному значению события, явления), так и на дедуктивном уровне заданий (предполагающем объяснение значимости предмета, события, человека в жизни М. Ю. Лермонтова с помощью воспоминаний о нем). На уроке создавались проблемные ситуации, с помощью которых поддерживались активность и мотивация учащихся.

Известно, что лучше всего сохраняется в памяти то, что сделано (найденно, подобрано и т. д.) самостоятельно. В нашем случае самостоятельная исследовательская работа учащихся будет способствовать прочному запоминанию. Сообщения учащихся по результатам исследовательской работы углубляют и объединяют разрозненные знания о личности поэта.

Использование на уроке биографического материала, писем М. Ю. Лермонтова, воспоминаний современников, привлечение таких видов искусства, как живопись, музыка и кино, создаст общее впечатление о поэте – о его семье, воспитании, обучении, увлечениях, складе характера, об отношениях с друзьями и о таланте не только писателя, но и живописца, музыканта. Кроме того, мы попытаемся нарисовать психологический портрет поэта, показать особенности его мировосприятия, как оно отразилось на его отношениях с друзьями и в его творчестве.

На первый взгляд может показаться, что на освещение данного материала попросту не хва-

тит времени, однако при грамотной организации самостоятельной деятельности учащихся учебный процесс приобретает системный характер, вследствие чего наблюдается рациональное использование времени урока.

Использование приемов интеграции на данном уроке позволяет создать такую педагогическую ситуацию, которая содействует развитию способностей учащихся к самостоятельному активному освоению мира, вызывает у них стремление самореализоваться в творческой деятельности. У многих учащихся может возникнуть устойчивый интерес к литературе, истории, изобразительному искусству, музыке, отдельные учащиеся смогут проявить литературные и актерские способности, которые могут быть развиты в процессе последующего обучения.

УДК 378

А. М. Савинов

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В УПРАВЛЕНИИ ПРОЦЕССОМ ПРЕПОДАВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО РИСУНКА

В статье рассматривается возможность применения системного подхода с целью управления процессом преподавания академического рисунка. Для этого предлагается соблюдать определенную последовательность: выделение объекта управления, формулировка целей управления, проведение декомпозиции целей, разработка программы под каждую конечную цель, а далее – проведение комплекса мероприятий по достижению целей в соответствии с программой.

The author considers the possibility of using the system approach to managing the process of teaching academic drawing. It is offered to keep to the following order: choosing the object of control, defining the aims of control, decomposing the aims, developing a program to realize each of them, and, finally, taking a complex of measures for achievement of the goals in accordance with the program.

Ключевые слова: академический рисунок, система преподавания, системный подход, методические принципы, программа управления.

Keywords: academic drawing, system of teaching, system approach, methodical principles, program of control.

Одним из условий модернизации российского образования является постоянное совершенствование управления на основе всестороннего использования достижений, происходящих в современном обществе. Управленческая деятельность становится решающим фактором, обеспечивающим успех всех преобразований. Управле-

© Савинов А. М., 2010

ние учебным процессом представляет собой педагогическую и социальную проблему, от решения которой во многом зависит качество обучения. Однако в настоящее время в системе преподавания академического рисунка наблюдается неподготовленность к организационным и содержательным изменениям в управлении учебным процессом по рисунку. Благоприятные условия для развития системы преподавания академического рисунка состоят в создании атмосферы сотрудничества между администрацией и педагогами, педагогами и студентами, что, в свою очередь, порождает новые формы работы как с педагогическими кадрами, так и со студентами. Несмотря на имеющиеся исследования в области методики преподавания академического рисунка, высокую степень проработанности вопросов организации учебной деятельности студентов, средств ее осуществления, анализ научной литературы и публикаций показывает, что вопросы управления процессом преподавания академического рисунка в высшей школе на основе системного подхода пока не находят своего решения.

В данной статье предлагается рассмотреть возможность применения программно-целевого метода, как специфической формы осуществления системного подхода для управления системой преподавания рисунка.

Приступая к решению этого вопроса, прежде всего необходимо упростить сложный процесс управления системой преподавания и разделить его на составляющие компоненты. Для этого следует соблюдать определенную последовательность. В первую очередь, надо выделить объект управления, затем сформулировать цели управления, провести декомпозицию целей, после этого разработать программы под каждую конечную цель, а далее в соответствии с программой необходимо провести комплекс мероприятий по достижению целей.

Итак, первым этапом будет определение объекта управления. Объект управления в данном случае – это система преподавания академического рисунка, которая складывается из следующих взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов.

1. Цели и задачи преподавания

Цели и задачи преподавания академического рисунка заключаются в том, чтобы дать студентам научные основы рисунка – закономерности построения объемных форм на плоскости, знание метода конструктивно-пространственного анализа предметов. Н. Н. Ростовцев отмечает, что важно научить правильно наблюдать, познавать и изображать предметы окружающей нас действительности, с помощью постепенного усложнения заданий изучить технологии материалов, графические возможности и техники рисунка [1].

Изучение основ изобразительной грамоты должно способствовать познанию и эстетическому освоению действительности и в конечном итоге составить прочную базу для самостоятельной творческой работы. Поэтому процесс целеполагания или процесс формулирования триединой цели занятия входит в блок подготовки преподавателя к каждому занятию. Умение осмыслить все три аспекта триединой цели занятия, расчленив ее на задачи этапов – залог успеха преподавателя в подготовке его к занятию.

2. Содержание учебного материала

Содержание учебного материала исходит из целей и задач преподавания и является основой для его осуществления. Студенты должны изучить законы образования внутренней конструкции объекта, механику движений, пластическую анатомию, перспективу и т. д. Содержание учебного материала – это выполнение программы обучения рисунку, что входит в задачу каждого занятия. Процесс выполнения теоретической и практической программы требует постоянного планирования, контроля и систематического регулирования. Так как имеется в виду не только количественная, временная, но и качественная сторона выполнения программ, то этот блок может входить определенной частью в блок проверки качества знаний, без него не обойтись в ходе управления процессом повторения и систематизации знаний, но одновременно с этим он играет очень важную самостоятельную роль в процессе управления системой преподавания.

3. Проведение занятия

Проведению занятия предшествует подготовка преподавателя к занятиям в течение года и к каждому в отдельности. Затем идет проведение занятия и его самоанализ.

В подготовку преподавателя к занятию входит: внимательное освоение раздела программы; формулирование замысла занятия; привязка занятия к данному конкретному плану и определение путей достижения поставленной на занятии цели; выбор из всего арсенала методов наиболее результативных для данного материала и для данных студентов; моделирование своих действий на данном занятии; определение структуры занятия; подготовка наглядного материала из методического фонда.

Проведение занятия служит достижению обучающего (познавательного), развивающего и воспитывающего результата. В процессе проведения занятия происходит развитие и закрепление умений и навыков по выполнению рисунков. Различные типы заданий, которые выполняют студенты, постепенно формируют умение воспринимать и анализировать натуру, соотносить полученные знания со своим внутренним опытом.

После занятия следует его критический анализ – это органическая часть системы работы преподавателя, которая помогает видеть недостатки и исправлять их, а также находить положительные моменты и закреплять их.

Соответствие друг другу основных элементов занятия, как и взаимосвязь компонентов всей системы, очень важно. Эта образующаяся, благодаря связям, структура важная составляющая объекта управления. Взаимосвязь представляет дидактическую сердцевину занятия: как известно, конечный результат занятия во многом зависит от того, насколько методы обучения, выбранные педагогом, соответствуют им же подобранному содержанию учебного материала и насколько формы организации познавательной деятельности студентов, используемые преподавателем в ходе занятия, соответствуют содержанию учебного материала и методам обучения. Чем выше это соответствие, тем эффективнее конечный результат занятия. К сожалению, практика проведения занятий по рисунку изобилует нарушениями этого соответствия. Оно так просто преподавателю не дается, нужна систематическая работа по освоению этого сложнейшего участка педагогического процесса, и, естественно, здесь без управления не обойтись.

4. Контроль и оценка результата

Это просмотр работ в конце занятия, кратковременные просмотры работ в процессе проведения занятия, краткий опрос студентов по теоретическому содержанию учебного материала или по профессиональной терминологии, просмотр домашних заданий.

Этот блок нуждается в особом постоянном управленческом воздействии, ибо здесь часто нарушаются организационные, дидактические требования. И в то же время от него во многом зависит качество учебно-воспитательного процесса в целом.

5. Самосовершенствование преподавателя

Без самосовершенствования преподавателя невозможна продуктивная работа педагога, и прежде всего руководство мышлением студентов во время занятия, их профессиональным развитием.

Особенность профессионального педагогического знания заключается в его комплексности, что требует способности преподавателя синтезировать изучаемые науки и применять это в практике преподавания рисунка, отсюда вытекает постоянная систематическая работа педагога по совершенствованию профессиональных знаний.

Самосовершенствование – это и теоретико-методическая подготовленность преподавателя к занятию. Без теории современного занятия по рисунку, передовой методики его осуществления, найденной в процессе проведения исследований,

реконструкция занятия невозможна. Новаторство может возникать только на хорошей теоретико-методической основе. Без этого нельзя повысить теоретическую, дидактическую и психологическую структуру занятия. Таким образом, процесс управления системой преподавания академического рисунка – процесс обучающий. В этом его специфика и особенность.

6. Взаимоотношения преподавателя и студентов

Психологическая основа занятия, заключающаяся в наличии развитых отношений сотрудничества между преподавателем и студентами, освоении учения без принуждения всеми преподавателями. Конструирование психологической основы занятия путем формирования отношений сотрудничества – это процесс, который не развивается сам по себе, а осуществляется путем умелого управления им.

7. Работа преподавателя по ознакомлению с нормативными документами

Сюда входит: знакомство с законодательством, инструктивными и информационными письмами Министерства образования и науки, государственными образовательными стандартами, изучение программ, методической литературы; выделение узловых вопросов по курсу, которые студенты должны запомнить и освоить на практике; определение системы ведущих понятий, которую должен усвоить студент в течение года; определение последовательного проведения занятий, вычленение и осмысление главной задачи курса на год, семестр и многое другое. Знакомство с нормативными документами организуется, как правило, заведующим кафедрой до начала учебного года и подлежит управлению с его стороны.

Кроме перечисленных компонентов, составляющих систему преподавания академического рисунка, существуют условия, наличие которых делает эффективной работу системы, они относятся прежде всего к блоку проведения занятия.

Первым важным условием функционирования системы преподавания академического рисунка является повторение и систематизация знаний студентов. Повторение должно способствовать приведению знаний и умений в систему. Без повторения нет учения, потому что нет навыка. Это можно представить следующим образом: что повторяется, что в повторяемом материале является главным, что является главным для повторения, от умения выполнять какие задания будет зависеть умение выполнять весь комплекс заданий по данной теме, как спланировать следующие занятия повторения.

Второе необходимое условие – это прочность, глубина, осознанность знаний, умений и навыков студентов.

Управление формированием качества знаний неизбежно связано с управлением качеством пре-

подавания, и это в определенной степени связано с оказанием управленческого воздействия на всю совокупность факторов, влияющих на учебно-воспитательный процесс. Для того чтобы управлять системой преподавания, необходимо знать: фактическое состояние знаний, умений и навыков; истоки причин слабых знаний и умений всей группы или отдельных студентов; в чем конкретно нужно помочь преподавателю; объективность оценки знаний студентов и ее соответствие существующим нормам и многое другое.

Таков объект управления. При этом следует отметить, что состав объекта управления остается открытым, т. е. он не ограничивается только этими блоками, ибо количество блоков по мере исследования проблемы может быть увеличено. Кроме того, необходимо отметить, что это один из возможных составов объекта управления, ибо вуз, где преподается рисунок, имеет различные миссии и задачи, с разнообразными системами обучения, что требует различных по содержанию и составу объектов управления.

Вторым этапом программно-целевого подхода в его преломлении к управлению системой преподавания академического рисунка, после того как определен объект управления, является формулирование целей управления, так как управление любым процессом начинается с выбора цели. Естественно, что и управление системой преподавания также является процессом целеориентированным.

Поскольку управление системой преподавания состоит из целого ряда управленческих процессов, постольку и цель его тоже распадается на ряд более частных целей. Следовательно, можно говорить не просто о цели управления системой преподавания, а, используя терминологию системного подхода, о «дереве целей».

Главную цель управления системой преподавания можно сформулировать следующим образом: обеспечить эффективное функционирование системы преподавания академического рисунка на основе развивающего и воспитывающего обучения.

Такая общая цель не может быть достигнута сама по себе. Она достигается через реализацию целого ряда нижеследующих целей, на которые она распадается и которые ее конкретизируют. Поэтому, для того чтобы обеспечить эффективное функционирование системы преподавания, необходимо:

1. Сформировать у каждого члена педагогического коллектива теоретико-методические основы для понимания сущности процесса преподавания как сложной, целостной системы.

2. Создать и развивать систему отношений сотрудничества между преподавателем и студентом, преподавательским и студенческим коллективами.

3. Обеспечить систематическую педагогическую подготовку преподавателей перед началом каждого учебного года.

4. Добиться систематической подготовки преподавателей к каждому занятию.

5. Обеспечить овладение преподавателем технологией целеполагания и целеосуществления в ходе подготовки и проведения занятий.

6. Организовать в коллективе систематическое выполнение всеми преподавателями дидактических требований к построению и проведению занятия, а также к режиму его осуществления.

7. Создать систему управления учебной домашней (самостоятельной) работой студентов, добиться систематического ее выполнения.

8. Обеспечить прочные осознанные знания и умения за счет создания на занятии действенной системы их повторения и систематизации.

9. Добиться полного освоения и выполнения как теоретической, так и практической части программы.

10. Систематически проверять прочность, глубину и осознанность знаний, умений и навыков студентов.

Таков первый уровень декомпозиции генеральной цели управления системой преподавания академического рисунка.

Затем каждая из десяти целей этого уровня декомпозируется на еще более конкретные уровни, каждый из которых является рубежом достижения вышестоящего.

Далее каждая из целей соединяется с целереализующей программой их достижения, где определяются конкретные пути и средства достижения, что является третьим этапом программно-целевого метода управления. В данном случае под программой можно понимать комплекс работ по решению отдельной или целого ряда проблем.

На этапе составления программы целезадающая подсистема («дерево целей») должна сомкнуться с целереализующей подсистемой, т. е. должна быть произведена связь с совокупностью мероприятий, обеспечивающих производство тех или иных работ для достижения целей. Поскольку мы говорим о программе как совокупности мероприятий, постольку необходимо отметить, что «мероприятием называется действие или система действий, с помощью которых реализуются определенные цели» [2]. Отдельные мероприятия в разрабатываемой программе необходимо планировать так, чтобы достичь нескольких целей. При этом в программу включаются также и мероприятия, которые не направлены непосредственно на достижение целей программы, а выполняют вспомогательные, обеспечивающие функции.

Рассмотреть всю программу управления системой преподавания академического рисунка в данной статье не представляется возможным, поэтому для примера возьмем одну цель из вышеперечисленного ряда целей первого уровня, проследим ее декомпозицию и рассмотрим технологию достижения.

Цель 1 – сформировать у каждого члена педагогического коллектива теоретико-методические основы для понимания сущности процесса преподавания как сложной, целостной системы. Она декомпозируется на следующие цели.

1.1. Изучить с преподавателями кафедры теоретические положения системного подхода учебно-методической и научно-методической работы в высшей школе.

1.2. Сформировать у каждого педагога практические навыки проектирования и конструирования педагогических систем.

1.3. Провести психолого-педагогическую и информационно-технологическую подготовку с применением системного подхода в преподавании академического рисунка.

Теперь можно под каждую цель определить средства ее достижения и ресурсы, требующиеся для этого. Для краткости определим только средства и не будем рассматривать всю программу в целом.

Цель 1.1 «Изучить с преподавателями кафедры теоретические положения системного подхода учебно-методической и научно-методической работы в высшей школе» реализуется посредством ряда мероприятий:

1.1.1. Провести анализ влияния системного подхода в преподавании рисунка на состояние качества знаний, умений и навыков студентов.

Это мероприятие необходимо для того, чтобы сформировать на основе выводов из проведенного анализа правильное педагогическое общественное мнение в коллективе о роли системного подхода в преподавании рисунка.

Когда будет проведен анализ и получены выводы, можно перейти ко второму мероприятию по достижению цели 1.1.

1.1.2. Спланировать работу по внедрению системного подхода в деятельность педагогического коллектива кафедры.

1.1.3. Организовать участие преподавателей в семинарах по освоению основ системного подхода.

Под цель 1.2 «Сформировать у каждого педагога практические навыки проектирования и конструирования педагогических систем» можно наметить следующие мероприятия:

1.2.1. Провести семинар по разработке учебного задания по рисунку на основе системного подхода.

1.2.2. Организовать работу преподавателей в преобразовании уже существующих методичес-

ких материалов и разработке новых с использованием системного подхода в преподавании рисунка.

1.3.1. Организовать прослушивание и обсуждение проектных работ на основе системного подхода по методической разработке учебного курса по рисунку (программа, разработка различных форм занятий, самостоятельной работы студентов, методов оценки и контроля и т. п.).

1.3.2. Провести семинар по психолого-педагогическим исследованиям проблем обучения рисунку в высшей школе.

1.3.3. Провести системный анализ типичных проблем и затруднений, возникающих в повседневной педагогической работе, найти способы их решения на основе системной организации педагогической деятельности.

Приведем для ясности еще пример декомпозиции цели по созданию системы повторения знаний и умений при работе со студентами.

Цель 8 – обеспечить прочные осознанные знания и умения за счет создания на занятии действенной системы их повторения и систематизации. Она декомпозируется на два направления целей.

8.1. Использовать дополнительные задания, упражнения, направленные на закрепление и совершенствование работы со студентами по освоению методических принципов выполнения академических рисунков.

8.2. Использовать в преподавании академического рисунка систему дополнительных заданий, упражнений, которые неоднократно фиксировали бы внимание студентов на этапах выполнения рисунка.

После этого под каждую из этих целей, так же как и при работе с преподавателями, необходимо определить средства ее достижения.

Под цель 8.1 подводятся следующие мероприятия:

8.1.1. Выполнение набросков с задачей компоновки изображения.

8.1.2. Упражнения на рисование предметов, имеющих симметричную парную форму, с целью освоения методического принципа рисования симметричных парных форм (кувшин, ваза, голова человека и т. д.).

8.1.3. Дополнительные упражнения на освоение принципа конструктивного анализа формы.

8.1.4. Тренировочные упражнения на решение быстрых тональных рисунков с разными источниками освещения (методический принцип тонального решения рисунка, основанный на закономерностях освещения). Упражнения проводить в технике как карандаша, так и мягких материалов (сангина, уголь, соус).

8.1.5. Выполнение упражнений на обобщение (методический принцип целостности изображения).

8.1.6. Выполнение заданий на освоение методического принципа художественно-образного решения рисунка.

Под цель 8.2 намечаются следующие мероприятия:

8.2.1. Упражнения по выполнению первоначальных набросков для длительных работ.

8.2.2. Задание на выбор наиболее выразительной точки зрения на натурную постановку.

8.2.3. Задания с конструктивным анализом формы в рисунке.

8.2.4. Выполнение тональных зарисовок.

8.2.5. Упражнения на обобщение рисунка. Задание выполнять за один сеанс: сначала за два-три часа делать быстрый рисунок с главными деталями, с обобщенной трактовкой светотени, затем в течение одного часа проводить обобщение рисунка.

8.2.6. Упражнения, рассчитанные на развитие зрительных представлений посредством мысленно выполняемых графических действий.

Таков пример построения программы, которую в данном случае можно назвать технологи-

ческой картой управления процессом достижения конкретной цели, где под каждую цель определены возможные средства ее достижения. Надо заметить, что программа управления системой преподавания академического рисунка вначале будет громоздкой, ибо главную роль в ней будет играть часть теоретической и практической подготовки, но постепенно, когда последняя будет осуществлена и программа будет сведена к минимуму целей и средств по их достижению, ее объем значительно уменьшится. Аналогично конструируются технологические карты и под все другие цели, которые создают единую систему управления процессом преподавания академического рисунка. В результате это позволяет сделать процесс управления до предела конкретным, последовательным и целенаправленным.

Примечания

1. Ростовцев Н. Н. Академический рисунок: учебник для худ.-граф. фак. пед. ин-тов. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Просвещение, 1984.

2. Конаржевский Ю. А. Система. Урок. Анализ. Псков: ПОИПКРО, 1996. С. 418.

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 373.2

С. В. Савинова

ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОНТРОЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Статья посвящена проблемам контрольно-диагностической деятельности руководителя дошкольного образовательного учреждения. Рассматриваются показатели, характеризующие организацию и проведение контрольно-диагностической деятельности в ДОУ и дающие оценки каждого показателя.

The article is devoted to the problems of control-diagnostic activity of the head of preschool educational institution. The author considers the indicators characterizing organization and carrying out of control diagnostic activity in preschool educational institution and the criteria of estimation of each indicator.

Ключевые слова: контроль, контрольно-диагностическая деятельность, эффективность, дошкольное образовательное учреждение.

Keywords: control, control-diagnostic activity, efficiency, preschool educational institution.

Интерес к контролю как важной составляющей эффективного управления дошкольным образовательным учреждением не ослабевает на протяжении многих десятилетий. Особое значение контрольно-диагностическая функция управления в современных условиях приобретает в целях стимулирования деятельности педагога, детей и подростков. Сочетание в практике работы образовательного учреждения административного и общественного контроля с самоанализом, самоконтролем и самооценкой каждого участника педагогического процесса делает оценку воспитательно-образовательной и управленческой деятельности предметом ежедневной заботы самого образовательного учреждения, частью его профессиональной деятельности.

Следовательно, для решения задач образовательного учреждения руководителю необходимо правильно организовывать и реализовывать деятельность по осуществлению контроля, что можно достичь путем регулярной оценки ее качества и эффективности.

А. И. Васильева утверждает, что основная цель контроля за состоянием воспитательно-образовательной работы в дошкольном учреждении состоит в «совершенствовании педагогического процесса во всех возрастных группах и в оказании каждому воспитателю конкретной помощи» [1]. С ней соглашаются Н. Б. Корепанова и И. А. Липчанская [2]. Отсюда следует, что контроль в первую очередь призван обеспечить выполнение задач ДОУ, что возможно только при правильной организации педагогического процесса, наличии грамотных высококвалифицированных педагогических кадров.

А. В. Поздняк пишет, что контроль – один из главных источников получения информации о работе сотрудников дошкольного учреждения. Он помогает предвидеть трудности, обеспечивает соблюдение норм взаимоотношений и поведения, уровня дисциплины, поддерживает заданный режим работы учреждения, способствует выполнению плана. «Контроль является базой для принятия управленческих решений, делает заведующего более компетентным и как педагога, и как администратора. Он позволяет установить, все ли в дошкольном учреждении выполняется в соответствии с управленческим решением, установить отклонения и их причины, определить пути и методы устранения выявленных недостатков» [3]. Действительно, именно контроль делает деятельность коллектива и детей зримой, обнаруживает успехи и недостатки работы, способствует развитию у работников ответственности за исполнение своего дела, помогает руководителю ставить цели на будущее. В связи с этим очень точно утверждение М. М. Поташника и В. С. Лазарева, что «благодаря контролю управление приобретает принципиально важный компонент, без которого оно не может существовать, – обратную связь. Контроль делает управление “зрячим”, чувствительным к изменениям» [4]. О надежной обратной связи как необходимости для процесса управления, которую обеспечивает контроль, говорит П. И. Третьяков: «Именно контроль как технологическая услуга с позиций менеджмента в различных его формах и методах (способах, средствах и воздействиях) обеспечивает такую обратную связь, являясь важнейшим источником информации для каждого участника процесса» [5]. Обратная связь, которую обеспечивает контроль, способствует реализации остальных

ных процессуальных функций управления, это отмечают М. М. Поташник и А. М. Моисеев. «Без контроля невозможно иметь данные для анализа учебно-воспитательного, инновационного, управленческого и любых других процессов, а без анализа не может быть осуществлено ни планирование, ни какие-либо другие управленческие действия – для них просто не будет оснований» [6]. Данное высказывание подчеркивает важность контроля как неотъемлемой составляющей процесса управления, что подтверждает актуальность нашего исследования, так как оценка эффективности контроля будет способствовать эффективности управления в целом.

Ю. А. Конаржевский указывает, что контроль – это услуга, которую руководитель оказывает своим сотрудникам. «Контроль – инструмент, при помощи которого осуществляется признание результатов труда сотрудников. Контроль – условие уверенной и безопасной работы. Контроль – канал для контакта с менеджером и условие, чтобы тебя воспринимали как ответственного работника. Контроль – стимулятор твоей производительности и твоего прогресса» [7]. Несомненно, такой подход к контролю возможен лишь при демократическом, гуманном характере управления, когда в коллективе создаются благоприятные условия для работы и самовыражения подчиненных, во взаимоотношениях присутствуют доверие, взаимопонимание, объективность, открытость. Среди условий рациональной организации контроля, выделенных В. П. Симоновым [8], есть условия гуманизации и индивидуализации, предполагающие в процессе контроля установление между контролирующим и контролируемым отношений взаимопонимания и сотрудничества, создание возможностей для самовыражения личности. Одним из проявлений соблюдения названных условий будет желание педагога пригласить к себе в группу заведующую, стремление поделиться своими достижениями с другими. В этом случае контроль будет не жесткой властной процедурой, а естественным и необходимым действием со стороны руководства. Поэтому нельзя не согласиться с утверждением Ю. А. Конаржевского, что такой контроль «будет положительно влиять на настроение людей и давать более эффективный результат» [9].

Эффективность контрольно-диагностической деятельности – это результат достижения целей контроля, то есть обеспечение обратной связи, работа по совершенствованию воспитательно-образовательного процесса, соответствие деятельности ДОУ всем нормативным требованиям.

Изучение исследований по данной проблеме показало, что эффективность контрольно-диагностической деятельности невозможно объективно и полноценно оценить по результатам достижения детей и педагогического коллектива до-

школьного учреждения. Поэтому при оценке в большей степени нужно обращать внимание на её организацию, где проявляется профессионализм заведующей, так как одним из главных умений руководителя мы считаем умение организовать свой труд. Неорганизованность, несобранность может стать главной причиной низкой результативности как отдельного вида управленческой деятельности заведующего, так и управления ДОУ в целом.

Выделенные О. А. Сафоновой показатели качества управления [10] позволяют определить качество и эффективность осуществления контрольно-диагностической деятельности, а именно:

- организационная структура – распределение обязанностей между заведующей и руководителями функциональных служб по осуществлению контроля и проведению диагностики;
- процессуальная составляющая – совокупность видов контроля и диагностики, проводимых в дошкольном учреждении, их пропорциональность;
- технологичность проведения – последовательность проведения, применение схем, блоков, таблиц для простоты и экономичности обработки данных;
- организация информационных потоков, обеспечивающая полный охват контролем, быструю обработку данных контроля и диагностики, выявление причин, вызывающих недостатки, принятие на их основе управленческих решений;
- уровень компетенции контролирующих, владение методиками контроля и диагностики;
- стиль проведения контрольно-диагностической деятельности.

Изучение мнений ученых (Л. В. Поздняк, К. Ю. Белой, Ю. А. Конаржевского, П. И. Третьякова, Т. И. Шамовой, В. И. Зверевой) о действенности и результативности контроля и диагностики позволило выделить некоторые показатели, характеризующие организацию и проведение контрольно-диагностической деятельности в ДОУ, а также разработать характеристики оценки каждого показателя. Рассмотрим их более подробно.

Одним из самых важных показателей является целенаправленность контрольно-диагностической деятельности:

- в системе ведется сбор информации;
- контролируются все направления воспитательно-образовательного процесса и виды деятельности ДОУ;
- контроль подчинен задачам оказания каждому педагогу конкретной и своевременной помощи, содействию в росте его педагогической квалификации.

Следующим важным моментом осуществления контрольно-диагностической деятельности является соблюдение ее принципов. Здесь оценку не-

обходимо производить исходя из следующих параметров:

- создана единая система контроля;
- количество затраченного времени и сил адекватно полученным результатам;
- собранная информация обрабатывается и систематизируется с помощью таблиц, графиков и других форм;
- контроль осуществляется по тщательно продуманному плану;
- контроль характеризует открытость, прозрачность: всё четко расписано, все в коллективе знают, кто, что, когда контролирует, всегда гласно подводятся итоги;
- контролирующие имеют высокий теоретический и методический уровень подготовки по всем направлениям;
- члены коллектива регулярно принимают участие в разных видах контроля;
- контроль объективен по отношению ко всем педагогам и ориентирован на оказание квалифицированной помощи;
- основан на доверии и уважении.

Контроль невозможно осуществлять без постановки целей:

- при проведении контроля всегда ставятся важные актуальные цели;
- цели реальны, достижимы, полностью соответствуют целям контрольно-диагностической деятельности дошкольного учреждения;
- спланированы грамотно, с учетом всех требований к формулировке целей.

Содержание контрольно-диагностической деятельности основывается на целях, но не дублирует их:

- система контроля полностью охватывает деятельность ДОУ, все направления воспитательно-образовательного процесса;
- проверяется и анализируется деятельность всех педагогов и работников детского сада с учетом занимаемой должности, опыта работы, уровня профессионального мастерства, индивидуальных особенностей конкретного человека.

После постановки целей и определения содержания особое внимание руководитель уделяет оптимальному выбору вида и форм реализации контроля:

- в зависимости от цели, содержания и объекта всегда выбирается наиболее результативный вид и форма контроля;
- пропорциональность и совокупность разных форм и видов контроля обеспечивают достоверность информации, глубину, полноту охвата контролем всех направлений деятельности дошкольного учреждения.

Вид и форма реализации контроля определяют выбор методов контроля, который также должен быть оптимальным:

– методы контроля разнообразны, полностью соответствуют его целям, виду, содержанию, форме проведения;

– совокупность методов оптимальна и позволяет получить полную информацию о состоянии дел, увидеть реальную картину образовательного процесса.

Еще один показатель оценки – это наличие всех этапов контроля:

- отмечается четкая последовательность всех трех этапов при проведении контроля;
- в итоге всегда принимается управленческое решение в зависимости от результата контроля.

Важным моментом является распределение обязанностей между работниками ДОУ:

- обязанности, полномочия и ответственность каждого четко распределены и закреплены в должностных инструкциях;
- заведующая обеспечивает участие в контрольно-диагностической деятельности старшего воспитателя, завхоза, для проведения медико-педагогического контроля привлекается старшая медсестра;

– между заведующей и руководителями второго уровня прослеживается единство принципиальной линии и полная согласованность.

Контрольно-диагностическую деятельность чаще всего осуществляют заведующий ДОУ либо его заместители. Но современные исследования по организации этого процесса показывают, что самые лучшие результаты дают такие его формы, как коллективный контроль и взаимоконтроль. Поэтому важным показателем будет осуществление контрольно-диагностической деятельности участниками образовательного процесса:

– учтено право родителей участвовать в управлении, в том числе в осуществлении контроля;

– регулярно (3–4 раза в год) проводятся дни открытых дверей;

– широко развиты коллективные формы контроля, взаимопроверки воспитателями друг друга, самоконтроль, формы, сочетающие государственный и общественный контроль (попечительский совет, родительский комитет и др.).

Любые вид и форма контроля должны носить диагностический характер. Поэтому следующим показателем следует назвать диагностичность контроля:

– систематически используется метод педагогической диагностики с применением разнообразных специально разработанных технологий, методик и тестовых заданий с высокой степенью надежности и достоверности, по заранее разработанным диагностическим программам исследования;

– измерения, полученные в ходе диагностики, обеспечивают четкую и оперативную поста-

новку педагогического диагноза о состоянии и результатах педагогического процесса, выявление причин недостатков и определение путей улучшения качества.

Как бы полно и своевременно ни была собрана информация, она по своей сути не имеет никакого смысла без качества ее педагогического анализа (аналитичность):

- аналитические умения соответствуют теоретическому уровню;
- анализ осуществляется на функционально-генетическом уровне, который характеризуется выделением функциональных связей анализируемого объекта;
- сущность педагогического явления осваивается на уровне системы целостности, объект изучается под углом зрения внутренних и внешних системных свойств и связей;
- в освоении лежит совокупность первоначального синтеза – анализа и заключительного синтеза, что позволяет дать объективную оценку, вскрыть все причины, определившие итог контроля, сделать верные выводы и сформулировать конкретные рекомендации.

Еще один показатель оценки осуществления контроля в детском саду – это его продуктивность:

- контроль полностью выполняет свое назначение, реализует все цели и задачи; вносит существенный вклад в достижение целей дошкольного учреждения, являясь предметом целостной системы управления;
- способствует эффективной организации работы ДОУ;
- на основе контроля осуществляется планирование, ставятся цели на будущее.

Немаловажное значение имеет стиль проведения контрольно-диагностической деятельности:

- создается благоприятный нравственно-психологический климат, располагающий к взаимному доверию, открытости;
- посещение заведующего не нарушает обычного течения жизни детей в группе, он не вмешивается в ход педагогического процесса;
- заведующий заинтересован в совершенствовании педагогического мастерства каждого воспитателя, доброжелателен;
- в анализе всегда отмечается положительное, замечаются успехи сотрудников, замечания и рекомендаций высказываются тактично;
- педагоги относятся к контролю положительно, воспринимая его как услугу администрации;
- осуществляется личностно-ориентированный подход к сотрудникам с учетом педагогического мастерства.

И последнее, на что целесообразно обратить пристальное внимание, – это четкое планирование контрольно-диагностической деятельности:

- отмечается тщательное планирование на основании годового и месячного плана работы;
- заведующий четко определяет объем контроля, показатели, по которым оцениваются его результаты;
- разрабатываются планы проверок, где указана цель, конкретизированы задачи, определены вид, содержание, разнообразные методы, сроки проведения, формы осуществления, распределены обязанности членов комиссии, принимающих участие в проверке.

Выделенные показатели оценки контрольно-диагностической деятельности позволяют всесторонне и объективно охарактеризовать ее эффективность. Соответствие контрольно-диагностической деятельности этим условиям будет способствовать реализации ее основного назначения как целенаправленного процесса, позволяющего вскрыть причины полученных результатов, на основе чего руководитель в дальнейшем сможет определить действия (как собственные, так и педагогического коллектива) с целью совершенствования воспитательно-образовательного процесса и соответствия деятельности дошкольного образовательного учреждения нормативным требованиям.

Примечания

1. Васильева А. К. Старший воспитатель детского сада: пособие для работников дошкольных учреждений. 3-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1990. С. 53.
2. Корепанова М. В. Контроль функционирования и развития ДОУ: метод. рек. М.: ТЦ Сфера, 2003.
3. Поздняк А. В. Спецкурс: Основы управления дошкольным образовательным учреждением. М.: А.П.О., 1996. С. 57.
4. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / В. С. Лазарев [и др.]; под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. М.: Новая школа, 1995. С. 171.
5. Регион: Управление образованием по результатам. Теория и практика / П. И. Третьяков [и др.]; под ред. П. И. Третьякова. М.: Новая школа, 2001. С. 420.
6. Поташник М. М. Управление современной школой (в вопросах и ответах): пособие для рук. образоват. учреждений и органов образования. М.: Новая школа, 1997. С. 173.
7. Конаржевский Ю. А. Внутришкольный менеджмент. М.: Новая школа, 1993. С. 119.
8. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: учеб. пособие. М.: Пед. о-во России, 1999.
9. Конаржевский Ю. А. Указ. соч. С. 121.
10. Сафонова О. А. Технология управления качеством образования в дошкольном учреждении. Киров: Изд-во Кировского областного ИУУ, 2004.

УДК 159.922.7:37.018.11

Е. И. Комкова

УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАЗНЫХ СТИЛЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье представлены результаты изучения умственного развития, познавательной активности и познавательных процессов детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в семьях с разными стилями детско-родительских отношений и отклонениями в семейном воспитании.

The article presents the results of a study of intellectual development, cognitive activity and cognitive processes of preschool children brought up in the families with different styles of parent-child relations and deviations in family upbringing.

Ключевые слова: стили семейного воспитания, детско-родительские отношения, умственное развитие, познавательная активность, познавательные процессы.

Keywords: family upbringing styles, child-parent relations, intellectual development, cognitive activity, cognitive process.

В отечественной психологии исследования, доказывающие влияние семьи на умственное развитие ребенка, очень немногочисленны. Так, в работе Е. А. Григоренко и Б. И. Кочубея показано, что уровень развития вербальной и невербальной креативности (общей творческой способности) зависит от широты круга общения и наличия в семье демократического стиля материнского воспитания [1]. Экспериментальное исследование Е. А. Воробьевой, проведенное в 1993–1995 гг., показало, что эмоциональная поддержка в семье является наиболее важным фактором повышения интеллектуальной продуктивности подростков. Влияние этого фактора лишь в малой степени связано с врожденным уровнем интеллекта. Внешний контроль поведения уменьшает влияние фактора эмоциональной поддержки. Но поддержка влияет на повышение достижений лишь тех детей, которые стремятся к успеху и надеются на удачу. Дети, которые боятся неудачи, нуждаются во внешнем контроле со стороны взрослого.

Методика

В исследовании приняли участие 40 детей в возрасте от 5,5 до 6 лет (19 девочек и 21 мальчик), дети 6–7 лет (23 ребенка – 10 девочек и 13 мальчиков) и их родители.

На первом этапе для определения стиля семейного воспитания использовался опросник АСВ (анализ семейного воспитания), адаптированный для дошкольников, и КРС (кинетический рисунок семьи).

На втором этапе для изучения умственного развития детей была использована методика «Диагностика мыслительной деятельности детей шестилетнего возраста». Задания были направлены на выявление сформированности у детей некоторой системы общих представлений и простейших житейских понятий, предполагающей владение иерархией рода и вида на элементарной образной основе. Однако окончательная оценка суммарных баллов проводилась согласно кривой нормального распределения, на основе которой были выведены три уровня сформированности мыслительной деятельности: высокий, средний и низкий [2].

Результаты и их обсуждение

Для установления связи между типом родительского воспитания и умственным развитием ребенка были сопоставлены результаты опросника «АСВ» и методики «Диагностика мыслительной деятельности детей шестилетнего возраста» (У. В. Ульенкова, К. А. Некрасова) (см. табл. 1).

У родителей, имеющих отклонения в воспитании, дети характеризуются низкими и средними показателями развития мышления, и, наоборот, в семьях, практически не имеющих отклонений в воспитании, дети характеризуются высокими показателями.

У родителей, которые имеют те или иные отклонения в воспитании, дети, в свою очередь, показали средние и низкие показатели мыслительной деятельности.

Многие родители предъявляют к ребенку противоречивые требования, такие, как чрезмерность и недостаточность требований-запретов или чрезмерность и минимальность санкций одновременно, что свидетельствует о неправильном стиле воспитания.

При сопоставлении этих данных по симптомокомплексу «Тревожность» (КРС) с результатами по АСВ можно судить о том, что в семьях с гиперопекой (Г+) у детей наблюдается повышенный уровень тревожности. Родители этих детей представили высокие показатели по шкалам: гиперпротекция, потворствование, недостаточность требований-обязанностей, чрезмерность или недостаточность требований-запретов, минимальность санкций и воспитательная неуверенность родителя.

Родители детей, которые получили низкие показатели по симптомокомплексу «Благоприятная семейная ситуация» (КРС), по опроснику АСВ показали высокие результаты по шкалам: гиперпротекция, потворствование, недостаточность требований-обязанностей, чрезмерность и недостаточность требований-запретов, чрезмерность и минимальность санкций, расширение сферы родительских чувств, воспитательная неуверенность родителя.

У детей с высокими баллами по симптомокомплексу «Конфликтность в семье» родители показали высокие баллы по шкалам: гиперпротекция, недостаточность требований-обязанностей, недостаточность требований-запретов, чрезмерность или минимальность санкций, предпочтение мужских качеств в ребенке.

Дети с высокими баллами по симптомокомплексу «Чувство неполноценности в семейной ситуации» испытывают со стороны родителей чрезмерные требования-обязанности или их недостаточность, минимальность санкций, расширение сферы родительских чувств (а в некоторых случаях и то и другое вместе).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у всех детей с наличием повышения баллов по симптомокомплексам «КРС» наблюдаются практически соответствующие по положительной или отрицательной направленности показатели по шкалам опросника АСВ.

Также почти у всех детей с различными симптомокомплексом, особенно с симптомокомплексом «Тревожность», наблюдается повышение по шкале гиперпротекции. Это говорит о том, что постоянная чрезмерная опека ребенка, контроль за ним ведут к повышению уровня тревожности у этого ребенка в семье.

Симптомокомплекс «Благоприятная семейная ситуация» показывает, как ребенок воспринимает семейную ситуацию. Сравнив данные родителей по опроснику АСВ, у которых отклонений в семейном воспитании не наблюдается, и детей, которые оценивают семейную ситуацию как неблагоприятную, можно сделать вывод о том, что различные нарушения в семейном воспитании практически не влияют на оценку семейной си-

туации ребенком. Так, у 7 детей из 19, которые оценивают свою семейную ситуацию как неблагоприятную, нет нарушений по шкалам семейного воспитания. У 10 детей из 20, которые оценивают свою семейную ситуацию как благоприятную, также нарушений в семейном воспитании не обнаружено. Следовательно, здесь можно говорить о том, что влияние типа семейного воспитания на восприятие ребенком семейной ситуации опосредовано внутриличностными характеристиками, среди которых немаловажную роль играют не только эмоциональные состояния ребенка, но и его общий умственный уровень (табл. 2).

Так как все статистически значимые коэффициенты имеют отрицательный знак, это свидетельствует об обратной связи показателей, а именно: чем выше тип отклонения в семейном воспитании, тем ниже уровень мыслительных процессов у ребенка. Поскольку в исследовании принимали участие только мамы, то здесь следует говорить о материнской установке к ребенку. Тот факт, что статистически значимые показатели оказались только у мальчиков, говорит о закономерной связи отрицательных установок матерей по отношению к их сыновьям и их умственного развития. Связь отклонения в семейном воспитании со стороны матерей и умственного развития у девочек не имеет столь тесного характера и, скорее всего, не будет вызывать сильного отрицательного результата. Мышление, как социально обусловленный процесс возникает и развивается не только на основе практического взаимодействия с реальным миром вещей, но и при взаимодействии с миром взрослых. Каким образом подобные типы отклонения детско-ро-

Таблица 1

Соотношение количества детей с высоким и низким уровнями развития мышления и высокими баллами шкал по опроснику АСВ у детей 5,5–6 лет

Шкала	Г+	Г-	У+	У	Т+	Т-	З+	З-	С+	С-	Н	РРЧ	ПДК	ВН	ФУ	НРЧ	ПНК	ВК	ПМК	ПЖК
Уровень мышления																				
Выс. (2 чел.)								1		1		1	1	1		1	2			
Низ. (8 чел.)	8	2	4	2	2	5	4	5	2	6	2	3	2	4	2		3			
Сред. (10 чел.)	6	1	4		3	3	5	5	3	3	3	3	2	7	1	2	5	1		2

Таблица 2

Эмпирические значения коэффициентов корреляции (по критерию Спирмена) и уровень значимости отклонений семейного воспитания и сформированности мыслительных процессов у детей 5,5–6 лет

			Потворствующая гиперпротекция	Доминирующая гиперпротекция	Эмоциональное отвержение	Повышенная моральная ответственность	Гипопротекция
Мышление	Мал.	г	-0,48	-0,43	-0,44	-0,29	-0,4
		р	0,05	0,05	0,05		0,05
	Дев.	г	-0,32	-0,24	-0,33	-0,37	0,16
		р	—	—	—	—	—

дительского взаимодействия матерей с их сыновьями оказывают отрицательное влияние на развитие мышления ребенка, остается неясным. При потворствующей гиперпротекции ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей. Этот тип воспитания способствует развитию демонстративных (истероидных) и гипертивных черт характера у детей, с помощью которых они и добиваются внимания со стороны матери. При доминирующей гиперпротекции ребенок также находится в центре внимания родителей, которые отдают ему много сил и времени, лишая его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты, что блокирует развитие мышления как средства его самореализации. Эмоциональное отвержение (в крайнем варианте это воспитание по типу «золушки») формирует и усиливает невротические черты, поскольку скрываемое эмоциональное отвержение проявляется в глобальном недовольстве ребенком, постоянном ощущении родителей, что он не «тот», не «такой». Постоянная боязнь ребенка, что мама будет недовольна им, не позволяет ему проявить свои интеллектуальные способности. Повышенная моральная ответственность характеризуется сочетанием высоких требований с

недостатком внимания к нему со стороны родителей, меньшей заботой о нем. Здесь выпадает сам процесс общения и взаимодействия мамы и сына, в процессе которого и развиваются мыслительные операции. Гипопротекция (или гипоопека) представляет такой тип отклонения в воспитании, при котором ребенок предоставлен себе. Родители не интересуются им, не контролируют его. Здесь, скорее всего, нарушается становление мышления как высшей психической функции, поскольку при таких условиях затруднено развитие его произвольности. Полученные результаты скорее свидетельствуют о гендерных различиях в процессе детско-родительского взаимодействия в их влиянии на умственное развитие ребенка.

Помимо социального взаимодействия как основного внешнего фактора умственного развития ребенка необходимо учитывать и внутренние условия, такие, как сформированность познавательных процессов, становление и формирование которых в качестве высших психических функций в старшем дошкольном возрасте происходит наиболее интенсивно, а также его познавательную активность.

Результаты коэффициентов корреляции показали (табл. 3) статистически значимую связь

Таблица 3

Эмпирические значения коэффициентов корреляции (по Спирмену) и уровни значимости между познавательной активностью (ПА) познавательных процессов и типами детско-родительских отношений у старших дошкольников

	ПА на занятиях		ПА вне занятий		Память		Воображение		Мышление	
	г	Р	г	Р	г	Р	г	Р	г	Р
«Кооперация»	0,12		0,05		0,43	0,05	0,008		0,46	0,05
«Симбиоз»	0,29		0,01		0,21		0,02		0,39	
«Авторитарная гиперсоциализация»	0		0,03		0,09		0,03		0,46	0,05
«Маленький неудачник»	–0,14		0,24		0,27		–0,04		0,37	
«Принятие/отвержение»	0,11		0,05		0,04		0,03		0,34	

Таблица 4

Эмпирические значения коэффициентов корреляции (по Спирмену) и уровни значимости эмоционального восприятия ребенком семейной ситуации, познавательной активностью и познавательными процессами у старших дошкольников

	Память		Воображение		Мышление	
	г	р	г	р	г	р
Благоприятная ситуация в семье	0,06		0,23		0,38	
Тревожность в семье	–0,06		0,05		0,16	
Конфликтность в семье	0,1		0,12		0,26	
Чувство неполноценности	0,15		0,22		–0,59	0,05
Враждебность	0,32		0,26		0,35	
Познавательная активность вне занятий	–0,03		0,29		0,35	
Познавательная активность на занятиях	0,18		0,39		0,48	0,02

($p \leq 0,05$) положительного характера таких типов детско-родительских отношений, как «кооперация», с памятью и мышлением и «авторитарная гиперсоциализация» и мышление.

Такой тип детско-родительских отношений, как «кооперация», отражает заинтересованность родителей в планах и желаниях ребенка. Высокая оценка интеллектуальных и творческих способностей родителей у своих детей при данном типе, в результате которых поощряются инициатива и самостоятельность ребенка, подтверждает связь подобных детско-родительских отношений и таких важных для этого возраста познавательных процессов, как память и мышление.

«Авторитарная гиперсоциализация» отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. У родителей, которые предпочитают данный тип детско-родительских отношений, четко прослеживаются авторитаризм, требование безоговорочного послушания и дисциплины. Постоянный контроль за достижениями ребенка со стороны родителей, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями и чувствами, скорее всего, стимулирует мыслительные способности ребенка.

Однако такая связь характерна для данного возрастного этапа. Если мера контроля слишком высока и ребенок перестает чувствовать любовь и признание со стороны хотя бы одного из родителей, отрицательные эмоциональные состояния (например, постоянное эмоциональное напряжение из-за страха потерять признание родителей) могут блокировать как сам процесс мышления, так и познавательную активность, поскольку ребенок постоянно думает о конечном результате, а не о средствах и способах его достижения, а также не в состоянии анализировать причины неудач (см. табл. 4).

Это предположение частично подтверждается другими показателями коэффициента корре-

ляции чувства неполноценности по результатам методики ДДЧ и мышлением.

Статистически значимый результат также получен при изучении связи познавательной активности на занятиях с мышлением. Это говорит о том, что в данном возрасте, который является фактически подготовительным для обучения в школе, дети стремятся реализовать свой мыслительный потенциал прежде всего в учебной, а не в игровой и/или других видах деятельности, несмотря на то, что в младшем школьном возрасте игра как деятельность не исчезает из психической жизни ребенка. Отсутствие статистически значимой корреляции познавательной активности вне занятий и мышления, скорее всего, указывает на то, что вне учебной деятельности дети познают окружающую действительность, опираясь не только (возможно, и не столько) на мыслительные процессы, а, например, узнают окружающий их мир эмоционально. Статистически значимый коэффициент ($-0,59$) при уровне значимости $0,05$ между мышлением и чувством неполноценности в семье у старших дошкольников свидетельствует о том, что заниженная самооценка, представление о собственной неспособности к выполнению каких-либо функций в семье в глазах родителей, а также осознание своей ущербности не способствуют развитию мышления у ребенка. Это подтверждает выводы о том, что положительное эмоциональное отношение к ребенку, принятие ребенка в семье способствуют его умственному развитию не только в подростковом, но и в старшем дошкольном возрасте.

Примечание

1. Дружинин В. Н. Психология семьи. М.: КСП, 1996. С. 133.
2. Комкова Е. И. Диагностика интеллекта детей дошкольного возраста ребенка // Психология и дети: рефлексия по поводу защиты прав ребенка: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 1999. С. 69–70.

УДК 373.211.24

М. Н. Ромусик

АСПЕКТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С БЕЗРЕЧЕВЫМИ ДЕТЬМИ

Статья посвящена актуальной для современной коррекционной педагогики проблеме дифференцированного подхода к формированию речи у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В работе предлагаются игровые приемы, направленные на развитие устной речи у неговорящих детей младшего дошкольного возраста.

The article is devoted to the actual problem of modern correctional pedagogy, the differentiated approach to formation of speech of younger preschool children with the general underdevelopment of speech. The author offers some game techniques aimed at developing oral speech of nonspeaking children of younger preschool age.

Ключевые слова: дифференцированный подход, личностно-ориентированный подход, коммуникативная и познавательная деятельность, общее недоразвитие речи, коррекционно-логопедическая работа.

Keywords: differentiated approach, personality-focused approach, communicative and cognitive activity, general underdevelopment of speech, correction logopedic work.

На современном этапе развития коррекционной педагогики приоритетное положение занимает личностно-ориентированная модель образования. Основными характеристиками такого образования являются концентрация внимания на личности ребенка, обеспечение индивидуально-дифференцированного подхода к его развитию, смещение акцентов со знаниевой системы на личностно-ориентированную. Проблема личностно-ориентированного подхода к развитию детей с нарушениями речи является одной из важнейших в теории и практике логопедии. Сложность и многогранность проблемы преодоления недоразвития речи объясняется неуклонным ростом количества дошкольников с различными формами речевой патологии, отрицательно влияющей на психическое развитие ребенка, отражающейся на его деятельности, поведении, дальнейшей социальной адаптации.

В практике личностно-ориентированного взаимодействия педагогов с детьми основополагающим является развитие личности ребенка. Ребенок с нарушением речи – это личность и субъект, обладающий уникальностью, неповторимостью, индивидуальностью, соединяющий в себе природное и общественное. К вопросам организации личностно-ориентированного развития детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями обращались В. И. Селиверстов, Г. А. Волкова, Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова,

С. А. Миронова, Т. Н. Новикова-Иванцова и другие ученые [1], разрабатывавшие психолингвистические и дидактические основы методики развития речевого общения детей, содержание и приемы коррекционно-педагогической работы. Основные принципы личностно-ориентированной педагогики разработаны М. В. Богуславским, Е. В. Бондаревской, А. Н. Галигузовой, С. Ю. Мещеряковой, А. Н. Куликовой, Т. И. Кульпиной, С. Д. Поляковой, И. С. Якиманской и др. Они служат основанием для определения условий педагогического обеспечения личностного развития детей в специализированной группе детского дошкольного образовательного учреждения.

Для детей в норме к трем годам речь служит активным средством общения. Дети понимают окружающих, сами говорят фразами и могут выразить свои требования и желания. Однако встречаются дошкольники, в развитии и воспитании которых возникают проблемы. Это дети, которые до трех лет общаются мимикой, жестами, произносят лепетные слова. Их можно отнести к категории «безречевых» детей. Они нуждаются во всесторонней педагогической работе, но особое место отводится специалисту-логопеду, так как именно он формирует вербальные средства общения, основной единицей которого является фраза. Вне зависимости от этапа работы воздействие направляется на всю систему речи (расширение, уточнение словаря, формирование фразовой и связной речи, коррекция звукопроизношения), но на каждом из этапов выделяются специфические задачи и особенности содержания работы.

Работая с такими детьми, мы определили следующие задачи на начальных этапах работы: формировать пассивный и активный словарь, доступный пониманию и воспроизведению, учить слышать и понимать речь взрослого; отрабатывать на гласных звуках ответные голосовые реакции; учить повторять за взрослым слова в доступной для ребенка форме (звукоподражания, аморфные слова и т. д.); работать над диалогом, небольшим простым рассказом; одновременно формировать высшие психические функции (зрительное и слуховое восприятие, внимание, память, элементарные мыслительные операции, которые в совокупности являются базой для формирования речи); вырабатывать когнитивные навыки; следовать принципу многократного повторения отрабатываемого материала с использованием разнообразных дидактических пособий, игровых приемов; закреплять использование «указывающего жеста» при выполнении заданий по инструкции логопеда; накапливать элементарный номинативный и предикативный словарь (ляля – девочка, киса – кошка, ав-ав – собачка, ква-ква – лягушка и т. д.); вырабатывать сопряженное, от-

раженное и самостоятельное употребление фразы типа «дай кису», «на лялю», «вот киса», «нет ляли» [2].

Развитие понимания и структурирования фразы начинается на ранних этапах формирования его коммуникативной деятельности детей и является ведущей составной частью работы над языковой системой.

Мы подбирали лексический и дидактический материал, который способствовал бы интересному многократному упражнению детей в построении простой двусоставной фразы (предмет и его действие) и употреблении ее в речи.

Для этой работы мы брали ранее усвоенные ребенком названия игрушек: *кошка, мишка, лягушка, собачка и др.* При этом дети могли их заменять звукоподражаниями и аморфными словами: *кошка – киса, лягушка – ква-ква, кукла – ляля*. На начальном этапе развития речи мы использовали различные приемы по активизации речевой деятельности детей: многократное повторение за ребенка слов, опосредованное общение через игрушку, комментирование действий детей, – что способствовало пониманию, уточнению, расширению словаря. В основном отмечались трудности воспроизведения слоговой структуры слова, дети, как правило, передавали интонационный образ слова (начальный звук слова, ударный слог либо интонацию). Дети активно пользовались невербальными средствами общения (экспрессивно-мимическими, предметно-действенными). Звукоподражание появлялось у детей на высоте эмоционального подъема путем подражания действиям логопеда при определенном уровне развития внимания, понимания и речевой мотивации.

Работая над фразой, мы использовали наиболее простую для понимания предикативную лексику: *идет, бежит, сидит, спит и др.* Каждый глагол отрабатывался с той или иной игрушкой: *ляля идет, миша бежит и т. д.* Выполнялись соответствующие действия с игрушкой, затем закреплялись в дидактических играх «Лото». Ребенок по инструкции взрослого показывал соответствующую картинку: «Покажи, где лягушка идет». Формировалось не только проговаривание фраз, но и их понимание. Если ребенок затруднялся показать, взрослый помогал находить то или иное изображение. Затем предлагалось закрыть картинку фишками, звездочками, цветочками, ладошкой и т. п. По инструкции «*Миша идет. Закрой картинку*» ребенок закрывал изображение, а затем открывал: «*Ляля идет. Открой картинку*». Отрабатывались инструкции: «*Где ляля? Вот ляля. Где киса? Нет кисы*», «*Закрой ладошкой кису, где киса?*» При выполнении заданий ребенок должен был вслушиваться в речь взрослого, пони-

мать инструкции и выполнять соответствующие действия.

Так последовательно отрабатывались различные глаголы. Мы меняли расположение изображений, игрушек, для того чтобы задания не выполнялись механически. Затем осуществлялась дифференциация глаголов «*идет – сидит*». Мы приучали детей вслушиваться в речь взрослых, понимать ее, ориентироваться на листе бумаги и находить нужную картинку. Каждый новый отработанный глагол дифференцировался со всеми пройденными. Постоянная работа по дифференциации глаголов способствовала осознанию ребенком их значения.

После отработки всех глаголов и их дифференциации давались на одном листе различные действия, производимые одним персонажем (лягушка идет, бежит, сидит, спит). Вначале ребенок ориентировался на первое слово – предмет, а при последующей работе на второе слово – действие. Количество занятий на отработку одного действия или дифференциацию двух действий у каждого ребенка разное и зависело от того, как он усваивал материал. Дифференциация дидактического, речевого материала с учетом усвоения детьми осуществлялась путем специального подбора заданий, системы вопросов и поощрений. Логопед брал новый материал по мере усвоения предыдущего. На каждом занятии осуществлялось повторение пройденного материала. Некоторые дети медленно овладевали материалом, следовательно, с ними проводились дополнительные занятия. При повторении пройденного ребенку задавались дополнительные вопросы, заставляющие слушать, смотреть и думать, что способствовало развитию речевого слуха, понимания речи и подготавливало ребенка к ведению диалога. Например: «*Скажи (покажи), кто сидит на полу? Кто сидит на стульчике?*» и т. п. В процессе коррекционных занятий к речи логопеда предъявлялись определенные требования: спокойный темп речи; четкое произнесение звуков с выделением ударных гласных; короткие понятные инструкции для детей; выдерживание паузы между обращением к ребенку и выполнением им заданного действия, доброжелательная, подбадривающая интонация.

Использовалась преимущественно игровая форма работы, так как она пробуждала интерес, вызывала потребность в общении, способствовала развитию речевого подражания, моторики, обеспечивала эмоциональность воздействия, однако и игре в ряде случаев таких детей приходилось специально обучать, так как игровые действия у них могли быть не сформированы. Эффективность работы зависела от оснащенности занятий наглядным материалом. Использовалась

символика, материал окружающей среды, картинки, оречевления действий и т. д.

Большое значение имела эмоциональная включенность педагога, он использовал невербальные средства общения (мимику, жесты, позу и т. д.), что помогало преодолевать речевой негативизм, замкнутость, робость, настороженность детей. Все поведение специалиста мотивировало ребенка на речевую активность. Формирование фразы у «неговорящих» детей требовало достаточно длительной терпеливой работы.

Деление группы дошкольников с общим недоразвитием речи на две подгруппы (с менее продуктивной динамикой и положительной динамикой) на основе комплексного обследования с учетом клинических характеристик (парциальная алалия, атипичная алалия) позволило реализовать индивидуально-дифференцированный подход в коррекционно-логопедическом процессе. Для каждой подгруппы детей были определены основные приемы коррекционно-логопедической работы.

Усложнение заданий для детей в каждой подгруппе осуществлялось путем увеличения объема программного материала и действий с ним, времени выполнения заданий.

У детей первой подгруппы (с менее продуктивной динамикой развития) алалические расстройства сочетались с недоразвитием познавательной сферы, мы развивали восприятие слов взрослого и реагирование на них, дети выполняли разнообразные действия с предметами и игрушками, у них развивалась ориентировочная деятельность в решении предметно-практических задач, формировали у них умение подражать действиям и мимике взрослого, выполнять инструкцию или действие по образцу, слову, находить игрушки в пространстве. Проводилась работа по развитию активности, насыщению детей сенсорными впечатлениями (тактильными, слуховыми, зрительными). Использовали игры с водой, сыпучими веществами, выкладывание из природного материала узоров и т. д. Привлекали внимание детей к звучащим предметам, проводили дидактические игры по развитию сенсорно-перцептивной деятельности. Логопед сопровождал свои действия и действия детей словами в стихотворной форме, например, побуждали детей к оречевлению эмоциональных высказываний и просьб, развивали сосредоточение на сюжете игры, мелкой моторике рук. Эффективным коррекционным приемом было проведение подвижных игр с речевым сопровождением. Например: «Яблочко», «Выйди, Ваня, в кружок», «По дорожке Валя шла», «Мы платочки стираем» и др.

В работе с этой подгруппой детей мы использовали прием просьб и поручений, выполнение заданий постоянно комментировалось педагогом.

На первом этапе обучения ребенку предлагалось выполнить какую-либо просьбу молча: убрать на место игрушки; принести мяч, куклу, машину, пирамидку и др. В процессе обучения отраженной речи в дальнейшем (на основном этапе) дети оречевляли просьбы педагога о чем-либо. Например: «Ваня, попроси у ежика шарик. Скажи: дай шарик». Комментирование действий обеспечивало многократность повторения речевого материала, а также фиксировало связь слова с предметом, признаком, действием. Речь выражала побуждение к действию, выполняла функцию предвосхищения, регулировала деятельность детей.

Дети второй подгруппы (с положительной динамикой развития). Основными направлениями работы являлись: формирование слуховой дифференциации, развитие понимания жестов и выразительных движений, моделирование ситуаций, способствующих вызову коммуникативно значимых слов. Использовались двигательные игры с воображаемыми предметами. Дети находили предметы в пространстве, выполняли действия с ними, стимулировалось воспроизведение ритма, развитие диапазона голоса, выполнение инструкций, проговаривание коммуникативно значимых слов. Развивалась подражательная речевая деятельность, закреплялось соотношение звука и слова с конкретным изображением, привлекалось внимание к звучащему предмету, дети дифференцировали неречевые и речевые звуки. Речевой материал многократно повторялся, что способствовало его запоминанию. Дети вслушивались в речь взрослого, следили за изменением одних и тех же слов в различных грамматических конструкциях. Повторяя ответ детей, логопед демонстрировал правильное произношение, обращал их внимание на структурное и грамматическое оформление слов акцентированием и особо интонировал то, что ребенок произносил.

Были подобраны такие приемы обучения (при общей направленности целей и задач), которые предполагали преодоление частных нарушений. В работе с детьми с моторной алалией мы формировали мотивационную основу высказывания, развивали их психическую активность и коммуникативные навыки, лексику на материале звукоподражаний и звукосочетаний. Основной задачей работы являлось формирование минимального словаря по структурно-звуковому подобию, обеспечивающего элементарное общение.

При дизартрии стимулировали голосовые реакции, звукоподражания, которым придавался характер коммуникативной значимости, а также развивали артикуляционные движения, проводили коррекцию дыхания и голоса. Использовался логопедический массаж артикуляционного аппарата с развитием функции рук и общей моторики ребенка. Учет индивидуально-типологических

особенностей детей выражался в дифференцированном подходе к ним в зависимости от их личностных качеств: импульсивности, пассивности и активности.

Главная стратегия в работе с импульсивными детьми была направлена на осознание собственных действий и повышение значимости правил игры, поведения. Задачей воспитателей и логопедов было вовлечение ребенка в игру. Подвижные и дидактические игры с правилами формировали произвольное поведение, важным условием было многократное проигрывание одних и тех же игровых действий, а также обсуждение их действий, которое организовывалось взрослыми в доступной форме.

При работе с пассивными детьми использовались иные приемы. Для формирования интереса к окружающему и стремления к самостоятельным действиям организовывались совместные действия, способные заинтересовать и увлечь ребенка, чтобы он смог узнать себя и свои возможности. Главная задача взрослого состояла в том, чтобы вызвать у ребенка эмоциональную реакцию, интерес заниматься каким-либо делом. Для этого педагог обыгрывал каждое действие, интриговал ребенка, используя при этом вербальные и невербальные средства (интонацию, взгляд, мимику, жесты).

Мы старались обеспечить детям личностно-ориентированный подход в зависимости от личностных особенностей, коммуникативной и познавательной деятельности, от речевых возможностей. Важным для планирования работы с микрогруппой дошкольников и с отдельным ребенком был анализ индивидуальных особенностей каждого. Личностно-ориентированный подход на занятиях по развитию речи позволял логопеду корректировать речевое развитие детей. Учитывалась не только степень усвоения детьми программного материала, но и индивидуальные проявления, обусловленные личностными особенностями. Легко возбудимым, невнимательным и несдержанным детям мы предлагали повторить задания, сосредоточивая их внимание на инструкции. На занятиях мы сдерживали повышенную эмоциональность и двигательную активность детей. Пассивных детей мы активизировали, приучали их думать, выполнять необходимые действия с предметами и оречевлять их. Намечая тему занятия, мы планировали и индивидуальную работу (кому задать более простой вопрос, дать более легкое или более трудное задание), систему поощрений, дозировку упражнений, которая включала регламентирование программного материала. Заранее мы продумывали формулировки вопросов и заданий, что важно было для активизации воспитанников. Вопросы и задания были доступны и интересны, вызывали у детей

уверенность в выполнении. Все занятия включали ритуал-приветствия, с помощью которого устанавливалось и поддерживалось эмоционально положительное настроение ребенка.

Наблюдения за детьми в процессе коррекционно-логопедической работы показали, что среди воспитанников были и такие, которые в повседневной жизни могли быть веселыми, энергичными, а на занятиях по развитию речи пассивными, на поставленные вопросы если и отвечали, то очень тихо и неуверенно. С такими детьми мы проводили дополнительные индивидуальные занятия, а на общих занятиях по развитию речи обеспечивали их активное участие путем подбора более легких заданий. Большой интерес вызывали задания, связанные с практическими игровыми действиями, например: «Угостим зайцев морковкой», «Помоги найти хвостики животным», «Коллективное конструирование солнышка» и др.

Одним из аспектов коррекционной работы являлось социально-личностное развитие детей, направленное на развитие социальной уверенности детей через обогащение сенсорного опыта, что подтверждено в работах И. Н. Кольцовой, Е. В. Примы, А. Д. Кошелевой и др. [3] Мы разрабатывали сенсорные упражнения, которые давали возможность познавать свои чувственные ощущения, приобрести опыт в осуществлении выбора в проблемных ситуациях, в выражении собственного мнения, в определении своих желаний и в вербальном их обозначении, в установлении социальных контактов, в нахождении новых способов самовыражения и самоутверждения в совместных действиях со сверстниками.

Содержание занятий соответствовало программным требованиям по разделу «Ознакомление с окружающим», однако акцент делался на развитие системы восприятия ребенка, которая ведет за собой все остальные психические процессы, а в свою очередь, и личностное развитие детей. Мы обращали внимание детей на один из каналов восприятия информации (слуховой, зрительный, тактильный и др.). Цикл занятий включал три раздела: «Мир звуков», «Мир прикосновений», «Взгляд на окружающий мир». На занятиях мы помогали детям устанавливать первые социальные контакты со сверстниками опосредованно – в рамках познавательной деятельности, через предмет. Так, дети вступали в диалог колокольчиками или выбирали себе образы домашних животных, имитируя их голоса и повадки, контактируя друг с другом. На занятиях мы создавали условия для выражения детьми своих внутренних импульсов, настроения через звуки (попрощаться песенкой колокольчика), через прикосновения. Ребенок получал разнообразные впечатления (сенсорные ощущения), включался

в сотрудничестве по исследованию объектов окружения, вербализовал свои ощущения и выражал чувства в практической деятельности. Мотивация деятельности детей на занятиях носила игровой, опосредованный характер. На подготовительном этапе реализовывался раздел «Мир звуков», на основном этапе – остальные два.

Таким образом, преодоление речевого недоразвития зависело от нормализации речевой функции, то есть посредством развития коммуникативной деятельности, обеспечивающей ему взаимоотношения с окружающими, способствующей становлению личностных новообразований, характерных для детей дошкольного возраста, посредством включения в соответствующую его природным задаткам деятельность, от развития когнитивной сферы, личностной активности, от нормализации детско-родительских взаимоотношений. Обеспечение условий реализовывалось в основных направлениях работы (речевое внимание, понимание и потребность в речевом общении; речь и познавательные процессы; речевые средства общения, речь и детская деятельность, социально-личностное развитие) и осуществлялось с помощью создания коммуникативных ситуаций, способствующих развитию вербальных средств общения, через развитие сенсорно-перцептивной деятельности, через включение ребенка в разнообразные виды деятельности, через взаимодействие ребенка со сверстниками и взрослыми, через ситуации осознания ребенком слуховых, зрительных, тактильных, эмоциональных ощущений. Экспериментальное обучение оказало позитивное влияние на речевой статус детей, что выражалось в возросшем понимании обращенной речи, появилась адекватная эмоциональная реакция на ситуацию. Формирование речемыслительных процессов эффективно влияло на коммуникативное развитие детей. Психическая активность, определяющая поведение ребенка, способствовала формированию личности в целом – чем выше психическая активность, тем ди-

намика развития была лучше. Дети с общим недоразвитием речи активно использовали в речи полученные на занятиях навыки, увеличился объем речевой продукции. Произошли положительные сдвиги в овладении двусоставным предложением, увеличился словарный запас, возросло количество употребления простых предложений. Дети стали активнее использовать вербальные средства в коммуникативной ситуации.

Повышение эффективности коррекционно-логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи оказалось возможным благодаря использованию апробированного нами личностно-ориентированного подхода, опирающегося на формирование познавательного и социально-личностного развития. Это дает основание судить об эффективности и перспективности данного направления коррекционно-логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у младших дошкольников при условии обеспечения личностно-ориентированного обучения.

Примечания

1. Воробьева В. А. О некоторых особенностях построения фразы в устной речи детей алаликов // Очерки по патологии речи и голоса / под ред. С. С. Ляпидевского. Вып. 3. М.: Просвещение, 1997. С. 66–76; Жукова Н. С., Мастюкова Е. Н., Филочева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М., 1990; Левина Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). М., 1951; Поваляева М. А. Педагогические условия диагностики и коррекции речи у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Рост. гос. пед. ун-т. Ростов н/Д, 2002. С. 22; Ромусик М. Н. Коррекция общего недоразвития речи // Дошкольное воспитание. 2008. № 3. С. 76–83.
2. Жукова Н. С., Мастюкова Е. Н., Филочева Т. Б. Указ. соч.; Левина Р. Е. Указ. соч.; Новикова-Иванцова Т. Н. От слова к фразе: метод. пособие для работы логопедов по формированию фразы у детей с тяжелой речевой патологией. Альбом 1. М., 2006. С. 60; Поваляева М. А. Указ. соч. С. 22.
3. Кольцова И. Н., Прима Е. В. и др. Развитие социальной уверенности у дошкольников. М.: ВЛАДОС, 2003; Эмоциональное развитие дошкольника / под ред. А. Д. Кошелевой. М., 1985.

ГЕНДЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.015

А. И. Столярчук

О ГЕНДЕРНОМ ПОДХОДЕ В ПЕДАГОГИКЕ: УРОВНИ МЕТОДОЛОГИИ

В статье рассматриваются изменения, происходящие в современном образовании, мировоззренческие основания методологии гендерного подхода в педагогике.

The article touches upon the changes in modern education. The author analyses philosophical foundations of the methodology of gender research in pedagogy.

Ключевые слова: гендер, гендерный подход в педагогике, гендерное образование, маскулинность, фемининность, гендерная иерархия, гендерная культура.

Keywords: gender, gender approach in pedagogy, gender education, masculinity, femininity, gender hierarchy, gender culture.

Стремление России к вхождению в мировое образовательное пространство потребовало принятия европейских ценностей, предусматривающих реализацию принципов гендерного равенства во всех сферах жизни, предоставления равного доступа обоих полов к образовательным, производственным, культурным ресурсам. В связи с этим особое значение приобретает исследование гендерного подхода в педагогике как одного из ведущих подходов в современном образовании. Реализация гендерного подхода к обучению и воспитанию подрастающего поколения предполагает учет интересов и особенностей обучающихся, конструирование гендера в образовательных учреждениях, нацеленных на повышение качества образования, включая профессиональную подготовку будущих педагогов за счет создания благоприятных условий для их профессионального роста и профессиональной самореализации независимо от половой принадлежности.

Мировые стандарты образования актуализируют задачу анализа гендерных отношений, изменяющихся образцов гендерного поведения, модифицирующихся ролей и статусов женщин и мужчин, нового взгляда на понятия маскулинности, фемининности, гендерной иерархии, гендерной культуры детей, молодежи, взрослых и пути

их оптимального взаимодействия. В совокупности средств научного обеспечения современных образовательных программ все более востребованной становится относительно самостоятельная область педагогического знания – гендерная педагогика. И хотя процесс ее самоопределения еще не завершился, интерес педагогов-исследователей к проблематике гендерного образования продолжает возрастать.

Известно, что прогресс любой науки определяется состоянием ее методологии и теории, поэтому важен анализ проблем методологии гендерного подхода в педагогических исследованиях для их преодоления и дальнейшего развития. Методология не дает готовые ответы на все возникающие в обществе, системе образования и непосредственно в гендерных педагогических исследованиях вопросы. Фундаментальные исследования раскрывают сущность явлений, вооружают способом получения нового, и притом фундаментального, знания. В свою очередь, прикладные исследования обозначают пути внедрения результатов познания в практику. Модель современного научного, в том числе педагогического, исследования совмещает в себе все три эти функции [1].

Фундаментальные педагогические исследования, раскрывающие сущность явлений на философском уровне, представляют собой систему исходных философских идей, создающих основу для развития педагогики в целом и гендерной педагогики в частности, базируются на общих представлениях исследователя о природе, обществе, человеке, его месте в мире, предназначении мужчины и женщины и типах их взаимоотношений. Общие представления исследователя определяются его философскими взглядами, исследовательской позицией. Например, философское осмысление гендерных проблем проходило в остром противоборстве сторонников и противников образования женщин наравне с мужчинами, которое не утихало на протяжении веков вплоть до начала XX в. К противникам женского образования относились выдающиеся ученые – Аристотель, Гегель, Ч. Дарвин, И. Кант, Ф. Ницше, Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстой, А. Шопенгауэр и другие, которые считали женскую эмансипацию, образование женщин наравне с мужчинами нарушением установленного Природой и Богом миропорядка, основывались на идеях дуализма (про-

тивопоставления) мужского и женского начал, явившихся основанием для *дуалистического подхода*. Отзываясь с цинизмом о самой идее женского образования, ученые и писатели справедливо опасались, что оно выведет женщину из традиционной гендерной иерархии мужского доминирования. А. Н. Толстой писал со страхом: «Что бы было с миром... что было бы с нами, мужчинами, если бы у женщин не было этого свойства и они не проявляли бы его? Без женщин-врачей, телеграфисток, адвокатов, ученых, сочинительниц мы обойдемся, но без матерей, помощниц, подруг, утешительниц, любящих в мужчине все то лучшее, что есть в нем, и незаметным внушением вызывающих и поддерживающих в нем все это лучшее, – без таких женщин плохо было бы жить на белом свете» [2]. Толстой не мог и предположить тех масштабов феминизации сферы образования, свидетелями и участниками которой мы сегодня являемся.

Представление о превосходстве мужчин, укоренившееся в человеческой культуре и системе образования, носило отчетливо выраженный маскулинный характер до середины XIX в. Одной из причин подобной гендерной иерархии в обществе являлось отсутствие возможности для женщин получить образование. У женщин появилось право на получение образования, равного мужскому – среднего и высшего, только во второй половине XIX в. (Всего полтора столетия!) Это был важнейший шаг, позволивший женщинам влиять на собственную карьеру и судьбу. Сегодняшнее все большее присутствие женщин в политических и общественных кругах, которое еще несколько десятилетий назад воспринималось как феномен, обязано происходящему процессу феминизации в обществе и системе образования.

Женское движение, начавшееся в Америке в 60-е гг. XX столетия в противовес сложившемуся мужскому порядку в мире, переросло в женские исследования (women studies), которые базировались на идеях феминизма (К. Гулд, С. Хардинг, М. Хинтика и др.), исследующих субстанциальные сферы женского бытия, природы женщины, женской уникальности, явившихся основанием для *феминистского подхода*. Очевидны демократический замысел феминизма, направленность на изучение исторических и общественных причин социального неравенства полов, анализ механизмов различных форм дискриминации на основе половых характеристик человека (сексизма). Неоспоримы достижения women studies, которым удалось осуществить институализацию нового научного знания, касающегося проблематики пола, использовать его для трансформации традиционных учебных программ и создания новых учебных гендерных программ в уни-

верситетах. Однако в общественном сознании использование феминистского подхода трактуется как противопоставление мужскому.

Андрогинный подход (собственно *гендерный*) основан на идеях андрогинной природы человека (Н. Бердяев, О. Вейнинггер, Платон, И. Г. Фихте), признающих за человеком сочетание мужского и женского начал, их гармонию. Основателем идеи андрогинии является Платон, впервые обозначивший понятие андрогинов и высказавший мысль о равноправии полов, используя миф об андрогинах – существах, обладавших свойствами и женщин и мужчин, создавший предпосылки для развития идей о взаимодействии, партнерстве, эгалитаризме, равноценности [3].

Рефлексия этих философских подходов в осмыслении оппозиции мужское/женское представляет значимость для понимания процесса преодоления дуалистического и феминистского противопоставления мужчины и женщины, гендерной иерархии подавления и перехода к гуманитарной парадигме понимания андрогинной природы человека, постижения (женской/мужской) индивидуальности, эгалитарным гендерным взаимоотношениям, определяет фундаментальные особенности *гендерного педагогического исследования, имеющего мировоззренческое значение*.

Исследование сущности явлений на **общенаучном уровне** позволяет исследователю избирать общие способы изучения педагогических феноменов гендерной педагогики, осуществлять анализ нового взгляда на понятия маскулинности, фемининности, гендерной иерархии, гендерной культуры. Гендерная проблематика интенсивно развивается в разных научных областях: социологии, политологии, культурологии, филологии, психологии, педагогике и др. Но, несмотря на видимые успехи развития гендерного подхода в образовании, гендерная проблематика и сам гендер как феномен часто воспринимается и трактуется педагогами-практиками недостаточно корректно, узко и односторонне. Так, деятельность психолога ассоциируется исключительно с различиями между мужчинами и женщинами в психологических характеристиках и особенностях их поведения; гендерное образование часто сводится лишь к проблеме раздельного по полу обучения; а деятельность специалистов, работающих в медицинской сфере, исследующих гендерные проблемы, связывают со сложностями жизни людей с нетрадиционной сексуальной ориентацией.

Однако круг исследовательских проблем реальной жизни более широк. Так, например, как справедливо отмечают психологи, «быть женщиной» вовсе не означает наличие у неё фемининных характеристик, точно так же и принадлежность к мужскому полу «не тождественна мас-

кулинности», поэтому современное гендерное образование, нацеленное на воспитание гендерной культуры, включает целенаправленную педагогическую деятельность по развитию маскулинности у мальчиков и юношей, фемининности у девочек и девушек, обеспечивающую условия самореализации сущностных сил мужской/женской индивидуальности.

Фемининность (женственность) – совокупность соматических, психических и поведенческих свойств, отличающих женщину от мужчины. Типичный образ «настоящей женщины» включает следующие личностные качества: женственная, искренняя, сострадательная, заботливая, внимательная, умная, верная, нежная, тактичная, организованная, ответственная, хорошая хозяйка, любит детей, профессионал, активная, решительная, независимая, сильная личность, может быть лидером, стремится к успеху, не должна быть внимательна к другим в ущерб себе, выбирает семейную или социальную сферу самореализации [4].

Маскулинность (мужественность) рассматривается в гендерных исследованиях как совокупность социальных представлений, установок, характеристик поведения и предписаний мужчинам культурой различных обществ, дополненных к анатомии для получения мужской гендерной роли. С точки зрения гендерной теории маскулинность является социокультурным конструктом, который создается и задается обществом как главная категория в бинарной оппозиции маскулинность/феминность. В каждом обществе существует несколько моделей маскулинности – от доминантных до маргинальных. Доминантная (гегемонная) маскулинность выражает норму или идеал, это, как правило, маскулинность тех мужчин, которым принадлежит власть. И хотя далеко не все мужчины могут соответствовать этому образцу, тем не менее общество поощряет следовать ему. К так называемым маргинализированным моделям маскулинности относят те, которые существуют в национальных, социальных или сексуальных меньшинствах, среди людей с ограниченными физическими возможностями. Мужчины – носители такой маскулинности часто воспринимаются как ущербные и подвергаются дискриминации и стигматизации. Историчность моделей маскулинности заключается в изменении некоторых ее составляющих: например, если ранее основой идеала маскулинности считалась физическая сила и агрессия, то теперь это деньги, власть, интеллектуальные способности к созданию продукта, *товара*. На смену «мачо» приходит «мегамозг». В настоящее время проблемы маскулинности рассматриваются также в связи с необходимостью более глубокого и всестороннего осознания гендерных ролей в обществе и анализа мужской

«составляющей» гендерного равенства. Это включает критический анализ доминирующих в обществе стереотипов, ценностей и норм маскулинности, которыми руководствуются в своем поведении мужчины, а также выявление и решение проблем, с которыми сталкиваются мужчины (низкая продолжительность жизни, производственный травматизм, большая подверженность таким заболеваниям, как алкоголизм, наркомания, СПИД).

Фундаментальным положением педагогической теории гендерного подхода является представление о том, что почти все традиционно считающиеся «естественными» различия между полами имеют под собой не биологические, а социальные основания. Считающиеся «естественными» различия в основном конструируются в обществе под воздействием социальных институтов, передающих традиционные представления о ролях мужчин и женщин в обществе. Педагогическая теория гендерного подхода является методологией анализа гендерных характеристик личности и педагогических аспектов гендерных отношений, которая дает возможность отойти от точки зрения о предопределенности мужских и женских характеристик, ролей, статусов и жесткой фиксированности гендерных моделей поведения, она показывает личностные пути развития и самореализации, не ограниченные традиционными гендерными стереотипами.

Основная идея гендерного подхода заключается не в устранении гендерных предпочтений девочек и мальчиков, девушек и юношей в выборе деятельности, партнеров/партнерш по общению, эмоциональной привязанности, гендерной сегрегации. Предназначение педагога состоит в открытии потенциала человеческих возможностей представителей обоих полов, осмыслении их женской/мужской сущности, создании педагогических условий для самореализации женской/мужской индивидуальности, постижении смысла организации взаимоотношений между людьми разного пола посредством понимания окружающего мира.

Конкретнонаучный уровень методологии гендерного подхода в педагогике может объединять в себе анализ различных подходов: маскулинный, феминистский, андрогинный – к исследованию педагогической практики. Множественность подходов помогает получить достоверное педагогическое знание о наиболее значимых проблемах гендерной педагогики, моделировать многообразные педагогические процессы, проектировать гендерные системы обучения и воспитания в русле трех ведущих образовательных парадигм: традиционной, гуманистической и гуманитарной, – различающихся, главным образом, пониманием целей гендерного образования и, соответствен-

но, целей исследования в сфере гендерного образования, от чего зависит выбор исследовательского инструментария.

Традиционная парадигма характеризуется тем, что цели гендерного образования заключаются в формировании мужчины и женщины с заданными, нужными обществу или государству, качествами, соответствующими традиционным гендерным стереотипам мужского доминирования.

В *гуманистической* парадигме образовательные цели ставятся «от человека», поэтому в качестве целей гендерного образования выступает самореализация личности женщины, а не только мужчины, раскрытие ее природных задатков на основе учета ее интересов и способностей, гендерных особенностей в обучении и воспитании. Развитие инновационных педагогических идей, характерных для гуманистической парадигмы образования, однако, не означает, что признаки традиционной парадигмы исчезают полностью и элементы бинарной оппозиции мужчина/женщина частично остаются.

В центре *гуманитарной* парадигмы находится человек, женская/мужская индивидуальность во всей ее/его целостности, во всем многообразии ее/его связей и отношений с окружающим миром. В контексте гендерных исследований гуманитарная парадигма означает признание целостного характера педагогических процессов и явлений; их обусловленности внутренними закономерными причинами самодвижения; нелинейного, кризисного характера саморазвития; необходимости оказания помощи (содействия) в поступательном развитии человека независимо от его половой принадлежности; главной характеристикой гуманитарного характера позиции педагога выступает диалогичность. Гуманитарный подход в контексте гендерных исследований – это, прежде всего подход к действительности с точки зрения мужчины и женщины и во имя развития в каждом из них целостного человека. В то же время это попытка увидеть мир в «человеческом» и гендерном измерении. Ценным становится не совпадение, а различие точек зрения. «Встреча с Другим/Другой» здесь представляется еще и как встреча с другим мировосприятием, другим мироощущением – другим миром. Такая встреча становится событием, а диалогическое взаимодействие – со-бытием, которое приобретает не только формирующий, но совместно развивающий характер [5], при котором каждый/каждая самореализуется, саморазвивается, самоутверждается; взаимодействие представителей разных биологических полов признается как равноценное, не допускает сексизма.

Гендерная педагогика представляет собой одно из сложных явлений современной социокультурной и педагогической реальности. Методологи-

ческие подходы к ее пониманию раскрывают неоднозначность, многомерность заключенных в ней смыслов. Современное образование, основанное на гендерном подходе, призвано наполнить учебно-воспитательный процесс истинно человеческим, духовно-нравственным, культуросообразным содержанием, обеспечивающим становление гендерной культуры подрастающего поколения как цели воспитательного процесса. Содержание гендерного образования состоит в содействии достижения гендерного равноправия девочек, мальчиков, девушек, молодых людей, женщин и мужчин, устранении гендерных стереотипов, обеспечении равноценных возможностей доступа к образованию, участия в процессе обучения, приобретения опыта эгалитарного гендерного поведения для максимальной самореализации потенциала женской/мужской индивидуальности внутри и за пределами образовательной системы.

Характерной особенностью нашего времени являются кардинальные изменения, происходящие в различных сферах современного общества, сопровождающиеся, с одной стороны, демократическими преобразованиями, а с другой – кризисом ценностей: утратой ценностного отношения к мужчине и женщине, все более частым проявлением агрессии вместо любви, внедрением рыночной «психологии» в сферу отношений мужчины и женщины, усугубляющими дисгармонию во взаимоотношениях полов подрастающего поколения.

В этих условиях особую значимость приобретает воспитание гендерной культуры в образовании как гуманитарная практика, направленная на педагогическую поддержку процессов становления здоровой и целостной мужской/женской индивидуальности, способной к установлению гуманных взаимоотношений с людьми своего и другого пола в различных сферах жизни (учебной, досуговой, семейной, личностной, профессиональной и др.).

Исследование возможностей гендерного подхода в современном образовании осуществляется в русле Волгоградской научной школы научно-исследовательским Центром гендерных исследований Волгоградского государственного педагогического университета, апробация идей и внедрение результатов которого реализуется в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений и вузовской практике г. Волгограда, нацеленного на развитие у детей и молодежи гендерной культуры как способности к гуманным взаимоотношениям между полами, толерантному отношению к различным гендерным культурам, отношению к мужчине и женщине и их взаимоотношениям как ценности.

Задача современного гендерного образования состоит не в том, чтобы научить девушек и

молодых людей определенной стратегии, включающей набор правил и внешних запретов гендерного поведения. Жизнь требует от них знаний о различных системах ценностей гендерной культуры (маскулинной: мужчина – ведущий, женщина – ведомая; фемининной: женщина – ведущая, мужчина – ведомый; андрогинной – равноценные, гармоничные, партнерские взаимоотношения); толерантного, уважительного отношения к ним; способности к осознанному выбору стратегии, соответствующей собственным гендерным особенностям, внутренним потребностям своей женской/мужской индивидуальности, перспективам самореализации (маскулинность, фемининность, гипермаскулинность, гиперфемининность, унисекс). Гендерные педагогические исследования в образовании предполагают гендерный анализ женских и мужских проблем (гендерные стереотипы, препятствующие карьерному росту, материнство, отцовство, совмещение ролей и т. д.).

Гендерное образование – одна из важных задач общей программы построения гражданского общества в России, развития и укрепления демократических идей и взглядов в нашей стране. В связи с этим важна разработка гендерных курсов и дисциплин для общеобразовательных учреждений, средних и высших профессиональных учебных заведений, которые позволят обучающимся усвоить знания и понимание основных положений гендерного подхода, обрести способность применять эти знания на практике, замечать ситуации гендерного неравенства, проявлений сексизма и дискриминации по признаку пола, анализировать их и демонстрировать способность к решению гендерных проблем, овладеть гендерной и семейной компетенциями.

В данной статье мы уделили внимание в большей степени уточнению философского, общенаучного и конкретнонаучного уровней обоснования методологии гендерного подхода как ориентира гендерных педагогических исследований в образовании, связанного со сменой парадигмы от дуалистического и феминистского противопоставления мужчины и женщины, оппозиции мужское/женское, гендерной иерархии подавления к гуманитарной парадигме. Гуманитарная парадигма утверждает право на множественность, вариативность, уникальность человеческих проявлений, содействует поступательному саморазвитию человека независимо от его половой принадлежности, постижению женской и мужской индивидуальности, признанию эгалитарных гендерных взаимоотношений (партнерских, гармоничных, взаимоуважительных, равноценных), определяет фундаментальные особенности *гендерного педагогического исследования, имеющего мировоззренческое значение для современного*

развития педагогики как гуманитарной научной дисциплины.

Примечания

1. Сластенин В. А. Методологическая культура исследователя (о диссертационных работах по педагогике высшей школы) // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации: материалы междунар. симпозиума. Волгоград, 22–24 мая 2003 г. Волгоград: Перемена, 2003. С. 6.
2. Толстой А. Н. Полное собрание сочинений: в 90 т. Т. 37. М.: ТЕРРА, 1988. С. 559–560.
3. Платон. Пир. Тимей // Собрание сочинений: в 4 т. Т. 3. Ч. 2. М.: Мысль, 1994. С. 285.
4. Каменская Е. Н. Гендерный подход в педагогике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д: Рост. гос. пед. ун-т, 2006. С. 32.
5. Борытко Н. М. Гуманитарно-целостная стратегия воспитания // Известия ВГПУ. 2008. С. 41.

УДК 159.922.1

Т. В. Малова

ГЕНДЕРНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В АСПЕКТЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается гендерное самоопределение личности в культурологической парадигме образования как творческий процесс, включающий восприятие художественных идеалов мужественности и женственности в произведениях искусства, и на их основе – моделирование гендерного поведения.

The article is focused on gender self-identification of a personality as a creative process in the culturological paradigm of education. The creative process is connected with perceiving art as a source of patterns of masculinity and femininity influencing the formation of gender behavior.

Ключевые слова: культурологическая парадигма образования, гендерное самоопределение личности, гендерные идеалы, гендерные роли, культура гендерного поведения.

Keywords: culturological paradigm of education, gender self-identification of a personality, gender ideals, gender roles, culture of gender behavior.

Актуальность рассмотрения проблемы гендерного самоопределения личности в аспекте культурологической парадигмы образования обусловлена рядом внешних (находящихся в сфере социально-экономической, политической жизни общества) и внутренних причин, имеющих место в сфере образования.

К внешним причинам относятся:

– тенденция гендерного неравенства, приводящая к обострению и антагонизму межличностных отношений, к необоснованной агрессии;

© Малова Т. В., 2010

– асоциальность мужского и женского поведения (преступность, наркомания, алкоголизм, причем более ярко выраженные у лиц женского пола), приводящая к обесцениванию смыслов разных видов социальной культуры (нравственно-этической, гендерной, национальной, конфессиональной, правовой и др.);

– утрата ценности человеческой жизни в условиях роста подростковой преступности и преступности на сексуальной почве (убийство, суициды, разные формы насилия и др.);

– сексуальная распущенность, приводящая к обесцениванию сексуальных отношений, а как следствие – сексуальные насилия, венерические заболевания, аборт, социальное сиротство, бесплодие и др.;

– трудности формирования, укрепления и сохранения семейных отношений, связанные с нивелированием ценности брака, семейно-бытовой культуры, негативными следствиями которых являются: нежелание создавать семью, рожать детей, разводы, неполные семьи, стресс, ощущение детьми зыбкости семейного очага и незащищенности, рост домов престарелых и др.

Внутренние причины актуальности гендерного самоопределения связываются, как правило, с переходным периодом в образовании, гендерной культурой его кадрового состава, а также нравственным, психическим и физическим здоровьем мальчиков и девочек в условиях совместного обучения.

Содержание образования есть отражение культуры определенной эпохи. Поиски моделей образования, адекватных современному типу культуры и отвечающих новому этапу развития цивилизации, составляют одну из актуальных задач современной педагогики.

Анализ тенденций общественного развития позволяет выделить ряд оснований, задающих базисные ориентиры в определении парадигм, подходов, концепций построения современного образования. Развитие науки, по мнению Т. Куна, происходит путем смены научных парадигм. Парадигма понимается как господствующая в определенный период развития науки система концепций. Тезаурусный подход вносит дополнительный оттенок в понимание научных концепций: концепция – это система концептов (научных понятий, выделяемых как значимые и тем самым приобретающих эмоциональную сторону концепта), увязываемых не в тексты, а в научные идеи (положения, постулаты, законы, гипотезы). В рамках каждой из парадигм могут выдвигаться несколько теорий, концепций. Следовательно, парадигма выступает как система систем [1].

Содержательный анализ имеющихся образовательных парадигм позволил выделить наиболее приемлемые, на наш взгляд, для современно-

го общества гуманистическую и культурологическую парадигмы, указывая на их общность с точки зрения ориентации обучения на воспитание высокоморальной, культурной личности, способной к сохранению, передаче последующим поколениям и творческому развитию научно-исторического наследства человечества.

Аналитический обзор исследований образования в контексте культуры показал, что в основе культурологических версий образования лежат соответствующие концепции: деятельностная (Э. С. Балер, В. Е. Давидович, М. С. Каган); аксиологическая (А. А. Зворыгин, Г. Г. Карпов); структуралистская, (К. Леви-Строс, Ю. М. Лотман), диалогическая (М. М. Бахтин, В. С. Библер) и др. Известен ряд культурологических системных моделей, используемых для анализа и решения проблем образовательной ситуации: «генетический код» культуры (Л. С. Выготский); модель культурного взаимодействия» (И. А. Ракитов) и др.

Наиболее полное современное определение культурологической образовательной парадигмы мы находим у Н. Б. Крыловой, в основе которой лежат «ценности индивидуального культуросоответствующего, продуктивного и мультикультурного образования; для пояснения этой парадигмы используются вариативные, вероятностные, многомерные полисистемные представления о культуре. Культурологическая парадигма образования провозглашает активное и критическое освоение ребенком способов ценностного, морального, рефлексивного образа действий в процессе познания, поведения и деятельности; обеспечения продуктивной, социально-ориентированной деятельности и творческого взаимодействия детей и взрослых на основе равноправности старшего и младшего; создания условий для самообразования, самоопределения и самопостроения каждого ребенка как личности и индивидуальности» [2].

Теперь в аспекте культурологической парадигмы образования рассмотрим гендерное самоопределение личности.

«В культурологической парадигме образования культура рассматривается как целевая, содержательная и технологическая основа педагогического процесса, определяющая способы формирования конкретного социально-педагогического идеала, как связующий фактор между социальным и генетическим в личности» [3]. Гендерная культура как составляющая общей культуры является первичной по отношению к образованию, создает систему общественного воспитания мальчиков и девочек, определяя в нем основные ценностные ориентации в форме гендерных идеалов и многообразия их содержания. Процесс гендерного развития человека осуще-

ствляется благодаря его приобщению к культуре, интериоризации общекультурных ценностей и культуротворчеству.

Гендерное самоопределение личности – это сознательное и свободное выявление, выбор, обоснование и утверждение человеком собственной жизненной позиции в роли мужчины или женщины в различных проблемных ситуациях; выбор траектории собственного развития по маскулинному, фемининному или андрогинному типу личности на основе самоосмысления и переосмысления мужских или женских стереотипов, оценки ресурсных и потенциальных гендерных возможностей личности, учета их сильных и слабых сторон.

Было бы правомерным охарактеризовать гендерное самоопределение личности целостно с позиции некоторых методологических подходов, составляющих культурологическую парадигму образования: системно-структурного, комплексного, личностно-ориентированного, антропологического, аксиологического, этнологического, полисубъектного (диалогического).

С позиции *системно-структурного подхода* в понятии гендерного самоопределения можно условно выделить четыре компонента, которые составляют его содержательное ядро: мотивы и устремления к идеальному образу мужчины/женщины («хочу»); самопознание как осознание своих качеств маскулинности/фемининности, представление о своем реальном «Я» как представителе конкретного пола («есть»); самооценка («могу»); требования общества, общественные нормы жизни, мужские и женские стереотипы («требуют») (табл. 1).

Кроме того, гендерное самоопределение личности выступает на уровне понятий «человек» – «мужчина и женщина» – «семья» как структурно организованное целое.

С точки зрения *комплексного подхода* культурологическая мысль не вписывается в рамки строго рациональных подходов к культуре, в ней собственно научные способы познания органично сочетаются с художественными и религиозными рефлексиями, она включает в себя как спе-

Таблица 1

Структура гендерного самоопределения личности

Компоненты личностного развития	Компоненты гендерного самоопределения			
	Ценностные ориентации «хочу»	Гендерная идентичность «есть»	Гендерная самооценка «могу»	Гендерные нормы и стереотипы «надо»
Когнитивный (познавательный)	Представление о собственных идеалах мужественности и женственности относительно семьи, общества сверстников, профессионального выбора	Осознание принадлежности к определенному полу и описание себя с помощью категорий мужественности/женственности. Это Я – образ мужчины или женщины, осознание степени типичности/нетипичности своих качеств как представителя гендерной группы	Осознание собственных гендерных возможностей и способностей в достижении собственного гендерного идеала	Представление о гендерных идеалах, гендерных диспозициях, гендерных нормах, провозглашаемых в культуре и обществе
Аффективный (оценочный)	Соотнесение собственных идеалов мужественности и женственности с чувствами, желаниями и устремлениями (относительно людей противоположного пола в семье и обществе)	Оценка черт личности и особенностей ролевого поведения путем соотнесения их с эталонными моделями маскулинности/фемининности («позитивная и негативная идентичность»)	Самооценка возможностей и способностей (адекватная или неадекватная), сравнение с реальными представителями своего и противоположного пола	Осознание собственной позиции относительно гендерных стереотипов (принятие, сомнение или отвержение)
Конативный (поведенческий)	Демонстрация ценностных ориентаций при взаимодействии с другими людьми своего и противоположного пола в различных видах деятельности в семье и обществе	Самопрезентация себя как представителя гендерной группы, а также разрешение кризиса идентичности путем моделирования поведения в соответствии с личностно значимыми целями и ценностями	Самоутверждение, проба своих потенциальных возможностей и способностей в различных видах деятельности	Соблюдение или отвержение гендерных норм и правил поведения в соответствии с гендерными стереотипами в различных видах деятельности

циализированные формы культуры (искусство, философию, религию), так и обыденные формы культурного самосознания. Наглядным примером может служить культурологическая модель становления идеалов мужчины и женщины (см. рисунок).

Идеал – это образ, в согласии с которым формируется будущее, некая целеполагающая функция, указывающая направление и цель движения, по которому задаем себе психологические и нравственные установки. Следует отметить, что в рамках мужского и женского идеалов всегда находится выбор именно той модели поведения, которая приемлемая для человека в силу индивидуально-личностных особенностей и потребностей.

В качестве реализации *личностно-ориентированного подхода* в данном случае интересна предложенная С. Бем классификация типов личности по степени самооценки мужчинами и женщинами своих качеств маскулинности и фемининности (см. табл. 2). Данная классификация свидетельствует о том, что по своей физиологической сущности человек может быть либо мужчиной, либо женщиной. Однако по социально-психологическим признакам в рамках мужского и женского начал весьма много индивидуального [4]. Человек вправе моделировать свое гендерное поведение на основе выбора. Здесь вполне реально использовать систему раздельного, совместно-раздельного и совместного обучения мальчиков и девочек, исходя из потребности личности.



Рис. 1. Культурологическая модель становления идеалов мужчины и женщины

Антропологический принцип познания (К. Гельвеций, А. Фейербах, Н. Г. Чернышевский и др.) применительно к гендерному самоопределению личности заключается в том, что стройную систему представлений о природе, обществе, мышлении можно разработать, лишь поставив в центр концептуальных построений человека и его гендерную сущность, при этом рассматривая мировоззренческие категории «мужчина» и «женщина» в качестве системообразующих в отношениях, логических связях философских категорий «природа – общество – культура». Мужчина и женщина изучаются и как продукты биологической эволюции, и как естественные индивиды с присущими им генетическими программами, и как субъекты, и как объекты исторического процесса – уникальные личности (Ю. И. Салов, В. И. Слободчиков, В. Е. Столяренко, Г. Б. Хасанов и др.).

На каждом этапе своего жизненного пути человек делает для себя открытия, связанные с гендерными особенностями и соответствующими им внутренними и внешними возрастными изменениями. Например, анализируя динамику процесса половой идентификации, ученые пришли к выводу, что в 3 года у ребенка формируется первичная половая идентичность, в 5–6 лет – система половой идентичности. Младший школьный возраст выделяется как предпубертатный период в развитии человека (7–13 лет). Он характеризуется выработкой гендерных установок, усвоением принципов общения между людьми разного пола, формированием стереотипа гендерного поведения. В это время активизируется процесс познания гендерных отличий. Подростковый возраст – сензитивный период гендерного самоопределения личности, так как подросток вступает в стадию пубертатного развития. Этот возраст характеризуется интенсивностью проб в

моделировании собственного гендерного поведения и его утверждения.

Аксиологический подход. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России говорится, что в период смены ценностных ориентиров нарушается духовное единство общества, размываются жизненные ориентиры молодежи, происходит девальвация ценностей старшего поколения, а также деформация традиционных для страны моральных норм и нравственных установок.

Новая российская общеобразовательная школа должна стать важнейшим фактором, обеспечивающим социокультурную модернизацию российского общества. Концепция является методологической основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования.

Соответственно традиционным источникам нравственности определяются и базовые национальные ценности, каждая из которых раскрывается в системе нравственных ценностей (представлений): патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество [5].

Человек выступает как абсолютная ценность, цель, средство и результат становления настоящего мужчины и настоящей женщины, Семьянина в целом. Семья представляет собой «живую лабораторию» человеческих судеб, первоисточник мужественности и женственности, основу культуры гендерного поведения. Социальная солидарность определяется согласием в семье, в обществе, между народами и государствами, являясь главным условием существования Земли и Человечества. Искусство и литература заключа-

Таблица 2

Типология личности по гендерным признакам

Тип личности	Мужчины	Женщины
Маскулинный тип (высокая маскулинность – низкая фемининность)	Нечувствительны, энергичны, честолюбивы и свободолюбивы	Обладают сильной волей, склонны к соперничеству с мужчинами и к тому, чтобы претендовать на их место в профессии, социуме, сексе и др.
Фемининный тип (высокая фемининность и низкая маскулинность)	Чувствительны, ценят человеческие отношения и творческие достижения, нередко принадлежат к миру искусства	Отличаются покорностью, верностью, заботливостью и нежностью
Высокий уровень андрогинии (высокая фемининность и высокая маскулинность)	Сочетают в себе продуктивность и чувствительность, нередко выбирая гуманные профессии врача, педагога и др.	Способны осуществлять вполне мужские задачи, используя женские средства (гибкость, коммуникативность)
Низкий уровень андрогинии (низкие маскулинность и фемининность)	Характеризуются недостатком либидо (полового влечения) в широком смысле слова и страдают от нехватки жизненных сил	

ют в себе великое богатство, накопленное человечеством, способное духовно возродить идеалы семьи, мужественности и женственности, красоту семейных отношений и значимость семейных традиций.

Россия – страна многонациональная, но основная религия – христианская. С первых страниц Библии воплощается идея о том, что мужчина и женщина составляют единое целое [6]. Женщина создана как помощница для мужчины: «И сказал Господь Бог: нехорошо быть человеку одному; сотворим ему помощника, соответственного ему» [7]. Исходя из равноправия мужчины и женщины, в Новом Завете говорится: «...Мужья, обращайтесь благоразумно с женами... оказывая им честь, как сонаследникам благодатной жизни...» [8]. Ведущая роль женщины в судьбе человечества, как отмечается в Ветхом Завете, выражается в деторождении и воспитании детей, а мужчины – в тяжелом труде [9].

Этнологический подход предусматривает гендерное самоопределение личности исходя из историко-культурного своеобразие ценностей национальных систем образования, его идеалов. Например, в США гендерное самоопределение основано на гендерном равенстве, отражающемся в выборе программ планирования семьи, толерантном отношении к пробным бракам, к людям нетрадиционной сексуальной ориентации и др.

Россия, как никакая другая страна, всегда была неспособна абстрагироваться от таких высоких материй, как идеалы. Л. Н. Карсавин так писал об этой черте русских: «Ради идеала он готов отказаться от всего, пожертвовать всем, усомнившись в идеале или в его близкой осуществимости, являет образец неслыханного скотоподобия или мифического равнодушия ко всему» [10]. Русский мужик всегда отличался широтой души, яркостью характера, целеустремленностью. Женщина – гостеприимная хозяйка, «коня на скаку остановит, в горячую избу войдет». В отношениях мужчины и женщины проявляется своя особенность: «Если мужик бабу лупит, значит, любит» и др.

Для стран Востока характерны несколько иные образы мужчины и женщины. Сегодня мусульманская доктрина напоминает о том, что женщины изначально были сотворены из той же единой души, что и мужчины. Женщинам не только гарантированы исламом равные права с мужчинами, но и равные обязанности. Однако современная культура восточного народа не поддерживает гендерного равенства в отношении женщины. Что же касается христианской религии, то в ней также говорится о равенстве мужчины и женщины перед Богом. Но мужчина ответствен за свою жену и детей перед Богом и обще-

ством, а женщине отводится роль более важная – быть помощницей мужчине в выполнении им данных обязанностей.

Полисубъектный (диалогический) подход. Так, М. М. Бахтин и В. С. Библер разработали диалоговую концепцию культуры и образования, согласно которой диалог людей различных культур является основной формой существования культуры и дидактической единицей образования. Отсюда определяются основные ценности культурно-ориентированного образования относительно гендерного самоопределения личности:

- человек – это непременно мужчина и женщина, выступающие субъектами гендерной культуры, собственной жизни и индивидуального гендерного развития;

- образование как культурно-развивающая среда, создающая возможности для гендерного самоопределения личности на основе гендерных идеалов, отраженных в произведениях искусства, и гендерного равенства, основанного на взаимообогащении и вариативности гендерных ролей;

- творчество и диалог культур как способы существования и саморазвития растущего человека (мальчика и девочки), конструирования своего социально-психологического пола, моделирование гендерного поведения в культурно-образовательном пространстве.

Отражением полисубъектности являются три типа культур, выделенных М. Мид:

- постфигуративная, где дети учатся прежде всего у старшего поколения (это культуры с патриархальными отношениями, большими семьями и свято хранящие традиции);

- конфигуративная, где и дети, и взрослые учатся у своих сверстников, современников (это все культуры с ориентацией на настоящее, с семьями нуклеарного типа и зыбкостью традиционных устоев);

- префигуративная культура, где взрослые учатся у своих детей. Молодежь наделяется новыми правами. На международном и государственном уровнях отмечается повышение статуса детства, внимание к молодежным субкультурам, детскому творчеству. Кроме того, переворачивается семейная иерархия в сторону «детоцентризма». Имеет место использование и внедрение детских психологических характеристик, образов, форм поведения в культуру взрослых, в модели их поведения и творчества (непосредственность, эмоциональность, инфантилизм в современном искусстве, рекламе, шоу-бизнесе и др.). Игра как атрибутивная характеристика ребенка стала главным занятием взрослых, созданием игровой цивилизации [11].

На наш взгляд, все эти типы культур в настоящее время имеют место быть. Полисубъектность

в культурологической парадигме образования должна выражаться в гармоничном сочетании данных культур, оказывающем влияние на гендерное самоопределение личности. Однако при этом, не нарушая прав субъектов образования, целесообразно формировать у каждого на своем уровне ответственность за собственный выбор.

П. Флоренский считал, что источником духовного познания является не разум, а сердце. Познать разумом – значит «опознать противоречие», уразуметь сердцем – значит «понять всецело» [12]. Поэтому наиболее значимой частью духовной культуры, как утверждает М. С. Каган, является искусство. «Оно отражает действительность, познаёт и выражает отношение человека... к действительности; искусство является средством общения людей, передаёт от человека к человеку идеи и чувства, мобилизует волю», вместе с тем искусство является частью материальной культуры общества [13].

Анализ создаваемых в искусстве художественных образов [14] позволяет утверждать, что женщина всегда остаётся женщиной. В ней всегда ценились высокий интеллект и воспитательный потенциал, умение играть на музыкальных инструментах, воспитывать в детях тягу к прекрасному и чувственному. Во все времена образ женщины ассоциировался с образом матери, прародительницы человечества, источника жизни, вбирающим в себя образ хранительницы домашнего очага, труженицы, хозяйки, красавицы. Неизменным остается и образ мужчины. Но содержание этих образов конкретизируется в зависимости от эпохи, национальных особенностей, территориального расположения и видения художника. Восприятие искусства – это напряжённая работа чувства и мысли, особый интеллектуально-эмоциональный труд души. Этот труд души человека будет желанным, если он начнётся с детства. Искусство помогает увидеть, понять красоту окружающего и эмоционально откликнуться на неё.

Отсюда следует, что формирование начал женственности и мужественности, а также ценностного отношения к матери и отцу, любви к ним возможно в процессе восприятия образов искусства, которые наиболее точно соединяют в себе духовное и материальное, светлое и тёмное, позволяют наиболее полно понять природу и назначение женщины и мужчины. Искусство учит видеть общее за единичным и в одном – разное, внося изменения в гендерные стереотипы мужественности и женственности или утверждая их в представлении ребенка. Общаясь с искусством,

воспринимая и творя его, человек становится лучше в высоком и подлинном смысле. Искусство, с одной стороны, выступает как средство, развивающее качества женственности и мужественности, являясь необходимым атрибутом образа мужчины или женщины, а с другой стороны, отражением художественного образа, способного донести до понимания детей идеалы мужественности и женственности, включающие в себя многообразие гендерных ролей.

Таким образом, гендерное самоопределение личности в культурологической парадигме образования – это творческий процесс освоения гендерной культуры, включающий восприятие художественных идеалов мужественности и женственности в произведениях искусства разных эпох и народов, и на их основе – моделирование гендерного поведения сквозь призму реальной действительности в различных видах деятельности мальчика, юноши, мужчины или девочки, девушки, женщины, сообразно природе человека.

Гендерное самоопределение личности – это результат культуротворчества самого человека.

Примечания

1. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977.
2. Крылова Н. Б. Культурология образования. М.: Народное образование. 2000. С. 4–5.
3. Коломийченко А. В. Социальное развитие детей дошкольного возраста в культурологической парадигме образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2008. С. 19.
4. Бем С. А. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004.
5. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. М.: Просвещение, 2009.
6. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета (канонические). М.: Российское Библейское Общество, 1994. Бытие 1:27–28.
7. Там же. Бытие 2:18.
8. Там же. I Петра 3:7.
9. Там же. Бытие 3:16–19.
10. Русская идея. М.: Республика, 1992. С. 322.
11. Мид М. Культура и мир детства: пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева; сост. и послесл. И. С. Кона. М.: Наука, 1983.
12. Флоренский П. Столп и утверждение истины: в 2 т. Т. 1. Кн. 2. М.: Правда, 1990. С. 505.
13. Каган М. С. Начала эстетики. М.: Искусство, 1964.
14. Малова Т. В. Эстетизация полоролевого воспитания детей старшего дошкольного возраста посредством изобразительного искусства: монография. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006.

УДК 37.013

Н. Ю. Ерофеева

ГЕНДЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА – НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ

В статье представлено новое междисциплинарное научное направление – гендерная педагогика, ее цель, задачи, научный базис. Выделены концептуальные подходы педагогических исследований и группы исследовательских проблем.

The article is focused on a new interdisciplinary research trend known as gender pedagogics, its aim, objectives, and scientific grounds. Conceptual approaches of pedagogic research and research challenges are described.

Ключевые слова: педагогическая концепция гендера, социальная конструкция гендера, гендерная система, гендерная культура.

Keywords: pedagogical concept of gender, social construction of gender, gender system, gender patterns.

На волне растущей популярности гендерных исследований проблемы понимаются как психологические различия между представителями мужского и женского пола. Введение гендерных исследований в педагогическую концепцию позволяет изменить подходы к моделям и процедуре обучения. Индикаторами гендерных характеристик поведения служат новые социальные роли в этом меняющемся времени. Система отношений мужчин и женщин в нашем обществе, традиционно ориентированном на мужчин, основана на экономике и диктует мужские и женские роли: мужская роль – кормилец и защитник, женская – хранительница домашнего очага, воспитательница. Женское движение, сексуальная революция, новые технологии привели к резкому изменению ролей. В некоторых ситуациях произошел обмен ролями, а в других – они сменились совместным выполнением обязанностей. Многие традиционные представления о браке вывернуты наизнанку. Появился новый способ отношения к партнерству: не с позиции «ты должен и обязан», а «что ты можешь». Представления о том, как применять знания о культурных различиях полов к педагогике, еще окончательно не сформировались, поэтому педагогическая концепция гендера появилась как необходимость.

Гендерная педагогика создает другой взгляд на мир, на свою собственную роль в обществе, на отношения с другими людьми, с представителями другого пола, что приводит к серьезным изменениям в мировоззрении, к формированию более активной гражданской позиции, в конечном счете – к изменению общественного сознания.

Целью гендерного подхода в образовании выступает изменение традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, осмысление и создание условий для максимальной самореализации и раскрытия способностей девочек и мальчиков в процессе педагогического взаимодействия.

Разработка нового направления в науке, как правило, приводит к рождению новых терминов, новых категорий. В педагогической концепции понятие «гендер», последовательность его структурных составляющих отличаются от социологической концепции [1] и психологической концепции [2].

Педагогика – эта наука, позволяющая использовать все новейшие достижения в процессе обучения и воспитания. Весь вопрос только в том, как это сделать. Изучением гендера (социального пола) занимаются многие науки, наступило время систематизировать знания о воспитании и обучении не просто ребенка, а мальчиков и девочек, опираясь на результаты научных исследований. Для создания педагогической концепции гендера были использованы научные результаты других научных направлений.

Научный базис гендерной педагогики

1. *Биология. Теория полового диморфизма* была сформулирована отечественным ученым доктором биологических наук, генетиком В. А. Геодакяном [3].

2. *Идея андрогинии*, совмещения мужского и женского начал в одном лице, широко представлена в мифах и религиозном сознании, философии [Платон], сексологии [4], психиатрии [5]. Процентное соотношение «мужского» и «женского» в каждом отдельном субъекте индивидуально, что и служит фундаментом дифференциальной психологии.

3. *Этнография, антропология*. Различия между полами обусловлены природой и борьбой за выживание [6].

4. *Кибернетика*. Сравнение принципов работы мозга и электронной вычислительной машины [7].

5. *Социология*. Гендерной социализации детей способствует так называемый **скрытый учебный план** [8].

6. *Нейрофизиология*. Физиологическое развитие, идущее по различным путям, способствует различным способам сбора и обработки информации, что само по себе закладывает основу различного понимания окружающего мира и формирование различных установок [9].

7. *Психология. Психотерапия*. Мужской мозг функционирует несколько иначе, чем женский, из-за совместных усилий хромосом и гормонов [10].

8. *Психология*. Существуют половые отличия в скорости и созревании полушарий мозга у муж-

чин и женщин [11]. *Теория гендерной схемы*: половая типизация есть результат научения, следовательно, это поддающееся изменению явление. Развивающийся ребенок обучается представлениям о мужском и женском, в большей степени опираясь на информацию, предлагаемую родителями [12].

9. *Эпигенетика (отрасль молекулярной биологии)*. Заложённая в генах информация реализуется по-разному. Предположительно 20% генов подвергается эпигенетической регуляции – а значит, и влиянию среды [13].

Гендер является своеобразной надстройкой для биологического пола. Соотношение биологического и социального в каждом человеке индивидуально. Использование результатов других научных направлений в образовательном процессе позволит «построить мост» между биологическими и социальными процессами, позволит проектировать педагогические условия для раскрытия индивидуальностей мальчиков и девочек.

Основная задача гендерной педагогики – исследование педагогических условий, способствующих успешной социализации личности в учебно-воспитательном процессе, в котором учитель и ученик являются выразителями гендерных характеристик, ролей и статусов. Отечественная педагогика в этом направлении имеет ряд интересных исследований и научно обоснованных результатов, хотя комплексный анализ до сих пор не представлен в педагогической литературе. Решение этой очень трудоемкой задачи требует обобщения исследований в области не только педагогики, но и психологии, социологии, медицины, философии, соотнесения этих исследований друг с другом и интеграции их в систему учебно-воспитательного процесса.

Исследования гендерной педагогики дают возможность по-иному взглянуть на хорошо известные факты педагогической практики, корректировать процесс социализации молодежи в зависимости от пола, по-новому осмысливать, казалось бы, устоявшиеся понятия, выявить новые аспекты развития учебно-воспитательного процесса.

При всем многообразии подходов и позиций в отношении определения **гендера как научного направления** имеет смысл выделить две концепции для развития гендерных исследований в педагогике: теорию социальной конструкции «гендер» и теорию гендерной системы.

В *логике первого подхода* (гендер как социальный конструкт) выделяются характеристики, отражающие особенности в процессе обучения и воспитания личности: полоролевые стереотипы, гендерные стереотипы, гендерные роли, гендерная идентичность, гендерный дисплей, гендерный контракт, гендерная система.

В *логике второго концептуального подхода* понятие «гендерная система» включает разнообразные компоненты и по-разному определяется разными авторами. В нашем исследовании **гендерная система** – это форма организации гендерной культуры, основанная на специально разработанной системе норм, правил, инструкций для выполняемых в ней социальных ролей. Примером гендерной системы могут служить семья, педагогический коллектив, группа и т. п. *Гендерная культура* – это социальная среда, способствующая закреплению или разрушению стереотипов, формируемых семьей, референтной группой, образовательными учреждениями и осуществляющая процесс гендерно-ролевой социализации ребенка. В анализе гендерной культуры большая роль отводится изучению роли социальных институтов, реализующих гендерные технологии. Гендер предстает как измерение социальных отношений, укорененное в данной культуре.

Гендерные исследования широко проводятся в психологии, философии, социологии, но для педагогики это научное направление представляет новый научный аспект.

Исследовательские работы в логике первого концептуального подхода – способы обучения и воспитания на основе гендерных характеристик личности – ограничиваются в основном изучением полоролевых стереотипов. Остальные структурные компоненты гендера: гендерные стереотипы, гендерные роли, гендерная идентичность, гендерный дисплей, гендерный контракт,

Структурные элементы гендера (гендерные характеристики личности)

Социологическая концепция	Психологическая концепция	Педагогическая концепция
Гендерная идентичность. Гендерные стереотипы (гендерные роли, гендерные нормы, гендерные идеалы). Гендерные технологии. Гендерная стратификация (процесс, посредством которого гендер становится основой социальной стратификации, т. е. ранжирования индивидов и социальных групп по признаку пола)	Гендерная идентичность. Гендерные стереотипы. Гендерные роли. Гендерные установки	Полоролевые стереотипы. Гендерные стереотипы, установки. Гендерные роли. Гендерная идентичность. Гендерный дисплей. Гендерный контракт. Гендерная система

гендерная система – в области педагогики мало изучены.

Исследовательские работы в области второго концептуального подхода – способы организации гендерной культуры как основы гендерной системы в педагогике – являются также «белым пятном».

Круг вопросов, требующих своей разработки и исследований в связи с декларированием нового педагогического направления, определяется исходя из названных выше двух концептуальных подходов.

В первую группу исследовательских проблем, условно названную «Общество, пол, гендер», входят изучение гендерных характеристик личности в педагогической концепции; анализ формирования и условий усвоения полоролевых и гендерных стереотипов, конструирование технологий воздействия социума на индивида с целью формирования определенной модели гендерной идентичности.

Вторую группу условно определили. Так: «Гендерные системы как форма организации гендерной культуры». В эту группу вошли исследования гендерных систем семьи и педагогического коллектива, форм организации их гендерной культуры.

К третьей группе исследований относятся проблемы внедрения гендерного подхода в работу школы и подготовки педагогического персонала; вопросы методологии и методики, стратегии и тактики продвижения гендерных исследований в профессиональную подготовку педагогов, методические аспекты внедрения гендерной инновации в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений. Для эффективного внедрения гендерного подхода в работу с детьми необходимо исследовать, какие факторы педагогической среды влияют и наиболее предпочтительны в процессе формирования гендерной идентичности воспитанников разного возраста, какие формы школьной работы значимы для гендерной социализации и ресоциализации, то есть необходимо изучение проблем процесса обучения и воспитания с учетом гендерных характеристик личности. Нам предстоит изучить наиболее устойчивые и распространенные гендерные стереотипы педагогов, выявить способы их презентации воспитанникам, изучить методы и приемы.

Результатом внедрения гендерного подхода в образование будут созданные условия для роста

самосознания и возможностей самореализации личности с андрогинным набором характеристик. Но пока гендерные подходы в педагогике воспринимаются как научная экзотика. Для понимания и профессионального участия в процессе гендерной социализации детей педагогу необходим соответствующий методологический и методический аппарат, содержащий систему научных знаний о гендере, педагогических аспектах воспитания и образования как гендерных технологиях, факторах, условиях и критериях эффективной гендерной социализации школьников, соответствующий предмету профессиональный язык.

Гендерные исследования в педагогике дадут возможность перейти от «бесполой» педагогики к педагогике индивидуальности личности с учетом особенностей мужского и женского пола.

Примечания

1. Дежина Т. П. Трансформация гендерных стереотипов в семейных практиках жителей Дальнего Востока: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Хабаровск, 2007. С. 10.
2. Бем С. А. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов: пер. с англ. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004; Кон И. С. Введение в сексологию: учебное пособие для студ. вузов. М.: Олимп: ИНФРА, 1999.
3. Геодакян В. А. Эволюционная логика дифференциации полов // Природа. 1983. № 1. С. 70–80.
4. Кон И. С. Психология ранней юности. М., 1989.
5. Исаев Д. Н., Каган В. Е. Половое воспитание и психогигиена пола у детей. Л., 1980.
6. Плосс Г. Женщина: монография. Кн. 1, 2, 3. Сыктывкар; Киров: ПЕРЯ-МАН-ГИПП. Вятка, 1995.
7. Иванов В. В. Чет и нечет: Асимметрия мозга и знаковых систем. М.: Сов. радио, 1978.
8. Ярская-Смирнова Е. Р. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план // Международный альманах гендерных исследований. Май 2000. Минск, 2000. С. 6–9.
9. Бехтерева Н. П. Магия мозга и лабиринты жизни. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2007.
10. Биддалф С. Воспитание мальчишек: Почему мальчишки такие разные, и как помочь им стать настоящими мужчинами: пер. с англ. И. А. Литвиновой. М.: РИПОЛ классик, 2005; Гариен М. Мальчики и девочки учатся по-разному! Руководство для педагогов и родителей: Пер. с англ. М.: ООО «Издательство Астрель»: «Издательство АСТ», 2004.
11. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. СПб.: Изд-во «Тускарора», 1998.
12. Бем С. А. Указ. соч.
13. Уоттерс Э. Геном человека и эпигенетика // ГЕО. 2007. № 7. С. 128–142.

И. С. Клецина

ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье на основе анализа отечественной литературы гендерной направленности рассмотрены тенденции развития гендерной психологии. Даны характеристика и оценка особенностей развития теоретической, эмпирической и практической гендерной психологии.

This author describes the development of gender approach in Russian psychology by reviewing relevant publications. The peculiar features of theoretical, empirical, and practical gender psychology are characterized.

Ключевые слова: гендерный подход, теоретическая, эмпирическая и практическая гендерная психология, гендерные феномены, гендерные различия.

Keywords: gender approach, theoretical, empirical, and practical gender psychology, gender phenomena, gender differences.

Гендерные исследования как новая область научного знания и междисциплинарная образовательная программа, начав свое развитие в России в 1990-е гг., в настоящее время переживает стадию институционализации в образовательных и научно-исследовательских структурах. В психологии гендерное направление развивается медленнее, чем, например, в социологии или истории, но, тем не менее, следует отметить определенные результаты, отражающие процесс становления отечественной гендерной психологии: защищаются кандидатские и докторские диссертации [1], в вузах страны читаются курсы по гендерной психологии, публикуются учебные пособия и монографии [2], вопросы гендерной направленности включаются в тематику психологических конференций.

Анализ научной литературы, посвященной гендерной проблематике в психологии, позволяет говорить о том, что гендерная психология, также как и многие другие психологические дисциплины, развивается в трех направлениях: как *теоретическая, эмпирическая и практическая* сферы знания.

Теоретическая гендерная психология. В научных текстах *теоретической* направленности проанализированы предпосылки возникновения гендерной психологии и ее связи с близкими отраслями знания; предложено определение основных понятий и обозначена предметная область гендерной психологии, особое внимание уделено базовой методологии исследований и теоретичес-

ким концепциям, релевантным психологическому изучению гендерных проблем [3]. Представленные в публикациях результаты аналитической работы по обоснованию и конкретизации этих вопросов способствовали созданию теоретических основ гендерной психологии и оформлению данной области знания в самостоятельную новую дисциплину.

Гендерная психология включает наработки социологии пола, психологии пола, гендерных исследований и опирается на материалы таких психологических дисциплин, как психология личности, психология развития, дифференциальная психология и социальная психология. В отличие от психологии пола в гендерной психологии изучаются не просто различия в психологических особенностях мужчин и женщин; в фокусе ее внимания прежде всего те последствия личностного развития, которые вызваны явлениями половой дифференциации и стратификации. Поэтому *предметом* гендерной психологии являются закономерности формирования и развития личности как представителя определенного пола, обусловленные явлениями половой дифференциации и стратификации (т. е. противопоставлением мужчин и женщин по личностным качествам, социальным ролям и статусам).

В настоящее время в основном определена и структура гендерной психологии, включающая такие разделы, как история и методология гендерной психологии, психология гендерных различий, гендерная социализация, психологические характеристики личности, психология гендерных отношений. В число основных понятий гендерной психологии входят: гендерные нормы, гендерные представления, гендерные стереотипы, гендерные установки, гендерные предубеждения, гендерный конфликт, гендерные роли и статусы, гендерное неравенство и сексизм.

В качестве базовой методологии гендерной психологии обозначен *гендерный подход*, который развивался и формировался в процессе оппонирования *традиционному (полоролевому) подходу*. «Гендерный подход в любой сфере знания предполагает, что различия в поведении, психике, деятельности мужчин и женщин определяются не столько их анатомо-физиологическими особенностями (которые не отрицаются), сколько социально-культурными факторами. Такой конструктивистский подход предполагает изживание негативных гендерных стереотипов: поскольку они не врожденные, а сконструированные обществом, значит, их можно изменить, меняя сознание общества» [4].

Гендерный подход дает возможность отойти от представления о предопределенности мужских и женских характеристик, ролей, статусов и жесткой фиксированности полоролевых моделей

поведения, он показывает пути развития и самореализации личности, не ограниченные традиционными гендерными стереотипами. Содержание гендерного подхода определяется следующими тремя базовыми идеями, которые были четко сформулированы психологом Сандрой Бем в ее работе «Линзы гендера» [5]: 1) идея равенства в ролевом поведении мужчин и женщин; 2) идея равенства в статусных позициях мужчин и женщин; 3) идея недетерминированности биологическим полом социальных ролей и статусов мужчин и женщин.

Несмотря на акцентирование в литературе гендерной направленности важности методологических оснований гендерных исследований, в работах психологов часто можно заметить подмену основных гендерных идей иным содержанием, некорректное с научной точки зрения использование гендерных понятий, отождествление гендерного подхода с полоролевым. Так, например, содержание учебного пособия Т. В. Бендас «Гендерная психология», изданного в 2004 г., соответствует разделу дифференциальной психологии «Психология пола», тем не менее, автор назвала свою работу «Гендерная психология». В учебном пособии А. А. Чекалиной «Гендерная психология», изданном в 2006 г., преимущественно реализуются идеи полоролевого, а не гендерного подхода.

Смысл гендерного подхода заключается в акцентировании того факта, что конструирование различий между полами приводит к неравным статусам и позициям мужчин и женщин в обществе. При полоролевом подходе социально-психологические различия между группами мужчин и женщин считаются целесообразными (например, инструментальные характеристики у мужчин и экспрессивные – у женщин). В гендерном подходе акцент сделан на том, что приватная сфера, где довольно часто доминируют женщины, во всех обществах оценивается как менее ценная и менее значимая, чем публичная, где доминируют мужчины. В полоролевом подходе то, что мужчины и женщины вовлечены в разные типы деятельности и преимущественно существуют в разных социальных пространствах, является «естественным», в то время как в рамках гендерного подхода такая ситуация «противоестественна».

Основная причина не всегда адекватного понимания психологами основного смысла/содержания гендерного подхода видится в том, что в сфере психологического знания особенно велика роль такого барьера на пути развития гендерных исследований в России, который Е. А. Здравомысловой и А. А. Темкиной был обозначен как «интеллектуальный климат эссенциализма и биологического детерминизма» [6].

Итак, анализ теоретических работ гендерной направленности позволяет прийти к заключению, что перед теоретической гендерной психологией стоит актуальная задача по продолжению работы в направлении создания фундамента данной области знания. Необходимо проводить адаптацию существующих концепций и формулировать новые подходы для объяснения последствий распространения в общественной и частной жизни гендерной дифференциации и стратификации; важно развивать концептуальный аппарат и предлагать теоретические модели психологического изучения феноменов гендерного содержания. Развитие теоретической гендерной психологии в направлении реализации данных задач будет способствовать укреплению ее позиций и признанию в научном психологическом сообществе.

Эмпирическая гендерная психология. Психологические работы, в которых представлены результаты исследований по вопросам, включенным в предметное поле гендерной психологии, отражают эмпирическое направление этой сферы знания. Таких работ значительно больше, чем текстов теоретической направленности. Основное число эмпирических работ по гендерной психологии посвящено, как правило, всего *двум темам: во-первых*, это изучение психологических различий между представителями мужского и женского пола по широкому спектру личностных характеристик и особенностей поведения, *во-вторых*, это исследования феноменов гендерного содержания.

Рассмотрим подробнее особенности работ по обозначенным темам. Лишь в некоторых психологических работах по изучению психологических различий между представителями разного пола используется гендерный анализ как главный способ интерпретации полученных гендерных различий, например тексты Н. К. Радиной [7], А. Э. Семеновской [8]. Во многих работах, посвященных изучению *гендерных различий* [9], имеет место констатация факта наличия различий, но отсутствует, как правило, гендерный анализ причин выявленных различий в психологических характеристиках мальчиков и девочек, мужчин и женщин. Также в большинстве проанализированных работ отсутствуют даже попытки установить связь между гендерными различиями и особенностями индивидуального жизненного пути человека, его/ее поведением, возможностями личностной самореализации.

Многие психологи, обращаясь к гендерной тематике, нередко очень узко концентрируют свое внимание на тематике своего исследования, выпуская из вида сущностное, предметное содержание самого гендерного направления и гендерного подхода. Данные факты свидетельствуют о сложившемся в среде психологов положении дел,

когда термины «гендер» и «пол» отождествляются или термин «гендер» используется в качестве синонима понятий «половые различия» и «различия, связанные с полом». При этом под гендерным анализом или исследованием понимается распределение данных по полу в стандартных исследовательских процедурах, а выявленные различия между полами называются гендерными. Это свидетельствует о том, что биологический детерминизм оказывается (возможно, неосознанно) универсальным принципом, используемым при анализе личностных и групповых характеристик, связанных (и/или связываемых) с полом.

Смысл гендерно-ориентированных исследований заключается не в демонстрации психологических или социально-психологических различий между полами, а в описании и обосновании социокультурной детерминации этих различий, а также в изучении того, как культурное конструирование указанных различий сказывается на социальном статусе гендерных групп и отдельных мальчиков и девочек, мужчин и женщин, их положении в семье и на рынке труда, возможностях их самореализации в семейных отношениях и сферах образования, политики, бизнеса и др. Важно помнить, как подчеркивает Т. В. Барчунова, «что гендерные отношения — это не просто социальная условность или, как принято говорить, социальная конструкция; они построены, а точнее, «замешаны» на власти, т. е. на сегрегации и иерархии» [10]. Гендерное направление как научное знание основано на идее о том, что важны не биологические или физические различия между мужчинами и женщинами, а то культурное значение, которое общество придает этим различиям. Проблема заключается не в том, что различия существуют, а в том, что они не должны вести к дискриминации женщин и мужчин.

Во второй группе проанализированных исследовательских работ авторы описывают результаты изучения феноменов гендерного содержания, таких, как гендерные стереотипы и образы женщин и мужчин в средствах массовой информации и рекламы [11], дифференцированная по полу социализация [12], гендерный конфликт [13], феномен «стеклянного потолка» [14] и др. Все эти гендерные феномены выступают как следствие функционирования в общественном массовом сознании традиционных культурных традиций и патриархатных гендерных представлений, т. е. представлений о том, что мужские и женские роли должны различаться, а их статусные позиции должны быть иерархически выстроены, поскольку такой порядок распределения мужских и женских ролей и статусов имеет биологическую обусловленность.

В упомянутых работах обнаруживается не только описание гендерных феноменов, но и анализ закономерностей их функционирования и проявления, не только констатация негативных влияний на личностное развитие мужчин и женщин патриархатных гендерных представлений, но и анализ психологических способов и механизмов, позволяющих мужчинам и женщинам нивелировать влияние дифференцирующих и стратифицирующих факторов на процессы их развития и самореализации.

Следует также отметить расширение спектра исследуемых феноменов гендерного содержания, например: гендерный конфликт профессиональной роли [15], феномен родительства в гендерном аспекте [16], феномен гендерной манипуляции [17], феномен гендерной компетентности [18], феномен унифицированности эталона женской физической привлекательности [19].

Тем не менее ситуация еще далека от нормальной. Серьезной проблемой многих эмпирических исследований по гендерной психологии является ограниченность применяемого инструментария. Наиболее популярной методикой, используемой для изучения гендерных характеристик личности, является опросник половых ролей (Bem Sex Role Inventory – BSRI), разработанный Сандрой Бем, и его модифицированные варианты. При помощи данного опросника выделяются группы людей с разными типами гендерной идентичности (маскулинный тип, фемининный, андрогинный и недифференцированный), а затем описываются особенности людей данных типов гендерной идентичности по другим психологическим характеристикам [20]. В современной западной гендерной психологии использование понятий «фемининность», «маскулинность» и «андрогинность» применительно к чертам личности и эмпирическое изучение «фемининности/маскулинности» как личностных проявлений считается устаревшим и рассматривается в качестве недостаточно корректного способа психологического анализа. Подобные варианты изучения психологических характеристик, как и концепция андрогинии, были популярны в 70-е гг. XX столетия. Как отмечает сама Сандра Бем, «в то время как ранее считалось, что маскулинность и фемининность являются центральными измерениями человеческой личности, теперь предполагается, что маскулинность и фемининность — не более чем культурные стереотипы, которым люди следуют на свой страх и риск. Ранее считалось: чтобы быть психически здоровыми, мужчины должны быть маскулинными, а женщины — фемининными; теперь не только предполагается, что каждый индивидуум может быть и маскулинным, и фемининным, но и допускается (что более важно), что стандарты психического здо-

ровья должны быть свободными от гендерных характеристик. Наконец, ранее считалось, что пол детерминирует развитие «я-концепции» и соответствующего поведения индивидуума; теперь же не только предполагается, что индивидуум должен быть свободен во всем, что касается его или ее собственного уникального сочетания темперамента и поведения, но и (что важнее) само разделение отличительных черт и поведения на две категории – маскулинного и фемининного – находится где-то между сомнительным и аморальным» [21].

Концепция андрогинии была очень популярна среди западных психологов в 70-е гг. прошлого столетия, среди российских исследователей она популярна и сейчас, несмотря на то что данная концепция на Западе подверглась суровой критике. По поводу концепции андрогинии в своей книге «Линзы гендера» (2004) Сандра Бем (одна из авторов концепции андрогинии) пишет: «Концепция андрогинии проблематична потому, что она базируется на допущении существования внутри нас фемининности и маскулинности. Она допускает, что маскулинность и фемининность имеют независимую и явную реальность, а не конструируются в процессе гендерной схематизации. Акцент на андрогинии делает невозможным понимание того, как гендер организует наше восприятие и нашу социальную жизнь» [22].

В отечественных психологических работах гендерной направленности довольно редко используются те концепции, которые весьма распространены сейчас в западной психологии: теория социального конструирования гендера [23], теория гендерной схемы и теория гендерных линз (теория линз культуры) [24]. Данные концепции могут продуктивно применяться как на этапе разработки программы эмпирического исследования в качестве исходной теоретической рамки, так и в качестве объяснительных моделей на этапе интерпретации полученных данных.

Практическая гендерная психология – наименее разработанная сфера знания, хотя потребность в приложении гендерных наработок к нуждам практической психологии очень велика. Практическая психология, целью которой является помощь людям, переживающим сложности в личной жизни, очень активно развивается. Основные направления работы – индивидуальное психологическое консультирование и проведение психологических тренингов. Среди проблем, с которыми женщины и мужчины обращаются к психологам, немало проблем, вызванных существующим гендерным порядком и гендерными стереотипами, однако среди практических психологов очень мало специалистов, подготовленных к оказанию компетентной психологической помощи по этим вопросам.

Практическая гендерная психология обращается к анализу гендерных проблем на уровне отдельной личности. В процессе социализации личность в большей или меньшей степени усваивает систему полоспецифичных взглядов и представлений. Под влиянием культурных традиций у мальчиков и девочек, у мужчин и женщин формируются гендерные стереотипы нереалистичных ожиданий или предубеждений по отношению к представителям другого пола. Данные гендерные характеристики выступают в роли факторов, затрудняющих процесс взаимопонимания и провоцирующих межличностные гендерные конфликты. Поэтому главным ориентиром в деятельности практического психолога при решении гендерных проблем мужчин и женщин должна стать направленность на повышение гендерной компетентности личности. Можно отметить совсем небольшое число опубликованных работ [25], которые соответствуют современному уровню развития практической гендерной психологии. Не подготовленные к работе с гендерными проблемами практические психологи, активно реагируя на запросы мужчин и женщин в сфере гендерных отношений, предлагают им участие в тренингах типа «Секреты женской привлекательности», «Раскрытие женственности и обретение уверенности в себе», «Как удачно выйти замуж», мастер-класс «Как влюбить в себя любого и быть вне конкуренции?», «Школа охоты на мужчин» – для женщин и тренинги «Тень героя», «Формула соблазнения», «Анатомия секса» – для мужчин. Объявлений, в которых рекламируются тренинги, подобные указанным, можно немало встретить в Интернете и других средствах массовой информации. Такие тренинговые занятия вряд ли могут помочь современным мужчинам и женщинам в решении сложных проблем в сфере гендерных отношений.

Итак, завершая анализ особенностей развития отечественной гендерной психологии, важно отметить, что процесс институционализации гендерных исследований в сфере психологии будет проходить более продуктивно в случае, если специалисты будут исследовать не просто отдельные разрозненные вопросы, посвященные психологии гендера, а поставят перед собой задачу включения полученных эмпирических фактов в широкий содержательный контекст гендерного знания, выстраивая логически взаимосвязанную последовательность между эмпирическим фактом, комплексом социокультурных причин его возникновения и последствий для личностного развития мужчин и женщин, проявляющихся в разных сферах их жизнедеятельности и в разных типах отношений (межличностных и межгрупповых). Следовательно, перед многими отечественными психологами стоит

актуальная задача – повышение своей гендерной компетентности.

Примечания

1. *Гусева Ю. Е.* Влияние социально-исторических изменений в обществе на трансформацию гендерных представлений в популярной прессе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2007; *Заев С. В.* Взаимосвязь супружеских сценариев и гендерных характеристик личности в процессе семейного самоопределения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2006; *Кулагина Н. В.* Внутрличностный гендерный конфликт профессиональной роли: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009; *Лупенко Н. Н.* Взаимосвязь гендерного и профессионального образов Я в структуре самосознания личности руководителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2008; *Малышева Н. Г.* Гендерные стереотипы в молодежных средствах массовой коммуникации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008; *Клецина И. С.* Психология гендерных отношений: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2004; *Ожигова Л. Н.* Гендерная идентичность личности и смысловые механизмы ее реализации: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Краснодар, 2006; *Семенова Л. Э.* Становление ребенка как гендерного субъекта в процессе личностного развития в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте в условиях онто- и дизонтогенеза: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Нижний Новгород, 2010.

2. Гендерная педагогика и психология: учеб. пособие / под общ. ред. О. И. Ключко. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2005; Гендерная психология. Практикум. 2-е изд. / под ред. И. С. Клециной. СПб.: Питер, 2009; *Козлов В. В., Шухова Н. А.* Гендерная психология: учебник для вузов. СПб.: Речь, 2010; *Воронцов Д. В.* Гендерная психология общения. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2008; *Клецина И. С.* Психология гендерных отношений: монография. СПб.: «Алетейя», 2004; *Ожигова Л. Н.* Смысловые механизмы гендерной и профессиональной реализации личности в полиэтнической среде: монография. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2009; *Семенова Л. Э.* Становление ребенка как гендерного субъекта на этапах раннего онто- и дизонтогенеза: монография. Н. Новгород: НГПУ, 2009.

3. Гендерная педагогика и психология...; *Клецина И. С.* Вместо послесловия: гендерная психология и направления ее развития // Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. СПб.: Питер, 2003. С. 444–470; *Клецина И. С.* Гендерная психология // Большая Российская энциклопедия: в 30 т. / отв. ред. С. А. Кравец. Т. 6. М.: Большая Российская энциклопедия, 2006. С. 533–534; *Козлов В. В., Шухова Н. А.* Указ. соч.

4. Гендерная педагогика и психология... С. 7.

5. *Бем С.* Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов: пер. с англ. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004.

6. *Здравомыслова Е. А., Темкина А. А.* Институционализация гендерных исследований в России // Гендерный kaleйдоскоп: курс лекций / под ред. М. М. Малышевой. М.: Academia, 2002. С. 43.

7. *Радина Н. К.* Об использовании гендерного анализа в психологических исследованиях // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 22–28.

8. *Семенова Л. Э.* Гендерный анализ стратегии и тактики притязаний у детей старшего дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 22–28.

9. *Бендас Т. В.* Гендерные исследования лидерства // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 87–95; *Визгина А. В., Панттилеев С. Р.* Проявление личностных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 91–100; *Каменская В. Г., Зверева С. В.* Возрастные и гендерные особенности системы психологических защит (на примере подростково-юношеской выборки) // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 4. С. 77–78; *Каширская И. К.* Социально-психологический анализ основных источников информации в процессе гендерной социализации // Вопросы психологии. 2003. № 6. С. 56–63.

10. *Барчунова Т. В.* «Эгоистический гендер», или Воспроизводство гендерной асимметрии в гендерных исследованиях // Общественные науки и современность. 2002. № 5. С. 181.

11. *Малышева Н. Г.* Указ. соч.; *Грошев И. В.* Гендерные образы в рекламе // Вопросы психологии. 2000. № 6. С. 38–49.

12. Вариации на тему гендера: материалы III Межвузов. конф. молодых исследователей «Гендерные отношения в современном российском обществе» / отв. ред. Т. А. Мелешко, М. В. Рабжаева. СПб.: «Алетейя», 2004. Раздел V.

13. *Алешина Ю. Е., Волович А. С.* Ролевой конфликт работающей женщины // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 80–88.

14. *Капусткина Е.* Как разбить «стеклянный потолок»: стратегии карьерного продвижения женщин // Гендерные разнотечения: материалы IV Междунар. межвузов. конф. молодых исследователей «Гендерные отношения в современном обществе: глобальное и локальное» (22–23 октября 2004 г.) / отв. ред. М. В. Рабжаева. СПб.: «Алетейя», 2005. С. 27–35.

15. *Кулагина Н. В.* Указ. соч.

16. *Архиреева Т. В.* Родительство в гендерном аспекте // Гендерная психология. Практикум, 2-е изд. / под ред. И. С. Клециной. СПб.: Питер, 2009. С. 121–147; *Клецина И. С.* Отцовство в аналитических подходах к изучению маскулинности // Женщина в российском обществе. 2009. № 3. С. 29–41.

17. *Аносова Н.* Манипулятивные практики во взаимодействии мужчин и женщин // Гендерные практики: описание, рефлексия, интерпретация: материалы V Междунар. межвузов. конф. молодых исследователей «Гендерные практики: традиции и инновации» (10–12 ноября 2005 г.) / отв. ред. Т. А. Мелешко, И. И. Юкина. СПб.: «Алина», 2007. С. 40–44; *Аносова Н.* Роль гендерных стереотипов в социально-психологическом воздействии // Гендерные разнотечения. Материалы IV Междунар. межвузов. конф. молодых исследователей «Гендерные отношения в современном обществе: глобальное и локальное» (22–23 октября 2004 г.) / отв. ред. М. В. Рабжаева. СПб.: «Алетейя», 2005. С. 169–174.

18. *Клецина И. С., Прохорова О. А.* Гендерная компетентность: психологическое содержание и специфика проявления в межличностных отношениях // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. (Т. 5). 2010. № 2. Психология. С. 38–50.

19. *Белякова М.* Роль идеализированных моделей физической привлекательности в профессиональной самореализации // Вариации на тему гендера: материалы III межвузов. конф. молодых исследователей «Гендерные отношения в современном российском обществе» / отв. ред. Т. А. Мелешко, М. В. Рабжаева.

СПб.: «Алетейя», 2004. С. 122–127; Иоффе Е. Эксплуатация образов сексуальности в СМИ, рекламе и PR-технологиях // Вариации на тему гендера... С. 127–132.

20. См., например: Каменская В. Г., Зверева С. В. Указ. соч. С. 77–78; Знаков В. В. Половые, гендерные и личностные различия в понимании моральной дилеммы // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. С. 41–51.

21. Бем С. Указ. соч. С. 173.

22. Там же. С. 329.

23. Здравомыслова Е., Темкина А. Социальное конструирование гендера: феминистская теория // Введение в гендерные исследования. Ч. I: учеб. пособие / под ред. И. А. Жеребкиной. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: «Алетейя», 2001. С. 147–173.

24. Бем С. Указ. соч.

25. Румянцева П. В. Основные направления практической гендерной психологии // Гендерные практики: описание, рефлексия, интерпретация: материалы V Междунар. межвузов. конф. молодых исследователей «Гендерные практики: традиции и инновации (10–12 ноября 2005 г.) / отв. ред. Т. А. Мелешко, И. И. Юкина. СПб.: «Алина», 2007. С. 70–76; Румянцева П. В., Тутицына И. А. Основные направления психологической работы с гендерными стереотипами в средней школе // Методика и методология гендерного образования в средней школе: учеб.-метод. пособие. Иваново, 2004. С. 16–37; Румянцева П. В., Юркова Е. В. Технологии активных социально-психологических методов в сфере гендерных отношений // Технологии конструирования гендера: учебно-методический комплекс / под ред. проф. И. С. Клециной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. С. 227–277.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159

Р. В. Маркин

ФЕНОМЕН «ЕСТЕСТВЕННОЙ РЕЛИГИОЗНОСТИ» В ПСИХОЛОГО-РЕЛИГИОЗНЫХ КОНЦЕПЦИЯХ З. ФРЕЙДА И К. Г. ЮНГА

В статье проанализированы основные положения психолого-религиозных концепций З. Фрейда и К. Г. Юнга, на основе которых осуществляется исследование религиозности как индивидуального и социального феномена; обозначена проблема необходимости выделения «естественной религиозности» в качестве самостоятельной категории психолого-религиоведческого исследования.

This article analyses the basic psychological-religious concepts of S. Freud and K. G. Jung. Piety is seen through the prism of these concepts as an individual and social phenomenon. This article shows the necessity to distinguish natural piety as a self-sufficient category of psychological and religious studies.

Ключевые слова: бессознательное, религия, религиозность, естественная религиозность, психология бессознательного, психоанализ, аналитическая психология, коллективный невроз.

Keywords: the unconscious, religion, piety, natural piety, psychology of the unconscious, psychoanalysis, analytical psychology, collective neurosis.

Религия и религиозность сопутствуют человечеству на протяжении всей обозримой истории его существования. Проблема религиозности человека и общества неизменно сохраняется в центре внимания различных направлений научного знания, и психология, эта всё ещё довольно молодая наука, стремится дать собственное объяснение и оценку религиозности. Многое в этом отношении определяется мировоззренческой установкой исследователя, его точкой зрения, индивидуальным опытом, спецификой психологического направления, в рамках которого он работает. Психоанализ и аналитическая психология З. Фрейда и К. Г. Юнга, ставшие психологией религии по преимуществу, предлагают своё объяснение феномена религиозности человека на основе психодинамической модели, важнейшее значение в которой отводится бессознательному психическому, индивидуальному или коллективному.

Целью предпринятого исследования явилось изучение религиозности в её проявлениях на индивидуальном и коллективном уровнях с позиций психоанализа и аналитической психологии. Предметом исследования стал феномен, охарактеризованный как «естественная религиозность», – совокупность психических процессов, обусловленных наличием феномена, обладающего наивысшей положительной значимостью для индивида, группы лиц и т. д., в его связи с психологией бессознательного, на примере динамических моделей психики человека З. Фрейда и К. Г. Юнга как наиболее соответствующих, на наш взгляд, объективному положению вещей, наиболее верно отражающих особенности функционирования психики на уровне индивидуального и коллективного бессознательного. В качестве основного был избран феноменологический метод и описание, эксперимент в данном случае имеет лишь крайне ограниченное значение в силу специфики религиозности как явления индивидуальной и коллективной психики. Следует подчеркнуть, что оценка содержания и сущности религии в задачи настоящего исследования не входила и вопрос о происхождении религии остаётся за его рамками. В понятийный аппарат психолого-религиозного исследования потребовалось включение понятия «естественной религиозности», дабы подчеркнуть происхождение и характер названного явления, особенности формирования и проявления, его автономность, не связанность с наличием или отсутствием мира т. н. «трансцендентного», исключительно психическую, естественную природу.

Выработанная в процессе обширной клинической практики и ставшая результатом последней, психоаналитическая концепция бессознательно-го приобретает ключевое значение в психологии религии Фрейда и Юнга. Было установлено, что лишь незначительная часть психических процессов становится достоянием сознания. На долю бессознательных сексуальных и агрессивных побуждений относится иррациональность большинства поступков людей. Как отмечает сам Фрейд, «деление психики на сознательное и бессознательное является основной предпосылкой психоанализа» [1], существование человека во многом детерминировано теми процессами, которые никогда не достигают сознания, даже в «Я» многое безусловно бессознательно. Течение психических процессов регулируется «принципом удо-

вольствия», сменяющимся под влиянием стремления к самосохранению «принципом реальности», побуждающим отказываться от получения удовольствия или подходить к поиску источников его получения более рационально и избирательно.

По мере выхода за пределы клинической практики психоанализ приобретает статус универсальной, «метапсихологической» теории. Попытка построения столь масштабной психологической системы просто не могла миновать анализа и оценки феномена человеческой религиозности. Фрейд объявляет религию неврозом человечества, её воздействие объясняется теми же механизмами, что и власть навязчивого невроза, её происхождение и развитие связывается с инфантильными впечатлениями и рассматривается по аналогии с последними. Основы религиозности закладываются в раннем детстве, в процессе усвоения «коллективного невроза» активизируются образы и силы, уже имеющиеся в бессознательном психическом. Корни религиозной потребности – в комплексе родителей, где «всемогущий, справедливый Бог и милостивая природа представляются нам величественными сублимациями отца и матери... обновлением и воссозданием представлений раннего детства о них обоих» [2]. Подобно ребенку, взрослый человек ощущает свое бессилие перед могущественными силами природы и трудно переносимыми социальными ограничениями. Религия удовлетворяет человеческую любознательность, обеспечивает защиту, счастье среди превратностей жизни, направляет убеждения и действия предписаниями, которые представляет всем своим авторитетом, так на протяжении истории «боги сохраняют свою тройственную задачу: устранить ужасы природы, примирить человека с жестокостью судьбы, особенно в таком его проявлении, как смерть, а также вознаградить за страдания и лишения, выпадающие на долю людей в современной культурной жизни» [3]. По мере развития знаний о природе и её неизменных закономерностях акцент смещается в сторону последней из названных функций – социальной и морально-нравственной сферы. В связи с этим усвоение «коллективного невроза» избавляет от необходимости выработки индивидуального и от более худших форм невроза, ведь религия, будучи групповым явлением, может избежать проклятия изоляции [4].

Психология религии Фрейда развивается от коллективного к индивидуальному, её характерная особенность – в восприятии и трактовке религии преимущественно как социального явления. Его концепция позволяет проследить два основных аспекта проявления религиозности ритуальную практику и мир морально-нравственных императивов. К сфере компетенции религии

также традиционно относятся специфическое восприятие окружающей реальности и область ценностей и смыслов, но, следуя психолого-религиозной концепции основоположника психоанализа, можно говорить об их вторичности либо частичном, а то и полном совпадении с двумя названными аспектами. Фрейд справедливо отмечает, что как первобытный, так и современный человек «нуждается в боге» [5], но эту нужду невозможно объяснить лишь тоской по отцу, по его идеализированному образу. Идеализированный образ может и не иметь оснований в индивидуальном опыте, ведь ребенок растет и развивается в обществе, где таковой образ уже существует, он усваивается неосознанно и постоянно сохраняется в бессознательном, а затем время от времени врывается в сознание в результате спонтанной активности бессознательных процессов. В бессознательном отсутствует различие между реальностью практического опыта и фантазией, в нем отражение этих двух форм психической реальности едва ли сильно отличается. Быть может, именно к представлению об усвоении в бессознательном индивида такого идеализированного социального отцовского бого-образа и приближается Фрейд, когда говорит о результатах религиозного воспитания с его двумя приоритетными педагогическими задачами: «замедлить сексуальное развитие и сделать как можно более ранним религиозное влияние» [6]. В таком случае сразу три образа отца: онтогенетический, социальный и идеальный – сливаются в бессознательном человека в единый образ всесовершенного и могущественного существа – творца всякого человека и человеческого рода, основоположника всех социальных норм и законов права, морали и религии, источника и идеала нравственного совершенства. Фрейд справедливо усматривает в чувстве вины побудительную силу развития религиозности и «фиксации» этого состояния в психике человека, а также возможность теперь только в религии получать избавление, а вернее, иллюзию избавления от этого гнетущего и деструктивного чувства. Вполне справедливо раскрывает Фрейд и сексуальную подоплеку этой «вины».

Будучи брошен в мир безразличных или враждебных космических, природных и социальных стихий, человек – юное дитя непостижимой вечности, не оставлен до конца во власти их произвола, ему дана сложная внутренняя жизнь его динамичной саморазвивающейся психики, способной формировать собственный арсенал защитных механизмов и новообразований ради сохранения жизни и достижения более успешного приспособления к законам враждебного мира стихий, в котором, по словам Фрейда, «религиозные представления произошли из той же потреб-

ности, что и все остальные завоевания культуры, – из необходимости защитить себя от подавляющего превосходства природы. К этому добавился второй мотив – стремление исправить болезненно воспринимаемые несовершенства культуры» [7]. Тем не менее сущность и содержание феномена религии не исчерпываются приводимыми объяснениями. И хотя, по мнению Фрейда, «происхождение религиозной установки можно отчетливо проследить вплоть до чувства детской беспомощности», существует вероятность, что «за ней стоит что-то ещё, но пока это покрыто туманом» [8], есть в религии элемент чего-то грандиозного, нечто такое, для понимания чего все выдвигаемые в рамках психоаналитической трактовки объяснения её происхождения оказываются недостаточны. Возможно, подобное признание свидетельствует о понимании ученым того факта, что здесь возможности психоаналитического исследования религии достигли своего предела.

Существенному пересмотру многие положения психоанализа Фрейда подверглись в работах К. Г. Юнга – основоположника аналитической психологии. В них Юнг часто обращается к вопросам из области теологии, философии, мифологии и различных религиозных практик, оккультизма и алхимии. Его психолого-религиозная концепция сложнее и глубже психологии религии Фрейда, здесь больше описания, нежели объяснения, наблюдение и опыт вкупе с тщательным анализом текстов и религиозно-мифологических систем доминирует над предположениями, допущениями и умозрительными конструктами, ведь человеческая психика лишь часть природы и тайна её безгранична. Бессознательное – «предельное психологическое понятие, покрывающее все те психические содержания или процессы, которые... не отнесены воспринимаемым образом к нашему эго», здесь «мы имеем дело с целым миром образов, беспредельность которого нисколько не уступает беспредельности мира “реальных” вещей» [9]. Поверхностный, личностный слой бессознательного покоится на более глубоком, ведущем своё происхождение и приобретаемом уже не из личностного опыта, Юнг называет его коллективным бессознательным. В качестве исторической подпочвы психики оно содержит «в концентрированной форме весь последовательный ряд впечатлений, обуславливавший... современную психическую структуру» [10]. Если содержание личностного бессознательного составляют по большей части эмоционально окрашенные комплексы, содержаниями коллективного бессознательного являются архетипы, их выражением служат мифы и сказки, мифологические образы и мотивы, в качестве впечатлений прежних функций легко обнаруживаемые в бессознательном материале современного человека.

«Архетипами» Юнг называет некие предсуществующие формы, архетипов столь же много, как и типичных ситуаций в жизни.

В силу единства и однородности бессознательных содержаний коллективное бессознательное способно приводить к разрешению кризисных состояний не только отдельной личности, но и целых народов и культур. Через героев-выразителей смутно осознаваемых чаяний и рождаются новые религиозные, философские, политические системы. Манифестации бессознательного врываются в мир объективных феноменов через символ, которому «присущ... двойной характер реального и ирреального» [11]. Символы способны пробуждать в массах соучастие, активизируя бессознательные процессы, их влияние на человечество судьбоносно. Именно «принятие символа за реальную действительность привело человечество к его богам», божество «есть высшая, жизненная ценность, выраженная в символе» [12]. Религиозный характер таких идей обусловлен присутствием им возможностью выражения фактических данных коллективного бессознательного, способностью разряжать его скрытые энергии. Возникновение религиозных идей, откровений и мистических прозрений объясняется опытом архетипического воздействия. Религия рассматривается Юнгом в качестве особой установки человеческого ума, определяемой в соответствии со значением понятия “religio” – внимательное рассмотрение, наблюдение за динамическими факторами, понятыми как «силы», духи, демоны, боги, законы, идеи, идеалы, обнаруживаемые человеком в качестве могущественных и опасных, способных оказать помощь, величественных, прекрасных, достойных преклонения, благоговения и любви. Религия есть тщательное наблюдение за “numinosum” – динамическое существование или действие, вызванное произвольным актом воли, особая установка сознания, измененного опытом нуминозного. Вместе с тем религия – это и «отношение к высшим и сильнейшим по воздействию ценностям», влечение, отвлеченное от предмета внешней действительности, обращенное на нечто субъективное, где «Богом всегда называется превосходящий все остальные психологический фактор» [13], комплекс представлений, группирующихся вокруг одного очень сильного чувства; само стремление, которому оказываются божественные почести. Люди способны любить только свои идеи, представления, проецируемые в богов, собственное бессознательное. В сумме божественных атрибутов сочетаются родительские *imago*.

На жизнеспособности религиозных символов сказывается процесс их последующей обработки и рационализации, призванной объяснить уже имеющиеся формы проявления религиозности и

уберечь от непосредственного соприкосновения с бессознательным, именно так, по Юнгу, и рождаются догмы. Выражая нуминозный опыт коллективного бессознательного, догмат замещает его в сознании. Посредством догматических символов поддаются формулировке могущественные и опасные душевные переживания. Великие религии человечества «являются психотерапевтическими системами» [14], дающими опору для подавляющего большинства людей, нуждающихся в ней, чтобы выжить в этом мире.

Мистический опыт составляют обычно некие мысли, образы, видения, ощущения, приходящие вместе с полной убежденностью в их истинности; традиции мистицизма имеют подробные описания опыта озарений и откровений, но эти описания ничего не стоят, если не подкрепляются собственными переживаниями. Изрядная общность и однотипность этих переживаний указывает на их коллективный, архетипический, природный характер. В мифотворчестве отражена проекция бессознательных процессов. Центральные мифологические сюжеты универсальны, нередко аналогичные мотивы можно встретить в сновидениях и фантазиях душевнобольных. Путем идентификации с героем мифа человеческое сообщество обретает возможность выражения той бессознательной трагедии, которая разворачивается в душе всякого его представителя. Эта внутренняя драма души, проецируемая вовне, находит отражение в восприятии цикличности природных процессов. Сила, распознаваемая Фрейдом в качестве влечения к смерти, обретает аналогию с юнговским пониманием либидо. Обладая неудержимым стремлением вперед, безграничным желанием жизни, либидо вместе с тем стремится к окончанию своего формирования. Активная, оплодотворяющая, устремленная ввысь форма либидо превращается в отрицательную, стремящуюся к смерти силу. Странствующие, умирающие и воскресающие боги и герои мифологии – не что иное, как олицетворения солярного культа, служащего образом либидо, персонализирующегося в них; «психологически говоря, бог всегда обозначает высшую ценность, то есть наибольшую сумму либидо, величайшую жизненную интенсивность, высшее качество психологической жизнедеятельности» [15].

Смысл мистерии и состоит в том, чтобы по символическим мостам привести бездельное кровосмесительное либидо к осмысленной деятельности, превратив принуждение либидо в социальное общение и высшее нравственное стремление. В язычестве соединение с объектом поклонения, по сути, ощущается как половой акт. Религиозной мистерии нетрудно превратиться в половую оргию, ибо она и возникла благодаря переоценке оргии. Не случайно в христианской

(особенно западной) аскетике сцены так называемого мистического соединения со Спасителем бываю насыщены огромным количеством сексуальных образов. Благодаря накоплению либидо в бессознательном, оживляются образы, принадлежащие коллективному бессознательному, среди них и Богообраз как функция бессознательного. Религиозный человек не сознает факта возникновения божественного воздействия из собственного внутреннего мира, но на низкой ступени богосозерцания божество имеет чисто динамическую природу, есть сила оздоравливающая, обогащающая, господствующая, которую с помощью известных процедур можно улавливать и использовать. Искусственное культивирование чувства вины направлено на сохранение в сознании конфликта. Обратной стороной медали является страх, за правило можно считать великую неуверенность верующих людей, религиозное сомнение, моральную неустойчивость, неуверенность в себе, чувство виновности в самых недрах души [16]. Культурный прогресс, расширение мировоззренческих горизонтов, переход из «невинного полусна первобытной ментальности» к «состоянию осознанной ответственности», ознаменованный появлением христианства, послужили причиной раскола, произошедшего «в первоначальном единстве человека, целиком пребывавшего во власти своих эмоций» [17]. «Сила влечений, скопившихся в цивилизованном человеке, страшно разрушительна и гораздо опаснее влечений первобытного человека» [18], постепенно изживающего негативные влечения, живя в соответствии с естественными законами. Трещину между человеком и природой закрывает наука, позволяющая человеку вновь отыскать свое место в естественном порядке вещей. В качестве двойственного, культурно-животного существа человек нуждается в двойной истине: культурной, символической – трансцендентной теории, и в истине естественной, психологической, которая есть лишь функциональное явление в пределах данной культурной эпохи.

Веру следует заменить пониманием, чтобы удержать красоту символа, освободившись от угнетающих последствий вероисповедного порабощения. В этом и должно заключаться, по мнению Юнга, психоаналитическое исцеление как от веры, так и от безверия. В психолого-религиозной концепции Юнга само бессознательное обладает необходимым ресурсом для решения этой задачи. Ведь именно архетипы и создают мифы, религии и философии, оказывающие воздействие на целые народы и исторические эпохи. Нужно лишь научиться понимать «голос глубин» бессознательного и следовать пути, определенному человеку и человеческому роду эволюционным развитием. Возможности развития чело-

века, разрешения кризисных ситуаций, реализация его предназначения в мире заложены в нем самом, в его психике, преимущественно бессознательной. Человечеству необходимо вернуться «к изначальному животворному Духу, который... в силу своей амбивалентности представляет собой и посредника, объединителя противоположностей» [19]. Разумеется, нет оснований пренебрегать терапевтической функцией религиозной веры и ритуальных практик, так как в ходе длительной естественной истории религиозные системы выработали множество практик, позволяющих сохранять относительное психическое равновесие, удерживать или восстанавливать нарушенную целостность внутриспсихической жизни, создали оградительные барьеры от непосредственного соприкосновения с архетипами, неконтролируемого прорыва в сознание бессознательных содержаний, в форме ритуалов и догматов – квинтэссенции религиозного опыта.

Таким образом, для осуществления продуктивного исследования психологической составляющей религиозности как индивидуального и социального феномена наиболее конструктивным представляется отказ от категорических утверждений об объективном существовании явлений, обычно характеризующихся в качестве религиозных феноменов, и фиксирование внимания на индивидуальном и сверхиндивидуальном (архетипической) компоненте религиозности человека. Исследователю, не имеющему опыта соприкосновения с миром религии, это позволит удержаться от необоснованного расширения границ естественнонаучного познания, а конфессионально-ориентированного исследователя может уберечь от бессмысленной и бесполезной сакрализации вполне естественных проявлений человеческой психики и её производных.

Примечания

1. Фрейд З. Я и Оно // По ту сторону удовольствия. Минск, 2004. С. 143.
2. Фрейд З. Воспоминания Леонардо да Винчи о раннем детстве // Воспоминания Леонардо да Винчи о раннем детстве. СПб., 2007. С. 97.
3. Фрейд З. Будущее одной иллюзии // Вопросы общества и происхождения религии. М., 2008. С. 152.
4. Фрейд З. Человек Моисей и монотеистическая религия // Вопросы общества и происхождения религии. М., 2008. С. 533.
5. Там же. С. 573.
6. Фрейд З. Будущее одной иллюзии // Вопросы общества и происхождения религии. М., 2008. С. 180.
7. Там же. С. 155.
8. Фрейд З. Неудовлетворенность культурой // Вопросы общества и происхождения религии. М., 2008. С. 204.
9. Юнг К. Г. Психологические типы / под ред. В. Зеленского. М., 1998. С. 217, 503.
10. Там же. С. 217.
11. Там же. С. 151.

12. Там же. С. 166, 233.
13. Юнг К. Г. Об архетипах коллективного бессознательного // Архетип и символ. М., 1995. С. 103.
14. Юнг К. Г. *Mysterium Coniunctionis*. Таинство воссоединения. Минск, 2003. С. 250.
15. Юнг К. Г. Психологические типы / под ред. В. Зеленского. С. 228.
16. Там же. С. 229, 327.
17. Юнг К. Г. Психологическая типология / под ред. В. Зеленского. С. 652, 651.
18. Юнг К. Г. Психологические типы / под ред. В. Зеленского. С. 183.
19. Юнг К. Г. Эон: Исследования по символике самости. М., 2009. С. 105.

УДК 159.9

О. В. Ванновская

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СКЛОННОСТИ К КОРРУПЦИИ

Статья посвящена рассмотрению склонности к коррупции как психологического явления. Проанализированы различные подходы к определению понятия «склонность». Даны авторские определения понятий «коррупционное поведение», «коррупционное давление», «склонность к коррупции», «антикоррупционная устойчивость». Приведены структурная модель отношения к коррупции и данные эмпирического исследования.

The article considers predisposition to corruption as a psychological phenomenon. The author's definitions of such new terms are given as "corruptional behavior", "corruptional pressure", "anticorruptional steadiness", "predisposition to corruption". The author also presents a structural model of attitude to corruption and the data of an empirical research.

Ключевые слова: коррупционное поведение, коррупционное давление, антикоррупционная устойчивость, склонность к коррупции, отношение к коррупции.

Keywords: corruptional behavior, corruptional pressure, anticorruptional steadiness, predisposition to corruption, attitude to corruption.

Актуальность исследования темы коррупции и антикоррупционной устойчивости в настоящее время не требует доказательств. Феномен коррупции на протяжении последних десятилетий привлекает особое внимание журналистов, политиков, граждан, ученых различных научных дисциплин, законодательной власти, а также различных социальных институтов как в России, так и за ее пределами. В словаре С. И. Ожегова коррупция определяется как «моральное разложение должностных лиц и политиков, выражающееся в незаконном обогащении, взяточничестве, хищениях и срастании с мафиозными структурами» [1]. На уровне верхних эшелонов власти провозглашаются требования немедленного искоре-

© Ванновская О. В., 2010

нения коррупционных проявлений в системе МВД и других государственных структур. Однако этот процесс пока не увенчался успехом, что требует дальнейшего тщательного изучения коррупционного поведения в рамках социологии, права, экономики и психологии.

В данной работе мы остановимся на рассмотрении вопроса о психологической природе такого явления, как склонность к коррупции. Для начала обратимся к определениям.

Термин «склонность» закрепляется в советской психологии в 40-е гг., первоначально в трудах Б. М. Теплова и С. А. Рубинштейна [2], которые определяют его как направленность на соответствующую деятельность. Склонность вместе с интересами, желаниями, влечениями и другими побудителями деятельности относилась названными психологами к комплексу психических свойств, обозначавшемуся ими как «направленность личности».

Существенным этапом в разработке проблемы склонностей явился специальный сборник «Склонности и способности» под ред. В. Н. Мясищева (1962). В. Н. Мясищев, определяя склонности как положительное избирательное отношение к деятельности, подчеркивал, что понятие склонности останется внешним и описательным до тех пор, пока мы не рассмотрим его внутреннего содержания и генезиса.

Согласно психологическому словарю [3], склонность – это избирательная направленность индивида на определенную деятельность, побуждающая его заниматься. В данном контексте склонность понимается как предпосылка развития соответствующих способностей.

Другой психологический словарь [4] определяет склонность (англ. disposition) как любое положительное внутреннее мотивированное отношение к какому-либо занятию. Психологическую основу склонности составляет устойчивая потребность личности в определенной деятельности, когда привлекательными оказываются не только достигаемые в ней результаты, но и сам процесс деятельности. В другом смысле склонность (англ. susceptibility) понимается как «предрасположенность к чему-нибудь, наличие условий для возникновения чего-нибудь, подверженность чему-либо».

Именно в этом втором смысле и можно подойти к пониманию склонности к коррупции. Мы определяем «склонность к коррупции» как личностную предрасположенность к выбору коррупционного поведения в ситуации коррупционного давления. При этом **коррупционное поведение** определяется нами как поведение должностного лица, направленное на получение личной выгоды путем злоупотребления служебным положением. А **коррупционное давление** – как совокупность

социальных и психологических факторов воздействия на должностное лицо, приводящих к ситуации выбора между злоупотреблением властными полномочиями для получения личной выгоды или отказу от него.

Склонность к коррупции имеет противоположное свойство – антикоррупционную устойчивость. Мы понимаем под **антикоррупционной устойчивостью** системное свойство личности, проявляющееся в способности противостоять коррупционному давлению и осуществлять выбор между криминальным и законопослушным поведением в пользу последнего.

Эти два противоположных свойства – склонность к коррупции и антикоррупционная устойчивость – могут быть поняты через призму **отношения к коррупции**. Согласно концепции отношений личности (А. Ф. Лазурский, В. Н. Мясищев) «психологическим ядром личности является индивидуально-целостная система ее субъективно-оценочных, сознательно-избирательных отношений к действительности, представляющая собой интериоризованный опыт взаимоотношений с другими людьми в условиях социального окружения» [5]. Основное положение психологии отношений заключается в том, что личность, психика и сознание человека в каждый данный момент представляют единство отражения объективной действительности и отношения человека к ней. Отношения человека в развитии виде выступают как целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности: с явлениями природы и миром вещей; с людьми и общественными явлениями; личности с самой собой как субъектом деятельности.

Психологические отношения человека в развитии виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности.

Важнейшими видами отношений В. Н. Мясищев считал потребности, мотивы, эмоциональные отношения (привязанность, неприязнь, любовь, вражда, симпатия, антипатия), интересы, оценки, убеждения, а доминирующим отношением, подчиняющим себе другие и определяющим жизненный путь человека, – направленность. Высшая степень развития личности и ее отношений определяется уровнем сознательного отношения к окружающему и самосознанием как сознательным отношением к самому себе.

Отношения, приобретаая устойчивость, выраженность, большую значимость, становятся характерными для личности, становятся чертами характера. В этом смысле устойчивое оценочное отношение к коррупции может перерасти в склон-

ность к коррупции или антикоррупционную устойчивость как черты характера.

С другой стороны, формирование личностных черт, детерминирующих склонность к коррупции, регулируется самосознанием и самооотношением. Так, человек с выраженной антикоррупционной устойчивостью может быть мотивирован чувством собственного достоинства и самоуважения. И наоборот, человек, склонный к коррупции, испытывает деформирующее влияние на правовое поведение личности со стороны негативного самооотношения и неадекватной самооценки, которые активизируют поиск компенсаторных механизмов в виде повышения значимости личности за счет материальных благ.

Отношение к коррупции
Уровень смыслов и ценностей
Когнитивно-нравственный уровень
Эмоциональный уровень
Склонность к коррупции
Антикоррупционная устойчивость

Структурная модель отношения
к коррупции

На рисунке изображена структурная модель отношения к коррупции. Как склонность к коррупции, так и антикоррупционная устойчивость определяются через ценностный, когнитивно-нравственный и эмоциональный уровни отношения к коррупции.

На уровне смыслов и ценностей ведущей смыслообразующей составляющей поведения личности, склонной к коррупции, является приобретение богатства как значимого дескриптора осмысленности жизни. Ценностные ориентации и жизненные идеалы образуют содержательную сторону направленности личности и выражают внутреннюю основу ее отношения к действительности. Для личности, склонной к коррупции, характерно преобладание материальных, а не духовных ценностей, что предопределяет ее выбор в ситуации конфликта интересов между личными и общественно значимыми интересами в пользу личных интересов. Тем самым для человека с высокой склонностью к коррупции мерилom счастья и блага будет роскошь, а ведущей ценностью – ценность «иметь», а не ценность «быть».

На когнитивно-нравственном уровне речь идет об индивидуальных, моральных, социальных и правовых установках нравственного поведения. Если в структуре детерминант нравственного поведения преобладают индивидуальные установки, то показатели антикоррупционной устойчивости будут выше, поскольку эти установки интериоризированы, присущи нравственному самосознанию личности, стали индивидуальными нор-

мами поведения. Если преобладают моральные детерминанты – ниже, если социальные – еще ниже, а наиболее низкими показатели антикоррупционной устойчивости будут в случае преобладания правовых детерминант, так как основным регулятором нравственного поведения при этом являются внешние по отношению к человеку принципы ретрибутивной справедливости (система поощрения и наказания).

На эмоциональном уровне отношения к коррупции правомерно выделять оценочную составляющую: позитивное, нейтральное или негативное отношение. Если у человека преобладает негативное отношение к коррупции, то можно ожидать у него высокую антикоррупционную устойчивость. При позитивном или нейтральном отношении к коррупции скорее следует ожидать проявлений склонности к коррупции. Это положение открывает перспективу для создания диагностического инструментария для выявления склонности к коррупции и антикоррупционной устойчивости.

Таким образом, склонность к коррупции – это интегральное свойство личности, в генезисе которого лежит отношение к коррупции, преломленное сквозь призму ценностно-смысловых, когнитивно-нравственных и эмоциональных детерминант.

Эмпирическая часть исследования отношения к коррупции проходила на базе Санкт-Петербургского ГУ «Центр содействия занятости молодежи и профессиональной ориентации молодежи «Вектор». В исследовании приняли участие 28 юношей и девушек 17 лет, среди которых 14 юношей и 14 девушек, 18 человек из неполных семей и 10 – из полных. Все испытуемые являются учащимися 11-х классов, не работающими постоянно, но подрабатывающими в летние каникулы.

Цель эмпирического исследования – изучение отношения юношей и девушек к таким понятиям, как «коррупция», «власть», «деньги», «морально-этические нормы».

В связи с тем, что методик, направленных на выявление отношения к коррупции, на данный момент нет, перед нами встала необходимость разработать свою методику. В таблице приводится бланк методики выявления отношения к коррупции. Во второй графе таблицы приведено обозначение факторов «Оценка», «Сила», «Активность».

В качестве основы мы взяли методику «Семантический дифференциал» [греч. *semantikos* – обозначающий и лат. *differentia* – разность], которая направлена на количественное и качественное исследование значений понятий в семантическом пространстве биполярных шкал. Данная методика широко применяется в исследованиях,

связанных с восприятием и поведением человека, с анализом социальных установок и личностных смыслов, а наше исследование как раз направлено на анализ отношения к коррупции, а также власти, деньгам и морально-этическим нормам [6].

В работах Ч. Остуда, разработавшего эту методику вместе с группой американских психологов в 1952 г., было выделено три основных фактора: «Оценка» («хороший» 3 2 1 0 –1 –2 –3 «плохой»), «Сила» («сильный» 3 2 1 0 –1 –2 –3 «слабый») и «Активность» («активный» 3 2 1 0 –1 –2 –3 «пассивный»). Данные факторы были выделены им из множества пробных шкал на основе факторного анализа и считаются базисными, универсальными (что подтверждено многочисленными кросскультурными исследованиями), в связи с чем мы их и использовали [7].

Для математико-статистической обработки данных использовались первичные статистики, Т-критерий Вилкоксона и корреляционный анализ по Спирмену.

Проанализировав отношение к коррупции и другие личностные особенности юношей и девушек, мы выявили следующее.

1. Семантическое пространство свидетельствует о значительном сходстве в сознании юношей и девушек понятий «коррупция» и «деньги» и их существенном отличии от понятия «морально-этические нормы». Так, коррупция и деньги описываются юношами и девушками как явления негативные, но сильные и активные, а морально-этические нормы – как достаточно сильные, активные и оцениваемые выражено положительно. В то же время власть воспринимается как сильная, но умеренно активная и положительная. В сознании юношей и девушек понятие «власть»

сходно с понятиями «коррупция», «деньги» по оценке их силы и с понятием «морально-этические нормы» – по оценке активности.

2. Чем более юноши и девушки склонны считать коррупцию и деньги сильными явлениями, тем более – и активными. Однако, взаимосвязей между оценкой ими коррупции и оценкой денег по факторам силы, активности и «положительности/отрицательности» нами не выявлено. Следовательно, отношение к деньгам и коррупции может меняться у юношей и девушек безотносительно друг друга. Вместе с тем чем позитивнее юноши и девушки оценивают морально-этические нормы, тем негативнее – коррупцию, то есть отношение к коррупции базируется на оценке морально-этических норм в целом.

3. Отношение юношей и девушек к коррупции и морально-этическим нормам не имеет взаимосвязей с уровнем их интернальности и личностной адаптивности. Возможно, это связано с тем, что юноши и девушки, считая морально-этические нормы достаточно сильными, активными и оценивая их выражено положительно, тем не менее на поведенческом уровне могут как следовать им, так и нет. Также отсутствие этих взаимосвязей говорит, с одной стороны, о том, что адаптация к различным жизненным ситуациям, к нашему обществу не приводит к формированию у юношей и девушек ни положительного, ни отрицательного отношения к коррупции; с другой – в процессе адаптации юноши и девушки могут как думать, так и поступать по-разному, исходя из требований ситуации.

4. Уровень эгоцентризма юношей и девушек отрицательно взаимосвязан с их оценкой активности коррупции, то есть чем испытываемые более эгоистичны, тем ниже они оценивают активность

Методика семантический дифференциал «Отношение к коррупции»

1	О	хороший	3	2	1	0	–1	–2	–3	плохой
2	С	подневольный	–1	–2	–3	0	1	2	3	властный
3	А	частый	3	2	1	0	–1	–2	–3	редкий
4	О	незаконный	–1	–2	–3	0	1	2	3	законный
5	С	богатый	3	2	1	0	–1	–2	–3	бедный
6	А	деятельный	3	2	1	0	–1	–2	–3	бездеятельный
7	О	неподкупный	3	2	1	0	–1	–2	–3	продажный
8	С	виноватый	–1	–2	–3	0	1	2	3	правый
9	А	медленный	–1	–2	–3	0	1	2	3	быстрый
10	О	совестливый	3	2	1	0	–1	–2	–3	бессовестный
11	С	сильный	3	2	1	0	–1	–2	–3	слабый
12	А	безжизненный	–1	–2	–3	0	1	2	3	живой
13	О	бескорыстный	3	2	1	0	–1	–2	–3	корыстный
14	С	ничтожный	–1	–2	–3	0	1	2	3	мощный
15	А	бурный	3	2	1	0	–1	–2	–3	спокойный
16	О	подлый	–1	–2	–3	0	1	2	3	честный
17	С	свободный	3	2	1	0	–1	–2	–3	угнетенный
18	А	пассивный	–1	–2	–3	0	1	2	3	активный

коррупции. Исходя из этого, можно предположить, что сконцентрированные на себе юноши и девушки меньше замечают коррупцию.

Примечания

1. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1997. С. 298.
2. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. С. 521.
3. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. С. 364.
4. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. С. 511.
5. Психология: словарь... С. 364.
6. Петренко В. Ф. Экспериментальная психосемантика: исследования индивидуального сознания // Вопросы психологии. М., 1982. № 5. С. 23–36.
7. Там же.

УДК 159.944:616-051

В. Б. Никишина, А. Н. Молчанова

СОСТОЯНИЕ ВЫГОРАНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ВНУТРИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

Изучение состояния выгорания медицинских работников в контексте внутрипрофессиональной дифференциации с использованием теории о функциональной психологической системе деятельности как методологического основания позволяет выявить специфическое проецирование профиля профессиональной деятельности (её субъективных и предметных условий) на возникновение и генез состояния выгорания.

Studying the condition of burning out of medical workers in the context of inter-professional differentiation with the use of the theory about functional psychological system of activity as methodological basis allows to reveal specific displaying of the structure of professional work (its objective and subjective conditions) on occurrence and genesis of burning out conditions.

Ключевые слова: состояние выгорания, генез, внутрипрофессиональная дифференциация, предметные и субъективные условия деятельности, этапы длительности профессиональной деятельности.

Keywords: burning out condition, genesis, inter-professional differentiation, objective and subjective conditions, stages of duration of professional work.

В настоящее время исследовательский интерес к проблеме состояния выгорания как профессионально-деятельностно детерминированного состояния реализуется в контексте его представленности в профессиях «помогающего» типа [1]. Деятельность специалистов «помогающих»

профессий протекает в эмоциогенных условиях, связанных с когнитивно сложным межличностным взаимодействием, с повышенным риском для жизни и здоровья других людей и т. д. «Помогающая» деятельность требует от профессионала личностной вовлеченности, сопереживания, способности принимать особенности другого человека в различных спектрах его реакций; высокой ответственности за результат коммуникации; высокой динамичности и умения осуществлять большое количество служебных контактов; возлагает высокие требования к самоконтролю и интерперсональной чувствительности [2]. Особое место в «помогающей» деятельности отводится деятельности медицинской. Сам объект – больной (страдающий) человек, психика которого изменена в связи с имеющимися заболеваниями, работа в условиях постоянного контакта с больными людьми, склонными к разнообразным, не всегда адекватным психологическим реакциям, высокий уровень ответственности за жизнь и здоровье других людей, необходимость рисковать их здоровьем и жизнью и др. – все это создает условия для высокого риска возникновения состояния выгорания у медицинских работников [3].

Большинство современных исследователей определяют выгорание как состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы и включающее в себя три составляющие: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений [4].

Теоретико-методологическим основанием исследования состояния выгорания у медицинских работников с учетом критерия внутрипрофессиональной дифференциации выступила теория В. Д. Шадрикова о функциональной психологической системе деятельности [5]. Согласно В. Д. Шадрикову, психологическая система для каждого вида деятельности появляется не одномоментно, а формируется в соответствии с закономерностями системогенеза. Одним из функциональных блоков психологической системы деятельности выступает её информационная основа, под которой понимают совокупность информации, характеризующей предметные и субъективные условия деятельности и позволяющей организовать деятельность в соответствии с вектором цель-результат [6]. Другими словами, информационную основу деятельности характеризует ее профиль.

Психологический анализ литературных источников позволяет сделать вывод о том, что профессиональная деятельность медицинских работников относится к числу наиболее сложных и ответственных видов деятельности человека, и выделить её предметные и субъективные условия.

Согласно критерию внутрипрофессиональной дифференциации деятельность медицинских ра-

ботников может быть, к примеру, проградуирована по квалификации – деятельность врачей-хирургов и врачей-терапевтов, по уровню профессионального образования – деятельность высшего и среднего медицинского персонала. Субъективные условия деятельности высшего медицинского персонала, в отличие от среднего, составляют постоянная рефлексия на содержание предмета своей деятельности, интенсивное соприкосновение с чужими проблемами, выраженное интенсивное и продолжительное общение с пациентами, их родственниками, медицинским персоналом. К числу предметных условий деятельности высшего медицинского персонала относят самостоятельный прием срочных решений, обусловленных дефицитом времени. Среди субъективных условий деятельности среднего медицинского персонала выделяют продолжительное общение с пациентами, причем глубокое рефлексирование субъективных условий деятельности не является объективной необходимостью. К предметным условиям относят точное и своевременное выполнение врачебных назначений.

Предметные условия деятельности врачей-хирургов, в отличие от врачей-терапевтов, сопряжены с применением анестетиков во время операции и их накоплением в организме в течение рабочей недели, радиационным облучением при выполнении диагностических и лечебных мероприятий, субъективные – с высокой эмоциональной напряженностью и рефлексией на предмет деятельности, связанными с работой в условиях повышенного риска для жизни и здоровья других людей.

В исследованиях состояния выгорания, посвященных детерминационным аспектам, в частности соотносимости состояния выгорания и длительности профессиональной деятельности, наблюдаются противоречивые результаты, а именно: в одних исследованиях указана соотносимость нарастания выраженности состояния выгорания и длительности профессиональной деятельности [7], в других – отсутствие какой-либо взаимосвязи [8].

Именно поэтому мы включили в исследовательский контекст изучение влияния длительности профессиональной деятельности на возникновение и генезис состояния выгорания с учетом критерия внутрипрофессиональной дифференциации.

Целью исследования явилось изучение состояния выгорания у медицинских работников в контексте внутрипрофессиональной дифференциации (с учетом уровня образования, квалификации).

Для реализации цели экспериментально-психологического исследования на базе городской клинической больницы № 2: отделения терапии

и хирургии, МУЗ станция скорой медицинской помощи (бригады интенсивной терапии – реанимация) г. Курска – были обследованы врачи и средний медицинский персонал указанных структур в количестве 150 человек в возрасте от 20 до 68 лет. Из них 60 врачей, средний возраст которых составил $34,32 \pm 10,85$ лет, средний стаж профессиональной деятельности – $12,56 \pm 9,79$. В исследовании также приняли участие 90 человек среднего медицинского персонала, имеющих средний возраст $32,74 \pm 10,81$ лет и средний стаж профессиональной деятельности $13,06 \pm 11,60$.

Изучение генеза состояния выгорания медицинских работников осуществлялось с использованием методики В. В. Бойко [9], позволяющей выявить степень выраженности его показателей на основных фазах: «напряжение», «резистенция» и «истощение» [10]. Принимая во внимание информационные основы деятельности, изучение генеза состояния выгорания у медицинских работников (врачей и среднего медицинского персонала) осуществлялось с учетом уровня образования и длительности их профессиональной деятельности. В качестве основных математических методов статистической обработки использовались методы общей и сравнительной статистики. Статистическая обработка результатов проводилась с использованием пакета прикладных программ «STATISTIKA 6,0».

Анализ средних значений показателей состояния выгорания медицинских работников указал на наличие следующих результатов: у врачей среднее значение показателя на фазе «напряжение» составило $\bar{X} = 41,12 \pm 22,08$, на фазе «резистенция» – $\bar{X} = 58,32 \pm 18,79$, $\bar{X} = 44,17 \pm 22,46$ отмечалось на фазе «истощение». У среднего медицинского персонала среднее значение показателя на фазе «напряжение» составило $\bar{X} = 27,86 \pm 22,34$, на фазе «резистенция» – $\bar{X} = 48,66 \pm 26,11$, $\bar{X} = 35,06 \pm 23,32$ отмечалось на фазе «истощение». В отличие от среднего медицинского персонала, средние значения показателей состояния выгорания только у врачей на всех трёх его фазах имеют умеренный уровень выраженности, что свидетельствует о его возникновении. Кроме того, сравнительный анализ средних значений показателей состояния выгорания у врачей и среднего медицинского персонала на всех его фазах указал на самые высокие значения в группе врачей и на значимость различий в уровнях их выраженности (на фазе «напряжение»: $U_{эмп.} = 1709,5$ при $r = 0,000$; на фазе «резистенция»: $U_{эмп.} = 1922,5$ при $r = 0,003$; на фазе «истощение»: $U_{эмп.} = 2017,0$ при $r = 0,009$). Таким образом, профиль профессиональной деятельности медицинских работников специфично проецируется на возникновение состояния выгорания, причем врачи в большей степени, чем средний

медицинский персонал, попадают под его влияние.

Результаты изучения генеза состояния выгорания у медицинских работников с учетом уровня образования (врачей и среднего медицинского персонала) с различной длительностью профессиональной деятельности, проведенного путем попарного сравнительного анализа средних значений показателей с помощью критерия U-Манна – Уитни, представлены в табл. 1, 2.

Выявление общих и специфических закономерностей генеза состояния выгорания у медицинских работников (врачей и среднего медицинского персонала) продемонстрировало следующие тенденции (см. табл. 1, 2):

– наличие значимости различий между показателями в уровнях их выраженности по фазам «напряжение» и «резистенция», «резистенция» и «истощение» состояния выгорания у среднего медицинского персонала свидетельствует о совпадении этапов длительности их профессиональной деятельности с фазами состояния выгорания. Таким образом, не длительность профессиональной деятельности, а её предметные и субъективные условия проецируются на генез состояния выгорания у среднего медицинского персонала (см. табл. 1);

– преобладание значимости различий между показателями в уровнях их выраженности по фазам «напряжение» и «резистенция», «резистенция» и «истощение» состояния выгорания у врачей свидетельствует о преимущественном совпадении этапов длительности их профессиональ-

ной деятельности с фазами состояния выгорания (см. табл. 2). Таким образом, фазы состояния выгорания не соотносятся с этапами длительности профессиональной деятельности. Другими словами, не длительность профессиональной деятельности, а её предметные и субъективные условия проецируются на генез состояния выгорания у врачей;

– неравномерный характер развития состояния выгорания у среднего медицинского персонала и врачей наблюдается в последовательности и направленности изменения его фаз. Так, первой фазой, соответствующей уровню регистрируемых значений у среднего медицинского персонала, в отличие от врачей, является фаза «истощение» на этапе длительности профессиональной деятельности до 5 лет. Потом у лиц, чья длительность профессиональной деятельности составила от 5 до 10 лет, средние значения фазы «истощение» достигают стадии формирования. А средние значения фазы «напряжение» на протяжении всех этапов профессиональной деятельности являются недиагностируемыми. Таким образом, истощение психоэмоциональных ресурсов и выгорание у среднего медицинского персонала наступает, минуя фазу «напряжение», что указывает на дискретный характер его генеза;

– у врачей, в отличие от среднего медицинского персонала, наблюдается следующий порядок формирования фаз выгорания: первой зарегистрированной фазой выступает фаза «напряжение» у врачей с длительностью профессиональной деятельности до 5 лет. Последующими фа-

Таблица 1

Значения средних тенденций и результаты значимости различий показателей состояния выгорания среднего медицинского персонала

№ п/п	Этапы длительности	Фаза «напряжение» 1		Фаза «резистенция» 2		Фаза «истощение» 3		1–2		2–3	
		Хср.±δ	Качественный	Хср.±δ	Качественный	Хср.±δ	Качественный	U _{эмп}	ρ	U _{эмп}	ρ
1	До 5 лет (1)	22,41±14,18	Не сформирована	36,65±19,48	Не сформирована	25,93±12,23	Не сформирована	204,5*	0,001	276,5*	0,025
2	От 5 до 10 лет (2)	33,53±5,55	Не сформирована	23,53±18,20	Не сформирована	51,62±28,12	В стадии формирования	329,0*	0,002	237,0*	0,000
3	Свыше 10 лет (3)	34,97±28,02	Не сформирована	55,18±24,44	В стадии формирования	41,68±28,38	В стадии формирования	397,0*	0,001	461,0*	0,007
	1–3	U _{эмп}	328,5*		396,5*						
		ρ	0,003		0,032						

* – значимость различий.

зами, средние значения которых соответствуют уровню диагностируемых значений, являются фазы «истощение» и «резистенция», причем у врачей на этом же этапе профессионального становления. Таким образом, истощение психоэмоциональных ресурсов и выгорание связаны с напряженными, эмоциогенными условиями профессиональной деятельности, что свидетельствует о поступательном характере его генеза, причем у «молодых» врачей. Пик развития состояния выгорания зарегистрирован как у среднего медицинского персонала, так и у врачей, чья длительность профессиональной деятельности превысила 10 лет;

– динамика фаз состояния выгорания у среднего медицинского персонала и врачей представлена разнонаправленностью его фаз. Так, с увеличением длительности профессиональной деятельности у среднего медицинского персонала на протяжении всех этапов профессионального становления наблюдается возрастание средних значений фазы «напряжение». При этом у лиц с длительностью профессиональной деятельности от 5 до 10 лет на фоне усиления психоэмоционального напряжения отмечается уменьшение сопротивления стрессогенным особенностям медицинской деятельности в пределах нерегистрируемых, а также усиление затрат психоэмоциональных и энергетических ресурсов – регистрируемых значений. Такое изменение фазы «резистенция» можно объяснить некоторым принятием профессии, изменением установок по отношению к пациентам и выполнению профессиональных обязанностей. У среднего медицинского персонала, чья длительность профессиональ-

ной деятельности превысила 10 лет, на фоне усиления психоэмоционального напряжения наблюдается резкое усиление сопротивления стрессогенным особенностям, что подтверждает выявленная статистическая значимость различий в уровнях их выраженности на фазе «резистенция» ($U_{\text{эмп}} = 328,5$ при $r = 0,032$) и уменьшение затрат психоэмоциональных и энергетических ресурсов. Кроме того, отсутствие достоверности различий в уровнях выраженности средних значений показателей выгорания на фазах «напряжение» и «истощение» у среднего медицинского персонала на протяжении всех этапов профессионального становления свидетельствует о стабилизации уровня их выраженности (см. табл. 1). В отличие от среднего медицинского персонала, у врачей с длительностью профессиональной деятельности от 5 до 10 лет на всех фазах состояния выгорания зарегистрировано некоторое уменьшение их средних значений, причем на фазе «напряжение» до уровня несформированности, а у лиц, чья длительность профессиональной деятельности превысила 10 лет, – некоторое увеличение. Однако у врачей на всех фазах выгорания и на всех этапах профессионального становления статистическая достоверность различий в уровнях выраженности средних значений показателей выявлена не была, что означает стабильный характер его генеза (см. табл. 2).

Кроме того, сравнительный анализ средних значений показателей состояния выгорания у врачей и среднего медицинского персонала с учетом этапов длительности профессиональной деятельности указал на достоверность различий в уровнях выраженности всех трех фаз только у

Таблица 2

Значения средних тенденций и результаты значимости различий показателей состояния выгорания врачей

№ п/п	Этапы длительности	Фаза «напряжение» 1		Фаза «резистенция» 2		Фаза «истощение» 3		1–2		2–3	
		Хср.±δ	Качественный	Хср.±δ	Качественный	Хср.±δ	Качественный	$U_{\text{эмп}}$	ρ	$U_{\text{эмп}}$	ρ
1	До 5 лет (1)	40,47± 21,05	В стадии формирования	59,84± 17,7	В стадии формирования	44,47± 21,21	В стадии формирования	85,5*	0,006	103,5*	0,025
2	От 5 до 10 лет (2)	32,23± 22,31	Не сформирована	57,00± 21,35	В стадии формирования	41,31± 23,51	В стадии формирования	39,0*	0,020	–	–
3	Свыше 10 лет (2)	44,75± 22,62	В стадии формирования	57,89± 18,90	В стадии формирования	45,29± 23,49	В стадии формирования	258,0*	0,028	265,5*	0,038

* – значимость различий.

«молодых» специалистов (см. табл. 3). Следовательно, субъективные и предметные условия профессиональной деятельности медицинских работников специфично проецируются на генез состояния выгорания, проявляясь в асинхронной динамике его фаз у «молодых» специалистов, о чем свидетельствуют полученные количественные результаты исследования. «Молодые» врачи в большей степени, чем «молодой» средний медицинский персонал, испытывают напряжение, связанное с психотравмирующими обстоятельствами их профессиональной деятельности, и проявляют сопротивление ее стрессогенным условиям и содержанию. У них уже на раннем этапе профессионального развития, в отличие от среднего медицинского персонала, наступает истощение психоэнергетических ресурсов (см. табл. 3).

Анализ средних значений показателей состояния выгорания врачей указал на наличие следующих результатов: у врачей-хирургов среднее значение показателя на фазе «напряжение» составило $\bar{X} = 59,83 \pm 18,45$, на фазе «резистенция» – $\bar{X} = 71,17 \pm 20,79$, $\bar{X} = 63,42 \pm 23,38$ отмечалось на фазе «истощение». У врачей-терапевтов среднее значение показателя на фазе «напряжение» составило $\bar{X} = 36,44 \pm 20,51$, на фазе «резистенция» – $\bar{X} = 55,10 \pm 17,01$, $\bar{X} = 39,35 \pm 19,68$ отмечалось на фазе «истощение». Средние значения показателей состояния выгорания на фазах «резистенция» и «истощение» у врачей-терапевтов продемонстрировали умеренный уровень выраженности, у врачей-хирургов – высокий, что свидетельствует о его возникновении. Сравнительный анализ средних значений показателей состояния выгорания у врачей-хирургов и врачей-терапевтов на всех его фазах указал на самые высокие значения в группе хирургов и на значимость различий в уровнях их выраженности (на фазе «напряжение»: $U_{\text{эмп.}} = 114,5$ при $r = 0,001$; на фазе «резистенция»: $U_{\text{эмп.}} = 149,5$ при $r = 0,010$; на фазе «истощение»: $U_{\text{эмп.}} = 117,5$ при $r = 0,002$).

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о специфичном проецировании предметных и субъективных условий деятельности врачей на возникновение состояния выгорания. Врачи-хирурги в большей степени подвержены его влиянию.

Выявление общих и специфических закономерностей генеза состояния выгорания у врачей (хирургов и терапевтов) указало на следующие тенденции (см. табл. 4, 5):

– преобладание значимости различий между показателями в уровнях их выраженности по фазам «напряжение» и «резистенция», «резистенция» и «истощение» состояния выгорания у врачей-терапевтов свидетельствует о несоотносимости этапов длительности их профессиональной деятельности с фазами состояния выгорания, что позволяет выдвинуть предположение о проецировании профиля профессиональной деятельности на его генез (см. табл. 4);

– отсутствие значимости различий между показателями в уровнях их выраженности по фазам «напряжение» и «резистенция», «резистенция» и «истощение» состояния выгорания у врачей-хирургов свидетельствует о соотносимости этапов длительности профессиональной деятельности с фазами состояния выгорания (см. табл. 5);

– динамика фаз состояния выгорания носит неравномерный характер. Неравномерный характер развития состояния выгорания у врачей-терапевтов и врачей-хирургов наблюдается в последовательности и направленности изменения его фаз. Так, первой фазой, достигшей уровня диагностируемых значений у врачей-терапевтов, является фаза «резистенция» у лиц с длительностью профессиональной деятельности до 5 лет. Последующими фазами, средние значения которых соответствуют уровню диагностируемых значений, выступают фазы «истощение» и «напряжение» у врачей-терапевтов с длительностью

Таблица 3

Значения средних тенденций и результаты значимости различий показателей состояния выгорания среднего медицинского персонала и врачей с учетом этапов длительности профессиональной деятельности и уровня образования

	Средний медицинский персонал			Врачи			U-Манна – Уитни					
	1	2	3	1*	2*	3*	1–1*		2–2*		3–3*	
	до 5 лет	от 5 до 10 лет	свыше 10 лет	до 5 лет	от 5 до 10 лет	свыше 10 лет	$U_{\text{эмп}}$	ρ	$U_{\text{эмп}}$	ρ	$U_{\text{эмп}}$	ρ
«Напряжение»	22,41±14,18	33,53±5,55	34,97±28,02	40,47±21,05	32,23±22,31	44,75±22,62	138,5	0,003*	–	–	–	–
«Резистенция»	36,65±19,48	23,53±18,20	55,18±24,44	59,84±17,7	57,00±21,35	57,89±18,90	100,5	0,000*	–	–	–	–
«Истощение»	25,93±12,23	51,62±28,12	41,68±28,38	44,47±21,21	41,31±23,51	45,29±23,49	144,0	0,004*	–	–	–	–

профессиональной деятельности от 5 до 10 лет и свыше 10 лет соответственно. У врачей-хирургов, в отличие от врачей-терапевтов, отмечается следующий порядок возникновения фаз состояния выгорания: фазы «истощение» – «напряжение» – «резистенция» у лиц с длительностью профессиональной деятельности до 5 лет (см. табл. 5). Таким образом, общие особенности генеза выгорания у врачей-хирургов и врачей-терапевтов состоят в том, что истощение психоэмоциональных ресурсов и выгорание наступают, минуя фазу «напряжение»;

– направленность динамики фаз состояния выгорания у врачей-терапевтов и врачей-хирургов представлена следующими особенностями. Так, при увеличении длительности профессиональной деятельности врачей-терапевтов, в отличие от врачей-хирургов, выраженность средних значений показателей всех трех фаз на этапе длительности профессиональной деятельности от 5 до 10 лет увеличивается, причем находится в пределах регистрируемых значений на фазах «резистенция» и «истощение» и нерегистрируемых – на фазе «истощение». У врачей-хирургов выраженность средних значений показателей всех трех фаз на этом же этапе профессиональной деятельности уменьшается. Кроме того, у врачей-хирургов, проработавших свыше 10 лет, в отличие от врачей-терапевтов, отмечается увеличение средних значений показателей всех трех фаз до уровня полной сформированности (см. табл. 5). У врачей-терапевтов с длительностью профессиональной деятельности свыше 10 лет наблюдается увеличение средних значений показателей на фазах «напряжение» и «истощение»

и уменьшение – на фазе «резистенция», однако находятся в пределах интервалов $\min = 37$ баллов и $\max = 61$ баллов, что соответствует зоне диагностируемых значений (см. табл. 4). Кроме того, отсутствие статистически значимых различий в уровнях выраженности показателей на протяжении всей профессиональной деятельности и у врачей-терапевтов, и у врачей-хирургов свидетельствует о стабилизации уровня их выраженности (см. табл. 5).

Кроме того, сравнительный анализ средних значений показателей состояния выгорания у врачей-хирургов и врачей-терапевтов с учетом этапов длительности профессиональной деятельности указал на достоверность различий в уровнях выраженности показателей всех трех фаз только у «молодых» специалистов, а также показателей фазы «истощение» у врачей, чья длительность профессиональной деятельности составила свыше 10 лет (см. табл. 6).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о специфичном проецировании предметных и субъективных условий деятельности на генез состояния выгорания врачей с учетом их квалификации, которое проявляется в асинхронной динамике всех его фаз у «молодых» специалистов, а также в асинхронном истощении психоэмоциональных ресурсов у врачей, проработавших по специальности свыше 10 лет.

Таким образом, изучение состояния выгорания у медицинских работников в контексте внутрипрофессиональной дифференциации (с учетом критериев уровня образования и квалификации) позволило сформулировать следующие выводы:

Таблица 4
Значения средних тенденций и результаты значимости различий показателей состояния выгорания врачей-терапевтов

№ п/п	Этапы длительности	Фаза «напряжение» 1		Фаза «резистенция» 2		Фаза «истощение» 3		1–2		2–3	
		Хср.±δ	Качественный	Хср.±δ	Качественный	Хср.±δ	Качественный	U _{эмп}	ρ	U _{эмп}	ρ
1	До 5 лет (1)	31,42±14,50	Не сформирована	53,79±15,17	В стадии формирования	36,64±18,25	Не сформирована	27,5*	0,001	37,5*	0,005
2	От 5 до 10 лет (2)	32,72±21,69	Не сформирована	56,96±19,89	В стадии формирования	40,15±19,69	В стадии формирования	24,0*	0,016	–	–
3	Свыше 10 лет (3)	42,50±22,26	В стадии формирования	55,09±17,72	В стадии формирования	41,18±21,47	В стадии формирования	533,0*	0,000	630,0*	0,000

* – значимость различий.

– Отсутствие прямого совпадения фаз состояния выгорания со всеми этапами профессиональной деятельности свидетельствует об отсутствии однозначного утверждения о прямой соотносимости генеза состояния выгорания с длительностью профессиональной деятельности у медицинских работников. Полное несовпадение у среднего медицинского персонала и преимущественное несовпадение у врачей фаз состояния выгорания с этапами длительности профессиональной деятельности свидетельствует о том, что не длительность профессиональной деятельности, а её предметные и субъективные условия проецируются на его генез. Кроме того, её проецирующее влияние отмечается у врачей-терапевтов, в отличие от врачей-хирургов, у которых генез состояния выгорания соотносится с длительностью профессиональной деятельности.

– Динамика фаз состояния выгорания с учетом длительности этапов профессиональной деятельности носит неравномерный характер, про-

являющийся в последовательности и направленности изменения его фаз. Специфика генеза состояния выгорания отмечается у среднего медицинского персонала, в отличие от врачей, – истощение психоэмоциональных ресурсов и выгорание наступает, минуя фазу «напряжение», что свидетельствует о его дискретном характере. Причем указанная особенность характеризует генез состояния выгорания врачей с учетом их квалификации. Кроме того, врачи в большей степени, чем средний медицинский персонал, попадают под его влияние, а врачи-хирурги в большей степени, чем их коллеги врачи-терапевты, выгорают уже на ранних этапах профессионального становления.

– профиль профессиональной деятельности (её субъективные и предметные условия) специфично проецируются на возникновение и генез состояния выгорания, проявляясь в асинхронной динамике его фаз у «молодых» специалистов-медиков, а также в асинхронном истощении психо-

Таблица 5

Значения средних тенденций и результаты значимости различий показателей состояния выгорания врачей-хирургов

№ п/п	Этапы длительности	Фаза «напряжение» 1		Фаза «резистенция» 2		Фаза «истощение» 3		1–2		2–3	
		Хср.±δ	Качественный	Хср.±δ	Качественный	Хср.±δ	Качественный	U _{эмп}	ρ	U _{эмп}	ρ
1	До 5 лет (1)	64,80± 13,92	Сформирована	76,80± 13,22	Сформирована	66,40± 11,26	Сформирована	–	–	–	–
2	От 5 до 10 лет (2)	42,50± 33,23	В стадии формирования	57,50± 38,89	В стадии формирования	47,50± 11,62	В стадии формирования	–	–	–	–
3	Свыше 10 лет (3)	60,80± 16,44	Сформирована	71,00± 22,41	Сформирована	66,80± 23,62	Сформирована	–	–	–	–

Таблица 6

Значения средних тенденций и результаты значимости различий показателей состояния выгорания врачей-хирургов и врачей-терапевтов с учетом этапов длительности профессиональной деятельности и квалификации

	Врачи-хирурги			Врачи-терапевты			U-Манна – Уитни					
	1	2	3	1*	2*	3*	1–1*		2–2*		3–3*	
	до 5 лет	от 5 до 10 лет	свыше 10 лет	до 5 лет	от 5 до 10 лет	от 10 до 20 лет	U _{эмп}	ρ	U _{эмп}	ρ	U _{эмп}	ρ
«Напряжение»	64,80± 13,92	42,50± 33,23	60,80± 16,44	31,42± 14,50	32,72± 21,69	42,50± 22,26	2,5*	0,003	–	–	–	–
«Резистенция»	76,80± 13,22	57,50± 38,89	71,00± 22,41	53,79± 15,17	56,96± 19,89	55,09± 17,72	6,0*	0,021	–	–	–	–
«Истощение»	66,40± 11,26	47,50± 11,62	66,80± 23,62	36,64± 18,25	40,15± 19,69	41,18± 21,47	7,0*	0,009	–	–	21,5*	0,031

* – значимость различий.

эмоциональных ресурсов у врачей, проработавших по специальности свыше 10 лет. «Молодые» врачи, в большей степени, чем «молодой» средний медицинский персонал испытывают напряжение, связанное с психотравмирующими обстоятельствами их профессиональной деятельности, проявляют сопротивление ее стрессогенным условиям и содержанию, чувствуют усталость и истощение психоэнергетических ресурсов.

Примечания

1. Рукавишников А. А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2001; Творогова Н. Д. Психология управления. М.: 2001; Орёл В. Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2005.

2. Орёл В. Е. Указ. соч.; Форманюк Т. В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. М.: Школа-Пресс, 1994. № 6. С. 57–63; Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 3. С. 85–95; Большакова Т. В. Личностные детерминанты и организационные факторы возникновения психического выгорания у медицинских работников: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2004; Кузьмина Ю. М. Формирование у будущих специалистов социальной работы умений предупреждать профессиональную деформацию: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2006; Семиздралова О. А. Профилактика эмоционального выгорания на ранних этапах профессионализации учителя: дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.

3. Орёл В. Е. Указ. соч.; Большакова Т. В. Указ. соч.; Скугаревская М. М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. 2002. № 7. С. 3–9; Лукьянов В. В., Митревиц В. Особенности синдрома эмоционального выгорания у врачей терапевтического профиля в Латвии // Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике) / под ред. В. В. Лукьянова, С. А. Подсадного. Курск: КГУ, 2007. С. 105–107; Малыгин В. А., Искандирова А. Б., Пахтусова Е. Е., Шевченко Д. В. Распространенность синдрома эмоционального выгорания у врачей различных специальностей // Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике). С. 108–110; Тихонова И. В. Исследование эмоционального «выгорания» в контексте профессионально-личностной деформации медицинских сестер // Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике). С. 153–157; Farber B. A., Heifetz L. K. J. The process and dimension of burnout in psycho-therapists // Professional psychology. 1982. 13. P. 293–301; Ross M. W., Seeger V. Determination of reported burnout in health professionals associated with the care of patients with AIDS // AIDS, 1988. V. 2. P. 395–397.

4. Орёл В. Е. Указ. соч.; Maslach C., Jackson S. E. Patterns of burnout among a national sample of public

contact workers // Journal of Health and Human Resources Administration. 1984. Vol. 7. P. 189–212.

5. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982.

6. Там же.

7. Орёл В. Е. Указ. соч.; Лукьянов В. В. Эмпатия, профессиональный стаж и особенности синдрома эмоционального выгорания у психиатров-наркологов // Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике). С. 100–102 и др.

8. Baker M., North D., Smith D. Burnout, sense of coherence and sources of salutogenesis in social work // Psychology: J. of Human Behavior. 1997. Vol. 34(1). P. 22–26; Dietzel L. C., Coursey R. D. Predictors of emotional exhaustion among nonresidential staff persons // Psychiatric Rehabilitation Journal. 1998. Vol. 21 (4). P. 340–348 и др.

9. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999.

10. Там же.

УДК 316.475-057.875

А. Ф. Федяева

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АРХИТЕКТОНИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ СОЦИАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

В статье представлена разработка социально-психологической архитектоники совершенствования межличностных отношений студентов в вузах социального профиля. Оптимизация межличностных отношений студентов в вузах социального профиля возможна с помощью социально-психологических средств, включающих в себя реализацию специальной программы социально-психологического тренинга и индивидуально-психологического консультирования.

The author outlines socio-psychological architectonics of developing students' interpersonal relations in higher schools of social profile. Improvement of these relations can be aided by realizing a special programme of socio-psychological training and individual psychological consultations.

Ключевые слова: социально-психологическая архитектоника, совершенствование, межличностные отношения студентов, задачи, методы, приемы.

Keywords: socio-psychological architectonics, improvement, interpersonal relations of students, aims, methods, techniques.

В связи с возрастающими требованиями современного общества к профессионализму, активности и творчеству людей в процессе их совместной деятельности проблема межличностных отношений в различных социальных системах остается одной из самых изучаемых.

© Федяева А. Ф., 2010

Наиболее актуально данная проблема ставится в системе современного высшего образования, так как кардинальные изменения в политической, экономической, духовной сферах нашего общества влекут за собой радикальные изменения в самосознании, ценностных ориентациях, поступках и межличностных отношениях современной молодежи. Отметим, что исследование особенностей межличностных отношений студентов в вузах – влечение времени, так как, согласно данным Министерства здравоохранения России, у современных студентов отсутствуют знания, навыки и социальные адаптивные стратегии построения межличностных отношений, ведущие к здоровью и успешной профессиональной самореализации.

Совершенствование межличностных отношений студентов в вузах неразрывно связано с профилем высшего учебного заведения, в котором осуществляется жизнедеятельность и взаимодействие ее членов. Каждый профиль вуза предъявляет разные требования и выдвигает определенные категории оценки норм и правил построения межличностных отношений студентов. До настоящего времени в социальной психологии нет однозначного понимания процесса совершенствования межличностных отношений. Ведущая роль в осуществлении процесса совершенствования межличностных отношений студентов в современных вузах социального профиля должна принадлежать личности преподавателя и специалистам психологической службы, но до настоящего времени в вузах данная работа специально не организована. В связи с этим становление межличностных отношений студентов происходит спонтанно. Разработка социально-психологической архитектуры совершенствования межличностных отношений студентов в современных вузах социального профиля позволяет определить содержание специально организованной социально-психологической работы, направленной на формирование позитивных и преодоление негативных сторон межличностных отношений студентов в современных вузах социального профиля.

Проблематика межличностных отношений привлекает внимание многих отечественных психологов: в работах Г. М. Андреевой, А. А. Леонтьева, В. Н. Мясищева и др. определены подходы к решению проблемы межличностных отношений в социальной группе; в исследованиях А. Я. Анцупова, А. И. Шипилова и других достаточно глубоко изучена проблема межличностных конфликтных отношений; вопросы специфики межличностных отношений студентов в отечественной психологии представлены в работах Я. А. Колосинского (1976), Н. Д. Твороговой (1977) и т. д.; рассмотрение проблемы межличностных отноше-

ний студентов в современных вузах отражено в исследованиях А. Э. Варчева (2003), О. С. Батуриной (2009) и др.

Несмотря на многочисленность социально-психологических работ, посвященных проблеме межличностных отношений, многие вопросы их практического применения остаются до сих пор нерешенными. В связи с этим большое значение приобретает разработка социально-психологической архитектуры совершенствования межличностных отношений студентов в современных вузах социального профиля, практически не представленной в разработках современных отечественных психологов

С помощью понятия «совершенство» М. В. Тарасов обозначает определенное свойство или состояние той или иной управляемой системы, явления, процесса. При этом совершенство, оптимум и оптимальность выступают как некоторые предельные, идеальные (лучшие из всех возможных) эталоны, масштабы для деятельности, принимаемые по какому-либо критерию или группе критериев как норме.

Понятие «совершенствование» включает в себя процесс становления и утверждения свойства или состояния оптимальности, т. е. движение, изменение системы в сторону оптимума в силу действия внешних и внутренних причин и условий.

Условие (в психологии) – совокупность явлений внешней и внутренней среды, вероятно влияющих на развитие конкретного психического явления; причем это влияние опосредовано активностью личности, группы людей.

Для разработки социально-психологической архитектуры совершенствования межличностных отношений студентов в современных вузах социального профиля необходимо учитывать организационные, педагогические, организационно-педагогические и психологические условия.

В. Н. Помогайбин выделяет четыре *предпосылки*-условия процесса совершенствования:

1) наличие не менее двух *вариантов решений* проблемы совершенствования организационной структуры рассматриваемой системы, из которых субъекту управления следует предпочесть наилучший;

2) определение *совокупности критериев* совершенствования как на уровне подсистем и элементов, так и на уровне всей системы в форме цели, ради которой осуществляется поиск или преобразование;

3) свобода *выбора вариантов* решения проблемы совершенствования (если нет возможности выбора, то в подавляющем большинстве случаев не рассматривается проблема совершенствования);

4) сравнимые *количественно-качественные параметры* выбора вариантов решения проблемы совершенствования.

В зависимости от исследовательских задач и конкретных условий разработка социально-психологической архитектуры совершенствования межличностных отношений студентов вузов может приобретать несколько значений: совершенствование межличностных отношений как выбор варианта при наличии всех четырёх вышеуказанных предпосылок; совершенствование *как поиск* перечисленных предпосылок; совершенствование как реальный процесс в отличие от потенциального, гипотетического; совершенствование системы взаимоотношений в целом в целях увеличения полезного эффекта.

В качестве предпосылок разработки социально-психологической архитектуры совершенствования межличностных отношений студентов в современных вузах социального профиля выступают:

1. Социально-политические и социально-экономические предпосылки – определяют необходимость, возможность, основные направления и средства совершенствования межличностных отношений студентов в вузах социального профиля в интересах прогнозирования успешности их учебно-образовательной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности.

2. Содержательные предпосылки – отражают наличие содержательных теорий, на качественном уровне раскрывающих закономерности формирования, развития и проявления в деятельности различных компонентов межличностных отношений студентов в вузах социального профиля. Они также отражают систему знаний о закономерностях и принципах изучения межличностных отношений студентов в вузах социального профиля, взаимовлияния отношений и психических особенностей студентов, психологии студентов в период обучения в вузе и других явлений окружающего мира.

3. Информационные предпосылки – понимается наличие конкретной информации о состоянии системы межличностных отношений студентов в вузах социального профиля и реальных ситуациях, по отношению к которым необходимо выбирать оптимальное решение на снижение психологической напряжённости в межличностных отношениях студентов: психологическая характеристика совместной учебной деятельности студентов группы; основные характеристики межличностных отношений студентов; наличие состояния межличностных отношений студентов.

Критериями социально-психологического архитектурного обеспечения совершенствования межличностных отношений студентов вузов могут быть:

– уровень морально-психологического состояния студентов и студенческих групп;

– уровень мотивации к добросовестному исполнению учебно-образовательных задач у отстающих студентов, актуализированная у них потребность к самосовершенствованию;

– личная удовлетворенность студентов группы от принадлежности к ней;

– общая оценка уровня отношений как самими студентами, так и профессорско-преподавательским составом вуза.

В качестве примера представлена авторская разработка модели социально-психологической архитектуры совершенствования межличностных отношений, отраженная в таблице.

Таким образом, разработка модели социально-психологической архитектуры совершенствования межличностных отношений студентов вузов определяется социально-психологическими принципами, критериями, показателями, факторами, методами и средствами.

Социально-психологическое архитектурное обеспечение совершенствования межличностных отношений студентов в современных вузах социального профиля определяется как многомерный, структурно-функционирующий комплекс, направленный на совершенствование межличностных отношений студентов, т. е. изменение межличностных отношений студентов посредством воздействия внешних и внутренних стимулов, где под внешними стимулами подразумеваются экономические, административные, организационные и учебно-воспитательные причины, а под внутренними – социально-психологические средства: тренинги, консультации, индивидуальные беседы, дискуссии.

Социально-психологическое архитектурное сопровождение межличностных отношений студентов должно быть направлено на развитие личностных качеств, ценностных ориентаций и оптимальных вариантов взаимодействия, зафиксированных во мнениях (установках), которые определяют характер намерений студентов относительно друг друга, и проявляющихся в актах поведения студентов вузов.

Проведенный анализ позволяет говорить о том, что под социально-психологическим архитектурным обеспечением совершенствования межличностных отношений понимается аспект активной психической деятельности, направленный на приведение системы межличностных отношений студентов в соответствие с заданными параметрами деятельности.

При определении социально-психологических *средств* социально-психологического архитектурного сопровождения необходимо исходить из следующих взаимовытекающих предпосылок: чтобы что-то совершенствовать, нужно хорошо

Социально-психологическая архитектура совершенствования межличностных отношений (МЛО) студентов в современных вузах социального профиля

Блоки, этапы	Задачи	Методы и приёмы	Психологические механизмы
I блок Теоретический	– Ознакомление с идеями, принципами, сущностью проблемы МЛО; – сравнение концепции разработки социально-психологической архитектуры совершенствования МЛО с подходами оптимизации отношений в социальной психологии	– Лекции; беседа; – анализ своих подходов к установлению МЛО с другими людьми; – обсуждение вопросов	– Формирование системы знаний о МЛО; – желание отказаться от неконструктивной модели и принятие позиции конструктивного взаимодействия с другими
II блок Практический 1-й этап – вводно-мотивационный	– Мотивация на процесс развития личностных качеств, стратегий поведения, вариантов взаимодействия, ценностных ориентаций, способствующих освоению навыков построения оптимальных МЛО; – анализ результатов диагностического исследования и рефлексия личностных качеств, стратегий поведения, вариантов взаимодействия, обуславливающих совершенствование МЛО	– Диагностика, – беседа, – дискуссия, – рефлексия, – выявление мотиваций, – упражнения	Самопознание, самопонимание, осознание собственных личностных качеств, стратегий поведения, вариантов межличностного взаимодействия, ценностных ориентаций, способствующих построению позитивных МЛО
2-й этап – формирующий	Создание условий и определение средств для формирования личностных качеств, стратегий поведения, вариантов межличностного взаимодействия, ценностных ориентаций, способствующих построению оптимальных МЛО, изменение отношения к другим людям, понимания ценности других людей	– Объяснение механизмов построения МЛО по наглядной схеме; – игровые упражнения с элементами психотерапевтических техник; – работа с рефлексивными алгоритмами	Переоценка и совершенствование МЛО, овладение приёмами осознания личностных качеств, стратегий поведения, вариантов межличностного взаимодействия, ценностных ориентаций, определяющих конструктивное взаимодействие с другими людьми
3-й этап – поддерживающий и закрепляющий	Развитие и закрепление навыков построения позитивных МЛО в моделируемых и реальных ситуациях на основе применения полученных знаний	– Апробация новых способов МЛО; конструирование ситуации МЛО; – обучение технологиям МЛО	Применение технологий МЛО в проектируемых и реальных ситуациях

представлять наличное состояние объекта; четкое представление возможно на основе его всестороннего анализа; любая оценка основана на инструменте оценивания, технологии проведения, обработки и представления результатов.

Данные предпосылки говорят о необходимости проведения содержательного анализа феномена межличностных отношений студентов в современных вузах социального профиля и выявления наиболее эффективного подхода к их последующему совершенствованию.

В то же время следует отметить, что вопрос о необходимости применения социально-психологического архитектурного сопровождения межличностных отношений студентов должен рассматриваться каждым вузом отдельно. Образовательное учреждение, каждый преподаватель вуза должны созреть до этого, вплоть до осознания необходимости применять соответствующие технологии. Другое дело, если такое сопровождение касается непосредственно самих студентов.

УДК 159.922.7:373.4

С. И. Смирнова

ПРОБЛЕМА ПСИХОВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА ИЗ НАЧАЛЬНОЙ В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ

В статье представлен анализ теоретических и прикладных исследований в русле культурно-исторической теории Л. С. Выготского, посвященных изучению переломного этапа в развитии личности ребенка – возрастному периоду 10–12 лет.

The author analyses theoretical and applied researches related to the cultural-historical theory of L. S. Vygotsky and devoted to studying the crucial period in the development of a child's personality, the period from 10 to 12 years of age.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, ведущая деятельность, рефлексия, адаптация, самосознание, переходный период, подростковый возраст, самооценка.

Keywords: social situation of development, leading activity, reflection, adaptation, self-consciousness, transition period, adolescent age, self-estimation.

Интенсивное становление новых образовательных ценностей в современном мире характеризуется усилением внимания исследователей к решению проблемы, связанной с переходом детей на новые ступени обучения. В последнее время наблюдается интерес к изучению особенностей развития детей в переходные периоды жизни. Представление о переходных периодах в психологии возникло в связи с разработкой проблемы периодизации возрастного развития человека, формирование которого как личности и становление как субъекта деятельности происходит с разновременной последовательностью (П. П. Блонский, 1961; Ж. Пиаже, 1966; Э. Эриксон; Л. С. Выготский, 1972; А. И. Божович, 1968; Д. Б. Эльконин, 1971, 1989; Б. Ф. Ломов, 1984; В. И. Слободчиков, 1998, 2000; К. Н. Поливанова, 1983 и др.).

Однако отличительной чертой всех известных периодизаций возрастного развития является несовпадение как «нижних», так и «верхних границ». По утверждению Г. А. Цукерман, «позиция возрастных психологов в этом вопросе чаще всего подменяется социологической и административно-образовательной точкой зрения», суть которой – в «привязке» детей определённого возраста к определённому социальному институту [1]. Она пишет о том, что особая непоследовательность наблюдается между младшим школьным и подростковым возрастом, и обозначает её понятием «ничья земля» [2]. Вслед за Г. А. Цукерман ряд исследователей отмечают малую разра-

ботанность и отсутствие фундаментальных исследований этого возрастного периода (С. В. Дмитриева, 2005; К. Н. Поливанова, 2000; Т. Н. Князева, 2004, 2005; О. В. Курышева, 2000 и др.).

В частности, К. Н. Поливановой было отмечено, что «сложность и неоднозначность исследования перехода от младшего школьного к подростковому возрасту очевидна. С одной стороны, это переходный, критический возраст, с другой – переход осуществляется к неопределённости подростничества, поэтому позитивные характеристики возрастного перехода и подросткового возраста оказываются наименее изученными» [3].

Т. Н. Князева, анализируя работы психологов, обращает внимание на отсутствие единой позиции в понимании содержания фазы перехода от младшего школьного к подростковому возрасту, который трактуется, по её мнению, в ряде работ как «часть критического (в целом) подросткового возраста (А. И. Божович, А. М. Прихожан, Н. И. Толстых); как стабильное начало этого периода (М. Кле); окончание возраста детства (Ф. Дольто); начало негативной фазы критического развития (Ш. Бюллер); латентная стадия развития (Э. Эриксон); начальный этап кризиса между младшим школьным и подростковым возрастом (Д. Б. Эльконин); предподростковый кризис (К. Н. Поливанова); предподростковый возраст – особый период в становлении ребёнка, имеющий ярко выраженную специфику (Г. А. Цукерман)» [4]. Каждая эта характеристика, по мнению автора, в совокупности с другими дополняет специфику этого этапа детского развития, главная особенность которого – появление противоречивых тенденций, свойственных любому переходному возрасту.

Таким образом, можно констатировать, что сложность с определением данной фазы развития связана с тем, что существующая тенденция в психологии найти единый принцип, определяющий закономерности развития, и построить на нём периодизацию возрастного развития ограничивает возможности исследователей, делает любую периодизацию несколько однобокой, не раскрывающей в полной мере суть рассматриваемых явлений. В нашем понимании этого вопроса основополагающими являются идеи возрастного развития, изложенные Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониным, в которых закономерности возраста базируются на таких понятиях, как *социальная ситуация развития, ведущая деятельность, возрастные новообразования*, и данный возрастной период анализируется в этом контексте.

А. С. Выготский полагал, что новый возраст связан с возникновением новой *социальной ситуации развития*, с новым переживанием, с но-

вым взглядом на окружающую ребёнка действительность, с появлением нового отношения. Эти отношения, опосредованные предметной и социальной деятельностью, развёртываются в новом содержании, в результате чего происходит переход на новый возрастной этап.

Д. Б. Эльконин и Т. В. Драгунова возраст 11–12 лет называют временем перестройки всей социальной ситуации развития ребёнка. Точкой опоры, приводящей к перевороту всего внутреннего мира ребёнка, по мнению Д. Б. Эльконина, является «ориентировка на себя как основное условие решения всех жизненных задач» [5]. Однако, как замечала Т. В. Драгунова (1973), чувство взрослости не находит реализации в ригидной системе отношений со взрослыми.

В работе Э. Эриксона (1996) данный период отмечен как кризис идентичности и требует от ребёнка переосмысления своих связей с окружающими, своего места среди других людей. Он особо отмечал реструктуризацию отношений с родителями, поскольку взрослеющий человек не может довольствоваться ролью опекаемого и управляемого. В целом смысл этого возраста в онтогенетическом развитии заключается, по его мнению, в том, чтобы интегрировать все предыдущие поиски и ответы на вопросы «Кто я?» и «Какой я?» в целостную картину самосознания.

Д. И. Фельдштейн (1994) пишет о том, что социальное развитие отражается в позиции «Я», которая проявляется в периоды перехода в двух ипостасях: «Я и общество», «Я в обществе». Психическое развитие ребёнка на разных возрастных этапах необходимо изучать как целостный процесс непрерывного перехода от одного периода к другому, как процесс раскрытия закономерностей его развития на каждом возрастном этапе и в целом.

К. Н. Поливанова (2000) в качестве основных конструктов переходного периода определяет, с одной стороны, новые способности детей, сформировавшиеся прежде в ведущей деятельности, с другой стороны, субъективизацию среды, то есть её превращение в предмет собственного действия. Можно предположить: изменяется среда и изменяются переживания ребёнка по отношению к ней. В результате у субъекта возникает отношение к мере своих собственных возможностей и способностей.

Изучая закономерности развития ребёнка в интересующий нас период, важно также определить *ведущий вид деятельности*, который во многом определяет психологическую специфику этого возрастного этапа. Главным критерием перехода от одной стадии к другой, по мнению А. Н. Леонтьева, является изменение ведущего типа деятельности, то есть разворачивается «драма» смены одной деятельности на другую. В пси-

хологии младшего школьника не вызывает сомнений ответ на вопрос о ведущем виде деятельности, поскольку освоение и присвоение учебной деятельности в этом возрасте преобладает над другими задачами развития. Однако выделение ведущего вида деятельности в младшем подростковом возрасте является сложным и до конца не решённым вопросом.

Так, в рамках исследования Д. Б. Эльконина (1989) ведущей деятельностью младших подростков называется интимно-личностное общение. Д. И. Фельдштейн (1994) полагал, что это общественно полезная деятельность, а В. В. Давыдов (1995) – общественно значимая.

Взгляды Г. А. Цукерман на эту проблему приводят к выводу, что период развития ребёнка 9–12 лет характеризуется особым видом ведущей деятельности, которая подготавливает его вхождение в мир социальных и интимно-личностных отношений, исследователь называет её социально-психологическим экспериментированием с собственной идентичностью. При этом происходит «переориентация многих аспектов идентификации с родителей на сверстников, нередко сопровождающихся рискованным экспериментированием, проверкой себя на храбрость, силу воли, самостоятельность». Автор отмечает, что «интимно-личностное общение служит лишь излюбленным, но не единственным материалом этой деятельности» [6].

По данным многих исследований, для младшего подростка становится референтной группа сверстников, которая во многом определяет нормы морали, ценностные ориентации, самооценку и формы поведения ребёнка (Е. В. Новикова, 1987; Д. И. Фельдштейн, 1989 и др.). По мнению Т. И. Юферевой (1987), неудовлетворенность в сфере общения со сверстниками является аффектогенной особенностью для младшего подростка. При этом взаимоотношения со значимыми ровесниками определяют взаимоотношения со значимыми взрослыми, то есть характеристики институционализированной роли значимого взрослого несут личностную нагрузку.

В исследовании С. В. Дмитриевой подчёркивается, что «сегодня в культуре нет ещё ведущей деятельности подростничества, что выражается, в частности, в несоответствии системы образования задачам развития подростков, поэтому в реальной жизни кризис нередко не находит своего разрешения. Проектирование образовательного пространства на основе представлений о ведущей деятельности представляет собой перспективное направление развития системы образования» [7]. Также С. В. Дмитриева отмечает, что переход от одной ведущей деятельности к другой не является моментальным. Это связано, по мнению автора, с тем, что дети, перешедшие в

среднюю школу, первое время поглощены освоением нового образовательного пространства и их переживания связаны в основном с учебой. С переходом в среднюю школу ученики приобретают новые возможности для саморазвития, и на этом этапе при нормальном развитии происходит окончательное становление их субъектности в учебной деятельности. Автор полагает, что школа перестаёт играть значимую роль в жизни подростка только потому, что не отвечает его потребностям [8].

Следующий вопрос, который также не находит однозначного ответа в исследованиях, связан с определением *ведущих новообразований* возраста.

А. С. Выготский считал, что конечным результатом и центральной точкой всего переходного возраста является самосознание растущего человека, возникающее как осознание самого себя и проявляющееся в новом поведении – поведении для себя. В возрасте 9–10 лет у ребёнка возникает не просто видение взрослого мира и осознания себя по отношению к нему, а формируется новая социальная позиция. Реальным проявлением этого состояния выступают два равнонаправленных момента: стремление к самоутверждению и растущая самокритичность, возрастающий самоконтроль.

Вслед за А. С. Выготским, выделяющим развитие самосознания как ведущее новообразование подросткового периода, Л. И. Божович (1995) отмечала, что к концу младшего школьного возраста возникает новый этап в развитии самосознания, который знаменует собой вступление в подростковый возраст. Это центральное личностное новообразование данного переходного периода связано со способностью познавать себя как личность, с присущими именно ей качествами. Для подростка характерна, по мнению автора, неустойчивость самооценки, которая проявляется то во взлёте самоуверенности, то сомнениями в себе. Она обращала внимание на развитие рефлексии в этот период, которая формируется параллельно с развитием отношения к себе.

По мнению К. И. Поливановой (2000), к пятому классу происходит потеря целостности представлений о себе, возникает кризис устойчивого и непротиворечивого «Я», которое отличало младших школьников. Автор замечает, что «Я» младших подростков «фрагментарно, осколочно, ситуационно зависимо». И. С. Кон (1981) объясняет утрату целостности образа «Я» неопределённостью уровня притязаний и трудностями переориентации внешней оценки на самооценку. Е. В. Новикова (1985), указывая на нестабильность, нецелостность самооценки в младшем подростковом возрасте, связывала это с тем, что школьники ещё не умеют гармонично интегри-

ровать разнообразные переживания, возникающие в связи с переходом на предметное обучение, при этом отношения со значимыми людьми становятся противоречивыми и рассогласованными.

Г. А. Цукерман (2001), ссылаясь на исследования С. Хартер, отмечает, что к концу младшего школьного возраста дети понимают амбивалентность чувств и относительность нравственных суждений, проявляющихся в новом уровне представлений о справедливости и новом «витке эгоцентризма». При этом существенно меняются границы «Я-самости» – движущей силы всех сторон психического развития на переходе от младшего школьного к подростковому возрасту.

С изменением типа субъектности Д. Б. Эльконин (1989) связывал подростковую эмоциональность. Автор объяснял её тем, что в этом возрасте происходит переход от ориентировки на объективные условия задачи к ориентировке на субъекта действия, «поворот на себя», следствием которого являются эмоции как отражение себя как условия решения задачи. Е. А. Яковлева, конкретизируя эту особенность, замечает, что стремление быть взрослым и отсутствие адекватных средств самовыражения в этот период способствует повышению эмоциональной нестабильности.

Особенно заметные изменения, как было указано ранее, по мнению Г. А. Цукерман, в этот период претерпевает характер учебной деятельности, связанный с изучением новых предметов, что требует изменения привычных форм работы и перестройки мышления, новой организации внимания и приёмов запоминания. Основное же содержание умственного развития в этом возрастном интервале связано с развитием теоретического мышления, способствующего возникновению к концу младшего школьного возраста рефлексии, которая преобразует не только умственную деятельность учащихся, но и определяет характер их отношения к самим себе и другим значимым людям.

Рефлексивный «оборот на себя» многие исследователи также связывали с развитием определённого уровня мышления (Л. И. Божович, А. С. Выготский, Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконин и др.).

Так, по мнению Ж. Пиаже (1969), возраст 10–11 лет входит в период развития репрезентативного интеллекта и конкретных операций. Мышление 10–11-летних школьников начинает качественно отличаться от мышления более младших детей: ученики способны осознавать процессы собственного мышления, умственные, речевые и мнемонические стратегии, т. е. оно становится рефлексивным.

А. С. Выготский, обращая внимание на роль мышления в этом возрасте, связывал с его раз-

витием появление высших форм интеллектуальной деятельности, новых способов поведения и особой динамики интересов, являющейся «ключом» ко всей проблеме психологического развития подростка. Он полагал, что вначале фаза развития интересов стоит под знаком романтических стремлений, а конец фазы знаменуется реалистическим и практическим выбором одного наиболее устойчивого интереса, связанного с основной жизненной линией, избираемой подростком.

А. И. Божович (1995), развивая эту мысль, указывала, что к началу переходного возраста у ребёнка появляются новые, более широкие и личностно значимые увлечения, связанные со стремлением занять более «взрослую» и самостоятельную позицию. Автор отмечала, что возникновение самосознания связано, прежде всего, с развитием мышления в понятиях, и пыталась объяснить специфику переходного возраста формирующимися новообразованиями.

Многими исследователями центральным новообразованием младшего подросткового возраста называется особая форма самосознания – «чувство взрослости», то есть стремление быть, казаться и действовать как взрослый, самому выбирать и ставить цели, организовывать собственное поведение. Данное понятие было предложено Д. Б. Элькониным и Т. В. Драгуновой (1973), которые постулировали, что если «чувство взрослости» находит в жизни ребёнка адекватное отношение со стороны взрослых, то развитие происходит бесконфликтно и, наоборот, если к ребёнку, переживающему «чувство взрослости», относятся как к маленькому, то возникает непонимание. Авторы описывают три пути формирования взрослости: в отношениях со взрослыми, в отношениях со сверстниками и одновременно в двух названных системах отношений, причём первый путь является предпочтительным, а второй связан с появлением конфликтов в семье.

Говоря об особенностях развития детей интересующего нас возраста, необходимо остановиться на одной из важнейших проблем при переходе из начальной в основную школу – проблеме дезадаптации.

В большинстве исследований, связанных с особенностями развития учащихся, вопрос адаптации поднимается при поступлении ребёнка в школу. Адаптации детей к новым условиям обучения при переходе в среднее звено посвящено меньшее количество работ (С. В. Дмитриева, 2005; Т. Н. Князева, 2004; Г. Ф. Кумарина, 2002; Т. Д. Молодцова, 1997; Д. И. Фельдштейн, 1987; Г. А. Цукерман, 1994, 2001 и др.).

Психологов данный вопрос привлекает, прежде всего, в связи с тем, что школьная дезадапта-

ция приводит к образованию различных нарушений в деятельности и поведении детей, проекцией которых являются искажения в личностном развитии, формирование конфликтных отношений, снижение работоспособности детей и т. д., причем известно, что адаптация, повышена и нацелена на освоение нового типа ведущей деятельности в стабильные периоды и снижена во время кризисов.

Т. А. Богатырёва пишет, что переход от начальной к основной школе для ребёнка «полон трудностей: самое главное, он должен установить множество взаимосвязей с разными учителями-предметниками и сверстниками, но для этого он должен обрести своё новое Я, отличное от детского, формируя его собственными усилиями в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми» [9]. В связи с этим внимание к содержанию самооценки закономерно, так как феномен является динамической характеристикой личности и объясняет многие её деятельностные и поведенческие особенности.

С. В. Дмитриева, анализируя исследования, посвящённые феномену дезадаптации, выделяет два фактора трудностей, возникающих у детей в данный период: объективные, связанные с внешними обстоятельствами, и субъективные. К объективным автор относит «расставание с учителем начальной школы, переход на предметное обучение и, как следствие, разные требования, стиль и темп урока у различных учителей; смена режима обучения, увеличение учебной нагрузки; смена условий обучения» [10].

К субъективным особенностям относятся «ощущения и чувства самих детей, характерные для данного периода. Главным из них является переживание перехода в пятый класс как важного события в жизни, гордость за свою “взрослость”. К концу четвертого класса у детей формируются определённые ожидания относительно той жизни, которая их ждёт в средней школе. Однако эти ожидания часто не оправдываются... ощущение взрослости нередко не подкрепляется окружающими. А его реализация требует наличия развитой саморегуляции и самоконтроля... В результате возникают разочарования от несоответствия реальности ожиданиям ребёнка, ощущение психоэмоционального дискомфорта и собственной некомпетентности» [11].

Т. Д. Молодцова (1997), указывая на причины дезадаптации, считает, что к ним относятся: неудовлетворённость потребности подростка в новой ведущей деятельности (интимно-личностное общение); нереализованное чувство взрослости; несовпадение «Я-концепции» и «Я-идеала», формирование неадекватной самооценки; «диффузия идентичности»; отсутствие или нарушение «защитных механизмов» личности. Также автор от-

мечает, что источником дезадаптации учеников в отношении учебной деятельности являются такие факторы, как отрицательная учебная мотивация, низкий интеллект, нарушение познавательной сферы. Таким образом, исследователь объясняет снижение адаптивных механизмов ребёнка интеллектуально-личностными особенностями субъекта.

В некоторых исследованиях (Г. В. Грибанова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, В. В. Ковалев, А. В. Кузнецова и др.) показано, что на формирование адаптивных механизмов большое влияние оказывает нервно-психическое развитие ребёнка. В частности, указывается на синдром психической неустойчивости, который обусловлен незрелостью психосоматической сферы, а также социальной депривацией.

В этом контексте интересен взгляд С. В. Дмитриевой, которая психологическими критериями успешной психологической адаптации к школе называет адекватную самооценку, уверенность в себе, принадлежность к группе популярных одноклассников, наличие высокой учебной мотивации, ощущение эмоционального благополучия, гармоничность отношений в семье и, наконец, отсутствие невротических проявлений психического нездоровья.

Итак, резюмируя вышеизложенное, можно полагать, что данный возрастной период является особо проблемным. В этом вопросе важными для нас являются выводы Г. А. Цукерман, которая утверждает, что проблемность данного возраста выражается в пересечении двух переходов: социально-образовательного – из начальной школы в среднюю, и начале онтогенетического – из младшего школьного возраста в подростковый, и двух кризисов: возрастного и образовательного, что и определяет своеобразие его характеристик. При этом специфика переходного периода и качественный скачок в развитии психологических образований предподросткового возраста во многом связаны с новой социальной ситуацией развития, «новым отношением» к действительности, вследствие чего и происходит переворот всего внутреннего мира ребёнка. Переход от одной стадии к другой связан с «драмой» смены одной деятельности на другую, что, в свою очередь, приводит к возникновению нового уровня самосознания. Появление рефлексивных новообразований в младшем школьном возрасте опре-

деляет качественный скачок в развитии самооценки. В итоге ребенок становится способным познавать себя как личность, с присущими именно ей качествами. Однако своеобразие личностного развития младших подростков, сложность и противоречивость выделенного периода проецируется на самооценке, которая становится неустойчивой, нестабильной и нецелостной, причем неадекватная самооценка в период перехода в среднюю школу может являться одной из причин снижения адаптивных механизмов ребёнка.

В целом анализ возрастных особенностей развития ребенка в переходный период от младшего школьного к подростковому позволяет предположить, что этот возрастной диапазон сензитивен для становления такого личностного образования, как личностная самооценка. Таким образом, есть основание полагать, что целенаправленное развитие личностной самооценки у младших школьников будет способствовать адекватному принятию новой ситуации деятельности и общения и профилактике дезадаптации при переходе в основную школу.

Примечания

1. Цукерман Г. А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 17.
2. Там же. С. 18–19.
3. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. М.: Изд. центр «Академия», 2000.
4. Князева Т. Н. Психологическая система обеспечения готовности младших школьников с задержкой психического развития к обучению в основной школе в условиях интеграции в общеобразовательную среду: дис. ... д-ра психол. наук. Н. Новгород, 2005. С. 26.
5. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избр. психол. тр. М., 1989. С. 496.
6. Цукерман Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 25.
7. Дмитриева С. В. Особенности психологической адаптации учащихся к условиям обучения при переходе в среднюю школу: дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. С. 31.
8. Там же. С. 36.
9. Богатырёва Т. А. «Удачное переживание» в творческом сотрудничестве сверстников как базовый компонент развития Я-концепции в младшем подростковом возрасте (10–12 лет). 2005. № 1. С. 35.
10. Дмитриева С. В. Указ. соч.
11. Там же. С. 44.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АХМАТОВА Елена Леонидовна – аспирант кафедры прикладной лингвистики и образовательных технологий в филологии Московского городского педагогического университета. 129926, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., д. 4.

E-mail: akhmatovae@mail.ru

БАНДАКОВ Михаил Петрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой адаптивной физической культуры и методики обучения. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: sportfac@vshu.kirov.ru

БАХАРЕВ Юрий Александрович – аспирант кафедры педагогики Волжского государственного инженерно-педагогического университета. 603004, г. Нижний Новгород, ул. Челюскинцев, д. 9.

E-mail: baharev_84@list.ru

БУДАКОВА Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, проректор по учебной и воспитательной работе, доцент кафедры общей психологии Вятского социально-экономического института. 610002, г. Киров, ул. Большевиков, д. 91.

E-mail: prorektor@vsei.ru

ВАННОВСКАЯ Ольга Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии личности Санкт-Петербургского института психологии и акмеологии. 197198, г. Санкт-Петербург, Ждановская набережная, д. 2а.

E-mail: vannovskaya@mail.ru

ГАЛИЦКИХ Елена Олеговна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русской и зарубежной литературы Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: ruslit@vshu.kirov.ru

ГЕЙН Александр Георгиевич – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета повышения квалификации естественнонаучных дисциплин Уральского государственного университета им. А. М. Горького. 620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, д. 51.

E-mail: Alexander.Gein@usu.ru

ЕВДОШЕНКО Ольга Викторовна – старший преподаватель кафедры общетеоретических правовых дисциплин Северо-Кавказского филиала Российской академии правосудия. 350002, г. Краснодар, ул. Леваневского, д. 187.

E-mail: zakyrtaeva@mail.ru

ЕРОФЕЕВА Нина Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета. 426034, Удмуртская Республика, г. Ижевск, ул. Университетская, д. 1.

E-mail: adm@uni.udm.ru

ЗАХАРОВА Марина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре педагогики Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина. 399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28.

E-mail: vmezinov127@yandex.ru

ЗУБАРЕВА Татьяна Геннадьевна – аспирант кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: ZTG3005@yandex.ru

КАРАВАЕВА Татьяна Леонидовна – старший преподаватель кафедры адаптивной физической культуры и методики обучения Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: sportfac@vshu.kirov.ru

КАРПАЧЕВА Ирина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре педагогики Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина. 399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28.

E-mail: vmezinov127@yandex.ru

КЛЕЦИНА Ирина Сергеевна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии человека психолого-педагогического факультета Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48.

E-mail: irinaklyotsina@mail.ru

КОМАРОВА Анна Николаевна – аспирант кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: margo302bis@rambler.ru

КОМКОВА Елена Ивановна – кандидат психологических наук, доцент по кафедре юридической психологии Минского института управления. 220102, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Лазо, д. 12.

E-mail: ninar05@mail.ru

ЛЕБЕДЕВ Николай Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин и методики обучения Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: sportfac@vshu.kirov.ru

МАЛОВА Татьяна Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре педагогики Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.

E-mail: mtv_60@mail.ru

МАРКИН Роман Валерьевич – соискатель кафедры психологии Курского государственного университета. 305000, г. Курск, ул. Радищева, д. 33.

E-mail: intkontdic@yandex.ru

МЕЗИНОВ Владимир Николаевич – доктор педагогических наук, доцент по кафедре педагогики Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина. 399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28.

E-mail: vmezinov127@yandex.ru

МОЛЧАНОВА Людмила Николаевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной работы Курского государственного медицинского университета. 305041, г. Курск, ул. К. Маркса, д. 3.

E-mail: kom_ludmila@mail.ru

НЕКРАСОВ Владимир Петрович – кандидат технических наук, профессор кафедры информационных систем и технологий Уральского технического института связи и информатики. 620109, г. Екатеринбург, ул. Репина, д. 15.

E-mail: nvp1947@mail.ru

НИКИШИНА Вера Борисовна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Курского государственного медицинского университета. 305041, г. Курск, ул. К. Маркса, д. 3.

E-mail: VBNikishina@mail.ru

НОВИК Вероника Юльевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Волжской государственной академии водного транспорта. 603950, г. Нижний Новгород, ул. Нестерова, д. 5а.

E-mail: vernovik@yandex.ru

ПАРФЕНОВА Анастасия Васильевна – аспирант кафедры общей физики, астрономии и методики обучения физике Вологодского государственного педагогического университета. 160600, г. Вологда, ул. Сергея Орлова, д. 6.

E-mail: 13pav84@mail.ru

ПЕЧЕНКИН Александр Александрович – аспирант кафедры дидактики физики и математики, ассистент кафедры общей физики Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: 322078081@mail.ru

ПОДОСИННИКОВА Анастасия Николаевна – аспирант кафедры русского и общего языкознания Марийского государственного университета. 424000, г. Йошкар-Ола, пл. Ленина, д. 1.
E-mail: russk-kafedra@yandex.ru

ПОЗДЕЕВА Лариса Вадимовна – аспирант кафедры адаптивной физической культуры и методики обучения Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: sportfac@vshu.kirov.ru

ПОНАРИНА Ксения Александровна – аспирант кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: kSenechka0787@mail.ru

ПОПЕРЕКОВ Владислав Сергеевич – аспирант кафедры адаптивной физической культуры и методики обучения Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: sportfac@vshu.kirov.ru

ПЫХИНА Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 603600, Нижегородская область, г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31а.
E-mail: natali.pykhina@yandex.ru

РОМУСИК Мария Николаевна – старший преподаватель кафедры дошкольной дефектологии Московского педагогического государственного университета. 119571, г. Москва, пр. Вернадского, д. 88, к. 1.
E-mail: romusikm@yandex.ru

САВИНОВ Андрей Михайлович – кандидат педагогических наук, декан факультета дизайна Кировского филиала Московского гуманитарно-экономического института. 610014, г. Киров, ул. Щорса, д. 66.
E-mail: mgei@mgei.kirov.ru

САВИНОВА Светлана Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент по кафедре педагогики и методики дошкольного и начального образования Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: kaf_pmdno@vshu.kirov.ru

СЕРДЮК Елена Владимировна – аспирант кафедры английского языка Коми государственного педагогического института. 167982, г. Сыктывкар, ул. Коммунистическая, д. 25.
E-mail: serdukelena@mail.ru

СМИРНОВА Светлана Игоревна – кандидат психологических наук, доцент по кафедре общей и специальной психологии Вятского государственного гуманитарного университета. 610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26.
E-mail: kaf_psihologii@vshu.kirov.ru

СТОЛЯРЧУК Людмила Ивановна – доктор педагогических наук, профессор по кафедре педагогики Волгоградского государственного педагогического университета. 400131, г. Волгоград, ул. им. В. И. Ленина, д. 27.
E-mail: lisgender@rambler.ru

ФАЛЕЕВА Лия Владимировна – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры менеджмента и маркетинга Кировского филиала Московского гуманитарно-экономического института. 610014, г. Киров, ул. Щорса, д. 66.

E-mail: liyaaleks@bk.ru

ФЕДЯЕВА Анна Филипповна – старший преподаватель кафедры психологии Кировского филиала Московского гуманитарно-экономического института. 610014, г. Киров, ул. Щорса, д. 66.

E-mail: esenia_web@mail.ru

**ПРАВИЛА ПОДАЧИ СТАТЕЙ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ
В РЕЦЕНЗИРУЕМОМ НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ
«ВЕСТНИК ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА»**

Срок публикации – по мере поступления материалов.

Для публикации статьи в реферируемом журнале необходимо

1) представить в редакцию

- а) отзыв-рекомендацию научного руководителя;
- б) заключение кафедры, на которой проходило выполнение научной работы;
- в) текст статьи в печатном варианте и в электронном виде с приложением сведений об авторе (см. ниже);

2) возместить стоимость издательских услуг, исходя из действующего тарифа (включая тариф НДС). В сумму платежа входит получение автором 1 экз. журнала.

Статьи, в которых отражаются результаты исследования, должны полностью отвечать требованиям, предъявляемым к научным журнальным статьям. К публикации принимаются научные статьи объемом от 0,5 до 1 печатного листа, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями.

**ТЕХНИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ,
ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДКОЛЛЕГИЮ ЖУРНАЛА**

Общие требования

Распечатка на бумаге А4 в 2 экземплярах, дискета с текстом статьи в формате Word или RTF (файл обозначается фамилией автора).

Параметры страницы

Поля: левое – 25 мм, правое, нижнее и верхнее – по 20 мм.

Интервал: 1,5.

Гарнитура: Times New Roman.

Размер кегля: основной текст – 14 пт; сноски и примечания, формулы – 12 пт.

Запрет висячих строк.

Оформление статьи

Текст начинается с указания фамилии, имени и отчества автора статьи (на русском и английском языках). Далее следует название статьи (на русском и английском языках), до десяти ключевых слов на русском и английском языках. После названия (для аспирантских работ) указывается: работа представлена кафедрой (название кафедры и вуза). Статья сопровождается индексом УДК (универсальная десятичная классификация).

Аннотация статьи. Аннотация пишется на русском и английском языках – не более 400 знаков каждая, включая пробелы (помещается непосредственно перед текстом).

Ссылки на литературу в тексте статьи даются в квадратных скобках.

Ср.: напр.: Этот вопрос уже рассматривался лингвистами [1].

Литература указывается в конце статьи под заголовком ПРИМЕЧАНИЯ. Далее под номерами указывается литература *в порядке цитирования ее в тексте статьи*. Автор, источник, место и год издания, страница оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008 Библиографическая ссылка. Ср., напр.:

Примечания

- 1. Лурия А. Р. Язык и сознание. Ростов н/Д, 1998.
- 2. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. М., 1970. С. 314–370.

3. Кутепов В. И., Виноградова А. Г. Искусство Средних веков / под общ. ред. В. И. Романова. Ростов н/Д, 2006. С. 144–251.

4. Паринов С. И., Ляпунов В. М., Пузырев Р. А. Система Соционет как платформа для разработки научных информационных ресурсов и онлайн-сервисов // Электрон. б-ки. 2003. Т. 6, вып. 1. URL: <http://www.elbib.ru/index.phtml?page=elbib/rus/journal/2003/part1/PLP/> (дата обращения: 25.11.2006).

Рисунки

Формат bmp, tif

Диаграммы

Формат Excel

Таблицы

Формат Word

Математические и физические формулы

Редактор MS Equation

Сведения об авторе (на отдельном листе)

1. Фамилия, имя, отчество (полностью)
2. Специальность
3. Ученая степень, звание, должность по кафедре
4. Полное название кафедры, вуза
5. Научный руководитель (ФИО, научная степень, ученое звание, должность)
6. Адрес с почтовым индексом, контактный телефон, e-mail

• Аспиранты очного обучения указывают ведущую кафедру и полное название вуза.

• Аспиранты заочного обучения и соискатели указывают место работы и должность.

• Докторы и преподаватели вузов указывают ученую степень, звание, должность по кафедре, полное название кафедры и вуза.

Все документы необходимо отправлять в **одном** письме по адресу
610002, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26,
Редколлегия журнала «Вестник ВятГГУ»,
направление «Педагогика и психология».

Редколлегия рецензируемого научного журнала
оставляет за собой право отклонять представленные материалы,
если они не соответствуют установленным требованиям.
Авторам присланные материалы и корректуры не возвращаются.

Вестник
Вятского государственного гуманитарного университета
Педагогика и психология
Научный журнал № 4(3)

Подписано в печать 25.11.2010 г.
Формат 60х84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Mysl.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 19,5. Тираж 1000. Заказ № 1546.

Издательство
Вятского государственного гуманитарного университета,
610002, г. Киров, ул. Красноармейская, 26
(8332) 673-674