

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского
государственного
университета

серия
Педагогика,
психология

№ 1 (4)

2011

Тольяттинского
Государственного
Университета

№ 1 (4)
2011

Журнал основан в 2010 г.
Выходит ежеквартально.
Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций
(свидетельство о регистрации ПИИ № ФС77-40003 от 27 мая 2010 г.).
Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых журналов и изданий.
Учредитель – Тольяттинский государственный университет.

Главный редактор – *А.Н. Ярыгин*

Заместитель главного редактора – *А.А. Коростелев*

Редакционная коллегия:

*К.Я. Аббасова, Е.А. Александрова, Е.Е. Антонова, Г.В. Ахметжанова, А.С. Берберян, Е.А. Бида
И.А. Комарова, С.И. Кудинов, И.И. Осадченко, Ю.В. Пелех, И.В. Руденко, Ю.К. Чернова.*

Ответственный секретарь – *А.Н. Попов*

Адрес редакции:

445667, г. Тольятти, Самарской обл.,
ул. Белорусская, 14.
Тел.: (8482) 229636
e-mail: VektorNaukiTGU@yandex.ru
[http:// www.tlt.ru](http://www.tlt.ru)

© Тольяттинский государственный университет, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

От редакции	9
О ФИЛОСОФСКОЙ ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	11
К. Я. Аббасова	
ВНЕДРЕНИЕ Тьюторских моделей обучения как одно из условий реализации индивидуализации при модернизации Российского образования	14
Е.А. Андреева	
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЁННОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ Я.А. КОМЕНСКОГО	17
Е.Е. Антонова	
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕПАРАТИЗМА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	20
И. Байрамов	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ОПТИМИЗАЦИИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ	24
Е.А. Богачев	
Тьюторская позиция преподавателя высшей школы в процессе сопровождения внеаудиторной самостоятельной работы	27
Т.И. Боровкова	
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	31
Л.В. Будяк	
САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ	35
А.Ю. Василенко	
ЭМОЦИОНАЛЬНО ВОЛЕВОЙ КРИТЕРИЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВНЕЗ К РАБОТЕ С ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫМИ УЧЕНИКАМИ	39
И.В. Гайдай	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ В ВУЗЕ	42
Э.Н. Геворкян	
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ	45
Л. Г. Григорьева	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАМЕРЕНИЙ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	48
М.В. Григорьева, А.Д. Шамионов	
СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	52
С. Г. Григорьева	
ХАРАКТЕРИСТИКА СЕМЬИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ	58
Т. Н. Демиденко	
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	61
А.А. Дубасенюк	
О ПРОБЛЕМАХ ВХОЖДЕНИЯ УКРАИНЫ В ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО	64
Н.В. Дудко	

МНОГОУРОВНЕВОСТЬ СОБЫТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	67
О.И. Ильина	
ПОЛИТИЧЕСКОЕ ДОВЕРИЕ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ПОИСКА ИДЕНТИЧНОСТИ	71
Р.Г. Кадырова	
УРОВЕНЬ РЕЧЕВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ АДЕКВАТНОСТИ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ	74
Е.Ю. Коновалова	
СТРАТЕГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ СРЕДСТВ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ (СМК)	78
А.Р. Кароян	
ПРОБЛЕМЫ ВОЗРАСТНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В ДРЕВНЕЕ ВРЕМЯ И СРЕДНИЕ ВЕКА (ПО МАТЕРИАЛАМ ИРАНА И АЗЕРБАЙДЖАНА)	81
М.И. Кереми	
СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕРАКЦИОНИЗМ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	84
Л.В. Кнодель	
ПОРЯДОК ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ	88
А.А. Коростелев	
ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ, НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ	92
Е.Ю. Коростелева	
ФАКТОРЫ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В ПОЛЬШЕ	97
А.В. Кучай	
ЦЕЛИ И ЗАДАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ	99
Т.П. Кучай	
РЕФОРМИРОВАНИЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕЙСКОМ СООБЩЕСТВЕ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ	102
Н.Н. Лавриченко	
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРЕИМУЩЕСТВА ПРИМЕНЕНИЯ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	106
Ю.В. Логвиненко	
АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ И ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	109
Гр.В. Луценко	
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА БУРЯТИИ С КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА ПО НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ	113
И.А. Маланов	
ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОДАРЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	117
Л. Н. Мишина	
ВЛИЯНИЕ ГРУПП АНОНИМНЫХ НАРКОМАНОВ НА ПРЕОДОЛЕНИЕ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ	120
С.Р. Музаффари	
МЕХАНИЗМЫ РЕГУЛИРОВАНИЯ РЫНКА СПЕЦИАЛИСТОВ С ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИЕМ: ОПЫТ УКРАИНЫ	124
А.С. Музыченко, О.В. Брит	

ТОЛЕРАНТНОСТЬ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ КАК ЭТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	127
Ш.М. Мусаева	
ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМ ЗРЕНИЕМ	130
Н.А. Никашина	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В СФЕРЕ СЕРВИСА И ТУРИЗМА	133
С.Л. Новолодская	
СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ПРИНЦИП БОЛОНСКИХ РЕФОРМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	136
И.В.Носко	
ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЖИТОМИРСКОЙ ГИМНАЗИИ (XIX - НАЧАЛА XX ВВ.)	139
В.В. Павленко	
ДИАДА «АКСИОЛОГИЯ-ПРАКСЕОЛОГИЯ» - ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ПРОГРАММЫ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»: ОТ СИТУАЦИИ НЕОЖИДАННОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ	143
Г.Н. Петрова	
ЭЛЕМЕНТЫ ОПЕКУНСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Ю. БАБИЦКОГО	147
И.Пыжик	
СУБЪЕКТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ	151
Н.А. Сейко	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	155
С.А. Скворцова	
ПОСТРОЕНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ С РОДИТЕЛЯМИ ПО РАДИОЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	158
С.В. Спирин	
ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ САМООЦЕНКИ С НЕГАТИВНЫМИ ЧЕРТАМИ ЛИЧНОСТИ	162
В.Г. Григорян, А.Ю. Степанян	
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПЕРЕПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПАРАДИГМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ	167
М.Н. Туктагулова	
ПОНЯТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО И ЭЛЕКТРОННОГО (ДИСТАНЦИОННОГО) ОБУЧЕНИЯ, ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ	171
Е.А. Черная	
Наши авторы	175

CONTENT

THE PHILOSOPHICAL BASIS MODERN PSYCHOLOGICAL STUDIES	11
K. Y. Abbasova	
INTRODUCTION TUTOR LEARNING MODELS AS A CONDITION IMPLEMENTATION PERSONALISATION MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION	14
E.A. Andreeva	
THE PROBLEM OF ABILITIES AND NATURAL GIFTS IN JOHN AMOS COMENIUS' PEDAGOGICAL SYSTEM	17
E.E. Antonova	
SOCIAL - PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SEPARATISM IN CONDITIONS GLOBALIZATION	20
I. Bayramov	
PEDAGOGICAL CONTEXT OF OPTIMIZATION OF STUDENT'S LIFE QUALITY	24
E.A. Bogacheva	
TUTOR POSITION HIGHER SCHOOL TEACHER IN THE ACCOMPANIMENT 'INDEPENDENT WORK	27
T. I. Borovkova	
COMPETENCE APPROACH IN HIGHER EDUCATION	31
L.V. Budyak	
SELF-ACTUALIZATION AS A FACTOR OF PREVENTION OF PERSONALITY EMOTIONAL BURNOUT	35
A.Y. Vasilenko	
EMOTIONAL VOLITIONAL READINESS CRITERIA BIS STUDENTS TOWORK WITH STUDENTS PEDAGOGICAL NEGLECT	39
I.V. Gayday	
PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEMSOF ADAPTATION FRESHMEN IN THE EDUCATIONALPROCESS IN HIGH SCHOOL	42
E.N. Gevorgyan	
DEVELOPMENT OF THE CREATIVE ABILITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF EDUCATION THROUGH WORK	45
L.G. Grigoryeva	
PROFESSIONAL INTENTIONS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS AT THE TRAINING STAGE IN HIGH SCHOOL	48
M.V. Grigorieva, A.D. Shamionov	
CONTENTS OF TRAINING TEACHERS PRIMARY SCHOOL TO INNOVATION IN TODAY	52
S.G. Grigorieva	
DESCRIPTION OF FAMILY AS PEDAGOGICAL SYSTEM	58
T. N. Demidenko	
DEVELOPMENT OF CREATIVE GIFTEDNESS OF THE PROSPECTIVE TEACHERS' A PERSONALITY	61
A.A. Dubasenyuk	
PROBLEMS UKRAINE'S JOINING THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE	64
N.V. Dudko	
MULTILEVEL EVENT OF EDUCATION	67
O.I.Ilyina	
POLITICAL TRUST OF YOUTH IN THE CONTEXT OF SEARCH OF IDENTITY	71
R.G. Kadyrova	

LEVEL OF COMPETENCE OF STUDENT SPEECH AS A CONDITION OF THE ADEQUACY OF PLAY SCHOOL TEXTS	74
E.Y.Konovalova	
STRATEGY FOR THE STUDY OF EFFECTIVE EXPOSURE TO MASS COMMUNICATION (JMC)	78
H.R. Karoyan	
PROBLEMS OF AGE AND PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY DURING ANCIENT TIME AND THE MIDDLE AGES (ON MATERIALS OF IRAN AND AZERBAIJAN)	81
M.I. Keremi	
SOCIAL INTERACTIONISM IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING ANNOTATION	84
L.V. Knodel	
ORDER OF ANALYTICAL PERFORMANCE MANAGEMENT INTRASCHOOL	88
A.A. Korostelev	
FORMATION TECHNOLOGY PRESCHOOLERS ELEMENTARY SCHOOL AND ABILITIES AND SKILLS REQUIRED FOR THE DEVELOPMENT OF SPEECH	92
E.Y. Korosteleva	
FACTORS OF PREPARATION OF MODERN MASTERS SCIENCE IN POLAND	97
A.V. Kuchai	
OBJECTIVES AND TASKS OF ENVIRONMENTAL TRAINING	99
T.P. Kuchai	
REFORM SCHOOL EDUCATION IN THE EUROPEAN COMMUNITY IN THE INTEGRATION PROCESS	102
N.N. Lavrichenko	
DIDACTIC ADVANTAGES OF NEW INFORMATION TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS	106
U.V. Logvinenko	
ASPECTS OF NATURAL SCIENCE COMPETENCY AS PART OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS PHYSICAL, MATHEMATICAL AND ENGINEERING	109
Gr.V. Lucenko	
FEATURES OF EDUCATIONAL SPACE BURYATIA IN LATE XIX - EARLYXX CENTURY TO THE PRESENT	113
I.A. Malanov	
A CASE STUDY OF TALENTED YOUTH IN THE FOREIGN PEDAGOGY	117
L. N. Mishina	
INFLUENCE OF GROUPS OF ANONYMOUS ADDICTS ON DRUG DEPENDENCE OVERCOMING	120
S.R. Muzaffari	
MECHANISMS OF MARKET REGULATION SPECIALISTS WITH HIGHER EDUCATION: EXPERIENCE OF UKRAINE	124
A.S. Muzychenko, O.V. Brit	
TOLERANCE IN AZERBAIJAN AS THE ETHICAL PROBLEM	127
Sh.M. Musaeva	

PARTICULAR QUALITIES OF TEMPERAMENT AS FACTOR OF SELF – ACTUALIZATION BLIND PEOPLE	130
N.A. Nikashina	
INTERACTIVE METHODS IN MULTICULTURAL EDUCATION OF FUTURE MANAGERS IN SERVICE AND TOURISM	133
S.L. Novolodskaya	
STUDENTS-CENTERED EDUCATION AS A BASIC PRINCIPLE OF THE BOLOGNA REFORMS AT THE HIGH SCHOOL	136
I.V. Nosko	
THE ORGANIZATION OF STUDY AND EDUCATIONAL PROCESS IN ZHITOMIR MEN'S GYMNASIUM (19TH – THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY)	139
V.V. Pavlenko	
DYAD «AXIOLOGY-PRAXEOLOGY» ONTOLOGICAL ESSENCE PROGRAM «INSTRUCTOR GRADUATE SCHOOL: FROM SITUATION TO SURPRISE PROFESSIONAL SELF	143
G.N. Petrova	
ELEMENTY PEDAGOGIKI OPIEKUŃCZEJ W DOROBKU J. CZ. BABICKI	147
I. Pyrzyk	
SUBJECT DESCRIPTIONS OF CHARITY IN THE FIELD OF FORMATION OF UKRAINE: HISTORICAL EXPERIENCE AND MODERN TENDENCIES	151
N.A. Seiko	
PEDAGOGICAL TERMS OF FORMING OF COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION	155
S.A. Skvortsova	
THE CONSTRUCTION OF PREVENTIVE ACTIONS SYSTEM ON RADIO- ECOLOGICAL EDUCATION OF PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH PARENTS	158
S.V. Spirin	
INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN SELF AND THE NEGATIVE TRAITS OF PERSONALITY	162
V.G. Grigoryan, A. Yu. Stepanyan	
FEATURES OF THE PROCESS OF TRAINING TEACHERS TO WORK IN THE PARADIGM OF SPEECH PEDAGOGICAL SUPPORT	167
M.N. Tuktagulova	
CONCEPTS AND ELECTRONIC REMOTE (REMOTE) TRAINING, EXPERIENCE IN THE UK	171
E.A. Chornaya	
Our authors	180



***Берберян
Ася
Суреновна***

Родилась 1 марта 1961 года в г. Рустави Грузинской ССР в семье служащих. В 1968 г. поступила в среднюю школу № 11 г. Рустави, которую закончила в 1978 году.

В 1978 году поступила в Ереванский государственный университет (ЕГУ) на факультет русского языка и литературы, который в 1983 году закончила с отличием. В период учебы была награждена Почетными грамотами за успешное выступление на Всесоюзной научной конференции в Москве от ректора МГУ, Дипломом 1 степени на республиканском туре Всесоюзной олимпиады по педагогике, Дипломом 1 степени по философии, Почетной грамотой за активную общественную работу.

В 1983 году поступила в аспирантуру ЕГУ по специальности “Общая психология”, которую завершила в 1986 году. С 1986 по 1994 год работала на кафедре психологии ЕГУ.

В 1990 году защитила кандидатскую диссертацию по специальности “Общая психология” в Институте психологии АН Грузинской ССР им. Узнадзе, г. Тбилиси.

С 1994 по 1998 год работала в городском Психологическом центре г. Ростова-на-Дону в качестве практического психолога-консультанта и по совместительству – в Университете усовершенствования учителей г. Ростова-на-Дону в качестве преподавателя психологии.

С 1999 года и по настоящее время работает в Российско-Армянском (Славянском) государственном университете (РАУ).

В 2002 году возглавила кафедру “Этнокультурный и экологический туризм” РАУ. В 2004 году присуждено ученое звание доцента.

В 2010 году защитила докторскую диссертацию по специальности 19.00.01 “Теория и история психологии”. Имеет более 80 публикаций, сертификаты: “Техника эмоционального воздействия” (Национальный институт здоровья), “Практически ориентированное исследование социальной работы” (Открытый Общественный институт, Будапешт, Венгрия).

В настоящее время Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, профессор, является деканом факультета психологии, заведующей кафедрой психологии Российско-Армянского (Славянского) государственного университета, членом Совета по защитах кандидатских и докторских диссертаций по психологии по специальности 19.00.01, членом редколлегии рецензируемого ВАК РА научного журнала «Вестник РАУ» (серия «Психология и педагогика»), руководителем Международных научно-практических конференций при научно-издательском журнале «Социосфера» (2010-2011).

Редколлегия

УДК 159.9.018.3

О ФИЛОСОФСКОЙ ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

© 2011

К. Я. Аббасова, доцент кафедры «Социология»
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: социология; социальная психология; системный подход; синергизм; статистические и математические знания.

Аннотация: современные психологические исследования, имеющие комплексный характер, носят на себе следы универсальных научных методов, таких, как системный подход, синергизм и использование статистических и математических знаний, основательно изменивших лицо философии, бывшей когда-то универсальным методом постижения научных знаний.

ВВЕДЕНИЕ

Начиная со второй половины XIX века, представление о мире и человеке, их развитии и единстве основываются уже на общенаучных идеях и методах, а также на достижениях социологии, социальной психологии, на анализе конкретных ситуаций, связанных с социальным поведением человека. Философия начала постепенно переходить в разряд наук, проблематикой которых являются гуманитарные задачи.

Привычный образ «царицы наук» стал заменяться символическим употреблением слова «философия» там, где шла речь об оценочных значениях различных проявлений социального поведения людей. Если обратить внимание на тематику проблем, излагаемых в философских журналах, то убедимся в предельно широком толковании этого термина, понимаемом теперь как удобное средство для системного обозрения проблемы и для определения своего отношения к ней. Ценным для любого исследователя в современной философии является как раз предоставляемая возможность оценки анализируемого события, не ограниченной никакими критериями или идеалами этой науки.

Отсюда вывод: если подобную же работу выполнять не под эгидой философии, а в рамках духовной культуры, в том числе в таких ее проявлениях, как религия, мифология, искусство, литература и т.д., то можно прийти к аналогичным выводам и результатам. Возможно, здесь будет разница в смысловом наполнении идей с точки зрения рациональности, или с точки зрения эмоциональной выразительности, но результаты будут очень сходными. Большая степень бессознательного, образно-выразительного способствует изменению способа оценки и вообще отношения к миру; более того, это влияет на взаимоотношения людей, на их поведение, социальные нормы жизнедеятельности.

Основная часть. Можно сказать, что мы имеем фактически два параллельных «мира» общественного самосознания, где содержание этого мира «пакуется» в разные оболочки духовных идей; эти идеи обслуживают разные культуры, которые развиваются и видоизменяются в прямой связи с ними. Дело здесь зашло настолько далеко, что сегодня говорят о необходимости толерантности во взаимоотношениях культур, о трудностях интеграции их, возможно, что последняя никогда не будет достигнута (об этом будет речь идти ниже).

Р. Рорти, признавая «эпистемологический бихе-

виоризм», утверждает, что «философы не обладают специальным видом знания относительно познания по сравнению с другими науками», они должны признать «многомерной образ реальности, ... критически относиться к позитивистским представлениям и к идеалам классической науки» [1, с.24, 27].

Считаем, что содержание философского знания действительно должно ограничиться проблемами аксиологии, рассматриваемыми в соотношении со всеми сферами духовной деятельности человека. В таком случае облегчится задача решения пограничных и междисциплинарных научных задач. Это особенно актуально в современный период; об этом свидетельствуют результаты многих исследований, в том числе и в области стремительно развивающейся психологии, которая в рамках гуманитарных дисциплин готова к решению вместе с философией многих социальных проблем. Так, необходимость междисциплинарного сотрудничества настойчиво подчеркивает Т.М. Ньюком (США), с целью преодоления недооценки социальной среды психологами и индивидуального подхода в анализе психологических явлений социологами; в частности, это касается «анализа переменных, характеризующих условия, процессы и следствия взаимодействий между членами группы» [2, с.16-19].

Указанные проблемы выходят на такие философские основания, как сущность человека и сущность социальной среды, оценка среды на уровне ценностных установок и мировоззрения, оценка социальной активности личности, прогнозирование этой активности и т.д.

Мы присоединяется к точке зрения И. Валлерстайна (США) о том, что имеющиеся проблемы в кризисном мире можно решить лишь с помощью «реконструкции эпистемологии всего знания, где бы с обществоведами сотрудничали все – от физиков до историков искусств», здесь нужно «более широкое видение проблем социальной науки и мира» [3, с.5].

Другой современный теоретик социологии С.А. Аржоманд (США) отмечает повторное открытие разнообразия и плюрализма в социальных науках («культурный поворот» сменил «исторический поворот», т.е. восстановление значимости в социальных науках исторического измерения) [там же, с.8-9]; все это можно свести к одной большой концепции – возрастание роли рационального суждения, внутри которой есть и

ценностные ориентации [там же, с.10]; «чтобы понять мир, человек должен свести его к человеческому, наложить на него свою печать» [4, с.233]. В.М. Межуев объясняет это тем, что «в мире вообще нет никакого универсального, абсолютного, общезначимого смысла: любой смысл ограничен рамками конкретной ситуации, за пределами которой теряет свою истинность и значение» [1, с.35].

А в свое время философия исходила как раз из такого универсального смысла: говоря современным языком, она пыталась создать имитационные модели мира и человека на основе системного анализа и системного синтеза. Современные разработчики имитационных моделей – это представители разнообразных наук и профессий, совместно решающих сложную проблему воспроизводства структуры объекта и динамики его функционирования

[5, с.15-17]. Попытки философов на протяжении всей истории философии решать указанные вопросы показали, что здесь нужно объединение усилий представителей гуманитарных и естественных наук, знание теории и практики общественного развития.

Таким образом, налицо изменение мышления в современном мире, о котором пишут, как об «эволюции технического базиса методологического мышления, которая, скорее всего, связана с изменением типа решаемых практических задач» [6, с.36]. Щедровицкий И.Г. подчеркивает, что здесь происходит прежде всего «кризис онтологического монизма и дуализма в любых его конкретных версиях и попытки сохранить принципы методологического монизма в условиях работы с плюральными (множественными и гибридными) онтологиями. К их числу могут быть отнесены все социокультурные, культур-антропологические (культур-психологические), техно-природные (деятельностно-природные), человеко-машинные и другие представления». Автор правомерно подчеркивает и наличие деградации традиционных форм институционализации мышления, сложившихся в XVIII–XIX веках, таких, как университеты и научно-исследовательские организации академического толка [там же].

Большое развитие получили идеи системности, их динамичности, нелинейности и междисциплинарного характера, в том числе моделирования систем и их прогнозирования. Сейчас представители философских и нефилософских направлений научных исследований стремятся строить свои идеи на указанных подходах; это касается и психологии. Сложность изучаемых процессов окружающей жизни, в том числе и в области социально-психологических, психофизиологических и других процессов человеческой жизни заставляет обращаться к идеям стохастичности, сложности, учитывать недостаток знаний о системе; К.Майнцер вслед за рядом ученых призывает недостаток знаний о том или ином предмете восполнять представлениями о невосполняемых деталях: «...недостаток знания о системе мешает нам делать детерминистические предсказания, но позволяет нам приписывать вероятности различным возможным будущим состояниям. Задачей анализа временных рядов является извлечение информации из данных о прошлых состояниях» [7, с. 87], в итоге «динамические системы и их фазовые переходы обеспечивают нам удачный формализм для моделирования возникновения порядка в природе» [там же,

с. 89]; даже человеческая субъективность может быть объяснена «посредством динамики сложных систем», а «человеческие намерения и предпочтения соответствуют аттракторам динамики мозга, оказывающим влияние на человеческие действия и поведение» [там же, с. 90]. Проблемы управления сложностью непосредственно опираются на указанные особенности формирования и функционирования сложных систем. «Мы находимся внутри сложного мира, - пишет Е.Князева, - и сложность мира определяет характер и возможность нашего мышления: мышление само должно быть сложным, чтобы дать нам возможность постичь сложность мира, здесь свойства каждой стороны конгруэнтны» [8, с. 81].

Проблема перехода от линейного мышления к нелинейному, о которой первыми заговорили представители идеи синергетики, показывает движение развития философских идей познания применительно и к человеческому поведению, к общественным отношениям в целом. На первый план выходит идея системности, структурности, развития, на основе которой идет формулирование принципов дальнейшего исследования, исходя из возможности математических и статистических разработок.

Эта идея в древности звучала как идея единства мира, к примеру, у Парменида, или идея его разумного происхождения через божеское провидение, как у всех единобожий. Попытка подвести научно-естественную базу под социальные исследования была, как известно, осуществлена Декартом, а рассмотрение проблем бытия, объяснения мира посредством анализа познавательных возможностей человеческой познания было осуществлено Кантом, в некоторой степени – И.Г.Фихте. В XX веке проблемы познания в наиболее тесном «тандеме» с психологическими подходами были реализованы в феноменологической концепции Э.Гуссерля.

Этот перечень можно продолжить, однако для иллюстрации идеи о том, что сущностное содержание философских дисциплин, да и всех общественных дисциплин в целом, подверглось эрозии и трансформации в условиях расширения знаний о мире, когда развитие пограничных знаний на стыке различных дисциплин стало толчком к формированию новых исследовательских парадигм, в особенности прикладного характера, обратимся к положению некоторых других общественных дисциплин, к примеру, социологии.

Д.Маттей, представитель французского науковедения, пишет о социологии, что «парадигм в дисциплине нет, есть частные оспариваемые теории и подвижные границы», здесь развитие идет по двум направлениям: растущая специализация через фрагментацию (которая, как считает автор, есть выход из положения и главный путь успеха в науке) и междисциплинарный подход. В то же время им предлагается рекомбинация специальностей в новые гибридные области, поскольку имеет место и феномен гибридизации научного знания [9, с. 11-12]. Однако общее заключение специалиста состоит в том, что «большинство социологов-классиков были междисциплинарными генерализаторами, ... и лучшая альтернатива трудным экспериментам в различных дисциплинах – это компаративный метод» [там же, с. 12]. Считаем, что подобная характеристика в какой-то степени подходит и психологии.

Проблемы, стоящие перед методологическими

основаниями психологии, состоят не только в их философском содержании. Как подчеркивает Герген К.Дж., «категории, которыми оперирует психология, редко свободны от ценностей» [10, с. 22]. Еще М.Вебер в свое время писал о том, что надо быть свободными от оценки, особенно в процессе преподавания общественных дисциплин.

Г.М.Андреева в своем обзоре истории развития психологических исследований в России раскрывает поэтапно процесс воздействия различных философских принципов в виде идеологических «вкраплений» в проблематику психологии, подчеркивая, что «принятие принципа деятельности фундаментальным в значительной степени обусловило весь «образ» социальной психологии как науки» [11, с. 457-481]. Автор считает, что в социальной психологии уже в советской традиции игнорировались социальные изменения, происходящие в обществе, «поэтому, если социальной психологии приходится существовать в этом мире, ее первая задача — осознать характер происходящих преобразований, построить собственную программу трансформирования сложившихся подходов в связи с новыми объектами исследований, новыми типами отношений в обществе, новой ситуацией [там же].

Что же касается западной психологии, и прежде всего американской, то исследователи здесь выделяют несколько направлений методологического обоснования теоретической мысли. Переводчики учебника по теориям личности (авторы - Холл К., Линдсей Г.) отмечают, что «в сегодняшней западной теоретической психологии ведущее положение занимает методология социального конструкционизма, рассматривающая любую теорию, да и любое понятие, не столько как отображение объекта описания, сколько как конструкцию, выстраиваемую в процессе работы с ним в определенном социальном контексте и этим контекстом обусловленную», наряду с этим все-таки определяются «теории экзистенциалистской ориентации, направление изучения когнитивных факторов и механизмов самодетерминации, а также группа теорий, которые можно объединить под условным названием социогрмматических теорий» [см. об этом: 12].

Указанные направления методологических основ психологических исследований являются идейным продолжением философской тематики, в частности, связанной с общественными отношениями, с человеческим сознанием и познанием, с представлениями о целостности окружающего мира.

ВЫВОДЫ

Если проследить развитие многих направлений философской мысли, давшей основу для формирования различных гуманитарных дисциплин, то можно, как на ладони, увидеть связь между современным их состоянием и той основой, которая была заложена еще почти три тысячелетия тому назад: это целостность, взаимосвязь, взаимодействие и бесконечные возможности человеческого разума, который до сих пор является большой тайной тем самым притягивает к себе все больше и больше исследователей

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Философия в современной культуре. Материалы круглого стола. // «Вопросы философии», 2004, № 7, с. 4-36
2. Современная зарубежная социальная психология. Тексты. Изд. Моск. Ун-та. 1984, 256 с.
3. Романовский Н.В. Три подхода к будущему социологии. // «Социологические исследования», 2005, № 3, с. 3-12
4. Сумерки богов. М., Политиздат, 1990, 398 с.
5. Кобелев Н.Б. Основы имитационного моделирования сложных систем. М., 2003, 336 с.
6. Щедровицкий И.Г. Изменения в мышлении на рубеже XXI столетия: социокультурные вызовы. // Вопросы философии, 2007, № 7, с. 36-52
7. Майнцер К. Вызовы сложности в XXI веке. Междисциплинарное введение. // «Вопросы философии», 2010, № 10, с.84-98 (перевод с англ. Е.Н.Князевой)
8. Князева Е.Н. О книге Клауса Майнцера «сложно-системное мышление: материя, разум, человечество. Новый синтез» (М., Книжный дом «Либроком»). // «Вопросы философии», 2010, № 10, с.81-83
9. Доган М. социология среди социальных наук. // «Социологические исследования», М., 2010, № 10, с. 3-14
10. Герген КДж. Социальная психология как история /Социальная психология: Саморефлексия маргинальности. М., 1995. С. 23—49. // Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов/Сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. — М: Аспект Пресс, 2003.— 475 с.
11. Андреева Г.М. Социальная психология// Социология в России/Под ред. В.А. Ядова. М, 1996. С. 457-481
12. Холл К., Линдсей Г. Теории личности. Изд. Эксмо, М., 2000, 672с alexandrows.narod.ru/

THE PHILOSOPHICAL BASIS MODERN PSYCHOLOGICAL STUDIES

© 2011

*K. Y. Abbasova, associate professor of the chair "Sociology"
Baku State University, Baku (Azerbaijan)*

Keywords: sociology; social psychology; system approach; synergizm, statistical and mathematical knowledge.

Annotation: modern psychological research with complex features, having indications of universal scientific methods, such as system approach, synergizm and usage of the statistical and mathematical knowledge, which influenced the development of philosophy - the universal method of getting scientific knowledge earlier.

ВНЕДРЕНИЕ ТЬЮТОРСКИХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРИ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2011

Е.А. Андреева, аспирант*Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Саратов (Россия)*

Ключевые слова: модернизация; модернизация образования; принцип индивидуализации; тьюторство.

Аннотация: данная статья представляет результаты исследования, которое было проведено на основе анализа современной образовательной ситуации в России, процесса ее модернизации и реализации принципа индивидуализации как одного из путей модернизации российской образовательной системы.

В начале XXI века факт кризиса образования не только отдельных национальных систем, но и всего мира признан свершившимся, поскольку стало ясно, что не существует той «идеальной» системы, которая, с одной стороны, сохраняла бы национальные традиции и культуру страны, а с другой стороны, реализовывала бы свою образовательную политику, отвечая требованиям глобального мира. Для поиска «идеальной» системы в мире происходит интеграция национальных систем с целью изучения и использования положительного зарубежного опыта. В итоге, процесс модернизации различных систем охватил большинство стран. В Европе началом глобальной модернизации стало подписание Болонской декларации в 1999 году. По мере того, как страны Азии, Ближнего Востока, Россия вступают в более тесный контакт с Европой, для них также встает проблема модернизации их национальных систем.

Процессы обновления и модернизации тех или иных национальных систем давно происходят в мире. В научной литературе существуют различные интерпретации понятия «модернизация». В переводе с английского термин «модернизация» означает осовременивание и обозначается наличием ряда характеристик, свойственных современному обществу. Научные концепции, объясняющие процесс модернизации были разработаны и получили признание в 50-е – середине 60-х гг. XX в., когда широкую известность получили работы П. Бергера, М. Леви, Д. Лернера, Т. Парсонса, У. Ростоу, Н. Смелзера, Э. Хагена, Ш. Эйзенштадта.

Теория модернизации, возникшая в 50-х годах XX в., стала результатом процессов модернизации, начавшихся в Америке и Западной Европе. Целью ее было обобщение опыта модернизации стран Европы и Америки для передачи его развивающимся государствам Азии, Африки и Латинской Америки, поэтому модернизация представляет собой перенос инокультурных норм, ценностей, моделей из стран «чужой» группы в свои собственные. Ее практическое применение привело к быстрому развитию Тайваня, Сингапура, Южной Кореи, Чили, Бразилии, а в некоторых странах (Индокитай, страны Африки и Ближнего Востока) не дало результатов. Эти неудачи связаны с отторжением ценностями национальной культуры западных моделей.

Модернизация во многих странах принимала сходные формы, вместе с тем в каждой стране она обретала свои собственные черты под влиянием национальных особенностей. На примере анализа систем образования отдельных стран можно сделать вывод о том,

что реформаторство в некоторых странах привело к подъему, развитию образования, культуры в целом, а в некоторых имеет затянувшийся характер. Таким образом, модернизация – это процесс поступательного развития общества в направлении той социально-экономической и политической системы, которая сформировалась в Западной Европе и Северной Америке в период с XVII по XIX век, затем распространилась на другие европейские страны, охватив в XIX и XX веках южноамериканский, азиатский и африканский континенты»[1]. При этом могут сохраняться значительная культурная вариативность и многочисленные традиционные элементы. Примером тому может служить процесс модернизации образования в странах арабского мира. Расцвет исламской науки в IX-X веках, затем его спад, в результате чего попытка выхода из застоя в XIX в. виделась через модернизацию общества по образу западной модели. К середине XIX века устои традиционного мировоззрения были поколеблены, процессы модернизации нарушили жизнь восточных народов, нарушая традиционную систему ценностей, но новые европейские системы не были отторгнуты. Возникла проблема совмещения «нового» и «старого», «своего» и «чужого». Соотношение между традиционным и современным неоднозначно. Новое сосуществует со старым и при этом утрачивается четкость присущих им особенностей. Одни традиции умирают, другие остаются как необходимый элемент жизни общества. В странах, которые находились в наиболее тесном взаимодействии с Европой, начался культурный подъем, сопровождавшийся распространением нерелигиозного образования, интереса к достижениям науки и техники, развитием прессы. Но эти изменения имели совсем иную окраску по сравнению с Западом, образование на Востоке не было восточным аналогом западноевропейского образования. Восточные ученые были против заимствования западных моделей.

Теория модернизации предлагает различные типологии модернизационных процессов. В результате анализа типологии, предложенной С.Н. Гавровым, начатый в России процесс модернизации можно отнести к адаптивному (догоняющему) виду, который практикуется в государствах, не относящихся к западным первопротокам модернизации, начинаясь как адаптационная реакция на процессы ускоряющейся социокультурной динамики в рамках западной цивилизации современности, проходя по схеме вызов-ответ [2].

Во второй половине прошлого века процес-

сы модернизации приобрели глобальный характер. Модернизация предшествующей эпохи породила глобализацию. Глобализация становится источником и ресурсом модернизации, иницируя кардинальные изменения всего мира, в которых западные страны были первооткрывателями. Глобализация, проявляющаяся в движении к инновационному экономическому, правовому, информационному, образовательному и культурному обществу, является современным этапом модернизации.

Одной из самых исследуемых проблем модернизации является проблема конфликта ценностей. Признается, что многие ценности западной культуры не подходят и потому не уживаются в некоторых культурных пространствах. Индивидуальность в некоторых случаях признается как чисто западное явление. В связи с этим представляет интерес изучения западными учеными проблемы «личности». Изучение индивидуальности и учет ее индивидуальных особенностей в процессе обучения – давняя традиция. Это требование находит отражение в педагогической концепции под названием «принципа индивидуализации». Индивидуализации отводится одно из ведущих мест в работах по философии, психологии и педагогике, посвященным проблемам образования. В истории педагогики можно найти массу примеров попыток рассмотреть процесс индивидуализации. Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Аю Бэн, С. Френе и М. Бертелло.

В российской педагогической науке в течение длительного времени проблема индивидуализации не была актуальной. Это связано с тем, что в до- и послевоенное время был более распространен такой метод обучения как устное монологическое изложение материала учителем – лекция. Этот метод обрекал учащихся на пассивность в обучении. Интерес к индивидуализации учебного процесса возрос в советское время в 60-е – 70-е гг. XX века, когда был проведен ряд экспериментальных исследований в области индивидуализации обучения. Затем интерес к ней иссяк из-за того, что советская система образования не оставляла возможности для реализации индивидуализации.

Рассматривая термин «индивидуализация» (от лат. «неделимое»), мы придерживаемся следующего определения – это организация учебного процесса, при которой выбор способов, приёмов, темпа обучения осуществляется с учётом индивидуальных различий учащихся, уровня развития их способностей к учению, самостоятельности при решении познавательных задач. Учебная деятельность обеспечивается на уровне их потенциальных возможностей [3].

Настоятельная необходимость принципа индивидуализации обучения обусловлена большими индивидуальными различиями учащихся. К ним можно отнести уровень компетентностей, учебные умения и способности, различные свойства и состояния учащихся, которые постоянно или временно влияют на них и которые учитываются в индивидуальных случаях.

Главная цель (развивающая) индивидуализации – формирование и развитие логического мышления, креативности и умений при опоре на уровень развития ученика. Еще одна цель (воспитательная) индивидуализации – это улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов. Индивидуализация создает предпосылки для развития интересов и специальных способностей ребенка.

Окончательная цель индивидуализации учебной работы – формирование и сохранение индивидуальности личности каждого обучающегося. Для достижения этой цели у каждого в процессе обучения должна быть возможность выбора, только в этом случае он сможет превратиться из объекта управления в субъект управления своей собственной деятельностью.

В результате анализа современной образовательной и социально-педагогической ситуаций, необходимо отметить, что сегодня как никогда для российского образования важно практическое применение принципа индивидуализации, поскольку постоянное самообразование становится всеобщей нормой. Его реализацию можно осуществлять посредством организации педагогического сопровождения, основанного на парадигме личностно-ориентированного обучения, концепции его индивидуализации и построения индивидуальной образовательной траектории, в которой центральной проблемой является развитие личности и ее индивидуальности. По словам Е.А. Александровой, суть ее – признание неповторимости и уникальности каждого человека, его творческих способностей и неограниченных возможностей для саморазвития. Все это делает тьюторство вновь востребованным и актуальным [3]. В педагогике сопровождение понимают как деятельность, обеспечивающую создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора (Е.И., Казакова, А.П. Тряпицына). Любая программа сопровождения в педагогике представляет собой технологию разрешения проблем развития.

Начало разработки и внедрения педагогического сопровождения в учебный процесс пришлось на 80-90-е гг. XX в. Этому способствовало обращение педагогического сообщества России к теоретическому наследию К.Н. Вентцеля, С.И. Гессена, Дж. Дьюи, А.У. Зеленко, Я. Корчака, Л.Н. Толстого, С. Френе, С.Т. Шацкого и других. Многие из их педагогических идей оказались востребованными системой образования, поскольку решали проблемы педагогического обеспечения индивидуальных образовательных запросов учащихся, личностного и профессионального самоопределения старшеклассников, взаимодействия школы и социума (Ш.А. Амонашвили, Н.А. Алексеев, В.П. Бедерханова, О.С. Газман, С.Д. Поляков, А.Н. Тубельский и др.).

Еще одно педагогическое направление, нацеленное на развитие самоопределение личности – это педагогическое сопровождение. В определении О.С. Газмана педагогическая поддержка – это процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достичь желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни [4]. Педагогическая поддержка предполагает полный отказ от авторитарной педагогики воздействия с опорой на наказание, понуждение, прямое принуждение, нетерпимость к недостаткам и ошибкам, внушение, публичной проработке, вызов родителей, манипулирование мнением друзей ребенка, требование беспрекословного повиновения, разные ухищрения выведать о поступках ребенка (ябедничество, доносы, чтение записок и дневников). Перечисленные воздействия приводят к отчуждению детей, замыканию их в своих проблемах,

«смысловому барьеру», «аффектам неадекватности»; у них возникают негативные эмоции к школе и дому, вообще ко всему окружающему, вплоть до ненависти и желания навредить. Поддержка необходима особенно тогда, когда надо прийти на помощь ребенку или подростку, незащищенному и ранимому, в критических ситуациях. Это физическая либо моральная защита его от неблагоприятных социальных условий или психологического стресса, это создание условий для его самостоятельного противостояния злу.

В своих работах по педагогической поддержке Е.А. Александрова указывает на понимание человека как целостности. Позиция – педагог-«поддерживатель» помогает педагогу проникать в более тонкие и сложные процессы, связанные с процессом развития у ребенка самостоятельности. Поддержка — это не только признание взрослым права ребенка быть «не таким», но и помощь ему находить в себе силы строить отношения с другими, оставаясь самим собой. Пока ребенок не получит возможность строить отношения с другими, социальный контекст закрыт для его индивидуального сознания. Находясь среди людей, он чувствует себя одиноко и «неуместно» [3].

В последнее время в рамках реализации индивидуализации учебного процесса и осуществления педагогической поддержки на первый план вышла проблема построения индивидуальной образовательной траектории учащегося. А.В. Хуторской рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании. Под личностным потенциалом ученика здесь понимается совокупность его познавательных, творческих способностей. Процесс выявления, реализации и развития данных способностей учащихся происходит в ходе их образовательного движения по индивидуальным траекториям [5]. Ученик сможет продвигаться по индивидуальной траектории в том случае, если ему будут представлены следующие возможности: выбирать оптимальные формы и темпы обучения; применять те способы учения, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям; рефлексивно осознавать полученные результаты, осуществлять оценку и корректировку своей деятельности. Результаты движения по образовательной траектории можно проверять, ориентируясь на созданный учениками продукт; полученные знания, которые реализуются в умениях оперировать ими в стандартной или творческой ситуации, отмечая формирование различного вида умений – мыслительных, коммуникативных, познавательных и т.д. Кроме того, необходима постоянная обратная связь, позволяющая не только корректировать движение ученика по траекториям (а иногда и саму траекторию), но и оценивать его продвижение. В результате индивидуального образовательного движения каждый ученик предлагает идеи, сочиняет стихи, разрабатывает модели, конструирует поделки в связи с изучаемым материалом. Этого требует принцип продуктивности обучения – ведущий принцип личностно-ориентированного обучения.

Поскольку сущностной характеристикой человека современного общества является его способность к самообразованию, как никогда актуальным нам видится внедрение и практическое применение педагогического сопровождения в российском образовательном про-

цессе. Е.А. Александровой разработана и обоснована система педагогического сопровождения старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий, имеющая целью сформировать у них навыки свободного ответственного самоопределения благодаря совместному с педагогами обсуждению и определению вариантов, критериев и последствий выбора стратегий учения, общения, поведения и последовательности соответствующей деятельности обучающихся.

При реализации индивидуальной образовательной траектории педагог выступает в роли тьютора, наставника, который советует, рекомендует, консультирует, оказывает помощь, но не навязывает и не принуждает.

Зарубежный опыт показывает, что одним из самых результативных методов осуществления педагогического сопровождения является применение тьюторского метода в обучении, являющегося элементом процесса индивидуализации в ситуации открытого образования и формирующегося только в органическом единстве философских, педагогических, психологических, нравственных и социологических компонентов. Тьюторское сопровождение учащихся в процессе самообразования – вид гуманитарного педагогического сопровождения, в ходе которого педагог-тьютор создает условия для осуществления и осмысления подростком самообразовательных действий. Тьюторство – это педагогическая идеология, основанная на философии гуманизма, концепции педагогической поддержки, методах педагогики сотрудничества.

Принцип социализации личности, теория и практика построения индивидуальной образовательной траектории, концепция педагогического сопровождения – та база, на которой построены современные педагогические исследования в области реализации тьюторского подхода в обучении.

В современной школе наиболее востребована в практике идеология тьютора. В его задачи входит:

- в отношении каждого ребенка – формирование и развитие умений, способности и готовности свободно и ответственно разрешать проблемную ситуацию;
- в отношении группы детей – формирование и развитие событийных отношений как между ними, так и между детьми и взрослыми;
- в отношении всех субъектов образовательного пространства – создание педагогических условий для встречи детей, родителей и педагогов.

Таким образом, анализ результатов исследований, проведенных российскими и зарубежными учеными позволяет сделать следующие выводы: развитие должно исходить из достигнутого учащимися уровня. Обучение применительно к каждому отдельному учащемуся может быть развивающим лишь в том случае, если оно будет приспособлено к уровню развития данного ученика, что возможно с помощью индивидуализации учебной работы. Экономическое и социокультурное развитие стран Европы, применяющих тьюторские модели обучения на протяжении более восьми веков, обусловили статус индивидуализации образования как действенного метода развития личности и общества, а тьюторские модели обучения как неотъемлемую часть учебного процесса, значимость утверждения гуманистических ценностей личности, инициировало процесс его реформирования.

Таким образом, модернизация российской системы образования нам видится возможной при использовании зарубежного опыта по внедрению и практическому применению тьюторских моделей обучения, основанных на принципе индивидуализации и имеющих своей целью - постоянное самоопределение и выстраивание своей траектории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Eisenstadt, S.N. Modernization: Protest and Change [Text]/S.N. Eisenstadt// London. -1966.
2. Гавров, С.Н. Модернизационные процессы в России: социокультурные аспекты: Автореф. дис. на

соик. уч. ст. д-ра филос. наук: М. – 2004. - 347с.

3. Александрова, Е.А. Педагогическая поддержка процесса самоопределения старшеклассника в культуре [Текст]/Е.А.Александрова// Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. - М.: Инноватор. - 1996. - С. 67-70.

4. Газман, О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века [Текст]/О.С. Газман// Новые ценности образования. Вып. 6. 1996. С. 31.

5. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя [Текст]/ А.В.Хуторской// М.: Владос, 2005. – 383 с.

INTRODUCTION TUTOR LEARNING MODELS AS A CONDITION IMPLEMENTATION PERSONALISATION MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION

© 2011

E.A. Andreeva, postgraduate student

Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky, Saratov (Russia)

Annotation: this paper explores the results of study which was held on the base of modern educational situation analysis, its modernization process and the individualization principle implementation as one of the Russian educational system modernization ways.

Keywords: modernization; educational system modernization; tutoring; individualization principle.

УДК 378. 147 - 056. 45

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЁННОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ Я.А. КОМЕНСКОГО

© 2011

Е.Е. Антонова, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика»

Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Житомир (Украина)

Ключевые слова: способности; одаренность; типология одаренных учащихся; условия обучения одаренной молодежи.

Аннотация: в статье анализируются взгляды выдающегося чешского педагога Яна Амоса Коменского на проблему природы человеческих способностей. Характеризуются его предложения относительно организации процессов воспитания и образования одаренной личности.

Интерес к проблеме одаренности на разных этапах развития европейской цивилизации развивался не равномерно. История школы и педагогической мысли знала как вспышки интереса к воспитанию одаренных детей, так и почти абсолютное отсутствие такой заинтересованности. Анализ исторической, педагогической, философской литературы, произведений классиков педагогики позволяют проследить тенденции в разработке данной проблемы в зависимости от уровня экономического и социального развития общества, уровня развития научных знаний, общего уровня развития производительных сил человечества.

Определенный интерес в контексте разработки проблемы обучения и воспитания одаренной личности представляет собой Эпоха Возрождения в Европе,

которая характеризовалась возвращением общества к идеям античного мира относительно идеала развития личности. Проблематика одаренности волновала многих европейских ученых того времени. В частности испанский медик Хуан Уарте в 1575 году публикует труд "Исследования способностей к наукам", где формулирует ряд теоретических положений, которые могут считаться предпосылками к формированию в будущем психологии одаренности, в том числе и психологии творческой одаренности. Книга Х. Уарте вызвала интерес не только в Испании, где она неоднократно переиздавалась, но и за ее пределами, поскольку была переведена почти на все европейские языки. Это объясняется не только стилем книги, глубиной рассмотрения вопросов, смелостью и острым умом, но и социальной

значимостью поставленных в ней проблем. Название книги "Examen de ingenios para las ciencias" переводится и как "испытание", и как "исследование" способностей. Свою книгу автор начинает словами: "Для того, чтобы труды мастеров были наилучшими, чтобы они были полезными для государства, необходимо установить такой закон: пусть столяр не занимается земледелием, а ткач - архитектурой; пусть юрист не занимается лечением, а медик адвокатским делом; пусть каждый занимается лишь тем искусством, к которому он имеет природное умение, и откажется от всех других". Следовательно, в те времена считалось, что способности личности настолько ограничены, что она может овладеть лишь одним делом. Никто не может знать в совершенстве два искусства без того, чтобы он не был несовершенным в одном из них. Х. Уарте выдвигает требование, чтобы "никто не был одновременно врачом и юристом, ведь человеческая природа не может одновременно хорошо овладеть двумя искусствами или двумя науками". В развитии общепсихологической и психологической мысли книга Х. Уарте значительную роль не сыграла, однако привлекла внимание к учению о способностях и связала понятие способности с определенными видами деятельности [329, с. 22; 504].

В целом же идеи эпохи Возрождения, в частности возвращение к идеалу гармоничного и всестороннего духовного и физического развития человека, способствовали повышению интереса к развитию всех способностей и одаренности ребенка. Однако деятелями этого периода не предлагаются специальные методы или способы воспитания одаренных детей, ведь основным направлением образования становится нацеленность на "обучение всех всему".

Именно на времена Реформации, великой крестьянской войны и ряда других восстаний против господства феодалов и католической церкви, буржуазных революций в Нидерландах и Англии приходится жизнь и творчество чеха по национальности и геополита по духу Яна Амоса Коменского (1592-1670). Этот «последний из могикиан» великих гениев Возрождения намного опередил свое время, став основателем педагогики нового времени и сделав значительный вклад в развитие философской мысли Европы.

Поскольку для каждой педагогической системы первоочередным является вопрос о том, что представляет собой ребенок и в чем должны заключаться задания воспитания, Я.А.Коменский уделяет много внимания раскрытию природы ребенка и его способностей. Анализируя природу ребенка, он признает, что человек от рождения наделен естественными данными в виде таланта и разных способностей, которые могут быть усовершенствованными и развитыми путем воспитания. От рождения у человека существуют четыре задатка: ум, суждением и памятью, воля, способность двигаться и язык. Для этих задатков есть соответствующие органы: мозг, сердце, рука и язык, которые и необходимо прежде всего совершенствовать. Однако дети не одинаковы по своей природе и по темпам своего развития. "у одних способности острые, у других - тупые, у одних - гибкие и податливые, у других - твердые и упрямые; одни стремятся к знаниям ради знаний, другие увлекаются скорее механической работой. Из этого двойного рода способностей возникает их шестикратное сочетание" [1, с. 231].

На основе наличия и развития у ребенка соответствующих способностей и сочетания их с определенным типом характера Я.А.Коменский выделяет шесть групп детей :

1. Ученики с острым умом, которые податливы педагогическому влиянию и стремятся к знаниям; они больше всех других особенно пригодны к занятиям. Им ничего не нужно, кроме научного питания; растут они сами, как благородные растения. Нужна только умеренность, чтобы не позволять им слишком спешить, чтобы они не ослабели и не истощились преждевременно.

2. Дети, владеющие острым умом, но медленные, хотя и послушные. Им нужно только прищипывание.

3. Ученики с острым умом, которые стремятся к знаниям, но отличаются непослушанием и упрямством. Таких в школах обычно ненавидят и в большинстве случаев считают безнадежными; однако, если их должным образом воспитывать, из них, как правило, выходят большие люди" [5, с. 105-106]. Я. Коменский приводит примеры для подтверждения последнего утверждения, правда использует при этом искусственное перенесение методов дрессировки животных на процесс воспитания человека (история о коне Александре Македонского Буцефала, который был слишком диким и не поддавался ни одному ездоку до Александра, а также о великом афинском полководце Фемистокле, который был очень непослушен в юные годы). Обращается выдающийся педагог и к мнению Плутарха о том, что "много отличных природных дарований погибает по вине их наставников, которые коней превращают в ослов, не умея управлять высоким духом и свободными созданиями" [5, с. 106].

Эта третья группа учеников больше всего напоминает поведение одаренных детей в соответствии с результатами исследований современных ученых, которые и сегодня пытаются из непослушных и упрямых, но одаренных детей на основе "правильного воспитания" развить выдающуюся личность ("одаренных детей временами тяжело учить, с ними не просто жить, но воспитывать их вообще невозможно" (Johnson and Roth, 1985). Как в капле воды, в этой фразе отображаются те ощущения и социальные стереотипы, которые ученые пытаются, если не преодолеть, то по крайней мере ослабить еще и сегодня.

4. Дети послушные и любознательные, но медленные и вялые; их надо подбадривать, чтобы они не падали духом. Никогда к ним не следует предъявлять слишком строгие требования, необходимо относиться к ним доброжелательно и терпеливо. "Пусть они позже придут к цели, зато они будут более крепки, как бывает с поздними плодами. Эти ученики, как правило, жизнеспособнее (приспособленные к жизни), чем даровитые, и если они один раз что-то усвоили, то не так легко забывают" [3, с. 41].

5. Дети тупые и, кроме того, безразличные и вялые, которых "еще можно исправить", но с "большим терпением, рассудительностью и умом".

6. Дети тупые с испорченной и злобливой натурой. Этих учеников Я. Коменский считает "безнадежными", но учителей призывает не отчаиваться, а "пытаться устранить у таких учеников, хотя бы упрямство". Если же это не удастся, то следует оставить это дело. "Не плодородную почву не следует ни обрабатывать, ни трогать" [5, с. 107]. Однако детей таких очень

мало, пишет Я.А. Коменский. Редкость таких детей великий педагог объясняет "божьей благодатью".

Понятно, что разработанная Я. Коменским типология не может считаться последовательной научной типологией, представленные им критерии выделения типа - любознательность, леность, упрямство и тому подобное - являются чертами, которые сами представляют результат воспитания и среды в широком понимании. Но сама постановка вопроса о типологии детей удачна, ряд типичных черт (острота ума, темперамент) подмечен правильно [4, с. 128].

Заслуживает внимания объяснение Я. Коменским существующей разницы в способностях людей, которые он определяет как "отступление от естественной гармонии или ее недостатки, так же как болезни тела проявляются в излишке влаги или сухости, теплоты или холода" [5, с. 107]. Острота ума, по мнению выдающегося мыслителя, это ни что другое как "тонкость и подвижность жизненного духа в мозге, которая чрезвычайно быстро распространяется через органы чувств и с огромной поспешностью проникает в мнимые вещи. Если эта скорость не сдерживается в определенной степени умом, то дух рассеивается, а мозг остается или ослабленным, или тупым". Я. Коменский делает вывод, что "умы, которые рано развиваются, чаще или забираются преждевременной смертью, или тупеют" [5, с. 107]. Таким образом, выдающийся педагог считает необходимым найти такие методы работы с ребенком, которые бы привели способности к среднему уровню, то есть, к "норме": "при недостатках человеческого духа наилучшим методом будет лечение, при котором становятся умеренные излишки и недостаток одаренности и все приводится к гармонии и приятной договоренности". Именно поэтому, Я. Коменский предлагает метод обучения, приспособленный к средним способностям (которые чаще всего встречаются) для того, чтобы "сдерживать преждевременное истощение наиболее одаренных и подгонять медленных" [5, с. 107].

Таким образом, Я.А.Коменский воспринимает одаренность как отклонение от нормы, которое вряд ли принесет ее владельцу что-то хорошее.

Объясняя природу человеческих способностей, Я. Коменский обращается прежде всего к Богу, утверждая вслед за Сенекой, что каждому человеку свойственны "врожденные семена всех наук, однако Бог, как учитель, выводит способности из таинственных глубин" [1, с. 197]. Необходимо отметить, что в вопросе врожденности задатков Я. Коменский демонстрирует непоследовательность. В "Великой дидактике" он посвящает идее врожденных способностей целую главу (глава V), при этом в §9 ссылается на Аристотеля, приводя его мысли относительно сравнения души ребенка с "чистой доской, на которой еще ничего не написано, но можно написать все", а в §10 считает удачным сравнение мозга, - этой "мастерской мыслей", с "воском, на котором отражается печать или из которого вылепляют фигурки" [1, с. 194]. Такой дуализм мыслей связан прежде всего с мировоззрением выдающегося ученого, в котором удивительным образом переплетаются стихийный материализм (сенсуализм) и глубокая вера у Бога (мы не должны забывать, что Я. Коменский прежде всего был духовным лицом); и во-вторых, уровень развития науки того времени не позволял глубже проникнуть в природу человеческой психики.

Анализируя произведения выдающегося педагога, приходим к выводу, что Я.А.Коменский, ориентируясь прежде всего на детей со средним уровнем способностей, все же считает необходимым обращать на детей одаренных особенное внимание, утверждая, что "намного большего воспитания требуют люди талантливые, так как активный ум, не будучи занятым чем-то полезным, займется ненужным, пустым и пагубным. Чем более плодородно поле, тем более оно дает чертополоха и терновника. Так и выдающийся ум, если его не засеять семенами мудрости и благотворительности, как действующая мельница, если в неё не подсыпать зерна, то есть материала для перемалывания, стирает сама себя, .. так и подвижный ум, лишенный серьезной работы, будет вообще наполняться мизерным, пустым и вредным содержимым и станет причиной собственной гибели" [3, с. 19].

Я. Коменский глубоко уверен, что то, "чем дети рождаются, ни от кого не зависит, но, чтобы они путем правильного воспитания стали добрыми, - это зависит от нас" [5, с. 107]. Великий педагог пишет, что "всех людей следует вести к одним и тем же предметам мудрости, нравственности и благотворительности". Ведь, "как бы не отличались люди один от другого способностями, все они владеют одной и той же человеческой природой, имеют одни и те же органы" [5, с. 107]. Я.А.Коменский был убежден, что все дети должны учиться в школе вместе, где бы более "тупые перемешивались с более умными, более медленные с более скорыми, упрямые с послушными и учились бы по одним и тем же правилам и примерам до тех пор, пока они будут нуждаться в руководстве. А после окончания школы пусть каждый познает и усваивает науки с той скоростью, с которой он может" [5, с. 108]. Однако, здесь речь идет только о школе родного языка, где должны учиться, по мнению Я. Коменского, все дети обоего пола и разных состояний. Ведь выдающийся педагог считал преждевременным на шестом году жизни решать, к какому виду деятельности имеет склонность ребенок - к наукам или ремеслу: "в этом возрасте еще недостаточно проявляются умственные способности и наклонности; и то, и другое лучше выяснять позже" [3, с. 96]. Латинская школа была назначена Я. Коменским для тех "отроков, устремления которых оказались выше, чем дело ремесленника". В академии же должны вступать "только избранные умы, цвет общества", а всех других выдающийся педагог предлагает направлять к "плугу, ремеслу и торговле, принимая во внимание их природные склонности" [3, с. 105]. "Нужно однако, следить за тем, - предупреждал великий педагог, - чтобы академики воспитывали только трудолюбивых, честных и способных людей. Они не должны терпеть лжестудентов, которые, подавая другим вредный пример бездельности и розкошества, переводят родительское имущество и теряют свои годы". Для зачисления в академию Я. Коменский требует от молодых людей проявления необычных умственных способностей и начерчивает пути и средства их выявления. Он предлагает по окончании латинской школы устраивать публичные экзамены. На основе этих экзаменов директор школы мог бы определить, кого из выпускников следует направлять для дальнейшего образования в академию, а кого назначать к другим профессиям. Из тех, кто способен продолжать учебу в академии, директор должен опре-

делить, кто наиболее пригоден к деятельности богослова, а кто к деятельности юриста или медика. При этом принимаются во внимание также потребности церкви и государства [4, с. 146].

Обобщая взгляды Я.А. Коменского на природу способностей личности можно сформулировать некоторые выводы. Проблема природы и развития способностей личности исследовалась выдающимся чешским педагогом достаточно глубоко. По его мнению, каждый человек в определенной степени наделен природными данными в виде таланта и способностей от самого своего рождения. При этом Я. Коменский уверен, что способности могут быть усовершенствованы и развиты путем воспитания. Выдающийся мыслитель признает существование неравенства в наделении человека определенными способностями, на основе чего им осуществлена попытка создания оригинальной типологии детей. Первопричину существования такой разницы в способностях объясняет божьим назначением каждой личности. При этом выдающегося педагога характеризует оптимистичная вера в ребенка и его возможности. Взгляды Я. Коменского на природу способностей характеризуются противоречивостью, которая объясняется характером его мировоззрения и недостаточным уровнем развития науки того времени. Одаренность рассматривается им как отклонение от нормы, которое должно быть компенсировано правильным

воспитанием и возвращено к среднему уровню. При этом выдающийся педагог формулирует ряд предложений относительно организации воспитания и обучения как одаренных детей, так и таких, которые отстают в своем развитии.

Педагогические идеи великого дидакта пережили своего творца на несколько веков. И если бы на его книгах не стояли даты семнадцатого века, их можно было бы принять за современные педагогические произведения, настолько они актуальны и жизнеспособны сегодня.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коменский Я.А. Великая дидактика //Избранные педагогические сочинения. - М., 1955. - С. 164 - 392.
2. Коменский Я.А. О культуре природных дарований //Избранные педагогические сочинения. - М., 1955. - С. 449-479.
3. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие /сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. - М.: Педагогика, 1989. - С. 6-137.
4. Кравец В. История классической зарубежной педагогики. - Тернополь, 1996. - 436 с.
5. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики /Под ред А.И.Пискунова. - М., 1981. - С. 80-192.

THE PROBLEM OF ABILITIES AND NATURAL GIFTS IN JOHN AMOS COMENIOUS' PEDAGOGICAL SYSTEM

© 2011

E.E. Antonova, doctor of pedagogical sciences, professor of the chair «Pedagogics»
Zhitomir State University named after Ivan Franco, Zhitomir (Ukraine)

Keywords: capabilities; gift; terms of teaching of the gifted young people.

Annotation: the paper analyses the views of the outstanding Czech educational reformer John Amos Comenius (Jan Amos Komensky) on the nature of human abilities. It features his suggestions concerning organization of the process of upbringing and educating a gifted personality.

УДК159. 922.4

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕПАРАТИЗМА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

© 2011

И. Байрамов, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология»
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: сепаратизм; дискриминация; социальная группа; разрушительный; преобразования; этнический стереотип.

Аннотация: несмотря на тенденции интернационализации и глобализации в жизни мирового сообщества, именно этнические и национальные конфликты и противостояния в разных странах, независимо от уровня их экономического развития, выходят сегодня на первый план. Сепаратизм неконцептуален и бесплоден, ибо не дает решения каких-либо назревших проблем, он только загоняет их вглубь, так как невозможно теоретически обосновать радикальный национализм в виде совокупности рациональных идей, призванных доказать превосходство одного народа над другим. В целом невозможно выстроить последовательную, логически доказуемую идеологию сепаратизма, ибо последний представляет собой переходящий через разумную грань национализм.

Как показывает международный опыт, политический сепаратизм предполагает наличие какой-либо идеологии, теоретического обоснования применения насилия, но аргументация основана зачастую главным образом на эмоциональных, а не рационалистических представлениях об окружающем мире. В отличие от сепаратизма, экстремизм в большинстве случаев выступает как система действий, опирающихся, как правило, на национальную политическую сепаратистскую идеологию. Вместе с тем политический сепаратизм не ограничивается лишь выдвижением каких-либо теоретических концепций. Он подразумевает и определенные действия, часто принудительные, направленные на достижение выдвинутых целей. В этом случае политический сепаратизм связан с экстремизмом, который в данной связи представляет форму реализации сепаратизма, его наиболее яркое и действенное проявление в социально-политической жизни общества. В такой же взаимосвязи с сепаратизмом можно рассматривать и терроризм.

Сепаратизм - путь к изоляционизму, а не к взаимовыгодному сотрудничеству народов и к интеграции. С общеполитической точки зрения, сепаратизм есть проявление одной из двух взаимосвязанных, взаимообусловленных тенденций мирового развития (центробежной и центробежной). Именно сейчас у многих европейских и азиатских этносов заканчивается очередной период коагуляционных процессов, продолжавшийся несколько столетий, когда отдельные народы объединялись в Великие Империи. Империи пали под натиском освободительного или сепаратистского движения. Наступает период преобладания центробежных процессов, когда стремление этносов к самоопределению становится сильнее их желания оставаться частью Империи. Этности в итоге занимают неустойчивое положение между пребыванием в едином пространстве и обособлением.

Наиболее болезненны и эмоционально насыщены сепаратистские выступления, возникающие в результате ущемления социальных ценностей этноса. Причины бытового характера обусловлены социально-психологическими факторами, общей подсознательной неприязнью к представителям определенного этноса. В ходе длительного противостояния у конфликтующих этносов такая неприязнь по отношению друг к другу приобретает массовый долговременный характер [1. с.33].

Исследователи подчеркивают, что этническая граница является актом сознания, а важнейший способ её изучения заключается в исследовании этнической идентичности. Если люди (личности) разделяют представления, которые становятся общими, и действуют на их основе, они становятся группой, а этничность может приобретать организационные и институциональные формы. Этнические маркеры могут быть единичными или представлять некий набор, или, может быть, систему. И значение, и набор таких маркеров может меняться [2. с.55].

Анализ сепаратистских устремлений конца XX - начала XXI веков позволяет выделить некоторые причины этнического сепаратизма. Исследователи пришли к выводу, что сепаратизм как явление существовал и существует во всех современных многонациональных государствах. Значительная исследовательская литература, накопленная по анализу сепаратистских конфлик-

тов в мире, позволяет выделить логику формирования самого движения и логику реагирования на него со стороны государства. Это «движение за сецессию развивается по схеме этноконфликта любого типа - актуализация этнической идентичности группы с опорой на активизацию исторического сознания этноса, что делается представителями гуманитарной интеллигенции; формирование политической партии; мобилизационная деятельность партии, направленная на расширение социальной базы сепаратизма; превращение сепаратистских требований в психологическую установку, т.е. перевод этих требований на не рационализируемый эмоциональный уровень [3. с.88].

На исход сепаратистского конфликта огромное влияние оказывает среда его протекания, особенно международное окружение. Поэтому регулирование этого типа конфликта предполагает проведение со стороны государства определенных мер также и на межгосударственном уровне. Современный этнический сепаратизм имеет множество невидимых связей, начиная от националистов и заканчивая террористическими организациями. У них одна цель — дестабилизация обстановки. Причиной борьбы между этническими группами, как правило, являются признаки их различия. Наиболее определяющим в этой борьбе фактором служит та или иная конфессиональная принадлежность [4. с.59].

Угроза этносепаратизма носит комплексный характер, затрагивая все сферы жизни, самосознание человека. Эта внутренняя угроза оказывает также сильное влияние на внешнеполитическую сферу, повышая уровень внешней угрозы, и затрагивает все основные сферы жизнедеятельности в государстве, преобразуясь в террористическую угрозу. Первоначально на заявления сепаратистов государство не реагирует, не замечает возникновения опасного движения. Реакция государства на движение сепаратизма изменяется по мере его перехода из одной фазы в другую. Претензии этногруппы рассматриваются в упрощенном варианте, как следствие нерешенных социально-экономических проблем, низкого уровня жизни, что и предполагает выдвижение адекватных мер. Эту фазу исследователи определяют как «фазу отказа», игнорирования государством важности возникшего движения. Затем, по мере развития этномобилизации и усиления влияния этнолидеров, государство начинает использовать силовые меры для подавления движения. И, только убедившись в бесполезности силовых способов решения проблемы, государство переходит к выстраиванию конструктивного диалога с сепаратистами, рассматривая их не как группу «смутьянов», а как политических партнеров [5. с.134].

Национальная (этническая) принадлежность индивида является чрезвычайно значимым для социальной психологии фактором потому, что она фиксирует определенные характеристики той микросреды, в условиях которой формируется личность. Этническая специфика в определенной степени концентрируется в историческом опыте каждого народа, и усвоение этого опыта есть важнейшее содержание процесса социализации индивида. Дальнейший механизм превращения этнического стереотипа в предубеждение, а затем закрепление этого предубеждения в идеологических и политических доктринах – проблема отнюдь не социально-психологическая. Поэтому сложность объекта исследования требует комплексного подхода, объ-

единения усилий ряда научных дисциплин [6. с.145].

События последнего времени свидетельствуют, что наиболее радикальные настроения на этнической и религиозной почве возникают среди молодежи, часто лишенной устоявшихся мировоззренческих ориентиров. В кризисные эпохи жизни этноса число аутсайдеров может быть очень значительно. Эти люди с нарушенным трансфером этнических констант, находящиеся как бы в состоянии перманентной смуты. Их особенно много в периоды, когда на традиционное сознание, недостаточно прочное, конфликтное (то есть имеющее уже нарушение в адаптивной функции) оказывается сильное давление извне (например, носителями иных традиций) и тип этого давления является неожиданным для носителей данного традиционного сознания, против него не выработаны специфические защитные механизмы. Тогда начинается распад традиционного сознания. На этой фазе происходит осознание особенностей своей общности, отличий «мы» от «они». Речь идет об определении этнонима (самоназвания), мифологизации прошлого общности, ее «почвы» (территории, языка, культуры, религии). В рамках выработки авто и гетеростереотипов складываются представления о национальном характере, психическом складе, темпераменте типичного представителя общности. Для описания такого типичного представителя обычно используется либо термин «модальная личность», либо понятие «этноиндивидуальности» [7. с.98].

Сепаратизм, как правило, обостряется в периоды социально-экономической нестабильности, сопровождающейся социальной дифференциацией граждан, ожесточенной борьбой за власть, растущей преступностью. Его возникновение провоцирует также низкая эффективность работы государственного аппарата, государственной власти в целом правоохранительных органов, отсутствие надежных механизмов правовой защиты населения. Все это, в конечном счете, ведет к нарастанию попыток разрешения возникающих противоречий и конфликтов силовым путем со стороны оппозиционно настроенных к власти политических этнических общностей и порождает стремление к отделению от страны в самостоятельное государство [8. с.123].

Этнический сепаратизм, как правило, обостряется в периоды социально-экономической нестабильности, сопровождающейся социальной дифференциацией граждан, ожесточенной борьбой за власть, растущей преступностью. Все это, в конечном счете, ведет к нарастанию попыток разрешения возникающих противоречий и конфликтов силовым путем со стороны оппозиционно настроенных к власти этногрупп. В это время разрушается внутренняя конфигурация традиционного сознания, и элементы последней оказываются сцепленными между собой случайным образом, случайным оказывается и само их содержание, и потому может быть произвольно отвергнуто. Этот процесс протекает как цепная реакция и охватывает целые общества. Если количество носителей личностного сознания внутри общества оказывается ниже критической точки, состояние смуты затягивается. Но носители псевдотрадиционного сознания лишены такого социума и находят только его суррогат, в котором разграничение между "мы" и "они" совершается неестественным, уродливым образом; отношение к "они" внутренне нелогично, вытекает либо из абстрактных схем (эксплицитных

идеологий), либо определяется текущим моментом, вырванным из контекста. Устойчивого трансфера не происходит, новое традиционное сознание не кристаллизуется [9, с.77].

Однако, поскольку в бессознательном у членов псевдотрадиционного общества продолжают присутствовать этнические константы, сохраняется возможность, при благоприятных обстоятельствах, нового самоструктурирования этноса. Если же этого не происходит, то "центральная зона" этнической культуры размывается, и бывшие ее носители либо ассимилируются в другой этнической культуре, либо служат базой для нового этногенеза.

Исторические причины связаны с прошлыми обидами, которые хранятся в памяти этноса на подсознательном уровне. Сами по себе они не являются непосредственными причинами конфликта. Но если противостояние назревает или уже происходит, то прошлые обиды «извлекаются» из памяти и становятся дополнительными факторами в развитии конфликта. Чаще всего именно ситуации определяют влияние прошлого опыта либо социальных, политических факторов, стимулирующих маркирующие характеристики. Актуализация в представлениях и регуляции поведения исторической памяти чрезвычайно возрастает в ситуациях межэтнического напряжения и конфликтов. В то же время социальные факторы, например меняющаяся социальная дистанция, чаще играют большую роль в предконфликтных ситуациях и т.д. [10, с.166].

Важную роль в возникновении сепаратизма играют политические причины - борьба за власть между различными этническими группами на местном, региональном и государственном уровнях, борьба этноса за свой политический статус в рамках единого государства, борьба за полную политическую независимость. В числе экономических причин - хозяйственная отсталость многонациональных государственных образований и, соответственно, низкий уровень жизни национальных и религиозных меньшинств по сравнению с коренными нациями и народностями. Неравномерное размещение населения в различных регионах мира и многонациональных государствах также может быть причиной сепаратизма [11. с.76].

От территориальной целостности государства во многом зависит также его политический и символический капитал в диалоге с партнерами на международной арене. Поэтому факт стремления государства к сохранению своей территории является необходимой нормой функционирования государства. Силовым способом решения проблемы сепаратизма со стороны государства следует рассматривать не с точки зрения моральной оценки и моральных категорий типа «великодержавность», «шовинизм», «имперские амбиции», а с позиции анализа самой природы государства [2. с.88].

Этническим разграничителем могут становиться политические представления-маркеры, вокруг которых концентрируется этническая солидарность, подчас более массовая и мощная, чем та, которая обеспечивается некими культурными символами. Этническими маркерами могут становиться ценности, сформировавшиеся не только на культурной основе, например демографическое воспроизводство народа, его экологическая безопасность, преодоление социального неравенства. Преодоление сложившегося положения

усматривается в отделении меньшинства и создании им собственного государства. Другой подход к сепаратизму рассматривает его как следствие радикальной борьбы этноэлиты за контроль над определенной частью территории. В настоящее время широко распространено объяснение сепаратизма в концепции модернизации. При этом подходе сепаратизм трактуется как реакция этнокультурных общностей на втягивание их «большим государством» в стандартизированные формы организации жизни (вестернизация); реакция, связанная со страхом утраты самобытной этнической культуры [7, с.44].

Маркирующие этническую группу характеристики являются результатом исторических, политических, экономических условий и конкретных ситуаций. В одних обстоятельствах главную роль могут играть исторические и экономические или политические и социальные условия, в других - конкретные ситуации, прежде всего ситуации мирного, заинтересованного взаимодействия групп или, напротив, конфликта. В связи с этим, многонациональное государство должно строить свою политику, основываясь на необходимости «согласования интересов всех проживающих в стране народов и этнических групп» [4, с.98].

Формулирование национального идеала является своего рода синтезом двух предыдущих, поскольку включает в себя не только оценку своего этноса, но и представление о его социально-исторических задачах, предназначении, а также о господствующих ценностных ориентациях, специфических для данной общности. Основной функцией национальных идеалов является интеграция общности, остальные же функции (коммуникативная, компенсаторная, аксиологическая, прогностическая, адаптационная и другие) носят вспомогательный характер [6, с.12].

Таким образом, сепаратизм, как политическое событие, имеет в своей основе ряд социально-психологических качеств, формирование которых основано на ментальных качествах народа, исторически сформировавшихся на территории его проживания, а также на характере распределения ресурсов и основанном на нем политическом и социальном развитии региона, всех народов, здесь проживающих.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бромлей Ю.В. Этнос и этнография. М., 1973, 391с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1987, 433с.
3. Дилигенский Г.Г. Социально-политическая психология. М., 1994, 421с.
4. Кон И. Национальный характер. Миф или реальность? // "Иностранная литература", 1970, 233с.
5. Королев С.И. Вопросы этнопсихологии в трудах зарубежных авторов. М., 1970, 322с.
6. Московичи С. Общество и теория в социальной психологии. Пер. с фр. // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. М., 1984, 333с.
7. Нефедова И.К. Проблемы национальной психологии. — М., 1988, 354с.
8. Ольшанский Д.В. Национальное примирение: Методологические и теоретические аспекты мирового опыта. — М., 1991, 356с.
9. Ольшанский Д.В. Польша: массовые настроения на этапе национального примирения. — М., 1989, 321с.
10. Поршнев Б.ф. Социальная психология и история. — М., 1966, 231с.
11. Стефаненко Т.Г. Социальные стереотипы и межэтнические отношения // Общение и оптимизация совместной деятельности. М., 1987, 267с.

SOCIAL - PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SEPARATISM IN CONDITIONS GLOBALIZATION

© 2011

I. Bayramov, candidate of psychological sciences, associate professor
of the chair "Psychology"
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Keywords: separatism; discrimination; social group; destructive; transformation; ethnic stereotype.

Annotation: despite of obvious tendencies of internationalization and globalization during lives of the world community, ethnic both national conflicts and oppositions leave today on the foreground in the different countries, irrespective of a level of their economic development. Separatism is not conceptual and fruitless, for does not give the decision of any ripened problems, it only exhausts them deep into how not probably theoretically to prove radical nationalism as set of the rational ideas, called to prove the superiority of one people over another. So it is impossible to build consecutive, logically demonstrable ideology of separatism for last represents nationalism passing through a reasonable side.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ОПТИМИЗАЦИИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

© 2011

Е.А. Богачева, аспирант*Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Саратов (Россия)*

Ключевые слова: качество жизни студента, оптимизация качества жизни, педагогическая поддержка, поддержка - сотрудничество, воспитательная система куратора.

Аннотация: в данной статье, с педагогической точки зрения, проанализировано и раскрыто содержание понятия «качество жизни» как фактор оптимизации качества жизни студентов. Основное внимание акцентируется на педагогическую деятельность (поддержку) куратора в самостановлении студентов. Предложена система педагогической поддержки, как фактор, способствующий личностному росту и успешности каждого студента, что способствует повышению качества его жизни.

Исследование качества жизни учащейся молодежи и факторов его определяющих входит в число актуальных задач общественного и социального развития и обуславливает необходимость теоретической и практической ее разработки, выработку методических и организационных подходов к оптимизации качества жизни субъектов образовательного процесса. Особенного внимания к себе требует педагогический аспект качества жизни студентов. Проблема изучения качества жизни студентов, в настоящее время не охвачена научно-педагогическим сообществом.

Говоря о важности изучения данной категории, следует отметить, что качество жизни студента – это степень удовлетворенности потребностей и интересов индивида на каждом уровне развития своей жизни.

Чрезвычайно интересны мнения Н.А. Голикова и Л.М. Федоряк, которые обращаются к понятию качества жизни субъектов образовательного процесса, как особой форме организованной социально-педагогической системы, требующей постоянного совершенствования качества человека, развития его познавательной активности и способности к творческой созидательной продуктивной деятельности.

Н.А. Голиков под *качеством жизни студента* понимает социальную совокупность показателей степени развитости его жизненных сил и уровня организации жизненного пространства. Это определенный образ и уровень его жизни, который характеризуется объективными показателями и субъективным ощущением, основными составляющими которых являются уровень психологического благополучия и здоровья, а также отношение студента к жизни.

По определению Н.А. Голикова *качество жизни* – это субъективная удовлетворенность, выраженная или испытываемая индивидуумом в физических, ментальных и социальных ситуациях, даже при наличии каких-либо дефицитов; при этом не исключаются объективные достижения и умения, которые высоко ценятся в обществе: интеллект, физические возможности, а также способность формировать социальные отношения и получать удовольствие [2, с. 31].

Л.М. Федоряк утверждает, что качество жизни человека – это динамично развивающаяся многоаспектная социальная система, обладающая наличием интегративных свойств, обеспечивающих достижение

человеком своих целей во взаимодействии со средой – совокупностью внешних и внутренних условий и факторов, способствующих или препятствующих функционированию и развитию элементов системы и ее самой в целом [3, с. 24].

Таким образом, с педагогической точки зрения качество жизни представляет собой уровень развития и степень удовлетворения всего комплекса потребностей и интересов студентов.

В педагогическом контексте практическое значение категории качества жизни состоит, прежде всего, в способности преподавателя конкретно создать для данной личности педагогическое общение взаимодействия преподавателя со студентами для обеспечения достоинства и свободы личности. Именно профессиональное общение преподавателя со студентами в процессе обучения и воспитания позволит создать благоприятный психологический климат, направленный на оптимизацию учебной деятельности. Задаваемые в качестве необходимых, должных, характеристики качества жизни для конкретной личности, определяют для студента желаемый образ будущего и носят проектный характер, что и позволяет их использовать в качестве поддержки.

Одной из главных слагаемых педагогической деятельности, направленной на повышение качества жизни студентов может быть содействие каждому из них в самореализации, что на самом деле важнее, чем обретение материального благополучия. Следовательно, необходимо развивать способности к самореализации, самосовершенствованию, самопознанию и рефлексии, что и является важным условием осознанного выбора студента.

Таким образом, при подготовке студентов к самореализации необходимо учитывать не только их индивидуальные способности, но и возможные изменения личностных качеств к данной профессии. Кроме того, следует отметить, что студент способен к функциональной адаптации в различных сферах деятельности, готовый проектировать и реализовывать свои профессиональные и образовательные личностные ценности, стремящийся к самореализации и развитию на протяжении всей жизни.

В тоже время, каждый студент хотел бы, чтобы при планировании и проведении его обучения, преподаватель учитывал не только его умственные способ-

ности, но и весь спектр индивидуальных проблем в физиологической, психологической, эмоциональной и социальных сферах, выбор и самостоятельность принятия решений. Современный студент в условиях воспитывающей среды, требует всестороннего изучения и развития его ценностных ориентаций и отношения к смыслу получения образования как необходимого и решающего фактора в развитии и совершенствовании качества жизни каждого человека и общества в целом.

Таким образом, качество жизни студента определяет сам студент. Данная категория отражает четыре основные составляющие жизнедеятельности человека – физическую, психологическую, социальную и духовную. Исключительно важным в определении является то, что все функции оцениваются самими студентами, и именно такой способ получения информации о жизни студента делает эти данные чрезвычайно важными.

Педагогически значимыми компонентами качества жизни студентов является социальная и образовательная среда процесса воспитания, жизни и общения студентов и кураторов в вузе и за его стенами.

Е.А. Александрова акцентирует внимание на том факте, что специальная организация образовательной среды и образовательного пространства в целом направлена на ориентацию повышения качества жизни студентов. Данный исследователь считает, что необходимо позволить и куратору и студенту занять авторскую позицию по отношению к разработке (построению) и реализации индивидуальной траектории профессионального становления и развития личности. Причем, специфика воспитывающего пространства вуза заключается в том, что индивидуальные траектории в данном случае являются системообразующими, пространство составляющими [1, с. 82].

Следовательно, информацию о качестве жизни студента преподаватель (куратор) получает в результате активного сотрудничества и доверительного общения со студентом. Данные о качестве жизни, наряду с педагогическим заключением, сделанным куратором, позволяют составить полную картину о жизни студента, осуществлять наблюдение за деятельностью (образе жизни) субъекта и комплексно оценивать эффективность его обучения.

Преподаватель и студент – главные фигуры в вузе. Преподаватель является работником вуза и обладает интенсивной технологией обучения, которую эксплуатирует и потребляет вуз для того, чтобы обучать студентов. Вуз во многом является посредником между студентом и преподавателем, помогая удовлетворять им свои потребности.

Важнейшим звеном в системе учебной и внеучебной воспитательной работы является деятельность куратора. Кураторы консультируют и помогают студентам в разрешении стрессовых ситуаций и освобождении от давления, регулировании настроений, разрешении противоречия в отношениях учащихся разных полов, в межличностных отношениях, оказывают помощь в определении карьерных планов и во взаимодействии с преподавателями. Для студента куратор – это человек и друг, готовый дать мудрый совет и помочь студентам разобраться с возникшими у него жизненными и учебными проблемами.

Таким образом, куратор является активным участником студенческой жизни, который создает условия

для саморазвития и самораскрытия будущего специалиста, обретения им системы профессиональных знаний, ценностей, идеалов, опыта профессионального поведения и отношений.

Концептуально то, что именно куратор должен стать центральной фигурой в осуществлении педагогической поддержки студента в образовании. Куратор должен создавать наилучшие условия для развития творческой учебной деятельности, для правильного формирования личности студента, для развития мотивации студентов, что обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения. Деятельность куратора состоит в том, чтобы поддерживать не только учебную и творческую деятельность студента на протяжении всего курса обучения в вузе, а также помочь ему преодолевать возникшие у него жизненные и учебные проблемы.

Следовательно, педагогическую поддержку студентов можно определить как целенаправленную педагогическую деятельность куратора направленную на конструктивное решение проблем в саморазвитии студентов.

Определяя место педагогической поддержки “между” воспитанием и обучением и процессами становления отношений студента к фактам собственной жизнедеятельности можно полагать, что педагогическая поддержка студентов направлена на то, чтобы:

- 1) не только выявить проблемы студента, но и дать возможность ему преодолеть очередное препятствие, развивая при этом интеллектуальный, нравственный, эмоциональный, волевой потенциал, чтобы почувствовать себя человеком, способным на поступок и самостоятельное решение;
- 2) помочь студенту адекватно оценить и проявить себя;
- 3) увидеть собственный смысл во взаимодействии со взрослым;
- 4) построить свою линию поведения, которая признается студентом как значимая и необходимая для него.

В этой деятельности между куратором, осуществляющим поддержку, и студентом, видящим в этой поддержке шанс на выход из тупика, предметом их взаимодействия является отношение студента к себе в ситуации проблемы.

Педагогический ресурс поддержки-сотрудничества уникален: преподаватель помогает студенту осознать суть возникшей проблемы, вскрыть собственные реальные и потенциальные возможности, выстроить варианты решений, выбрать наиболее оптимальный из них.

Педагогическая поддержка направлена на развитие нравственного потенциала студента, способствует повышению его профессиональной творческой активности и креативности. Именно такая активность студентов проявляется в их отношении к учебному процессу, общению, мотивах, интересах, потребностях и желаниях, активной жизненной позиции. Так система педагогической поддержки становится фактором, способствующим личностному росту и успешности каждого студента, что способствует повышению качества его жизни.

Опираясь на позицию Н.А. Голикова, подчеркнем, что категория «качество жизни» рассматривает потенциал совокупного студента не просто как участника

учебного процесса, а как неотъемлемое и движущее начало всех стадий учебного процесса, как «носителя» общественных потребностей, выполняет функцию (целеполагания), объективно порождает и субъективно задает перспективные цели.

Из этого определения следует, что в учебно-воспитательном процессе студенту следует помочь осознать свой потенциал, свои возможности. Для этого необходимо создать атмосферу, стимулирующую личностный рост, и соблюдать определенные педагогические условия на протяжении всего учебно-воспитательного процесса. Субъективно этот потенциал проявляется у студента в ощущении своей силы, в желании активно действовать, в чувстве радости от самого факта своей жизни. И это – базовый компонент качества жизни, основа всех потребностей и ценностей как биологических, так и духовных.

Следовательно, качество жизни рассматривает потенциал студентов как совокупность их способностей и возможностей, которые реализуются для достижения текущих и перспективных целей в интересах самих студентов.

Кураторам всегда необходимо учитывать, что у некоторых студентов интерес к определённой форме досуга может проявляться неожиданно, неосознанно, вследствие её эмоциональной привлекательности, и уже позже осознаётся его жизненное значение. Важно не пропустить момент появления «поверхностного» интереса, выяснить мнение студентов о той или иной форме работы, чтобы закрепить этот интерес. Поэтому, воспитательная работа в группе должна строиться на базе создания хороших условий для самостоятельности, коллективно-творческого дела, направленной на реализацию у молодёжи коммуникативных качеств и на развитие общения.

Таким образом, в процессе оптимизации качества жизни студентов необходимо определить педагогическую деятельность как особый вид высококвалифицированной деятельности творческого характера. Она играет немаловажную роль не только в обучении, но и в воспитании и развитии студентов. Таким образом, педагогическая деятельность должна стать доминирующей:

1) в воспитании активной жизненной позиции у студентов и самосозидании;

2) в самопреобразовании студентов;

3) в формировании потребности у студентов создавать качество жизни, как свое, так и общества.

Именно такая деятельность педагога, по мнению И.Ф. Исаева сможет обеспечить основу самореализации, способна выступать средством самореализации и профессионального самоутверждения. При этом потребность в творческом самовыражении, в личностной самореализации в процессе профессионально-педагогической деятельности постепенно становится доминирующей ценностной ориентацией личности куратора.

Создавая благоприятные условия для оптимизации качества жизни студентов в ходе обучения и воспитания, куратор обязан профессионально обеспечить и

развитие качества человека. С помощью педагогической поддержки куратор учит студента через осмысление, видеть себя и свои собственные жизненные ситуации, анализировать их с точки зрения желаний, стремлений и возможностей. Поддержка саморазвития студента позволяет ему успешно решать образовательные и поведенческие задачи, укрепить уверенность в себе, освоить сложную позицию субъекта жизнедеятельности. Это возможно при условии, если куратор понимает, как развить инициативность студента, чтобы воспользоваться результатами активной деятельности для развития личности студента и самостоятельность в учебе и труде.

В данном случае, необходимо стимулирование, побуждающее студентов учиться более эффективно, что является одним из важнейших факторов создания благоприятных условий для повышения качества их жизни, использование в этих целях методов мотивации.

Для оптимизации качества жизни студентов необходимо также создание таких педагогических условий, которые в учебном процессе будут рассматриваться как активная, самосозидательная деятельность, в которой достигается не только единство личностных и общественных смыслов бытия человека, но и создание комфортности своего качества жизни. Таким образом, одной из главных слагаемых педагогической деятельности, направленной на повышение качества жизни студентов является содействие каждому из них в самореализации, что на самом деле важнее, чем обретение материального благополучия.

Оптимизировать качество жизни студентов необходимо таким образом, чтобы максимально побудить индивида к деятельности по достижению личных и коллективных целей.

Дополняя вышесказанные идеи, отметим, что оптимизация качества жизни студентов представляет собой процесс, в котором осуществляется система воспитания, в том числе, система кураторства, если качество жизни студентов становится осознаваемой самими студентами. Так же оптимизация качества жизни студентов включает целый комплекс мероприятий, так как важно создавать студентам благоприятные условия и поддерживать их на протяжении всего курса обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова, Е.А. Требования к системе воспитательной работы в контексте обеспечения достойного качества жизни студентов современного вуза // Альманах «Качество жизни субъектов современного образования» / Под ред. Н.А.Голикова. – Тюмень: ТГА-КИ, 2008. – С. 34-39.

2. Голиков, Н.А. Социальное партнерство в школе: новый взгляд на качество жизни воспитанников // Альманах «Качество жизни субъектов современного образования» / Под ред. Н.А.Голикова. – Тюмень: Мандр и К^а, 2008. – С. 30-31.

3. Федоряк, Л.М. Качество жизни и познавательная активность. Монография. - Санкт - Петербург: СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2004. – 296 с.

PEDAGOGICAL CONTEXT OF OPTIMIZATION OF STUDENT'S LIFE QUALITY

© 2011

E.A. Bogacheva, postgraduate student
Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky, Saratov (Russia)

Keywords: the quality of student's life, optimization of the quality of life, pedagogical support, support-contribution, pedagogical system of tutors

Annotation: this article, from the pedagogical point of view, deals with analysis of "quality of life" as a factor of optimization of the quality of life of students. The main emphasis is placed on teaching (support) of the tutor in self-actualization of students. This article gives close attention to the system of pedagogical support as a factor of contribution to personal growth and success of each student contributing to improve the quality of his life.

УДК 378.147

Тьюторская позиция преподавателя высшей школы в процессе сопровождения вне аудиторной самостоятельной работы

© 2011

Т.И. Боровкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Социальная педагогика и управление образованием»
Дальневосточный федеральный государственный университет, Владивосток (Россия)

Ключевые слова: тьютор; тьюторская позиция; тьюторское сопровождение; самостоятельная работа студента; принципы вариативности, открытости, индивидуализации; индивидуальная образовательная программа.

Аннотация: в данной статье отражен авторский взгляд на тьюторскую позицию, ее место в структуре педагогической деятельности преподавателя высшей школы. Тьюторская позиция рассматривается как образовательная ценность, субъектная методология, ценностно-смысловые основания действий преподавателя по сопровождению внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

В связи с введением образовательных стандартов третьего поколения, построенных на усилении принципов вариативности, открытости, практической направленности образовательных программ в вузах тьюторы, по мнению Т.М. Ковалевой, будут более востребованы, чем в других учреждениях системы образования. Запрос на профессию тьютора в системе ВПО, введенной в перечень профессиональных квалификационных групп должностей педагогических работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования Приказом Минздравсоцразвития в мае 2008 года, продиктован также введением кредитно-модульной системы, рассчитанной на построение индивидуальных траекторий обучения для каждого студента на основе самостоятельного выбора значительной доли (до 50%) курсов и модулей. Компетентностная направленность, студентоцентрированная ориентация основных образовательных программ на основе ФГОС-3 предполагают переход на индивидуальные учебные планы обучения, определяющие для каждого студента траекторию его движения в пространстве образования, способствуя самоопределению и самореализации студентов в профессиональной и общественной жизни. Главным содержанием принципа открытости образования становится осознанный заказ студента на собственный процесс образования [1]. Реализация принципа открытости образования диктует необходимость каждому образующемуся владеть куль-

турой выбора и организации различных образовательных предложений в его собственную образовательную программу (Т.М. Ковалева). Обучающийся должен ясно представлять свои образовательные потребности на основе осознанных познавательных и профессиональных интересов и образовательных возможностей. В ситуации выбора актуализируется позиция тьютора, который призван сопровождать индивидуальную образовательную программу студента, поддерживать и оказывать помощь в решении самостоятельно поставленных самообразовательных задач.

Тьюторское сопровождение вводится как специально организованное педагогическое сопровождение в оформлении индивидуального образа своего будущего человеком, самостоятельно выстроенной индивидуальной образовательно-профессиональной траектории и построения наиболее адекватной программы по их достижению. Предметом тьюторского сопровождения может являться любая деятельность или процесс, направленные на решение образовательных задач. Это позволяет рассматривать тьюторское сопровождение как универсальную образовательную технологию, эффективную для достижения индивидуализации обучения, определения своего пути в образовании, осмыслении своего заказа к образованию, принятия ответственности за свое будущее.

Тьютор может рассматриваться как самостоятельная профессия и как дополнительная профессиональ-

ная компетенция у профессора, учителя, педагога дополнительного образования. В широком смысле тьютор определяется Т.М. Ковалевой как тот, кто сопровождает процесс освоения новой деятельности, работая с принципом индивидуализации.

Это специалист, владеющий способами и средствами содействия обучающемуся в построении индивидуальной образовательной программы на основе эффективного использования доступных образовательных ресурсов. Тьютор умеет учиться и передавать свой опыт самообразования и учения тому, кто тоже находится в процессе самообразования. Тьютор организует ситуации, где возможно было бы проявить или сформировать «заказ» обучающегося на знания [2]. В связи с глобализацией жизни и интеграционными процессами вхождения России в мировое образовательное пространство, потребовавшими приведения образовательной системы в соответствие с общемировыми стандартами, актуальны три матрицы в разработке стратегии развития образования: антропологическая, социальная и культурная [3]. Это объясняется тем, что образование есть целенаправленный процесс социокультурного воспроизводства человека на основе превосходящего его образа человека и при решении проблемы педагогического целеполагания следует учитывать три фактора: потребности человека, потребности культуры и потребности социума. Поэтому цель образования должна включать в себя воспитание не просто человека знающего (познавательный компонент), умеющего (практический компонент), но и человека понимающего, способного к самопроектированию и самореализации, самостоятельному выбору на основе иерархии ценностей и смыслов, имеющих личную значимость.

Мировоззренческой основой, ценностно-смысловым образованием, обеспечивающим осмысленность, последовательность, непротиворечивость, гибкость любой деятельности, является позиция. Не ставшая смыслом и ценностью для педагога, педагогическая позиция преподавателя высшей школы, интегрирующая антропологическую, культурную и социальную составляющие, выполняющая роль его субъектной методологии, не может быть проявлена в поведении. В этом контексте педагогическая позиция, являясь механизмом достижения высшей ценности, сама становится образовательной ценностью. Она характеризует педагогическую деятельность, одновременно являясь ее целью и средством достижения результата, ценностной нормой, на основе которой строятся отношения между педагогом и студентом. Поэтому педагогическую деятельность рассматривают как функцию педагогической позиции. И именно поэтому из множества подходов к описанию тьюторской деятельности, с этой точки зрения, выделяют позиционный подход, при котором тьютор рассматривается как педагог, придерживающийся определенных позиций (Г.Н. Блинов, А.Т. Тупицын, Д.Н. Проскуровская, Н.В. Рыбалкина, Т.М. Ковалева). Тогда тьюторская позиция, сущность которой – сопровождение обучающегося в его индивидуальном движении, помощи при его самоопределении и самореализации, способствует достижению целей образования.

Тьютор владеет специальными средствами сопровождения обучающегося. Это его компетенция, которую, на наш взгляд, можно отнести к ведущим, позво-

ляющим творить будущее на основе инновационности, креативности, динамичности и диалогичности (Т.Ю. по Базарову).

В таком случае возникает вопрос, как будет выглядеть пространство деятельности тьютора? Т.М. Ковалева описывает пространство работы тьютора, определяемое тремя векторами тьюторского действия: антропологическим, культурно-предметным и вектором социального расширения [4].

Рассмотрим содержание тьюторского действия по каждому из векторов на примере сопровождения внеаудиторной самостоятельной работы студентов четвертого курса, изучающих дисциплину «Управление социальными системами» (модули рабочей программы разрабатываются с ориентацией на принципы индивидуализации, открытости, вариативности, взаимообучения).

Культурно-предметный вектор указывает на раскрытие тьютором образовательного потенциала первого модуля учебного предмета для осуществления выбора содержания при формировании и реализации студентом ИОП и построении своей программы «Самоменеджмент».

Изменение границ предметного знания становится направлением тьюторских консультаций для внесения корректив в ИОП.

Антропологический вектор. Тьютор помогает овладеть техниками и технологиями развития личностных качеств, необходимых для самообразования, саморазвития и самовоспитания, в частности, через индивидуальную программу «Технология саморазвития».

Социальный вектор. Тьютор помогает построить ресурсную карту для раскрытия образовательного потенциала окружающего социума – своего университета, образовательных и иных учреждений, событий при формировании и реализации студентами своей ИОП, в том числе, через разработку группового проекта «Управление организацией».

Таким образом, тьюторская позиция возникает как сопровождающая и обслуживающая новое, расширенное образовательное пространство. Цели образовательной деятельности определяются студентом на основе его индивидуальных интересов, направленностей. Разрешается одно из противоречий, присущих студенческому возрасту – стремлением к самостоятельности в отборе знаний, способах их приобретения и довольно жесткими формами и методами подготовки специалиста в вузе. В процессе внеаудиторной самостоятельной работы у студента закладываются основы самопознания, самоорганизации и самовоспитания, вырабатывается умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию, «формируется потребность узнать, освоить что-то новое, неизвестное, нужное, важное для себя» на основе «выработанной им самим программы освоения какого-либо материала» (И.А. Зимняя).

Сущностной характеристикой тьюторского сопровождения является тот факт, что студент выполняет действия по самостоятельно разработанным нормам, которые затем обсуждаются с тьютором с целью осознания их эффективности и целесообразности. В этом обсуждении тьютор выступает носителем культурного способа действия. Тьютор позволяет понять студенту культурное, знаниевое как личное, глубоко свое – прожить его и стать ответственным за него (Н.В.

Рыбалкина). С философских и антропологических позиций образование определяется как один из способов становления человека в культуре (В.С. Библер, Л.С. Выготский, Ю.М. Лотман, М.К. Мамардашвили), путь к пониманию и осознанию смыслов, выработки собственной экзистенциальной позиции. Тьюторская позиция – это отражение культурного опыта в той предметной сфере, в которой работает ребенок, а также тех культурных способов деятельности (уже существующих в культуре), которые позволят студенту быть эффективным. В педагогике развития основным новообразованием участника образовательных процессов становится субъектное отношение к культурной форме (Б.Д. Эльконин). Субъектное отношение предполагает инициативу и самостоятельность в опробовании культурных форм. Образовательные процессы понимаются «как пробное поле и пробное отношение, а не как готовые и за их спиной принятые положения». Поскольку индивидуальность может проявить, раскрыть себя только при столкновении своего собственного опыта, понимания, знаний с опытом, пониманием, знанием других людей. Поэтому позиция обучающегося – это позиция субъекта саморазвития и учебно-предметной деятельности, самоопределяющегося на основе практического мышления и рефлексии действий. Тьюторская позиция – это позиция человека, который вместе со студентом проясняет его потребности и возможности, выстраивает личную образовательную траекторию в открытом образовательном пространстве. Носителем тьюторской позиции может быть особая педагогическая специализация – собственно тьютор. Тьюторскую позицию может держать на себе и другой педагог, имеющий соответствующую подготовку и владеющий технологией тьюторского сопровождения. Осознание тьютором индивидуальности студента, его эмоциональное принятие и субъект-субъектное взаимодействие с ним важно и для формирования позиции открытости новому опыту в образовательной среде.

К важным критериям тьюторской позиции можно отнести:

- отношение к развитию студента как ценности, как цели и смыслу образования;
- оптимистически положительный взгляд на развитие студента как показатель веры в него;
- эмпатически-толерантное взаимодействие со студентами как показатель принятия обучающегося как данности;
- настроенность на сотрудничество, диалог как показатель субъект-субъектных отношений и демократического стиля общения.

Позиция студента как приемника информации меняется на позицию строителя собственного знания. Переопределение позиций преподавателя – это возможная смена позиции ведущего на позицию организующего и поддерживающего активность студентов, а студента – смена позиции ведомого на позицию самостоятельно ищущего.

По утверждению Г.С. Абрамовой, занимать педагогическую позицию, – это значит принимать решение о воздействии на другого человека, учить его через это воздействие целесообразному поведению, то есть становиться для другого человека носителем цели. Это предполагает экзистенциальное переживание человека. Цель задается в педагогических позициях следую-

щим образом: тип 1 «Делай, как Я» (Я – критерий истины всего, что происходит во взаимодействии с другим человеком); тип 2 «Давай сделаем вместе» (нашим Я меняться не надо, учить надо делу); тип 3 «Давай подумаем вместе, как нам сделать» (разделяются во времени «думание» и «делание», предполагается личностная и рефлексивная позиции, общность представляет собой проявление сущности участников взаимодействия).

Обратимся для сравнения к тьюторской позиции, которая ярко проявляется в умении выстраивать диалог взаимодействия со студентом-соавтором, логика которого такова: «У тебя (студента) есть стремление ответить на значимый для тебя вопрос. Я (тьютор) готов обсуждать, зачем тебе эти знания и КАК ты отвечаешь на твой вопрос. Это обсуждение поможет тебе понять свои достижения (какие используемые тобой средства познания эффективны) и твои проблемы (что и КАК надо менять в твоей деятельности). Главное – наша работа поможет тебе понять, КАК ты можешь использовать итоги твоей деятельности в твоём будущем – как отдалённом, так и в ближайшем время» (Т.М. Ковалева).

Наблюдаются новые оттенки и в примерных открытых вопросах развивающей беседы тьютора с обучающимся как одного из методов работы над запросом студента: «Что бы ты хотел сегодня обсудить?», «Чего ты хочешь достичь?», «Когда ты приступишь к реализации задуманного?», «С какими проблемами в достижении задуманного можешь столкнуться?», «Какая помощь может тебе потребоваться?» [5].

Тьюторская позиция преподавателя вуза – позиция педагога, предполагающая такие его действия:

- 1) обсуждение совместно со студентом заказа на самообразование на основе анализа его образовательных и личностных запросов;
- 2) оказание помощи студенту в выявлении собственных потребностей в приобретении тех или иных компетентностей, саморазвитии и самореализации;
- 3) сопровождение его по индивидуальной траектории в пространстве вуза;
- 4) помощь студенту в использовании разнообразных образовательных ресурсов, в том числе, за пределами вуза, для удовлетворения индивидуальных потребностей.

Именно тьютор задает три направления обсуждения каждого действия учащегося, соответствующих трем компонентам готовности к самообразованию: что я знаю о своем действии (когнитивный уровень), что я умею (практический уровень), зачем мне это, что это меняет (личностный уровень). Таким образом, любое культурное знание в ходе тьюторского сопровождения появляется после пробного действия учащегося, и он оформляет этот опыт, структурируя его и делая осмысленным.

Тьюторский вопрос задает ситуацию анализа не только опыта совершенного действия, но и представления будущего действия, т.к. предметом обсуждения выступает само планирование хода самообразования и планируемые шаги.

Как специфическое личностное образование профессиональная позиция конкретного преподавателя выражается в его педагогической деятельности (Е.П. Белозерцев, Л.К. Гребенкина, А.К. Маркова). Концепция структуры педагогической деятельности, предложенная А.К. Марковой, включает следующие

составляющие: 1) профессиональные психологические и педагогические знания; 2) профессиональные педагогические умения; 3) профессиональные психологические позиции и установки преподавателя; 4) личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями.

Содержание педагогической позиции меняется в соответствии со сменой условий социальной жизни, а соответственно и требований к профессионально-педагогической деятельности, которая носит социальный характер. Умение удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии, А.К. Марковой выделено в ее классификации педагогических умений в одной из групп умений как базовое. В современных условиях именно тьюторская позиция преподавателя высшей школы, на наш взгляд, наиболее адекватна идеологии компетентностного подхода и заслуживает включения в профессиональный стандарт тьюторской деятельности. Дж. Равен под компетентностью понимал специальную способность человека, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающую узко специальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия. Очевидно, что поведение человека и то, насколько эффективно решает он стоящие перед ним задачи, зависит от его компетентности. Сама же компетентность определяется не только знаниями, имеющими непосредственное практическое значение, но и мировоззренческой позицией человека, его общими представлениями о природе, обществе и людях. Компетентность педагога определяется соотношением в его реальном труде того, каковы его профессиональные знания и умения, с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества – с другой [6]. Наиболее значимыми для анализа компетентности, по мнению А.К. Марковой, являются профессиональные позиции и психологические качества, которые дополняются, реализуются умениями, «техниками». У педагога может преобладать позиция предметника, воспитателя, либо тьютора и т.д.

В студентоцентрированной концепции преподаватель реализует новую функцию руководителя и консультанта студента в деле приобретения им тех или иных компетенций. Студентоцентрированное образование – основополагающий принцип реформ в свете болонского процесса в высшем образовании, предполагающий смещение акцентов в образовательном процессе с преподавания (как основной роли профессорско-преподавательского состава в «трансляции» знаний) на учение как активную образовательную деятельность студента [7].

В новом подходе делается упор на результаты обучения, которые становятся главным итогом образовательного процесса для студента с точки зрения знания, понимания и способностей, а не на средства и методы обучения, которые используют преподаватели для достижения этих результатов. Образовательный процесс все в большей степени определяется тем, чего хотят достичь обучающиеся.

Поэтому планы развития нашего института педагогики и образования Дальневосточного федерального университета, направлены, в первую очередь, на тьюторское сопровождение образовательной деятельности

самых преподавателей. Если то, как мы учим, есть то, чему мы учим, то, как мы учимся – есть то, как мы можем учить. Создание по инициативе директора института педагогики и образования, заместителя руководителя научной школы ДВФУ «Педагогика», профессора М.Н. Невзорова магистратуры «Тьюторство в сфере образования» и тьюторского регионального Центра для развития тьюторских практик и апробации индивидуальных образовательных программ как преподавателей, так и студентов при переходе на государственные стандарты третьего поколения и интеграции в «восточное» образовательное пространство, пространство Азиатско-тихоокеанского региона – наша стратегическая цель. Для достижения цели есть научная поддержка Московского педагогического государственного университета в лице профессора Т.М. Ковалева, председателя Межрегиональной тьюторской ассоциации, руководителя магистерской программы «Тьюторство в сфере образования» в МПГУ, обучение автора статьи, координатора Межрегиональной тьюторской ассоциации по Приморскому краю в заочной магистратуре МПГУ «Тьюторство в сфере образования», тьюторские пробы в течение последних пяти лет по сопровождению программ дополнительного «Преподаватель высшей школы» и «Менеджмент в образовании»; участие во Всероссийских конференциях по тьюторству в Ижевске, Москве.

В университетах нового типа, по утверждению председателя правления Межрегиональной тьюторской организации Лианы Кобзевой (г. Томск), потребуются работа тьютора в качестве эксперта, аналитика, исследователя, управленца в сфере новых знаний и технологий.

Интересная перспектива – шагать в ногу со временем, быть включенным в построение открытого образовательного пространства в современной социокультурной ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ковалева, Т.М. Открытое образование и современные тьюторские практики. <http://www.thetutor.ru/history/article02.html>
2. Волошина, Е. Практикование тьюторской деятельности в школе как возможность гуманитаризации педагогической деятельности // Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник 1996-2005. Томск, 2005.
3. Беляева, Л.А. Педагогическое целеполагание в контексте современной философии образования. / Образование в Уральском регионе: научные основы развития инноваций. / Тезисы докладов III региональной научно-практической конференции 11-15 апреля 2005 г., Екатеринбург. С.13-15.
4. Ковалева, Т.М. О деятельности тьютора в образовательном учреждении // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: Материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика», Москва, 18-19 мая 2009 / Науч. ред. Т.М. Ковалева; Отв. ред. А.А. Теров, О.Ю. Жилина – М; АПКИППРО, 2009. – С. 10-11.
5. Гайманова, Е.В., Храпков, И.Б. Тьюторское сопровождение студентов Института психоанализа Методический комплекс, Москва. – 2009.

6. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1993.

7. Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Авт. сост.: В.И. Байденко, Н.А. Селезнева, О.Л. Ворожейкина, Е.Н.

Карачарова, Л.Н. Тарасюк / Под науч. ред. д-а пед. наук, профессора В.И. Байденко и д-а тех. наук, профессора Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.

TUTOR POSITION HIGHER SCHOOL TEACHER IN THE ACCOMPANIMENT 'INDEPENDENT WORK

© 2011

T.I. Borovkova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair
"Social pedagogy and administration of education"
Far Eastern National University, Vladivostok (Russia)

Keywords: tutor; tutor's attitude; tutor's facilitation; student's independent work; principles of variability, openness, personalization; individual syllabus.

Annotation: The article presents the author's view of tutor attitude, its position in the structure of teaching activities of the instructor. The tutor's attitude is considered as educational value, methodology of the subject, value and meaningful grounds for facilitating students' independent work.

УДК 378.147

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

© 2011

Л.В. Будяк, кандидат педагогических наук
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Ключевые слова: образование; образовательные цели; образовательный стандарт.

Аннотация: в статье образование рассматривается как один из основных факторов развития общества, социализации человека и основой преемственности поколений, решения культурных, государственных и общественных задач.

В современном мире образование является одним из важнейших факторов развития не только экономики, но и общества в целом. Образование, по мнению Жака Делора «должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности выносить суждение и предпринимать различные действия. Оно должно позволить человеку понять самого себя и окружающую его среду и содействовать выполнению его социальной роли в процессе труда и жизни в обществе.

Образование может рассматриваться как практика актуальной социализации человека и гарантия преемственности поколений. Тогда качество образования – это разница между эталонно прописанными социальными потребностями и тем, что есть на самом деле. Такой подход к трактовке понятий «образование» и «качество образования» по сути является социальным. В последнее время в список социальных потребностей (ясно, что этот список далеко не сформирован окончательно) попали следующие необходимые сегодня качества личности: владение универсальными способами деятельности, владение коммуникативными навыками, навыками коллективного труда, владение специфическими навыками учебного труда (способность к самообразованию), нормы и эталоны социальной жизнедеятельности (воспитанность).

В этой связи, возможно, следует говорить о необходимости движения к «обществу образования». Истина заключается в том, что на протяжении всей общественной и личной жизни человеку есть чему поучиться» [1, с.7]. Основной целью образования является приобретение человеком культурного опыта, востребованного обществом и обеспечивающего ему культурное развитие. Учебный процесс должен обеспечивать вхождение человека в культуру в широком понимании этого слова.

Такое образование было востребовано всегда. Когда-то его обеспечивали классические университеты, институты благородных девиц. И сегодня достижение нового качества образования связано с необходимостью целенаправленного воспитания интеллектуальной и творческой элиты общества.

Актуальным в настоящее время является взгляд на образование как на средство построения человеком своего образа в соответствии с теми ценностными ориентирами, которые он себе выбрал из числа ему предложенных. Если понятие «образование» детерминировано через понятие «образ», то следует признать, что оно есть не что иное как качественные новообразования в сознании человека, т.е. приобретение им новых, не существовавших у него ранее, ценностных ориентиров, мыслительных конструкторов, способов, образов, видения действительности и т.д.

Произошедшие за последние годы социально-экономические изменения заставляют нас сегодня говорить не о повышении «старого» качества, а о придании образованию новых качественных характеристик, принципиально отличающихся от тех, которые существовали хотя бы 20 лет назад.

Образование – это культурный, государственный и общественный феномен, существование которого обусловлено широким спектром целей. Доминирование одних целей над другими качественно изменяет организацию и осуществление процесса образования, его результат, само отношение к нему. Другими словами многообразие возможных сочетаний целей образования порождает многообразие его качественно различных моделей.

Образовательные цели — это сознательно определенные ожидаемые результаты, которых стремится достичь данное общество, страна, государство с помощью сложившейся системы образования в целом в настоящее время и в ближайшем будущем. Эти цели социально зависимы от различных условий: от характера общества, от государственной образовательной политики, от уровня развития культуры и всей системы просвещения и воспитания в стране, от системы главных ценностей.

Цели образовательной системы детерминируют конкретное описание программы развития человека средствами образования, описание системы знаний, тех норм деятельности и отношений, которыми должен овладеть обучающийся по окончании учебного заведения. Неоднократно предпринимались попытки представить такую программу в виде модели выпускника школы или вуза, в виде профиограммы специалиста конкретного учебного заведения. В современных условиях при отборе целей обычно учитываются как социальный запрос государства и общества, так и цели отдельного человека, желающего получить образование в конкретном образовательном учреждении, его интересы и склонности.

Е.В. Яковлев [2] цитирует требования к образованности специалиста с высшим педагогическим образованием, приведенные в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования.

Специалист:

- осознает личностную и социальную значимость своей профессии; обладает целостным представлением об образовании как особой сфере социокультурной практики, обеспечивающей передачу (трансляцию) культуры от поколения к поколению и выступающей как контекст становления личности;

- обладает научным мировоззрением и гуманистической направленностью личности, знает основные закономерности развития природы и общества;

- знает основы Конституции, этические и правовые нормы, регулирующие отношения человека к человеку, окружающей среде, умеет учитывать их при подготовке специальных проектов; владеет системой знаний о закономерностях и принципах образовательного процесса и умеет их использовать в своей профессиональной деятельности;

- знает формы и методы научного познания и их эволюцию, владеет различными способами познания и освоения окружающего мира; владеет системой поня-

тий в предметной области знаний; владеет современными методами поиска, обработки и использования информации;

- умеет строить взаимоотношения с коллегами, находить, принимать и реализовывать управленческие решения в своей профессиональной деятельности;

- психологически и методически подготовлен к работе в полидисциплинарных и междисциплинарных областях знаний.

Отметим, что большая часть приведенных требований касается знаний специалиста, следовательно, соответствие подготовленности выпускника вуза данным требованиям может быть проверена, есть возможность оценки уровня полученных знаний.

Сложнее с умениями - например, умение строить взаимоотношения с коллегами или умение принимать и реализовывать управленческие решения в своей профессиональной деятельности. Это можно будет определить в процессе трудовой деятельности выпускника, т.е. показатели качества будут определяться по отсортированным результатам.

В образовательном стандарте нет ничего о качествах личности, которыми должен обладать выпускник, его ценностных ориентациях. С одной стороны, это естественно, так как их сложно проверить. Но с другой стороны, стандарт сводится к пресловутым ЗУНам и ориентирует деятельность вуза не на развитие личности выпускника, его способностей, а на вооружение определенным набором знаний и умений, что совершенно не отвечает современным взглядам на результаты образования.

Как показали результаты исследования Н.А. Селезневой, В.И. Байденко [3, с. 7-15.] представления студентов о качественном образовании связаны с возможностью развития их личностных сил и благоприятными перспективами профессиональной карьеры. Для академического сообщества приоритетный показатель качества образования - культуросообразность. Работодатель от высшего образования ожидает получить компетентного работника, государство - правопослушного гражданина, общество – личность, способную к эффективному социальному жизнетворчеству.

Достижение этих целей возможно при переходе к компетентно-ориентированному содержанию образования. Началом компетентного подхода в образовании можно считать работу Комиссии ЮНЕСКО под руководством бывшего министра образования Франции Эдгара Фора (Edgar Faure). Еще в 1972 году ею были определены четыре «столпа образования»:

- учить учиться и пользоваться знаниями, т.е. получать образование в течение всей жизни, углубленно работать в своей узкой области при достаточно широких общих знаниях;

- учиться делать дело, не только пользуясь стандартными навыками, но шире, научиться в рамках как формального, так и неформального социального опыта справляться с разными ситуациями и работать в команде;

- учиться жить вместе, развивая и понимая других людей и их стремление к независимости (выполняя совместные проекты и участь улаживать конфликты), укрепляя плюрализм, взаимопонимание и мир;

- учиться быть, т. е. в большей степени развивать свои личностные качества и способность действовать

с большей независимостью, руководствуясь собственными суждениями и личной ответственностью. Образование не должно игнорировать ни одного аспекта человеческого потенциала: памяти, разума, чувства прекрасного, физических возможностей и навыков общения [1, стр. 32-47].

Поставленные цели предполагают формирование у человека некоего набора ключевых (сквозных) компетенций, которые позволяют ему успешно продолжать образование каждый раз, когда в этом возникает необходимость, при столкновении с проблемами, появляющимися в личной и профессиональной жизни.

В настоящее время в контексте глобализации компетентностный подход к образованию особенно востребован в рамках Болонского процесса, позволяя преодолеть устоявшиеся когнитивные ориентации высшего образования, по-новому взглянуть на существующее содержание образования, методы и средства обучения.

Совет Культурной Кооперации при Совете Европы (Страсбург, Франция) определил ключевые компетентности, которые должны освоить все выпускники образовательных учреждений. Компетентности подразделяются на:

- социально-политические, позволяющие человеку реализовать активную позицию в жизни в многокультурном обществе;

- коммуникативные, рассматриваемые как способность эффективно общаться, устанавливать деловые контакты, сотрудничать, взаимодействовать в команде и т.д., то есть обеспечивающие эффективную устную и письменную коммуникацию;

- информационные, включающие в себя умения поиска, отбора, представления информации, решения профессиональных задач с помощью ИКТ и обусловленные возникновением и развитием информационного общества;

- личностные, связанные с самоуправлением – умение ставить и реализовывать жизненные цели, организационно-управленческий потенциал, эффективно использовать собственные ресурсы и ресурсы других, рефлексивные умения.

Отдельно выделен элемент познавательной компетентности – «способность учиться всю жизнь».

Советом Европы выделены также ключевые профессиональные компетенции. К ним относятся:

- способность к эффективному поведению на рынке труда – профессиональная мобильность, умения выстраивать (планировать, реализовать, корректировать) профессиональную карьеру, умения трудоустройства, адаптации на рабочем месте.

- способность адекватно реагировать изменения рынка, умения экономического и правового анализа в рамках профессиональных ситуаций, предпринимательские умения.

В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация» 37 видов компетентностей [4, с. 281—296].

В настоящее время в нашей стране предпринимаются попытки внедрить компетентностный подход в формирование содержания высшего образования. Так, Ю.Г. Татуром рассмотрены стандарты высшего профессионального образования в компетентностной модели специалиста [5]. Компетентность определяется автором как характеристика личности, позволяющая ей

(или даже дающая право) решать, выносить суждения в определенной области. Основой ее выступают знания, осведомленность, опыт социально-профессиональной деятельности человека. Компетентность – качество человека, завершившего образование определенной степени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков.

В рамках современной образовательной парадигмы, где цель образования "развитие личности, раскрытие и развитие ее задатков и способностей, существенных сил и призвания" (Концепция непрерывного образования, 1987), Ю.Г. Татур видит следующие виды компетентностей:

- готовность к научному, системному познанию мира;

- готовность к социализации;

- нацеленность и готовность к общественно - одобряемой продуктивной деятельности;

- готовность и стремление познать и совершенствовать себя.

Подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля требует формирования компетентности:

- в узкой области профессиональной деятельности;

- в широкой области профессиональной деятельности;

- в общенаучной сфере;

- в сфере социальных отношений;

- в личностной сфере – аутопсихологическая компетентность, готовность к критической самооценке, самостоятельному повышению квалификации.

Обязательными компонентами компетентности любого вида Ю.Г. Татур считает положительную мотивацию, ценностно-смысловое отношение к содержанию и результату деятельности, знания, лежащие в основе выбора способа осуществления соответствующей деятельности, умение, опыт, навык.

Достижение конечной цели предполагает приобретение ряда промежуточных компетентностей, без которых невозможно достижение требуемого результата. Конечная компетенция может представлять собой либо профессиональную компетентность, либо наивысший уровень ее моделирования, в то время как промежуточная компетентность может определяться как овладение отдельными компонентами (знаниями, умениями, установками) конечной цели или низкими уровнями моделирования всей задачи.

Компетенции не сводятся к конкретным ЗУНам, по-предметно сформированным в рамках отдельных дисциплин учебного плана вуза, и характеризуются: социальностью, культуросообразностью, системностью, ситуативностью, межпредметностью, надпредметностью, практикоориентированностью, мотивированностью использования [6]. "Компетенция - это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению... Компетенция это то, что порождает умение, действие. Компетенцию можно рассматривать как возможность установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы"[7].

Логико-методологический анализ позволяет сфор-

мулировать следующее определение компетенции как современного результата образования: «компетенция» - это осознанная человеком способность (возможность) реализации знаний и умений для эффективной деятельности в конкретной ситуации. Это определение предполагает изменение видения конечных целей обучения, прежде всего, через формирование способов деятельности в этих ситуациях.

Актуальность компетентностного подхода, его отличие от знаниево-ориентированного заключается в том, что:

- образовательный результат «компетентность» в большей мере соответствует общей цели образования - подготовке гражданина, способного к активной социальной адаптации, самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию;

- в нем соединяются интеллектуальная, навыковая и эмоционально-ценностная составляющие образования, что отвечает нашим представлениям о содержании образования;

- содержания образования, в том числе и стандарты, должны прорабатываться по критерию результативности, которая, однако, выходит за границы ЗУНов;

- «компетентность» выпускника, заложенная в образовательных стандартах неминуемо повлечет за собой существенное изменение не только в содержании образования, но и в способах его освоения, а значит в организации образовательного процесса в целом;

- данный подход обладает ярко выраженной интегративностью, объединяя в единое целое соответствующие умения и знания, относящиеся к широким сферам деятельности, и личностные качества, обеспечивающие эффективное использование ЗУНов для достижения цели.

Именно в профессиональном образовании сделаны наиболее существенные шаги в определении качества полученного результата образования. Это связано с тем, что «уровни компетенций» рассматриваются, как признак профессиональной квалификации. Процессы оценки сформированности компетенций и качества обучения требуют создания некоторой образовательной структуры, отличающейся от классической системы высшего образования, и позволяющей вести образовательные процессы в соответствии с условиями, накладываемыми совокупностью квалификаций. Во многих профессиях ряд компетенций повторяется, поэтому при проверке знаний и умений (определении уровня квалификации) специалиста существует возможность многократного использования соответствующих тестовых и учебных материалов.

Большая работа по разработке уровней компетенций, в связи с квалификациями и степенями образования (по системе бакалаврат – магистратура) проведена в рамках Болонского процесса [8]. Проект «Настройка образовательных структур» решает следующие задачи: «определение точек конвергенции и выработка общего понимания содержания квалификаций по уровням в терминах компетенций и результатов обучения». Под результатами понимаются наборы компетенций, включающие знания, понимание и навыки обучаемого, определяемые как для каждого блока (модуля) программы, так и для программы в целом.

В рамках проекта был определен набор компетенций общих для обеих ступеней. Первоначально список включал 85 компетенций, выделенных в качестве значимых институтами высшего образования и компаниями.

По рабочей классификации они были разделены на три категории:

1. Инструментальные, которые включают когнитивные способности, способность понимать и использовать идеи и соображения; методологические способности, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; технологические умения, умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки и способности информационного управления; лингвистические умения, коммуникативные компетенции.

2. Межличностные – индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства;

3. Системные, представляющие собой сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы.

Для бакалаврата были выделены следующие общие для различных предметных областей компетенции:

- способность демонстрировать знание основ и истории дисциплины;

- способность логично и последовательно представить освоенное знание;

- способность конкретизировать новую информацию и дать ее толкование;

- умение продемонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связь между дисциплинами;

- способность понимать и использовать методы критического анализа и развития теорий;

- способность правильно использовать методы и техники дисциплины;

- способность оценить качество исследований в данной предметной области;

- способность понимать результаты экспериментальных и наблюдательных способов проверки научных теорий.

Выпускники магистратуры должны:

- владеть предметной областью на продвинутом уровне, то есть владеть новейшими методами и техниками (исследования), знать новейшие теории и их интерпретации;

- критически отслеживать и осмысливать развитие теории и практики;

- владеть методами независимого исследования и уметь объяснять его результаты на продвинутом уровне;

- быть способным внести оригинальный вклад в дисциплину в соответствии с канонами данной предметной области, например, в рамках квалификационной работы;

- продемонстрировать оригинальность и творческий подход;

- овладеть компетенциями на профессиональном уровне.

Необходимо подчеркнуть, что одинаковые результаты могут быть получены через различные типы обучения, методики, техники форматы.

В дальнейшем эти компетенции конкретизируются для различных специальностей, то есть областей профессиональной деятельности. При этом ведущим является набор личностных умений, которые позволяют человеку быть успешным в жизни, а не усвоенные им академические знания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Делор Ж. Образование: необходимая утопия // Педагогика. - 1998. - №5.

2. Яковлев Е.В. Теоретические основы управления качеством образования в высшей школе. - Челябинск, 1999.

3. Селезнева Н.А., Байденко В.И. Проблема качества образования: актуальные аспекты и пути решения

// Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании. Сб. научн. ст. - М., 1998.

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

5. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 3. - с. 21-26.

6. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

7. Шишков С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. М., Педагогическое Общество России. 2000.

8. Кузьминов Я.И., Любимов Л.Л., Ларионова М.В. Европейский опыт формирования общего понимания содержания квалификаций и структур степеней. Компетентностный подход. http://bologna.mgimo.ru/files/LLK_evtop-opit.doc.

COMPETENCE APPROACH IN HIGHER EDUCATION

© 2011

L.V. Budyak, candidate of pedagogical sciences

Cherkassy National University named after Bogdan Khmelnytskyi, Cherkassy (Ukraine)

Keywords: education; educational aims; educational standard.

Annotation: in this article, education is considered as one of the main factors for the development of society, the socialization of man and the basis of continuity between generations, cultural solutions, state and social problems.

УДК 372.881.1

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

© 2011

А.Ю. Василенко, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология»

Уссурийский государственный педагогический институт, Уссурийск (Россия)

Ключевые слова: самоактуализация личности; эмоциональное выгорание личности; альтруизм; эгоизм.

Аннотация: в статье рассматриваются субъективные факторы профилактики эмоционального выгорания личности, анализируется роль ценностных ориентаций, направленности личности, самоактуализации.

Актуальность исследования феномена эмоционального выгорания в контексте самоактуализации личности связана с тем, что по наблюдениям врачей-психиатров, крайние проявления нарушений социально-профессиональной адаптации приводят к развитию депрессивно-невротических расстройств личности [3]. В системе «помогающих» профессий весьма значима проблема не только сохранения эмоциональной и личностной вовлечённости специалистов, необходимо понимание личностных факторов профилактики эмоционального выгорания, как одного из проявлений профессиональной деформации личности.

При обширном диапазоне исследований синдрома

эмоционального выгорания личности недостаточно изучен экзистенциальный уровень данной проблемы. В то же время, возрастает необходимость обращения исследователей к изучению динамики, нелинейности и обратимости тенденций эмоционального выгорания, вариативности индивидуальных особенностей развития синдрома в контексте экзистенциальной позиции личности. Феноменологический подход к проблеме профилактики эмоционального выгорания позволит учитывать актуальные и потенциальные тенденции самоактуализации субъектов с различным уровнем социальной направленности личности. Такой подход позволит обеспечить предельную индивидуализацию

методов психологической профилактики синдрома эмоционального выгорания личности.

Теоретической и методологической основой исследования является феноменологический подход. Его идеология связана с признанием приоритета субъективности как объективной реальности, принципиально значимой для исследований гуманитарной направленности (Р. Ассаджиоли, Э. Гуссерль, Р. Лэйнг, М. Хайдеггер, Г.Г. Шпет). Экзистенциально-гуманистические теории личности (Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, В. Франкл). Безусловно, важны положения отечественных психологов, рассматривающих проблему эмоционального выгорания как профессиональную дезадаптацию с последующей деформацией личности, связанную с формированием и закреплением защитных стереотипов ограничительной активности в профессиональной деятельности (Л.Г. Дикая, Е.П. Ильин, Р. Кочунас, Л.М. Митина, И.С. Сергеев).

Основная задача заключается в исследовании универсальных и специфических личностных факторов профилактики синдрома эмоционального выгорания у различных типов личности в контексте личностно-профессиональной самоактуализации.

Конкретная задача в рамках проблемы заключается в исследовании сочетаемости наиболее значимых личностных факторов развития и профилактики синдрома эмоционального выгорания личности в контексте самоактуализации наиболее знаковых для системы «человек-человек» типов личности с различным уровнем социальной направленности.

Новизна поставленной задачи определяется относительно противоречивостью позиций учёных относительно роли альтруизма в развитии и профилактике эмоционального выгорания личности. Например, А.Р. Фонарёв указывает на жизненный модус служения людям как на самую вероятную причину выгорания, Р. Кочунас пишет о предрасположенности к выгоранию личностей эмпатийных, гуманистически ориентированных и склонных к отождествлению с другими людьми. Но В. Водопьянова и Е. Старченкова, напротив, рассматривают эмпатию как один из факторов профилактики выгорания, а К. Штайнер определяет позитивную экзистенциальную позицию как необходимое условие конструктивного профессионального и личного сотрудничества (центрированного поведения).

Научная новизна заключается в исследовании феноменологических особенностей развития и профилактики эмоционального выгорания в контексте экзистенциальных проблем, тенденций самоактуализации и уровня социальной направленности личности. Такой подход к проблеме позволяет уточнить научные представления о личностных факторах выгорания, придаёт гибкость методам профилактики эмоционального выгорания, повышает их эффективность.

Необходимо рассмотреть существующие подходы к проблеме эмоционального выгорания личности. Эмоциональное выгорание многими учёными изучается как проблема профессиональной деформации личности (Г.С. Абрамова, В.В. Бойко, О.Т. Ефименко, Э.Ф. Зеер, Р. Кочунас, Л.М. Митина, Э.Э.Сыманюк, А.Р. Фонарёв, Т.В. Форманюк, А.А. Хван, А.И. Щербаков, Ю.А. Юдичи и др.). О.Т. Ефименко и А.А. Хван описаны астенические изменения личности в процессе выгорания. Л.М.Митина обращает внимание на негативные изменения морали и дегуманизацию личности,

размывание женской идентичности в связи с интериоризацией профессиональных стереотипов в ригидные новообразования личности. Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк отмечают присутствие признаков эмоционального выгорания в каждом нормативном, профессионально обусловленном кризисе.

К. Обуховский рассматривает вероятность «предметизации» личности, чрезмерно вовлечённой в профессию, которая является слишком узким источником смысла жизни при отсутствии жизненной концепции. Н. Водопьянова и Е. Старченкова расценивают «болезненную зависимость от работы», стресс, одиночество, неудовлетворённость жизнью как факторы выгорания.

Для анализа личностных факторов профилактики выгорания, несомненно, значимы идеи Р. Ассаджиоли, Дж. Бьюджентала, А. Маслоу, Р. Мэя, К. Роджерса, К. Обуховского об экзистенциальных условиях профессиональной самоактуализации: повышении субъективной значимости бытийных ценностей, мобилизации заботы о самоосуществлении, расширении жизненной концепции.

Предполагаемый подход к решению проблемы профилактики эмоционального выгорания в том, что её возможно и необходимо рассматривать в контексте личностно-профессиональной самоактуализации личности. Теоретически значимыми представляются идеи Р. Ассаджиоли, Дж. Бьюджентала, Л.Ф. Вязниковой, Г.П. Звенигородской, Р. Лэйнга, А.Маслоу, Л.М. Митиной, Р.Мэя, Ф. Пёрлза, Б.Ш. Раджниша, К.Роджерса, Э.Э. Сыманюк, В. Франкла, К. Хорни, Э. Шостром, К. Штайнер. Опираясь на экзистенциально-гуманистический подход и психосинтез, можно определить феноменологические особенности личностно-профессионального развития: неизбежность непостоянства характеристик из-за процессуальности в развитии целостной системы, наличие периодов прогресса и регресса, динамичность и нелинейность.

Феноменологический и экзистенциально-гуманистический подходы, психосинтез являются методологически значимыми для исследования эмоциональной и личностной профессиональной вовлечённости в процессе самоактуализации, так как рассматривают категории экзистенциальной позиции, самоактуализации, воодушевлённости, отчуждённости, сопричастности. В данных подходах центральное значение придаётся опыту идентификации субъектом «себя» как личности, его системе личностных смыслов. Наравне со значимостью определения общих критериев самоактуализации необходимо учитывать уникальность феноменологического поля и экзистенциальной ситуации каждого человека, его проблем и путей их решения, что определяет возможность учитывать особенности и индивидуальные траектории профессиональной самоактуализации различных типов личности.

Эмоциональное выгорание личности необходимо рассматривать как духовную проблему субъекта, его морально-этический конфликт, в основе которого подавление собственной интенциональности, негативная экзистенциальная позиция, преобладание дефицитарных ценностных ориентаций и эгоизм, либо идентификация со служением и жертвенность в профессии, препятствующая истинному самоосуществлению.

Следует отметить, что в процессе эмпирического исследования [4] основные методики были адресова-

ны к смысловой сфере личности и позволяют судить о направленности смысложизненных ориентаций личности и тенденциях самоактуализации [2]. Понимание феноменов самосознания предполагает необходимость рефлексивного описания проблемы, осознания существенных отношений явления и структуры ситуации в целом, что позволяет осознавать проблему, протекающую на уровне экзистенции. Поэтому эмпирические данные должны быть подвергнуты качественному анализу, направленному на построение рефлексивного понимания значения ценностно-смысловой сферы для изучаемого феномена [1].

Кроме того, сравнение отдельных случаев позволяет раскрыть феноменологические особенности эмоционального выгорания, в том, числе благодаря анализу результатов исследования отдельных испытуемых, чьи результаты отличаются от статистической нормы. Особого внимания заслуживают актуальные и потенциальные возможности профилактики эмоционального выгорания «альтруистов» и «эгоистов» [3].

Основные этапы проведённого исследования [4]

В исследовании применялись эмпирические методы: включённое наблюдение, беседа, анкетирование, констатирующий срез для выявления корреляционных связей личностных особенностей с симптомами эмоционального выгорания, а также дисперсионный анализ наиболее значимых факторов развития и профилактики эмоционального выгорания у различных типов личности.

Решены следующие экспериментальные задачи:

1) Выявлены личностные факторы развития эмоционального выгорания представителей системы «человек-человек»: негативные тенденции самоактуализации, негативная экзистенциальная позиция личности, терминальная ценность материальной обеспеченности, отсутствие субъективной значимости бытийных ценностей ($p=0,01^{**}$).

2) Выявлены личностные факторы профилактики эмоционального выгорания представителей системы «человек-человек»: альтруизм, субъективная значимость ценностей самоактуализации, позитивное отношение к людям ($p=0,01^{**}$).

3) Проведён сравнительный анализ личностных факторов, значимых для развития и профилактики выгорания «альтруистов» и «эгоистов»: у «альтруистов» выгорание связано с жертвенностью в профессии и низким уровнем аутосимпатии, а профилактика выгорания связана с терминальной значимостью развития и самосовершенствования; «эгоисты» статистически выгорают чаще, у них это связано с преобладанием негативных представлений о людях, терминальной значимостью материальной обеспеченности, однако, профилактика выгорания возможна и предполагает развитие контактности и потребности творческой реализации в профессии ($p=0,01^{**}$).

Перечисленные системы личностных факторов развития и профилактики эмоционального выгорания были выявлены на первом этапе эмпирического исследования, на втором этапе – качественные особенности выгорания «альтруистов» и «эгоистов», как наиболее знаковых типов личности в системе «человек-человек».

Из общей выборки испытуемых были сформированы подгруппы по следующим основаниям, значимым для исследования:

- по уровню сформированности синдрома эмоционального выгорания (независимо от типа личности),
- по типу направленности личности испытуемых без симптомов эмоционального выгорания,

- по уровню эмоционального выгорания и степени выраженности направленности личности испытуемых.

Результатом стало выявление не только специфических особенностей развития и профилактики эмоционального выгорания «альтруистов» и «эгоистов», определены универсальные личностные факторы профилактики эмоционального выгорания: позитивная экзистенциальная позиция и личностный рост по интра- и интерперсональным критериям, высокая субъективная значимость бытийных ценностей, осмысленность жизни и профессиональной деятельности.

В результате проделанной работы уточнены научные представления об особенностях экзистенциальной позиции «альтруистов» и «эгоистов» с различным уровнем эмоционального выгорания: доказано, что для «альтруистов» актуальны интерперсональные тенденции самоактуализации, а интраперсональные тенденции требуют развития; для «эгоистов» актуальны интраперсональные тенденции, а интерперсональные – нуждаются в актуализации.

Дифференцированы универсальные и специфические факторы профилактики эмоционального выгорания по отдельным симптомам ($p=0,01^{**}$):

- Терминальная значимость для субъекта ценности материального благополучия связана с высоким уровнем эмоционального выгорания личности по всем симптомам.

- Субъективная значимость бытийных ценностей самоактуализации значима для профилактики всех симптомов эмоционального выгорания.

- Симптом «редукция профессиональных обязанностей» с наибольшим трудом поддаётся коррекции, так как предполагает актуализацию сразу всех факторов профилактики выгорания личности.

- Симптомы стадии тревоги в формировании синдрома эмоционального выгорания в большей степени связаны с профессиональной мотивацией субъекта. Способствует выгоранию внешняя профессиональная мотивация: потребность в самоутверждении посредством власти над людьми, вынужденный выбор и осуществление профессиональной деятельности. Отсутствие симптомов «Загнанность в клетку», «Недовольство собой и профессией» сопровождается наличием выраженного интереса к профессии, осознанной потребностью помогать людям, делиться своим опытом. Однако, качественный анализ данных позволяет утверждать, что значение данных факторов второстепенно, по отношению к фактору самоактуализации личности.

Профилактика симптомов стадии истощения («Эмоциональной отстранённости» и «Личностной отстранённости») в большей степени связана с актуализацией нравственного фильтра выгорающего субъекта, с развитием системы позитивных представлений о людях, альтруистичности.

Кроме того, исследование показало, что несмотря на то, что в формировании синдрома выгорания принято выделять стадии тревоги, негативной адаптации, истощения, эти стадии не всегда последовательно следуют одна за одной. Достаточно часто, встречаются случаи,

когда выгорание начинается с «редукции профессиональных обязанностей» или с «эмоциональной отстранённости», эти симптомы в выборах представителей «помогающих» профессий системы «человек-человек» встречаются особенно часто, даже при стаже менее 5 лет. В то же время, достаточно часто встречаются случаи с полным отсутствием выгорания по всем симптомам не смотря на профессиональный стаж более 20 лет у субъектов с гармонично представленными позитивными тенденциями самоактуализации по интра- и интерперсональным критериям. Практическая значимость полученных результатов в том, что они могут являться основой для разработки профилактических программ с учётом тенденций самоактуализации личности.

В результате теоретического обобщения и интерпретации критериев личностно-профессиональной самоактуализации в смыслогенных профессиях в контексте экзистенциально-гуманистических теорий научно обоснована необходимость феноменологического подхода к проблеме эмоционального выгорания и высокая значимость понимания индивидуальных тенденций самоактуализации выгорающего субъекта. Научно обоснованы качественные особенности самоактуализации «альтруистов» и «эгоистов», с учётом индивидуальных тенденций самоактуализации и формирования симптомов выгорания дифференцированы актуальные и потенциальные возможности профилактики. Сформулированы основные положения:

1. Универсальными критериями профессиональной самоактуализации являются: позитивная экзистенциальная позиция, личностный рост по интра- и интерперсональным критериям, социальная интегрированность личности, трансцендентность и ориентированность на бытийные ценности («творческую активность»; «интересную работу»; «любовь, близкие отношения»; «счастье, благополучие всех людей»; «развитие, духовное и физическое самосовершенствование»; «продуктивную жизнь, максимальное использование своих сил, возможностей и способностей»).

2. Самоактуализация «альтруистов» и «эгоистов» не имеет статистических различий, но отличается качественно: для «альтруистов» актуальны интерперсональные тенденции, а интраперсональные тенденции личностного роста являются потенциальными и требуют развития; для «эгоистов» интраперсональные тенденции личностного роста актуальны, а интерперсональные тенденции потенциальны и требуют развития.

3. Психологическое содержание понятий «профессиональная самоактуализация» и «эмоциональное выгорание» в контексте феноменологического подхода включает в себя объяснение динамики данных феноменов, нелинейности тенденций, вариативности индивидуальных особенностей и траекторий развития. Такой подход к проблеме позволяет рассматривать субъективность явлений наиболее точно, учитывая не только тип личности субъекта, но и взаимное сочетание его индивидуальных особенностей, систему смысложизненных ориентаций, особенности экзистенциальной позиции, уровень социальной и личностной интеграции, динамику и направленность тенденций развития.

4. На возникновение выгорания влияют системы факторов:

а) эгоистичность, враждебность, терминальная значимость материального благополучия и отсут-

ствия обязанностей, выбор профессии под влиянием обстоятельств, низкий уровень или снижение самоактуализации.

б) Жертвенность как проявление подмены самоосуществления навязанной системой общественно значимых ценностей, одна из причин эмоционального истощения, за которым следует разочарование в себе, людях, моральных ценностях, помогающей профессии, защитные изменения: снижение мотивации помощи, дегуманизация.

4. Профилактика возникновения синдрома эмоционального выгорания предполагает актуализацию другой системы личностных факторов:

а) универсальных (для «эгоистов» и «альтруистов»): значимость бытийных ценностей, позитивная экзистенциальная позиция, личностный рост по интра- и интерперсональным критериям;

б) специфических: интерес к профессиональной деятельности, мотивация самосовершенствования (для «альтруистов»), творческая направленность, контактность, самопонимание (для «эгоистов»);

в) потенциальных факторов самоактуализации личности.

5. Исследование с целью определения наиболее эффективной сочетаемости факторов профилактики эмоционального выгорания, позволило обнаружить парадоксальный эффект в том, что эгоизм является статистически достоверно распространенным фактором возникновения эмоционального выгорания, но крайне редко встречаются «эгоисты» без выгорания; альтруизм статистически связан с отсутствием выгорания, но встречаются случаи выгорания «альтруистов».

Так как выгорание «альтруистов» связано с псевдоосуществлением в профессиональной и другой социально полезной деятельности, они нуждаются в расширении жизненной концепции, индивидуализации, развитии аутоэмпатии и интенциональности, заботы о себе.

Эгоизм является фактором эмоционального выгорания, но профилактика возможна при условии развития самопознания, позитивной системы представлений о людях, контактности, утверждения приоритета бытийных ценностей.

Полученные данные расширяют представление о просодальной направленности, позитивной экзистенциальной позиции, личностной и социальной интегрированности личности как факторах профилактики выгорания. Понимание выявленных особенностей мотивационно-смысловых установок разного типа, тенденций самоактуализации «альтруистов» и «эгоистов», факторов повышающих вероятность эмоционального выгорания и факторов его профилактики позволит улучшить организацию профессиональной подготовки и переподготовки кадров с целью содействия их профессиональной самоактуализации, профилектизирующей выгорание. С учётом индивидуальных тенденций самоактуализации и формирования симптомов выгорания, можно дифференцировать актуальные и потенциальные возможности профилактики, ориентируясь на них составлять программу профилактической работы, отслеживать её эффективность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Василенко, А.Ю. Смысложизненные ориентации личности как факторы, способствующие про-

филактике эмоционального выгорания представителей профессий системы «человек-человек»/А.Ю. Василенко //Вестник Бурятского государственного университета. Рецензируемое издание ВАК России по психологии и педагогике. -№ - 4.- 2007.- с. 140-145

2. Василенко, А.Ю. Осмысленность жизни как фактор профилактики эмоционального выгорания в профессиях типа «человек-человек» / А.Ю. Василенко // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. Специальный выпуск «Социальная психология труда». Рецензируемое издание ВАК РФ.-№ - 4(24).- 2009.-с. 109-114

3. Василенко, А.Ю., Михальская, Л.В. Личностные факторы профилактики эмоционального выгорания в процессе профессиональной самоактуализации эгоистов и альтруистов./ А.Ю. Василенко, Л.В. Михальская // Гуманитарность современного образования: психолого-педагогические парадоксы: сб. научных трудов./ ред. Л.Ф. Вязниковой, Г.П. Звенигородской. – Хабаровск: Изд. ДВГУ, 2009.- с.74-81

4. Василенко, А.Ю. Личностные факторы профилактики эмоционального выгорания в процессе профессиональной самоактуализации (автореферат к диссертации кандидата психологических наук). – Уссурийск: Изд. УГПИ, 2008.- 19 с.

SELF-ACTUALIZATION AS A FACTOR OF PREVENTION OF PERSONALITY EMOTIONAL BURNOUT

© 2011

A.Y. Vasilenko, candidate of psihological sciences, associate professor of the chair "Psychology"
Ussuriisk State Pedagogical Institute, Ussuriisk (Russia)

Keywords: self-actualization; emotional burnout; altruism, egoism.

Annotation: this article describes the subjective factors of prevention of personality emotion burnout, analyses influence of vital values and directedness of an individual, self-actualization.

УДК 371.132

ЭМОЦИОНАЛЬНО ВОЛЕВОЙ КРИТЕРИЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВНЗ К РАБОТЕ С ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫМИ УЧЕНИКАМИ

© 2011

И.В. Гайдай, аспирант

Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Ключевые слова: профессиональная подготовка; педагогическая запущенность; эмоция; воля.

Аннотация: статья посвящена проблеме готовности студентов ВУЗа к работе с педагогически запущенными учениками. Автор основной акцент делает на рассмотрении вопроса эмоционально волевого критерия, как одной из составляющих профессиональной подготовки в целом.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

На современном этапе развития педагогической науки большого значения приобретает профессиональная подготовка будущих учителей в ВУЗе. Требования относительно профессиональной подготовки современного учителя в высших учебных заведениях отображены в Государственной национальной программе «Образование» (Украина XXI века), комплексной программе «Учитель», Законе Украине «О высшем образовании» и других документах.

Анализ последних исследований и публикаций. Исследования проблемы подготовки учителей в разных отраслях профессионального образования осуществляли О. Беда, А. Бойко, О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакова, И. Зязюн, Л. Кондрашова, А. Кузьминский, С. Литвиненко, А. Линенко, Д. Мазоха О. Мороз, В. Слостенин, Л. Хомич и др. Однако научные работники по-разному раскрывают вопрос подготовки педагогических работников, а следовательно, выделяют свои, важные на их взгляд, составляющие части профессиональной деятельности.

Профессиональную подготовку в общем понимании трактуют как совокупность психологических и моральных качеств личности, объем знаний, умений и навыков, овладения которыми дает возможность специалистам обеспечивать учебу детей в соответствии с требованиями Государственного стандарта [2, с. 46].

Сегодня, учитывая условия жизни большей части населения Украины констатируем спад у школьников интереса к учебе, ухудшению их дисциплины. Система воспитательной работы учебно-воспитательных заведений не дает надлежащий эффект, растет количество трудновоспитуемых, педагогически запущенных детей.

Вопрос педагогической запущенности проанализирован в трудах Л. Дунаевой, Ю. Зотова, Л. Зюбина, Ф. Ильина, Н. Касярум, Н. Молчанова, Г. Овчаровой, В. Оржеховской, М. Солопенко, В. Сухомлинского, Т. Федорченко и др. Под педагогической запущенностью научные работники понимают отклонение от нормы в поведении личности, что обусловлено недостатками воспитания, основными причинами которого является

ся отсутствие правильного воспитания в семье, частое изменение школы, учителей, негативное влияние улицы и безнадзорность [4, с. 249]; состояние учеников, что характеризуется недостаточной подготовленностью к школе, неумением самостоятельно работать [1, с. 9].

Предотвращение возникновения и распространение такой ситуации предопределяет потребность в подготовке соответствующих квалифицированных работников. Анализируя научные источники по проблеме подготовки студентов к работе с запущенными детьми (Т. Андрюшок, Н. Прозорова, В. Рязанцева, В. Терещенко), мы обратили внимание на тот факт, что исследование в этом направлении сосредоточенно на содержательном и процессуальном аспектах подготовки к работе с тяжелыми учениками. В то же время исследователи оставили вне поля зрения аспект формирования личности учителя.

Стоит отметить, что для высшей школы остается актуальной проблема подготовки как профессионального, так и личностного развития студентов. Значимость целостного изучения их профессионально личностного развития очевидна: “без личности не может быть профессионала, а без профессионального самоутверждения не может быть самодовольной личности” [8, с. 39]. Следовательно, значительное место в работе с педагогически запущенными учениками мы уделяем развитию личностных качеств у студентов. К ним мы относим: целенаправленность и настойчивость в достижении поставленной цели, трудолюбие и терпеливость в работе с педагогически запущенными учениками, решительность и инициативность в выборе и применении новых методов работы, самостоятельность и самокритичность в профессиональной деятельности. Готовность будущих учителей к работе с педагогически запущенными учениками будет достигнуто в том случае, когда студенты будут владеть: эмпатическим отношением к избранной профессии, эмоциональной стабильностью и уравновешенностью, развитием волевых качеств и умением управлять своим эмоциональным состоянием.

Учитывая это, мы выделили эмоционально волевой критерий готовности будущих учителей к профессиональной деятельности что связанный с волевыми усилиями студентов достигать своей цели, невзирая на объективные и субъективные трудности и отображает отношение будущего учителя к ситуации взаимодействия с учениками.

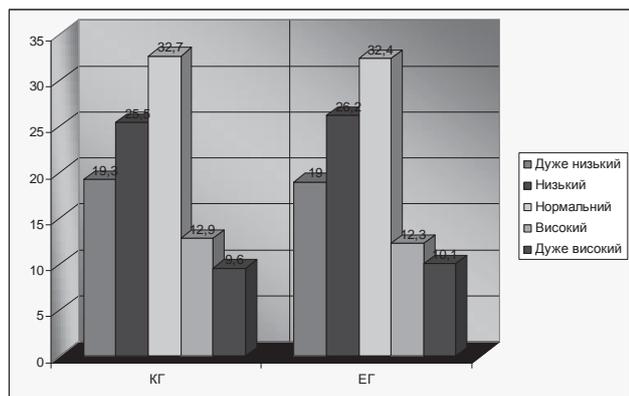


Рис. 1. Диаграмма результатов исследования по методике И. Юсупова

Формулировка цели статьи и постановка заданий.

Цель статьи заключается в анализе уровня развития эмоционально волевого критерия готовности студентов ВУЗа к работе с педагогически запущенными учениками на констатирующем этапе исследования. В соответствии с целью исследования формулируем такие задания: выявить содержание эмоционально волевого критерия; выявить его уровень у студентов ВУЗа с помощью методик оценки нервно-психической стойкости педагога (НПС), самооценки волевых качеств и методики И. Юсупова; презентовать результаты изучения графически.

Изложение основного материала. Как известно, развитие у человека эмпатии является ключевым фактором успеха, особенно в тех видах деятельности, в которых необходимым является сочувствие к своему партнеру, и прежде всего, в воспитании и учебе детей младшего школьного возраста. Поэтому, в структуре личностных (профессионально значимых) качеств педагога значительная роль отводится именно эмпатии. Как отмечал В. Сухомлинский, “учителю следует начинать с элементарного, но в то же время и самого сложного – из формирования способности чувствовать душевное состояние другого человека, уметь ставить себя на место другого в разных ситуациях” [7, с. 48]. Для выявления развития у студентов эмпатического отношения к избранной профессии в презентованном исследовании использована методика И. Юсупова [7]. Ее суть заключается в том, что студентам контрольной группы (КГ) и экспериментальной группы (ЕГ) необходимо, отвечая на каждое из 36 утверждений, приписывать ответам числа от 0 до 5.

За результатами анализа проведенной методики нами было установлено, что студенты как контрольной так и экспериментальной групп имеют низкий уровень эмпатичности (44,8 % из КГ и 45,2 % из ЕГ) (Рис. 1.).

Это говорит о том, что студенты отдают предпочтение отделенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми; имеют трудности в установлении контактов с людьми, особенно трудно удаются контакты с детьми.

Выучив психолого-педагогическую характеристику личности педагогически запущенного ученика можно констатировать тот факт, что работа с педагогически запущенными учениками нуждается в высоком уровне нервной стойкости студентов. Наличие эмоциональной стойкости для педагога является чрезвычайно важным, поскольку педагогическая деятельность относится к разряду стрессогенных, что требует значительных

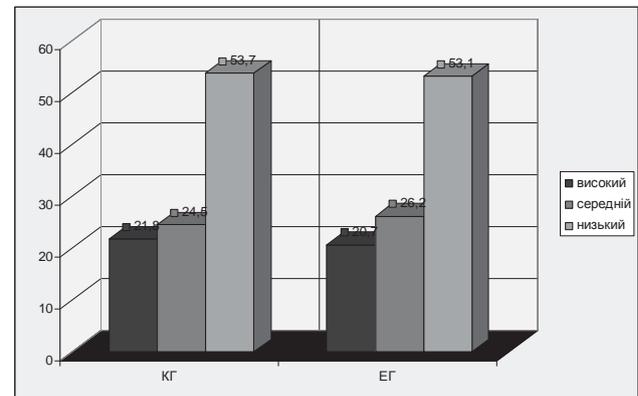


Рис. 2. Диаграмма результатов исследования уровня самооценки волевых качеств студентов

Таблица 1. Протокол исследования

Группы студентов	Уровни	Показатели					
		наличие эмпатическое отношения		сформированность эмоциональной стабильности и уравновешенности		развитие волевых качеств	
		абс	%	абс	%	абс	%
КГ n =404	высокий	91	22,5	75	18,6	88	21,8
	средний	132	32,7	153	37,8	99	24,5
	низкий	181	44,8	176	43,6	217	53,7
ЕГ n =416	высокий	93	22,4	80	19,3	86	20,7
	средний	135	32,4	162	38,9	109	26,2
	низкий	188	45,2	174	41,8	221	53,1

Таблица 2. Результаты сформированности эмоционально волевого критерия готовности студентов к работе с педагогически запущенными учениками (%)

Уровни развитой					
Высокий		Средний		Низкий	
КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
29,2	28,3	31,7	32,5	39,1	39,2

ресурсов самоконтроля и саморегуляции и способствует процессу успешной адаптации его к профессиональной деятельности. Анализ литературных источников [3; 5; 6] указывает, что существует большое количество определений и толкований понятия эмоциональной стойкости как собственно психологической характеристики, которая относится к эмоциональной сфере личности, как достижение эмоциями оптимальной степени интенсивности, как способность к сохранению оптимального эмоционального напряжения в условиях соревнований, как необходимого психического качества в условиях стресса, как способность поддерживать высокий, производительный уровень психической деятельности, стабильность содержания эмоций, как стойкая характеристика индивидуальности, как составляющая темперамента, важная на уровне с психической активностью. В большинстве работ эмоциональную стойкость (ЭС) понимают как свойство личности, которая способствует успешному осуществлению деятельности в эмоциогенной обстановке.

Для определения наличия эмоциональной стабильности и уравновешенности студентов в работе с педагогически запущенными учениками мы воспользовались методикой оценки нервно-психической стойкости педагога (НПС). Методика предназначена для первоочередного ориентировочного выявления личности с признаками нервно-психической неуравновешенности. За ее помощью можно выяснить отдельные признаки личностных нарушений, а также оценить достоверность их развития и проявления в поведении и деятельности человека. Содержание методики заключается в том, что в течение 30 минут нужно ответить на 84 вопроса "да" или "нет". Анализ ответов дает возможность уточнить отдельные биографические данные об особенностях поведения и состоянии психической деятельности личности в разных ситуациях.

Проанализировав результаты исследования нами было установлено, что 155 студентов (75 человек из КГ и 80 из ЕГ), что соответственно составляет 18,6 % и 19,3 % владеет эмоциональной стабильностью и

уравновешенностью. Высокую способность к нервно-психическим срывам, а следовательно, низкая эмоциональная стабильность, наблюдается в 350 студентов: 176 (43,6 %) из КГ и 174 (41,8 %) из ЕГ. Склонность к нервно-психическим отклонениям, особенно в экстремальных условиях, наблюдается в 76,7 % студентов (37,8 % из КГ и 38,9 % из ЕГ).

Стоит отметить, что важным в деятельности учителя начальных классов является владение волевыми качествами. Волевые качества являют собой одну из граней личности, которые не наследуются и развиваются только в процессе воспитания и социализации. Волевые качества – это относительно стойкие, независимые от конкретной ситуации психические образования, которые удостоверяют достигнутый личностью уровень сознательной саморегуляции поведения, его власти над собой. Индивидуальные особенности воли свойственны отдельным людям. К позитивным качествам относят такие качества, как настойчивость, целенаправленность, выдержка и т. п. Качества, которые характеризуют слабость воли личности, определяются такими понятиями, как беспринципность, безынициативность, несдержанность, робость, упрямство и тому подобное. Сочетание волевых качеств образует силу воли личности. Известно, что людям с сильной волей свойственны высокий уровень мотивации достижения.

Поэтому, для определения следующего показателя эмоционально волевого критерия, – развитие волевых качеств, – мы использовали методику самооценки волевых качеств. Применение данной методики предоставило возможность определить и проанализировать на сколько у студентов развитая сила воли, настойчивость в решении поставленных задач, отношения к обязанностям, владение активностью и самостоятельностью в учебе и тому подобное. Результаты самооценки волевых качеств студентов за проведенной методикой представлены на рисунку 2.

Данные гистограммы свидетельствуют, что среди будущих учителей больше 50 % студентов не обнаруживают активности в учебе и педагогической работе.

Свою пассивную позицию студенты объясняют такими причинами как отсутствием требовательности к себе и к результатам своей деятельности. Потребность волевых усилий, активности, целенаправленности, инициативности, по мнению студентов, не является обязательным компонентом профессиональной подготовки.

На основе проведения методик в соответствии с целью исследования мы составили протокол исследования по показателям эмоционально волевого критерия готовности студентов к работе с педагогически запущенными учениками (табл. 1.)

Учитывая данные исследования, представленные в протоколе, мы определили общий уровень развития эмоционально волевого критерия готовности студентов к работе с педагогически запущенными учениками (табл. 2.).

Таким образом, результаты, представленные в таблице засвидетельствовали, что большинство студентов имеют низкий и средний уровни развития, а следовательно, не чувствуют удовлетворенность своей будущей профессией, не умеют контролировать собственные чувства и эмоции, обнаруживают раздражение при общении с детьми, питают слабость к нервно-психическим отклонениям, особенно в экстремальных условиях и т. п. Эти выводы будут учтены при создании методики формирующего эксперимента.

Выводы. Следовательно, результаты диагностирования эмоционально волевого критерия готовности будущих учителей начальных классов к работе с педагогически запущенными учениками подтверждают необходимость формирования в студентов эмпатического отношения к избранной профессии, владение эмоциональной стабильностью и уравновешенностью, развитие волевых качеств и умений руководить своим

эмоциональным состоянием.

Перспективы последующей работы заключаются в организации соответствующей подготовки студентов высших заведений для повышения уровня их эмоционально волевого критерия и проверке целесообразности предложенных форм и методов работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Важковиховуваність: сутність, причини, реабілітація / За ред. О. М. Полякової. – Суми : Університетська книга, 2009. – 346 с.
2. Ігнатенко І. Компетентнісно орієнтований підхід у системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи / І. Ігнатенко // Рідна школа, 2008. - № 10. – С. 46–48
3. Лушин П. В. Психологія личностного изменения / П. В. Лушин. – Кировоград, 2002. – 360 с.
4. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М., 2001. – 480 с.
5. Пеньков В. Е. Профессионально-личностная устойчивость будущего учителя / В. Е. Пеньков. – Белгород, 1998. – 115 с.
6. Писаренко В. М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости человека / В. М. Писаренко // Психологический журнал. – 1986. Т. 7. № 5. – С. 62-72.
7. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие / Е. И. Рогов. – М.: Владос, 1996. – 529 с.
8. Тепла О. Ціннісний компонент у системі вищої освіти / О. Тепла // Нові технології навчання: наук.-метод. збірник. – К., 2005. – Вип. 40. – С. 39–45

EMOTIONAL VOLITIONAL READINESS CRITERIA BIS STUDENTS TOWORK WITH STUDENTS PEDAGOGICAL NEGLECT

© 2011

I.V. Gayday, postgraduate student

National Bogdan Khmelnytskyi University at Cherkasy, Cherkasy (Ukraine)

Keywords: professional preparation; pedagogical neglect; will.

Annotation: the article is devoted the problem of readiness of students of VNZ to work with the pedagogical started students. Author a basic accent does the question of emotionally volitional criterion on consideration, as one of constituents of professional preparation on the whole.

УДК 378.046.2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ В ВУЗЕ

© 2011

Э.Н. Геворкян, помощник заместителя ректора

Российско-Армянский (Славянский) университет, Ереван (Армения)

Ключевые слова: адаптационный процесс; первокурсники; психолог; педагогическая поддержка.

Аннотация: статья посвящена психолого-педагогическим проблемам адаптации первокурсников в вузе, в то же время придается большое значение педагогической поддержке в данный период.

В настоящее время, в период глобальных кризисов, охватывающих не только социально-экономическую, но и интеллектуальную и духовную сферы, в самой тяжелой ситуации оказалось молодое поколение, представителям которого все труднее становится найти достойное место в обществе. Но именно молодое поколение юношей и девушек в столь динамичном мире определяет социально-политическое, экономическое и культурное развитие будущего.

Студенческие годы – это самый прекрасный, связанный с самовыражением, активный и яркий период в жизни человека, и чтобы всю дальнейшую жизнь вспоминать только о хорошем, нужно адаптироваться с первых же дней учебы, так как первая неудача иногда приводит к разочарованию, пассивности и обособлению.

От того, насколько успешно первокурсники приспособляются к новым учебным условиям и среде, зависят не только их дальнейшие успехи в вузе, ход всей дальнейшей жизни, удовлетворенность профессиональным выбором, но, что самое главное, их психологическое благополучие. Ведь нам не нужны психологически нездоровые профессионалы.

Термин “адаптация” (от лат. *adapto* - приспосаблию) впервые появился в физиологии и использовался в биологических науках. Затем стал употребляться в медицинской и психологической литературе. Как научное понятие было введено немецким физиологом Г. Аубертом (1865г.) и обозначало изменения (приспособительного характера) чувствительности кожных анализаторов к действию внешних раздражителей [4].

Согласно мнению многих исследователей, адаптация – динамичный процесс, включающий активность со стороны личности, сопровождаемый определенными изменениями в ее структуре [1].

Другие считают, что адаптация – это приспособление организма к различным требованиям среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой [6].

Некоторые исследователи выделяют следующие этапы адаптации первокурсников: физиологическая адаптация к учебному процессу (длится около 2 недель);

- психологическая адаптация (до 2 месяцев);
 - социально-психологическая адаптация (до 3 лет) [5].
- Другие авторы отмечают 4 этапа адаптации: [2]
- преадаптация – приспособление к новым ситуациям;
 - дезадаптация – отвыкание от привычных условий;
 - реадаптация – переход от привычных условий к новым;
 - десадаптация – неумение приспособиться к новым условиям.

Причины, которые могут стать барьером для адаптации первокурсников к учебному процессу в первые дни учебы:

- низкая успеваемость, дисбаланс между исходными знаниями и умениями студентов и вузовскими требованиями;
- непривычные способы организации учебного процесса, возрастание объема и сложности учебного материала и их готовность к этому, большой поток информации, большой объем самостоятельной работы, неумение распределять время;
- нестандартные ожидания студентов от учебного процесса. Функция адаптации первокурсников – это

принятие форм учебной деятельности, норм и ценностей новой социальной среды, в котором они оказались (группа, коллектив, преподаватель), сопричастность к ее жизни;

- вхождение в новую социальную роль студента, принятие им соответствующей социальной позиции и соответствующих ценностей;
- Недостаточное развитие самоуправления (неуравновешанность и неустойчивость психических процессов в этом возрасте) и недостаточный опыт;
- отсутствие волевой активности самого студента и желания учиться, преодолевать трудности, отказ от привычного, низкий уровень интеллектуальных возможностей, слабая мотивация к учебе;
- психологическая некомпетентность во взаимоотношениях студентов и преподавателей;
- неудовлетворенность в связи с выбранной специальностью и процессом обучения;
- неготовность к монотонной, усидчивой работе, неспособность полноценно включиться в учебный процесс;
- смена социокультурной среды - переезд из села в город или уход из семьи (им приходится тяжелее всех);
- слабый или отсутствующий контроль со стороны родителей и преподавателей (студенты не привыкли к самоконтролю, вследствие чего первокурсники погружаются в мир опасной свободы).

Основой процесса воспитания современного студента выступает базовая культура его личности. Завтрашний выпускник вуза должен быть образованным, конкурентоспособным, политически грамотным, нравственным и физически здоровым. Но в современных условиях трудно включить все эти качества. Особенно трудно для тех, кто только что перешагнул порог вуза. В школе они в основном использовали ресурсы среды, тогда как в вузе должны использовать собственные ресурсы. Вот здесь и нужна поддержка преподавателя - сформировать такие механизмы и такую атмосферу, чтобы:

- первокурсник не чувствовал себя одиноким или посторонним в большом новом коллективе и сразу же, без особых затруднений, включился в него;
- он мог рационально планировать и организовывать уплотненный режим труда, досуга и быта, т.е. успеть все по порядку, так как он еще не привык к такому распорядку дня;
- учебный процесс, который на первый взгляд кажется утомительным, иногда даже бременем, стал для первокурсника интересным.

С этой целью необходимо организовать психолого-педагогическую поддержку.

Согласно О.С. Газману: педагогическая поддержка – это особый педагогический процесс, обеспечивающий индивидуализацию. Это деятельность профессионалов, представителей образовательного учреждения, направленное на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с психическим и физическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, жизненным и профессиональным самоопределением. Педагогическая поддержка – это совместный поиск скрытых ресурсов развития студента при опоре на его собственные возможности [3].

Но не всегда складывается непосредственное взаи-

модействие и сотрудничество между преподавателем и студентом. Причиной этого со стороны преподавателя могут быть – завышенные требования, необъективность, несправедливая оценка работы, придирчивость, отсутствие дружеских отношений, а со стороны студента – неадекватное оценивание своей роли, бестактное поведение, завышение своих достижений, низкие личностные ценности, агрессивное общение с преподавателем, нарушение правил поведения, невыполнение заданий.

В педагогический состав первых курсов должны входить люди, обязательно имеющие высшее педагогическое образование и большой педагогический опыт. На наш взгляд, педагог в первую очередь должен быть психологом, чтобы вникать во внутренний мир своих студентов. Он должен сопереживать каждому из них, радоваться и печалиться вместе с ними, очень часто вести дружеские беседы и во время урока и после, давать советы и рекомендации, раскрыть перед студентами широкое поле выбора, совместно с ними, индивидуально определять их собственные интересы, возможности самостоятельно найти выход из затруднительных положений. Иными словами, эффективно использовать их потенциал.

В период адаптации психологи выделяют три основных типа поведения адаптантов:

- конструктивный – ответственность личности помогает собираться и преодолевать все препятствия справляться с задачей;
- агрессивный – непринятие личностью существующих норм и ценностей социальной среды;
- пассивный – безразличие к себе, ко всему окружающему, учебному процессу.

Студенты, у которых адаптационный процесс протекает плавно, без особых затруднений, имеют:

- высокие адаптивные способности;
- коммуникативные способности;
- моральные ценности;
- трудолюбие, организованность, саморегуляцию, ответственность;
- высокие волевые качества;
- высокий уровень нервно-психической устойчивости;
- академическую активность.

Сравнительно легче адаптируются те первокурсники, которые учились в колледжах, лицеях или гимназиях, где система образования почти не отличается от вузовской программы.

Адаптационный процесс пройдет легче, если преподаватели будут сотрудничать с психологами. Психолог принимает студента таким, каким он есть на своем деле, но в то же время он помогает ему сформировать или сохранить уже имеющуюся уверенность в себе, выявляя его волю, сильные стороны характера. При отсутствии помощи в период адаптации у студентов возможны нервно-психические расстройства: изменение настроения, тревожность, интеллектуальное и эмоциональное напряжение, неуверенность в себе, неадекватная самооценка, нарушение психических функций (внимание, память, мышление). И чем больше накапливается нарушений, тем труднее и медленнее происходит процесс адаптации. В этих случаях необходимо не только зафиксировать факт дезадаптации и устранить различные проявления, но и с помощью психологических

консультаций выявить их причины и значительно понизить уровень дезадаптационных явлений.

В целях успешной адаптации первокурсников к обучению в вузе необходимо:

- готовить студентов к новым методам и формам учебной деятельности в вузе;
- ознакомить первокурсников с профессорско-преподавательским составом;
- создать условия для приспособления студентов к новой среде;
- сформировать положительное отношение к выбранной профессии, мотивацию к учебной деятельности;
- учитывать трудности адаптации первокурсников при построении учебных планов;
- сформировать учебную группу, определенные системы отношений, создать благоприятный микроклимат в группе;
- организовать культурно-массовые и спортивные мероприятия, чтобы после постоянного умственного и психического напряжения студенты разрядились.

Согласно принципам Болонского процесса, выпускник вуза – это компетентная, обладающая фундаментальными знаниями, исследовательским мышлением и профессиональными навыками личность. А достичь всего этого можно только благодаря самостоятельной работе, которую в свою очередь стимулирует кредитно-рейтинговая система. А также важны умения и навыки работы с источниками информации.

В процессе социально-педагогической адаптации личность студента обретает свою индивидуальность. Адаптироваться первокурснику должны помочь все подразделения вуза (учебный, научный, административный) на основе их взаимодействия. Большую роль играют кураторы групп. В обязанности куратора входит:

- индивидуальная работа с первокурсниками;
- изучение особенностей личности первокурсников (или это может делать психолог, если он есть);
- проведение ознакомительных и информационных встреч (игровые методики на знакомство и взаимодействие с членами группы);
- ознакомление с правилами, обязанностями и правами студентов, с профессорско-преподавательским составом;
- информация об особенностях учебного процесса и внеучебной жизни студенчества;
- постоянная связь с родителями студентов, контроль за посещаемостью занятий, успеваемостью и дисциплиной;
- организация встреч со студентами старших курсов за полезным советом;
- формирование адекватного социально-психологического климата в группе;
- разрешение социально-психологических проблем (помощь в приобретении навыков успешного общения, правильной ориентации в системе поведения);
- помощь в учебе;
- мотивация на получение профессии;
- помощь в проведении культурно-массовых мероприятий, пропаганда здорового образа жизни (приглашение специалистов для проведения бесед о наркомании и ВИЧ-инфекции);
- систематический мониторинг за происходящей адаптацией.

Проблема адаптации студентов является актуальной и требующей своевременного решения со стороны исследователей различных сфер, т.к. она является многокомпонентным феноменом, и ее эффективное решение возможно лишь с позиции системного подхода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреева Д.А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество, Вып. XI-II. — М., 1973.
2. Андреева Д.А. Проблема адаптации студента. - В кн.: Молодежь и образование. - М.
3. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гума-

нистическую цивилизацию XXI века// Новые ценности образования. М. - 1996.

4. Castro V.S. Psychological Adaptation.- London: Greenwood Press, 2003

5. Симаева И.Н. Динамика эмоционально-чувственного состояния личности в процессе адаптации к деятельности. - Калининград, 2002

6. Чурикова И.Э. Кризисы возрастного развития и их влияние на процесс адаптации к учебному процессу // Теория и практика преобразования педагогических систем: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Рязань: РГПУ имени С.А. Есенина, 2004.

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEMS OF ADAPTATION FRESHMEN IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGH SCHOOL

© 2011

E.N. Gevorgyan, assistant of deputy rector
Russian-Armenian (Slavic) State University, Yerevan (Armenia)

Keywords: adaptation process, first-year students, psychologist, pedagogical support.

Annotation: the article is devoted to psychological and pedagogical problems of first-year students' adaptation in the higher educational institution. At the same time it's also attached great importance to the pedagogical support during this period.

УДК 373.3.035.3+373.3.036.5

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ

© 2011

Л. Г. Григорьева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»
Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева, Чебоксары (Россия)

Ключевые слова: развитие; творческие способности; младший школьник; трудовое воспитание.

Аннотация: в статье раскрывается понятие «творческие способности», выделяются педагогические условия, способствующие наиболее успешному развитию этих способностей у младших школьников в процессе трудового воспитания.

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития российского государства перед педагогами стоит важная задача – воспитать из младшего школьника творческую личность, обладающую такими важными качествами как ответственность, самостоятельность, уверенность в себе, трудолюбие, работоспособность, толерантность, стрессоустойчивость, способность рисковать, мобилизоваться в трудных ситуациях, иметь эстетическую ориентацию; личность, легко адаптирующуюся к окружающей среде, умеющую рационально использовать свой умственный и физический потенциал.

Несмотря на многочисленные исследования зарубежных ученых Anderson H. H., Barron F., Eysenk H. J., Gardner H., Gruber H. E., Terrell G., Guilford J. P., Taylor C. W., Torrance E. P., российских ученых Б. Г. Ананьева, Ю. К. Бабанского, Л. И. Божович, П. Я. Гальперина, М. А. Данилова, Б. П. Есипова, В. И. Загвязинского, В. А. Кан-Калик, И. Я. Лернер, С. Г. Рубинштейна, М. Н. Скаткина, В. А. Слостенина, Т. И. Шамаевой, Л. И. Шрагиной, Г. И. Щукиной и др., связанные с про-

блемой развития творческой личности; а также Л. М. Александровой, Е. В. Бондаревской, Е. А. Вихиревой, И. П. Волкова, В. В. Давыдова, О. Г. Жуковой, А. В. Качалова, П. М. Коньшевой, В. Т. Кудрявцева, А. М. Матюшкина, А. В. Москвиной, Ю. В. Наumenко, Б. Х. Пикалова, П. Е. Решетникова, А. И. Савенкова, А. Э. Симановского, Л. В. Степановой, П. П. Товпинец, Д. Б. Эльконина, Г. А. Цукерман, Е. Л. Яковлевой, посвященные развитию творческой самостоятельности и вовлечению учащихся в творческую деятельность, данная проблема остается все еще нерешенной. Не найдены наиболее эффективные, оптимальные и рациональные пути решения вышеуказанной задачи.

МАТЕРИАЛ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Материалом исследования для нас стали теории и концепции, раскрывающие сущность процесса формирования личности ребенка.

В ходе работы нами использовался комплекс теоретических (анализ, синтез, обобщение, интерпретация, систематизация психолого-педагогических источников

и др.) и эмпирических (педагогическое наблюдение, сбор независимых характеристик, изучение документации, беседа и др.) методов исследования.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Творческая личность – личность, обладающая творческой направленностью, творческими способностями и создающая путем применения оригинальных способов деятельности объективно или/и субъективно новые материальные или/и духовные ценности, отличающиеся личной или/и социальной значимостью и прогрессивностью [4].

Творческая направленность детей является продуктивным способом освоения ими окружающего мира, способом познания и самопознания, выражения отношения к миру и личного самовыражения. Творческая направленность как свойство и качество личности проявляется в дуэдинстве противоположных сторон: генетической предрасположенности (свойство личности) и социального опыта.

Творческие способности – синтез свойств и особенностей личности, характеризующих степень их соответствия требованиям определенного вида творческой деятельности и обуславливающих уровень ее результативности [4].

По-мнению В. Рогозиной, творческие способности – это особый вид умственных способностей, выражающихся в умении продолжать мыслительную деятельность за пределами требуемого, отклоняться в мышлении от традиционных норм и генерировать разнообразные оригинальные идеи, находить способы их практического решения. У школьников творческие способности проявляются в нестандартности, нешаблонности решения предлагаемых им заданий [5].

С.Е. Маслова считает, что творческие способности – это такие психологические особенности ребенка, подлежащие развитию, от которых зависит готовность личности к творческой деятельности. К ним относятся: дивергентное мышление: беглость, оригинальность, точность и гибкость; воображение; самостоятельность; мотивация различных этапов творчества [3].

Творческие способности детей имеют много индивидуальных различий. Внешние проявления творческого развития многообразны – это и более быстрое развитие речи и мышления ребёнка, и ранняя увлеченность, и любознательность. А. М. Матюшкин считает, что наиболее общей характеристикой и структурным компонентом творческого потенциала ребенка являются познавательные потребности, составляющие психологическую основу доминантности познавательной мотивации. Эта мотивация выражается в исследовательско-поисковой активности, проявляется в более высокой сенситивности к новизне стимула, новизне ситуации, обнаружению нового в обычном [6].

Возрастные периоды накладывают значительный отпечаток на проявление творческих способностей. Исследование Е. И. Банзелюк [1] доказало, что все показатели креативности возрастают при переходе от дошкольного возраста к I классу школы. Ко II классу школы значимо возрастают показатели беглости, гибкости, оригинальности и абстрактности мышления. При переходе из II в III класс показатели беглости, оригинальности и тщательности разработки переста-

ют расти; показатели беглости, гибкости и оригинальности изменяются согласованно от прогимназии до третьего класса включительно; на высоту показателей могут повлиять: специфичность получаемой ребенком информацией, избранная испытуемым тактика работы с материалом, объем знаний внешнего (предметного) мира, опыт в рисовании и собственно продуктивный процесс. Высокие показатели креативности, а также их положительная динамика в дошкольном и младшем школьном возрасте могут иметь не только психологическую, но и физиологическую природу.

Одним из средств развития творческих способностей младшего школьника является трудовое воспитание, направленное на формирование положительной мотивации и позитивного эмоционально-ценностного отношения к труду; системы знаний, а также элементарных умений и навыков, необходимых для выполнения трудовой деятельности, т. е. навыков культуры труда (культура труда проявляется в том, как ученик готовит рабочее место, соблюдает ли порядок на рабочем месте в течение всего урока, правильно ли пользуется инструментами, соблюдает ли правила безопасной работы, экономно и рационально ли расходует материалы, время, силы при изготовлении изделия, способен ли обеспечить высокое качество выполняемой работы); опыта общественно полезной деятельности, умения применять теоретические знания на практике; стремления к самостоятельности, активности, творчеству в любом виде труда.

Развивая творческие способности младших школьников, педагог обязан учитывать следующие закономерности воспитательного процесса:

- цели, характер и содержание трудового воспитания определяются объективными потребностями общества, интересами государства, социокультурными и этническими нормами и традициями;

- результаты трудового воспитания обусловлены согласованностью педагогических воздействий, влиянием объективных и субъективных факторов;

- позитивная реакция личности на педагогические воздействия обусловлена учетом ее потребностей, интересов и возможностей, уважительным и требовательным отношением, опорой на положительное, созданием оптимистических перспектив личностного развития;

- эффективность трудового воспитания детерминирована степенью собственной активности личности, содержанием и способом организации деятельности, в которую она включена, мотивами участия в деятельности, характером педагогического руководства.

Задачи развития творческих способностей младших школьников в трудовом воспитании осуществляются в процессе:

- общеобразовательной подготовки;

- трудового обучения при освоении образовательной области «технология»;

- внеклассной и внешкольной работы, включающей в себя просвещение, знакомство с современным производством, профессиями и людьми труда, разнообразную по содержанию и формам групповую деятельность и общение;

- участия в основных видах труда: учебном, самообслуживающем, домашнем, общественно полезном.

Трудовое воспитание учащихся младших клас-

сов сегодня осуществляется в следующих основных направлениях: 1) нравственная подготовка к труду, включающая в себя воспитание положительного отношения к труду, интереса и привычки к нему, ответственности за свою трудовую деятельность, уважения к труженнику, способности творчески относиться к решению трудовых задач; 2) психологическая подготовка к труду – развитие интереса к различным видам труда, эмоциональной готовности к труду; развитие психических свойств, необходимых в трудовой деятельности; 3) практическая подготовка к труду – вооружение школьника знаниями, умениями и навыками, необходимыми в современном труде, а также привитие культуры умственного и физического труда; 4) физическая подготовка к труду – развитие мышечной силы, выносливости, воли, укрепление здоровья и т. д.; 5) эстетическая подготовка к труду – воспитание у младшего школьника потребности в качественном и красивом выполнении своей работы, с тем чтобы результат труда доставлял эстетическое удовлетворение людям; 6) экологическая – воспитание любви и бережного отношения к родной природе; 7) правовая – вооружение знаниями о правах и обязанностях человека труда; 8) экономическая – привитие элементов экономического мышления и т. д.

Все эти направления взаимосвязаны и могут успешно осуществляться только в единстве.

Развитие творческих способностей младшего школьника в трудовом воспитании, на наш взгляд, возможно, если педагог:

- подбирает содержание учебного материала, подталкивающее школьника к выходу за рамки образца;
- в процессе общения поощряет свободное проявление ребенком своего отношения, помогает преодолевать трудности;
- стимулирует активность учащегося в учебной и внеучебной деятельности;
- устраняет внутренние препятствия творческим проявлениям;
- уделяет внимание работе подсознания младшего школьника;
- воздерживается от оценок;
- дает ученикам возможность умственной разминки;
- поддерживает живость воображения ребенка;
- учит «дисциплинировать» воображение, фантазию, контролировать их;
- развивает восприимчивость, повышает чувствительность, широту и насыщенность восприятия;
- расширяет фонд знаний детей;
- помогает учащимся обнаружить смысл, общую направленность их творческой деятельности.

В процессе развития творческих способностей необходимо помнить о важности индивидуально-го и дифференцированного подходов; давать младшим школьникам задания разного уровня сложности. Например, в зависимости от характера взаимодействия учителя и ученика можно условно выделить четыре уровня вариативных заданий [5]:

1-й уровень — несамостоятельная (обычная) активность – восприятие учеником объяснения учителя,

усвоение образца умственного действия при решении задач, выполнение учеником работ воспроизводящего характера.

2-й уровень – полусамостоятельная активность – характеризуется применением знаний в новых условиях и участием учащегося в поиске способа решения поставленной учителем задачи.

3-й уровень – самостоятельная активность – предусматривает решение задач репродуктивно-поискового типа. Ученик применяет прежние знания в новой ситуации, контролирует, решает задачи среднего уровня сложности.

4-й уровень – творческая активность – предполагает выполнение самостоятельных работ, требующих творческого воображения, логического анализа и догадки, открытия нового способа решения вариативных задач, самостоятельных выводов и обобщений.

Боброва В. Г. предлагает 3 уровня дифференциации [2]:

Уровень С – ученический (учащиеся выполняют задания на воспроизведение материала).

Уровень В – алгоритмический (учащиеся выполняют задания на применение знаний в стандартных условиях).

Уровень А – творческий или полутворческий (учащиеся выполняют задания на применение знаний в новых условиях, на моделирование).

В соответствии с этим учитель разрабатывает для каждой группы учащихся свои задания на дом, продумывает вопросы для закрепления новой темы или приемы работы на уроке.

ВЫВОДЫ

Учебно-воспитательный процесс необходимо строить так, чтобы в ходе него у младших школьников развивались творческие способности, самостоятельность, инициативность, сообразительность, закладывалась личностная основа творческого отношения к любой сфере деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Банзелюк, Е. И. Возрастная динамика показателей креативности у детей 6-9 лет / Е. И. Банзелюк // Вопросы психологии. – 2008. – №3. – С. 55–60.
2. Боброва, В. Г. Дифференцированный подход при обучении истории / В. Г. Боброва // Школьные технологии. – 2004. – №2. – С. 147–158.
3. Маслова, С. Е. К вопросу о творческих качествах личности / С. Е. Маслова // Высшее образование сегодня. – 2007. – №3. – С. 58–61.
4. Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.
5. Рогозина, В. Педагогические условия развития творческих способностей школьников на уроке / Рогозина В. // Воспитание школьников. – 2007. – №4. – С. 28–30.
6. Шрагина, Л. И. Логика воображения / Л. И. Шрагина. – 2-е изд., дораб. – М. : Народное образование, 2001. – 192 с.

DEVELOPMENT OF THE CREATIVE ABILITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF EDUCATION THROUGH WORK

© 2011

L.G. Grigoryeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair "Pedagogy"
I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary (Russia)

Keywords: development; creative abilities; a junior schoolchild; education through work.

Annotation: the concept «creative abilities» is defined and the pedagogical conditions contributing to the most successful development of junior schoolchildren's abilities in the process of education through work are singled out in the article

УДК 159.9:37.015.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАМЕРЕНИЙ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

© 2011

М.В. Григорьева, доктор психологических наук, профессор кафедры «Психология образования»
А.Д. Шамионов, аспирант
*Педагогический институт Саратовского государственного университета имени
Н.Г. Чернышевского, Саратов (Россия)*

Ключевые слова: профессиональные намерения; факторы профессиональных намерений; психологическая структура; педагоги-психологи; профессиональное обучение; социально-психологический тип личности.

Аннотация: в статье раскрывается психологическая структура профессиональных намерений педагогов-психологов на этапе профессионального обучения, определяются наиболее значимые факторы формирования адекватных и полных профессиональных намерений.

В настоящее время в нашей стране продолжается период активных социально-экономических перемен, что вызывает изменения и в системе высшего профессионального образования. Одной из ведущих задач современного высшего образования является создание условий для формирования общих и профессиональных компетенций, позволяющих будущим специалистам реализовать свой личностный и творческий потенциал. Решение данной задачи связано с необходимостью формирования у студентов адекватных, приближенных к реальности представлений о будущей профессии и способности найти в ней свое место, максимально соответствующее их личностным особенностям и возможностям. Уже на этапе профессионального обучения у студентов необходимо формировать не только адекватные представления о профессии, но и сделать эти представления активизирующим фактором для профессионального и личностного саморазвития. Важным в этом процессе является формирование профессиональных намерений, которые имея когнитивную основу, содержат одновременно в себе и эмоциональные, и конативные составляющие.

В психологии изучению вопросов, связанных с профессиональным становлением личности, посвящено большое количество отечественных и зарубежных исследований (К.А. Абульханова-Славская, М.М. Кашапов, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Л.М. Митина, Ю.А. Поваренков, Н.С. Пряжников, Э.Ф. Зеер, Ш. Бюлер, Д. Сьюпер, Л. Тайлер и др.). Основное внимание в них уделяется анализу позитивной профессио-

нализации личности как стратегии профессионального развития человека. Профессиональные намерения в этом случае рассматриваются как психологические образования в структуре сложных форм человеческого поведения [1, 2, 3]. Следует отметить исследования, в которых анализируется сущность профессионального самоопределения с учетом специфики профессии психолога [4 – 12].

Профессиональное становление педагогов-психологов, в частности формирование их профессиональных намерений на этапе обучения в вузе, является очень сложным процессом, на который оказывают влияние в числе общих факторов профессионального развития личности (содержание обучения, его качество, мотивы освоения профессии, особенности юношеского возраста и т.п.) и специфические, такие, как конкретные психолого-педагогические условия обучения, индивидуальные особенности, низкий статус профессии в обществе, своеобразии отношения к профессии со стороны ближайшего окружения и т.п. В педагогической психологии исследования профессиональных намерений педагогов-психологов и психолого-педагогических факторов их формирования практически отсутствуют. В то же время именно педагоги-психологи призваны обеспечить психологическое сопровождение учащихся учреждений дошкольного и школьного образования, что в свете современных гуманистических установок школы является важным и необходимым. От того, каким образом будущие педагоги-психологи представляют содержание своей профессиональной деятельно-

сти, что они намерены в ней сделать, какова структура этих намерений, во многом зависит успешность освоения профессиональных компетенций уже на этапе обучения профессии. Необходимо поэтому определить содержание и структуру профессиональных намерений у студентов-психологов, а также, что способствует формированию полных профессиональных намерений у студентов, адекватных современным гуманистическим установкам образования, прежде всего, дошкольного и школьного.

Формирование профессиональных намерений будущих специалистов – очень сложный процесс, в котором взаимосвязи различных индивидуально-психологических и социально-психологических качеств у студентов определяют его результат. Поэтому, прежде всего, необходимо выявить, с какими индивидуально-психологическими и социально-психологическими качествами взаимосвязаны характеристики профессиональных намерений будущих педагогов-психологов. Кроме того на разных этапах профессионализации данные взаимосвязи могут иметь различную структуру, определяемую различными психолого-педагогическими условиями формирования личности специалиста-психолога.

Различные условия овладения профессией, социально-психологические условия жизни, учения, деятельности и других форм активности человека влияют на формирование наиболее типичных альтернативных профессиональных траекторий, характеризующихся профессиональными намерениями разного содержания и разной степени сложности [13]

С целью выявления особенностей взаимосвязей профессиональных намерений с индивидуально-психологическими и социально-психологическими качествами педагогов-психологов и психолого-педагогическими условиями на разных этапах обучения в вузе, проведем корреляционный анализ результатов психологического обследования студентов 1, 3, 4 - 5 курсов. В ходе психологического обследования студентов-психологов методами анкетирования, тестирования, контент-анализа определялась выраженность различных психологических и социально-психологических характеристик: отношения студентов к процессу обучения, к преподавателям, мотивы выбора профессии и другие особенности мотивационной сферы личности, социально-психологический тип личности (по В.М.Миниярову), особенности ценностной сферы личности (по Е.Б.Фанталовой и М.Рокичу). Обратимся к результатам нашего анализа.

Особое внимание привлекает взаимосвязь между сложностью профессиональных планов и устойчивостью профессиональных намерений в области специальности (педагога-психолога) ($r=0,688488$, при $p<0,001$). Чем больше испытуемые хотят сделать в профессии, чем сложнее их профессиональные планы на будущее, тем в большей степени они намерены работать педагогом-психологом в будущем. Данная статистическая взаимосвязь свидетельствует о том, что испытуемые готовы полностью реализовать себя в профессии «педагог-психолог», хотят многого достичь в этой сфере деятельности, полностью отдать себя профессии. У испытуемых большие планы, связанные с профессией педагога-психолога, а это, в свою очередь, свидетельствует о четких, устойчивых и сложных профессиональных намерениях.

Взаимосвязь мотивации достижения и намерения заниматься наукой ($r=0,682444$, при $p<0,001$) говорит о том, что продолжение учебы и достижения в научной области непременно связаны с достаточно высокой мотивацией достижения. Исследовательская деятельность, наука – это очень серьезный шаг в профессиональной жизни человека, требующая от него большой ответственности и тщательного обдумывания. Ни одна другая деятельность не требует столь высокой мотивации достижения, как наука. Человека с низкой мотивацией никаким способом не заставишь сделать то, чего он не хочет. Мотивация достижения, с одной стороны, направлена на определенный конечный результат, получаемый благодаря собственным способностям человека, а именно: на достижение успеха или избегание неудачи. Мотивация достижения, таким образом, по сути своей ориентирована на цель. Другими словами, чем выше мотивация достижения, тем ближе достигнутые цели. Поскольку профессиональные намерения представляют собой долгосрочные профессиональные цели, то можно сказать, что чем сильнее мотивация достижения, тем реальнее достижение цели добиться в науке какой-то значимой цели. Человек с высокой мотивацией достижения будет стремиться к успеху, достигнет намеченных целей и добьется успехов, занимаясь наукой. У такого человека намерение стать психологом-исследователем, скорее всего, реализуется в большинстве случаев. С другой стороны, мотивация достижения связана с процессом деятельности, когда человек стремится сделать что-то лучше, чем делал до этого. Как показывают исследования, творческий процесс научной деятельности связан именно с достижением цели новыми средствами и путями, с постановкой и достижением новых целей, со стремлением сделать в творческом процессе что-то новое, продуктивное. Очевидно, именно схожестью этих характеристик и объясняется данная статистическая взаимосвязь. Таким образом, мотивация достижения и намерение работать психологом-исследователем стимулируют друг друга, служат толчком друг для друга: чем выше мотивация, тем в большей степени намерение, а чем в большей степени выражено намерение, тем выше мотивация достижения.

Весьма интересны взаимосвязи между профессиональными намерениями, в основе которых лежат ценности. Чем большую ценность для испытуемых представляет здоровье, тем меньше они ценят творчество ($r=-0,73793$, при $p<0,001$). Данная взаимосвязь свидетельствует о сопряженности ценностей и профессиональных намерений. У испытуемых, для которых наибольшую ценность представляет здоровье, формируются одни профессиональные намерения, а у испытуемых с высокой оценкой творчества – другие. То есть для испытуемых с разными ценностями характерны разные профессиональные намерения. Чем большую ценность для студентов представляет творчество ($r=-0,66224$, при $p<0,001$), тем меньше они ценят материальную обеспеченность. Для испытуемых творчество и материальная обеспеченность малосовместимы или вообще несовместимы. Видимо студенты считают, что творчество не принесет им материальной обеспеченности, выгоды, что творчество больше направлено на духовное удовлетворение, а не на получение материальных благ. Профессиональные намерения в этом случае будут связаны, скорее всего, с постановкой долго-

срочных профессиональных творческих целей.

На значимом уровне взаимосвязаны удовлетворенность собой и ценность красоты природы для испытуемых ($r=0,695151$, при $p<0,001$). Чем в большей степени испытуемые довольны собой, своими качествами и способностями, тем большую ценность для них представляет красота природы. Очевидно, красота природы проецируется у испытуемых на удовлетворенность собой, своими качествами и способностями. Студенты черпают эту удовлетворенность из красоты природы, при этом ищут гармонию с природой. Данная взаимосвязь хорошо интерпретируется с позиций экпсихологии развития. Внешнее и внутреннее в человеке взаимосвязано. Обращая внимание на внешние стимулы и качества объектов окружающего мира, человек выделяет для себя значимые, те, которые актуальны в данной ситуации и в данный момент. Наиболее значимые и часто применяемые качества внешних объектов и воспринимаемые качества субъектов общей деятельности, интериоризируются во внешний план, становятся собственными качествами человека. Эти приобретенные, освоенные свойства человек использует в своей дальнейшей жизни и деятельности. Важным показателем в этом процессе становится согласованность и оптимальность взаимопроявлений и взаимодействий человека и окружающей среды (природной, учебной, профессиональной и т.д.).

Рассмотрим корреляцию между основными характеристиками профессиональных намерений. Значимая взаимосвязь была обнаружена между четкостью и гибкостью профессиональных планов испытуемых на будущее ($r=0,687283$, при $p<0,001$). Чем конкретнее и больше в деталях испытуемые представляют свои профессиональные планы на будущее, тем реальнее возможность их изменения в будущем. Чем более четко и осознанно студенты представляют себя свои долгосрочные цели, разбивают их на более конкретные и составляющие, тем с большими возможностями будущие психологи смогут строить из этих элементов другие вариации своих профессиональных намерений, что будет способствовать гибкости профессионального поведения и более успешной профессиональной психологической адаптации. Это означает, что четкость профессиональных намерений как главная их характеристика является системообразующей категорией, от которой зависят все остальные характеристики, например, гибкость. В то же время, гибкость профессиональных намерений в начале профессионального обучения является их необходимой характеристикой, так как процесс обучения профессии на протяжении 4-5 лет, психолого-педагогическая практика, начало самостоятельной профессиональной деятельности на старших курсах будут вносить коррективы в профессиональные планы студентов.

На значимом уровне связаны выраженность гармоничного социально-психологического типа личности студентов и намерение студентов в будущем сделать карьеру психолога в школе ($r=0,561822$, при $p<0,01$). Данная взаимосвязь свидетельствует о том, что на формирование адекватных профилю обучения, четких и устойчивых профессиональных намерений влияет и социально-психологический тип личности студентов. Испытуемые с гармоничным типом личности отличаются достаточной гармонией умственного и физиче-

ского развития, ощущают себя целостной личностью. Они уверены в себе, когда начинают новую деятельность. Это единственный тип людей, который не завышает и не занижает своих возможностей при выполнении того или иного вида деятельности. Таким образом, выраженность гармоничного типа личности определяет адекватность и четкость профессиональных намерений студентов в будущем, в данном случае испытуемые с этим типом личности намерены сделать карьеру психолога в будущем. Похожая взаимосвязь на высоком уровне значимости обнаружена между выраженностью конформного типа личности испытуемых и нежеланием работать в будущем психологом-преподавателем в ВУЗе ($r=-0,58986$, при $p<0,01$). Как видно из результатов, студенты с конформным типом личности не связывают свое будущее с преподавательской деятельностью. Этому способствует несформированная профессиональная идентичность у испытуемых такого типа и отсутствие гибких профессиональных намерений и четких устойчивых профессиональных целей в направлении преподавательской деятельности в вузе. Кроме того, преподавание в вузе связано в большей степени с индивидуальной профессиональной активностью и в меньшей степени с ориентацией на трудовой коллектив, в котором проявляется выраженность конформности личности. Обнаруженная статистическая взаимосвязь свидетельствует о том, что уже на 1 курсе обучения в вузе студенты осведомлены об особенностях работы в разных сферах профессиональной активности, что является когнитивной основой формирования адекватных профессиональных намерений.

На высоком уровне значимости связаны мнение студентов о востребованности профессии педагога-психолога и выраженность сензитивного социально-психологического типа личности ($r=0,542504$, при $p<0,01$). Наивысшие оценки востребованности профессии педагога-психолога ставят испытуемые с сензитивным типом личности. Скорее всего, этому способствуют, сформированные у студентов сензитивного типа четкие представления о профессии педагога-психолога и устойчивые профессиональные намерения, а также уверенность испытуемых в правильности своего профессионального выбора и возможности реализовать свои сенситивные способности в процессе оказания психологической помощи другим людям. Кроме того, рассматриваемая взаимосвязь зависит и от психологических особенностей сензитивного типа личности студентов. Такие студенты чувствительны и трепетны к своей будущей профессии, очень увлечены ею, высоко ценят ее. Отсюда самоубеждение испытуемых в высокой оценке востребованности профессии педагога-психолога, что в свою очередь дополняет их уверенность в правильности профессионального выбора.

Похожая по содержанию взаимосвязь обнаружена между намерением работать с людьми, оказывать психологическую помощь и мнением о востребованности профессии педагог-психолог ($r=0,553377$, при $p<0,01$). Чем в большей степени студенты намереваются в будущем оказывать психологическую помощь, тем выше их оценка востребованности профессии педагог-психолог. Данный факт свидетельствует о том, что испытуемые уверены в своем профессиональном выборе, имеют четкие представления о профессии, у них сформированы четкие и устойчивые профессиональные намере-

ния, связанные с оказанием психологической помощи. Испытуемый подкрепляет намерение оказывать психологическую помощь рефлексией общественной оценки со стороны других людей. А эта оценка востребованности профессии педагога-психолога является индивидуальной желательностью для испытуемого, которая подпитывает его намерение.

На высоком уровне значимости обратно связаны ценность познания для испытуемого и тревожный социально-психологический тип личности ($r=-0,55473$, при $p<0,01$). Это означает, что для студентов с тревожным социально-психологическим типом личности познание не является значимой ценностью. Для этих испытуемых характерна постоянная настороженность, пассивность, готовность к конфликту и занижение своих возможностей, что делает их неуверенными в себе и нерешительными и увеличивают их неспособность к долгосрочному занятию каким-либо видом деятельности, в данном случае познанием. Это выражается подчас в том, что, приступая к какой-либо деятельности, в нашем случае познавательной, при первых же трудностях испытуемые тревожного типа бросают ее и могут уничтожить все, что связывало их с этой деятельностью. В процессе познания других людей, что является одной из основных функций психолога, тревожные студенты испытывают постоянное ожидание неудач. Испытуемые этого типа с трудом могут сосредоточиться на одном виде деятельности. Они постоянно мечутся, хватаясь то за одну работу, то за другую. В трудовой деятельности испытуемые этого типа могут зарекомендовать себя лучше, чем в учебной и познавательной, как бы компенсируя неудачи в одной области деятельности другой, более удачной. Все это говорит о том, что у студентов с тревожным социально-психологическим типом личности не сформированы долгосрочные, устойчивые и четкие профессиональные намерения, а профессиональные цели отличаются чрезмерной гибкостью.

На высоком уровне значимости была обнаружена взаимосвязь между уверенностью испытуемых в профессиональном выборе и гармоничным социально-психологическим типом личности испытуемых ($r=0,543797$, при $p<0,01$). При возможности повторного выбора профессии испытуемые гармоничного типа личности полностью подтвердили бы свой выбор профессии педагога-психолога. Это свидетельствует о том, что испытуемые изначально были полностью уверены в правильности своего профессионального выбора, а образ профессии педагога-психолога у испытуемых полностью соответствовал их ожиданиям. Эти испытуемые не действуют под влиянием внешних побуждений и эмоций, а всегда переводят их в сознательную, разумную деятельность, мотивируя свои поступки. Для них характерна адекватная оценка своих возможностей и уверенность в себе. Поэтому у испытуемых гармоничного типа личности сложились правильные адекватные представления о профессии педагога-психолога, а их профессиональные намерения отличаются четкостью, устойчивостью и сложностью. Также обнаруженная взаимосвязь, возможно, говорит об адекватной профессиональной идентичности испытуемых гармоничного типа личности.

Похожая по содержанию взаимосвязь обнаружена между гармоничным типом личности студентов и их намерением сделать карьеру психолога в школе

($r=0,561822$, при $p<0,01$). Испытуемые с гармоничным типом личности в большей степени намерены в будущем сделать карьеру психолога в школе. Вероятно, что у таких испытуемых образ профессии, представление о деятельности, уверенность в правильности выбора и профессиональные цели настолько гармонично переплетены с профессией психолога в школе, что у них уже на первом курсе сформированы конкретные, четкие и устойчивые профессиональные намерения сделать карьеру психолога в школе.

Еще одна похожая значимая взаимосвязь была обнаружена между гармоничным типом личности испытуемых и их оценкой подготовки в институте к профессиональной деятельности ($r=0,519516$, при $p<0,05$). Испытуемые с гармоничным типом личности высоко оценивают подготовку, которую они получают в институте. Возможно, это связано с их уверенностью в себе, самооценкой, умением на основе знаний по психологическим дисциплинам, полученным в процессе лекций и практических занятий, самостоятельно развиваться в области своей профессии, формировать профессиональную идентичность и получать от этого процесса удовлетворение.

На значимом уровне связаны ценность наличия хороших и верных друзей и выраженность намерения работать в будущем психологом-преподавателем в вузе ($r=0,544898$, при $p<0,01$). Чем большую ценность для испытуемого представляет наличие хороших и верных друзей, тем в большей степени испытуемые намерены работать в будущем преподавателем в вузе. Возможно, это связано со стереотипным образом психолога-преподавателя у испытуемых как коммуникабельного, открытого, готового к диалогу, легко сходящегося с новыми людьми человека. Видимо поэтому испытуемые считают, что преподаватель рад новым знакомствам и у него много хороших и верных друзей и что, в процессе работы психологом-преподавателем ценность хороших и верных друзей возрастает. С другой стороны, чтобы стать полноценным высококвалифицированным психологом-преподавателем необходима помощь и поддержка хороших и верных друзей, опыт взаимоотношений с ними, ведь необходимые знакомства, связи являются одним из факторов достижения успеха в жизни.

Таким образом, в структуре комплексного понятия профессиональные намерения взаимопереплетены такие категории, как образ профессии, ценности, представления о востребованности профессии, оценка уровня профессиональной подготовки, четкость, гибкость, сложность, адекватность профессиональных намерений. В то же время в структуре наиболее значимых факторов профессиональных намерений будущих педагогов-психологов выделяются взаимоотношения с родителями, мотивация достижения, характеристики социально-психологических типов личности, удовлетворенность жизнью, уверенность в правильности выбора профессии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кудрявцев Г.В. Психологические основы профобучения. – М.: Педагогика, 1988.
2. Маркова А. Н. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
3. Чистякова С.Н. Основы профессиональной ориентации школьников. – М.: Просвещение, 1983.

- 112с.

4. Акопов Г.В. Социальная психология образования. – М.: Изд-во «Флинта», 2000.

5. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. – 2008. – № 1. С.65-86.

6. Вачков И. В. Введение в профессию "психолог": Учеб. пособие / Под ред. И. Б. Гриншпуна. - 2-е изд., стереотип. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003.

7. Донцов А.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов-психологов /Вопросы психологии. – 1999. – № 2. С. 42-49.

8. Зотова Н.Н., Родина О.Н. Исследование профессионального становления студентов –психологов / Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. – 2003. – № 3. С.69-78.

9. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов / Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. – 2000. – №1. С. 48-55.

10. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. – М.: "Педагогика", 1991.

11. Психология: Введение в профессию: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений - 5-е изд., стер. – М.: Academia, Смысл, 2009.

12. Шиянов Е. Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. – Ростов н/Д : РИО АО "Цвет. печать", 1995.

13. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие адаптационных способностей выпускников школы в процессе взаимодействия с образовательной средой» (грант №11-06-00716 а)

PROFESSIONAL INTENTIONS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS AT THE TRAINING STAGE IN HIGH SCHOOL

© 2011

M.V. Grigorieva, doctor of psychological sciences, professor of the chair "Educational psychology"

A.D. Shamionov, postgraduate student

Pedagogical Institute of Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky, Saratov (Russia)

Keywords: professional intentions, factors of professional intentions, psychological structure, educational psychologists, vocational training, socio-psychological personality type.

Annotation: the article deals with the psychological structure of professional intentions of educational psychologists at the stage of training, identifies the most important factors to establish an adequate and complete professional intentions.

УДК 378.016

СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

© 2011

С. Г. Григорьева, кандидат педагогических наук, доцент

Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева, Чебоксары (Россия)

Ключевые слова: инновационная деятельность; подготовка к инновационной деятельности

Аннотация: в статье представлен обобщенный, исследованный материал, показывающий современное состояние инновационной деятельности учителей в республике, предложено содержание подготовки будущих учителей к инновационной деятельности в современных условиях

Современный уровень развития российской экономики требует от системы образования подготовки специалистов с глубокими знаниями, готовых решать профессиональные задачи в области учебно-воспитательной, социально-педагогической, культурно-просветительной, организационно-управленческой деятельности, владеющих метанавыками и инновационными технологиями воспитания и обучения подрастающего поколения. Лишь это позволит современному учителю широко и гибко использовать разнообразные инновационные формы, средства и методы его преподавания. Только тогда школьные программы могут содержать живой, подвижный, ориентированный на ребенка, соотнесенный с его способностями блок знаний, а обучение станет саморазвивающимся, самосовершенствуемым, постоянно обновляющим информацию процессом.

Прежде чем внедрить идеи подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности мы разработали содержание его подготовки.

В педагогической науке использование моделирования в подготовке специалистов имеет три аспекта. Во-первых, моделирование служит тем содержанием, которое должно быть усвоено будущими специалистами в результате обучения в вузе, тем методом познания, которым они должны овладеть. Во-вторых, моделирование является учебным действием и средством, без которого невозможна полноценная подготовка будущего специалиста. В-третьих, модели, составленные на основе знаково-символических средств, наглядно представляют нам всю педагогическую систему подготовки специалистов, полученную в результате и на основе создания мысленных (абстрактных) образов. С другой стороны, построение модели процесса подготовки специалистов дает возможность: а) систематизировать на уровне категорий все понятия, входящие в систему подготовки будущих учителей на конкретной специальности; б) обобщить наблюдаемые педагогические явления, увидеть наглядно их структуру и структурные взаимосвязи и взаимовлияния; в) на уровне абстрагирования провести мысленный эксперимент, тем самым избежать недочетов и ошибок в проведении констатирующего педагогического эксперимента; г) сравнить новую модель с другими моделями в целях выявления общего и особенного, оригинального и устаревшего, зрелого и того, что находится еще в стадии развития; д) установить преемственность в подготовке специалистов, традиционность и мн.др.

Структура модели системы подготовки педагогических кадров составлена нами исходя из требований, предъявляемых учителю современной школы. В целях формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности она включает прежде всего цель, задачи, содержание, принципы, организационные формы, методы, средства, результат, условия подготовки.

Моделируя структуру и содержание системы подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности, мы учитывали основные принципы моделирования, которые определяют ее функции в педагогическом исследовании, так как только при следовании этим принципам моделирование как метод научного исследования позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, т.е. сочетать в ходе изучения педагогическо-

го объекта прямое наблюдение, факты, эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций.

В ходе разработки системы подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности мы применяли следующие научные методы: гносеологический, экспертный и метод педагогического мониторинга.

С помощью гносеологического метода мы определили цель эксперимента: выявить уровень подготовленности студентов 2, 3, 4 и 5 курсов и учителей начальных классов, работающих в городских школах, к инновационной деятельности.

Задачами эксперимента являются: определение уровня теоретической, практической, методической, технологической подготовленности к инновационной деятельности;

Гипотеза эксперимента: уровень подготовленности студентов 2, 3, 4, 5 курсов и учителей городских школ к инновационной деятельности недостаточно высок из-за отсутствия необходимых и достаточных знаний (см. таблицу 1).

Эксперимент показал, что:

- учителя начальных классов, работающие в городских школах, а также студенты младших курсов не владеют педагогической теорией инновационной деятельности учителя в школе;
- не владеют знаниями механизма развития образования;
- не имеют четкого представления о структуре инновационной деятельности учителя;
- не знают особенности и отличительные черты педагогических инноваций, их современную классификацию;
- многие студенты испытывают потребность в углублении знаний о научно-теоретических основах инновационной деятельности.

Проведенный нами констатирующий эксперимент выявил, что «классическое» положение, когда педагогическое знание, получаемое студентами в вузе, не может обеспечить их соответствующими знаниями и умениями, необходимыми будущему специалисту в инновационной деятельности. Создалась противоречивая ситуация, требующая своего разрешения, т.е. обнаружилась четкая научная проблема: какова совокупность педагогических условий, обеспечивающих эффективность подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности?

Для разрешения обнаруженной нами проблемы был разработан спецкурс «Инновационная деятельность в образовании», где на основе анализа и учета экспериментальных данных в содержании подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности мы наметили реализацию следующих задач:

- обеспечить студентов системой знаний в области инновационной деятельности;
- раскрыть сущность и содержание инновационной деятельности учителя начальных классов в современной школе;
- помочь студентам в процессе формирования у них готовности к инновационной деятельности;
- привить навыки индивидуальной и групповой инновационной деятельности в школе;
- обеспечить подготовку будущих учителей соответ-

ствующими знаниями и умениями для рефлексивной оценки собственного творчества;

- сформировать мотивационную направленность инновационной деятельности.

При практической реализации задач спецкурса нами были последовательно использованы различные формы организации занятий: традиционные и инновационные.

Созданная модель процесса подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности, как мы уже говорили, позволила наметить общие представления о всех возможных педагогических условиях, и определить необходимую для нашего эксперимента технологию процесса подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности (см. рис. 1).

В целях выбора эффективной технологии для проведения формирующего эксперимента мы проанализировали педагогические технологии, которые соответствовали следующим требованиям: часто используются в процессе подготовки учителей; малоизвестны в педагогической деятельности, но достаточно эффективны в подготовке учителей к профессиональной деятельности; не известны в педагогической деятельности (применяются в других сферах – подготовке врачей, психологов, актеров и др.) и разработали собственную с учетом тех условий, в которых осуществлялся наш формирующий эксперимент. Для построения управляемого процесса подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности мы разработали обобщенную схему алгоритма функционирования. Она охватывает несколько этапов обучения студентов в вузе: формирование представлений студентов о целях и задачах усвоения предметов педагогического цикла; осмысление избранной последовательности содержания курсов педагогических предметов; овладение студентами методами и приемами самообразования и саморазвития; установление межпредметных связей; контроль и корректирование знаний и умений будущих учителей.

Кроме того, проектирование педагогической технологии требует «выявления принципов и разработки приемов оптимизации образовательного процесса в вузе путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов» [1, 150].

Разработанная нами технология состоит из следующих составляющих: - диагностики; конструирования; формирования знаний и умений; контроля знаний, умений и навыков и их соотношения с поставленными целями подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности.

На основе диагностики мы выявили общее состоя-

ние подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности.

Конструирование сводится к определению цели, задачи, содержания подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности.

Содержание и методика реализации экспериментальной модели в системе подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности непосредственно связывались с общими принципами дидактики, разработанными ведущими отечественными учеными-педагогами В.И. Андреевым, С.И. Архангельским, Ю.К. Бабанским, И.Я. Лернером и др.

На этом был построен в нашем эксперименте принцип профессионально-творческой направленности обучения.

Для проверки правильности построенной нами модели системы подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности мы применили экспертный метод. Он позволил внести коррективы и более точно систематизировать и построить структуру модели системы подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности.

Гипотеза эксперимента: уровень подготовленности студентов 2, 3, 4, 5 курсов и учителей городских школ к инновационной деятельности недостаточно высок из-за отсутствия необходимых и достаточных знаний (см. таблицу 1).

Эксперимент показал, что:

- учителя начальных классов, работающие в городских школах, а также студенты младших курсов не владеют педагогической теорией инновационной деятельности учителя в школе;
- не владеют знаниями механизма развития образования;
- не имеют четкого представления о структуре инновационной деятельности учителя;
- не знают особенности и отличительные черты педагогических инноваций, их современную классификацию;
- многие студенты испытывают потребность в углублении знаний о научно-теоретических основах инновационной деятельности.

Проведенный нами констатирующий эксперимент выявил, что «классическое» положение, когда педагогическое знание, получаемое студентами в вузе, не может обеспечить их соответствующими знаниями и умениями, необходимыми будущему специалисту в инновационной деятельности. Создалась противоречивая ситуация, требующая своего разрешения, т.е. обнаружилась четкая научная проблема: какова совокупность педагогических условий, обеспечивающих эффективность подготовки будущих учителей началь-

Таблица 1. Результаты анкетирования, показывающие уровень теоретической, практической, методической и технологической подготовленности учителей городских школ Чувашской Республики

Уровни	Количественный показатель	% показатель	Стаж работы
Высокий	42	25	3-5
Средний	95	56,5	3-10
Низкий	31	18,4	5-10
Итого:	168	100	



Рис. 1. Содержание подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности

Таблица 2. Дисциплины педагогического цикла учебного плана ППФ

Название дисциплины	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		5 курс	
	1 сем.	2 сем.	3 сем.	4 сем.	5 сем.	6 сем.	7 сем.	8 сем.	9 сем.	10 сем.
Педагогика	72	36	62	68	–	–	–	–	–	–
Методика преподавания русского языка			18	16	36	32	18	12		
Методика преподавания математики	–	–	–	16	36	34	20	12	–	–
Методика преподавания естествознания	–	–	–	34	36	–	40	–	–	–
Теория и методика музыкального воспитания	–	–	66	–	–	–	–	–	–	–
Работа в детском оздоровительном лагере	–	–	–	–	–	16	–	–	–	–
Коррекционная педагогика	–	–	–	–	–	–	18	32	–	–
Философия истории образования	–	–	–	–	–	–	54	24	–	–
Методика труда	–	–	–	–	–	–	36	24	–	–
Методика изо	–	–	–	–	–	–	34	12	–	–
Основы управления педагогическими системами	–	–	–	–	–	–	–	–	–	40
Методика преподавания труда с практикумом	–	–	–	–	–	–	–	–	10	–
Решение нестандартных задач	–	–	–	–	–	–	–	–	–	24

ных классов к инновационной деятельности?

Для разрешения обнаруженной нами проблемы был разработан спецкурс «Инновационная деятельность в образовании», где на основе анализа и учета экспериментальных данных в содержании подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности мы наметили реализацию следующих задач:

- обеспечить студентов системой знаний в области инновационной деятельности;
- раскрыть сущность и содержание инновационной деятельности учителя начальных классов в современной школе;
- помочь студентам в процессе формирования у них готовности к инновационной деятельности;
- привить навыки индивидуальной и групповой инновационной деятельности в школе;
- обеспечить подготовку будущих учителей соответствующими знаниями и умениями для рефлексивной оценки собственного творчества;
- сформировать мотивационную направленность инновационной деятельности.

При практической реализации задач спецкурса нами были последовательно использованы различные формы организации занятий: традиционные и инновационные.

Созданная модель процесса подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности, как мы уже говорили, позволила наметить общие представления о всех возможных педагогических условиях, и определить необходимую для нашего эксперимента технологию процесса подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности (см. рис. 1).

В целях выбора эффективной технологии для проведения формирующего эксперимента мы проанализировали педагогические технологии, которые соответствовали следующим требованиям: часто используются в процессе подготовки учителей; малоизвестны в педагогической деятельности, но достаточно эффективны в подготовке учителей к профессиональной деятельности; не известны в педагогической деятельности (применяются в других сферах – подготовке врачей, пси-

хологов, актеров и др.) и разработали собственную с учетом тех условий, в которых осуществлялся наш формирующий эксперимент. Для построения управляемого процесса подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности мы разработали обобщенную схему алгоритма функционирования. Она охватывает несколько этапов обучения студентов в вузе: формирование представлений студентов о целях и задачах усвоения предметов педагогического цикла; осмысление избранной последовательности содержания курсов педагогических предметов; овладение студентами методами и приемами самообразования и саморазвития; установление межпредметных связей; контроль и корректирование знаний и умений будущих учителей.

Кроме того, проектирование педагогической технологии требует «выявления принципов и разработки приемов оптимизации образовательного процесса в вузе путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов» [1, 150].

Разработанная нами технология состоит из следующих составляющих: - диагностики; конструирования; формирования знаний и умений; контроля знаний, умений и навыков и их соотношения с поставленными целями подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности.

На основе диагностики мы выявили общее состояние подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности.

Конструирование сводится к определению цели, задачи, содержания подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности.

Содержание и методика реализации экспериментальной модели в системе подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности непосредственно связывались с общими принципами дидактики, разработанными ведущими отечественными учеными-педагогами В.И. Андреевым, С.И. Архангельским, Ю.К. Бабанским, И.Я. Лернером и др.

Таблица 3. Спецкурс «Инновационная деятельность в образовании»

	Количество часов на:		
	Лекции	Практические занятия	Самостоятельное изучение
1 неделя	2		
2 неделя	2	1	2
3 неделя	2	2	2
4 неделя	2	2	2
5 неделя	2	2	2
6 неделя	2	1	2

На этом был построен в нашем эксперименте принцип профессионально-творческой направленности обучения.

Для проверки правильности построенной нами модели системы подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности мы применили экспертный метод. Он позволил внести коррективы и более точно систематизировать и построить структуру модели системы подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности.

В построенной модели системы подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности мы также применяли метод педагогического мониторинга. Этот метод позволил нам с помощью диагностики, оценки и прогнозирования состояния подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности, отслеживания его хода, результатов, перспектив развития наметить необходимый и достаточный объем знаний и умений для профессионального становления учителя начальных классов. Построенная модель системы подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности с учетом трех основных методов моделирования (гносеологического, экспертного, педагогического мониторинга) позволила нам учесть педагогические условия подготовки будущих специалистов, конструирование формирующего эксперимента и успешное его проведение, а также получить достаточно высокие показатели подготовленности будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности.

Моделирование системы подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности позволило нам теоретически наметить компоненты подготовленности будущих учителей к профессионально-творческой деятельности. На фоне общей подготовки будущих учителей начальных классов эти компоненты выделяются специфичностью решаемой нами научной проблемы. Поэтому эти компоненты мы сгруппировали на теоретическую, практическую, методическую и технологическую подготовки.

Планирование работы по подготовке будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности осуществлялось на основе Государственного стандарта высшего образования и учебных планов.

В ходе констатирующего эксперимента был проведен анализ учебного плана вуза по семестрам с целью выявить: какие еще вузовские дисциплины оказывают формирующее воздействие на подготовку студента ППФ к инновационной деятельности.

Выявление количества дисциплин, оказываемых влияние на готовность студентов ППФ к инновационной деятельности, позволило нам учесть ме предметные связи при составлении экспериментальной программы и исключить повтор изучаемого материала.

Для выявления объективной картины процесса формирования компонентов и уровней готовности будущего учителя начальных классов к инновационной деятельности в ходе прохождения курса «Инновационная деятельность в образовании» мы проанализировали возможную раскладку часов для изучения данного курса по учебному плану ППФ (см. таблицу 2).

Анализ показал, что возможности для подготовки студентов ППФ к инновационной деятельности в ходе изучения курса «Инновационная деятельность в образовании» весьма ограничены во времени.

Данный спецкурс рассчитан на 30 часов: 12 лекционных, 8 практических, 10 часов на самостоятельное изучение.

Все вышеизложенное продиктовало нам необходимость жесткого отбора, конкретизации дидактического, методического и технологического материала в составлении экспериментальной программы-модели подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности.

Применение этих компонентов позволило нам технологизировать опытно-экспериментальную работу по подготовке будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности. Разработанную нами технологию можно применять во всех педагогических вузах при соблюдении вышеназванных принципов и использовании модели подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности, а также программы спецкурса.

Эффективность проведения занятий мы обеспечили применением достаточного и необходимого количества дидактического и методического материала, ТСО.

Результатом нашей опытно-экспериментальной работы явилась готовность будущего учителя начальных классов к инновационной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий. – СПб. : Каро, 2001. – 368 с.

2. О развитии инновационной деятельности в высших учебных заведениях Российской Федерации : решение коллегии // Бюллетень Министерства общего и профессионального образования РФ. – 1998. – № 9. – С.35–42.

Работа выполнена в рамках научно-исследовательских работ вуза (научного учреждения) Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева, проводимых по заданию Министерства образования и науки Российской Федерации в 2011 г. (№ НИР 2.2.11).

CONTENTS OF TRAINING TEACHERS PRIMARY SCHOOL TO INNOVATION IN TODAY

© 2011

S.G. Grigorieva, candidate of pedagogical sciences, associate professor
I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary (Russia)

Keywords: innovative activities; training to use innovative activities.

Annotation: the article is a summary of the analyzed data, indicating the current state of innovative activities in the Chuvash Republic. It advises on the training content of future elementary school teachers to use innovative activities in the modern context.

УДК 37.002.5

ХАРАКТЕРИСТИКА СЕМЬИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

© 2011

Т. Н. Демиденко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Социальная работа, дошкольное и начальное образование»
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Ключевые слова: семья, педагогическая система, педагогика семейного воспитания.

Аннотация: в статье автор рассматривает основные характеристики семьи как педагогической системы, ее составляющие, проводит структурно-функциональный анализ семьи.

В воспитании личности, как известно, огромную роль играет социальная среда, семья, школа и общество. По мере изменений, происходящих в социальных структурах общества, меняется и роль каждого из этих факторов воспитания, меняется и семья, ее структура, эффективность ее влияния. Поэтому всегда актуальным будет изучение роли семьи на каждом этапе развития общества и изменения, происходящие в ней. Все указанные аспекты целесообразно изучать системно, рассматривая семью как педагогическую систему.

Проблемы семейного воспитания рассматривались многими классиками педагогики – Я. А. Коменским, Й. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо. Не потеряли они актуальности и для современных исследователей (И. В. Гребенников, С. С. Новикова, Ю. Хмяляйнен, П. Н. Щербань и др.). Аспекты системного подхода раскрыты в работах В. П. Беспалько, И. Ф. Исаевой, Н. В. Кичук, Н. В. Кузьминой, А. И. Мищенко, И. П. Подласого, В. А. Сластенина, Е. Н. Шиянова и др.

Целью представленной статьи является анализ семьи с позиций системного подхода, т.е. как педагогической системы.

Не смотря на то обстоятельство, что проблемы семейного воспитания достаточно широко представлены в педагогической литературе, в то же время проблема семьи как педагогической системы не получила еще достаточного освещения. Это обусловлено тем, что педагогика семейного воспитания – сравнительно молодая отрасль в системе педагогического знания.

Развитие этой науки на современном этапе прежде всего связано с формированием терминологического аппарата. В этом процессе можно выделить определенные противоречия:

1) между традиционным терминологическим аппаратом педагогики и возможностями его использования в педагогике семейного воспитания, учитывая специфику предмета исследования;

2) между необходимостью использования понятий других наук (социологии, психологии) и особенностями их согласования с педагогическими терминами.

В современных учебниках и пособиях по педагогике семейного воспитания эти противоречия остаются нерешенными.

Анализ научных исследований по проблеме свидетельствует о том, что большинство авторов не достаточно корректно разделяют понятия отдельных наук, не анализируют связи между ними и педагогическими терминами. Вместе с тем развитие педагогики семейного воспитания как педагогической дисциплины требует решения и этого вопроса.

Педагогика семейного воспитания широко оперирует такими общенаучными понятиями, как «развитие», «формирование», «личность», «деятельность», «ценности», опирается на социологические («семья», «функции семьи») и психологические термины («психологический микроклимат», «стиль воспитания», «стиль общения», «мотив») и т.д.

Одним из основных понятий педагогики семейного воспитания является понятие «семья», которое активно используется как в социологических, так и в педагогических исследованиях.

В социологии семья определяется как социальное объединение, основанное на супружеских или родственных связях, для которого характерны совместное проживание и ведение домашнего хозяйства.

Социология изучает семью как уникальную соци-

альную систему, объединяющую в себе признаки социального института и малой социальной группы (С. С. Новикова). С одной стороны, семья – это социально-психологическая группа, основанная на межличностных отношениях общения и взаимодействия между супругами, родителями и детьми. С другой – своеобразное социальное образование, социальный институт, выполняющий общественные функции рождения и воспитания детей, их обеспечения. Несмотря на то, что семья как часть социума подвержена значительным историческим трансформациям, эти функции остаются неизменными при любых изменениях в обществе. Государство осуществляет контроль выполнения этих функций, контроль выполнения взаимных прав и обязанностей родителей и детей посредством правового регулирования брачно-семейных отношений.

Социологические и психологические исследования семьи как малой социально-психологической группы прежде всего сосредоточены на анализе внутренних отношений и связей: мотивов брака, причин разводов, динамики и характера супружеских и детско-родительских отношений. Исследования же семьи как социального института посвящены анализу внешних связей семьи, семейных ролей, нормативов семейного поведения.

Интеграция двух подходов в социологии позволяет рассматривать семью как сложную социальную систему, в которой на процессы самоорганизации накладываются процессы внешнего контроля (со стороны государства) в единстве ее внутренних и внешних связей [1].

Характеристика семьи как социальной системы включает классификацию и описание содержания ее функций. Учитывая, что в современных условиях важной социальной функцией семьи остается воспитательная (обеспечение трансляции социокультурного опыта от одного поколения к другому), можно изучать семью как педагогическую систему, в которой осуществляется процесс воспитания каждого члена семейного коллектива.

В педагогической литературе для характеристики семьи часто используются термины «социальный институт», «воспитательный институт», и очень редко термин «педагогическая система» (В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов).

Однако семья может выступать объектом педагогического исследования только как педагогическая система. Применение системного подхода позволяет исследователям (В. П. Беспалько) рассматривать общую педагогику как науку о педагогических системах. С этих позиций предметом педагогики семейного воспитания выступает процесс воспитания в специфической педагогической системе – семье.

Педагогическая система описывается в научной литературе как стойкий организационно-технологический комплекс, который обеспечивает достижение данной цели, такое объединение компонентов (элементов, частей), которое остается неизменным, несмотря на любые трансформации.

Н. В. Кузьмина рассматривает педагогическую систему как целостное образование, множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, направленное на реализацию целей воспитания и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.

Среди компонентов этой системы выделяют: цели воспитания и его содержание, процессы воспитания, учеников, учителей, организационные формы воспита-

тельной работы (В. П. Беспалько), а также результаты управления учебно-воспитательным процессом, его технологию (И. П. Подласый). А. И. Мищенко определяет необходимые и достаточные компоненты для возникновения любой педагогической системы: педагоги и воспитанники, содержание и средства воспитательного процесса.

Вышесказанное дает нам возможность выделить в качестве характеристик семьи как педагогической системы такие составляющие (см. табл. 1):

- ее структуру;
- процессы функционирования;
- педагогический потенциал;
- процессы управления системой, которые проявляются через внешние связи с другими социальными или более узкими – педагогическими системами.

Структура семьи как педагогической системы представлена следующими компонентами:

- воспитатели (ими могут быть отец, мать, бабушка, дедушка, братья, сестры, другие родственники);
- воспитанники;
- цели воспитания;
- содержание, методы и средства семейного воспитания.

Взаимодействие компонентов этой системы порождает педагогический процесс, т.е. процесс семейного воспитания.

Воспитательная функция семьи осуществляется по трем направлениям (И. В. Гребенников):

- 1) воспитание ребенка, формирование его личности через трансляцию и освоение социального опыта, норм поведения, культурных ценностей;
- 2) систематические воспитательные воздействия семейного коллектива на каждого члена семьи на протяжении всей жизни;
- 3) постоянное влияние детей на родителей, других родственников, побуждающее их к самосовершенствованию.

Процесс семейного воспитания предусматривает широкий спектр взаимодействий и взаимных влияний: «отец – ребенок», «мать – ребенок», «родители – ребенок», «родители – дети», а также взаимодействие братьев и сестер. В процессе воспитания происходит своеобразная интеграция взаимодействий воспитателей и воспитанников, детей между собой, с предметами материальной и духовной культуры.

Функционирование такой системы влияний органически вписывается в процесс жизнедеятельности семьи. Определенное влияние на функционирование и развитие анализируемой системы оказывают и воспитатели, и воспитанники, их личные качества, креативные способности, интеллектуальное и культурное развитие, психофизиологические свойства и поведение определяют успешность достижения воспитательных целей.

Структурно-функциональный анализ семьи был бы неполным без характеристики ее воспитательного потенциала (возможностей). Анализируя семью именно как педагогическую систему, необходимо исследовать ее воспитательный потенциал и влияющие на него факторы. Воспитательный потенциал семьи, рассматриваемый как внутренний ресурс педагогической системы, включает воспитательную среду семьи, которая создается способом ее жизнедеятельности; воспитательную деятельность родителей и различные виды деятельно-

Таблица 1. Семья как педагогическая система

Характеристики системы	Содержание характеристики
Структура	Воспитатели, воспитанники, содержание воспитания, средства реализации воспитательного процесса (материально-технические и педагогические: средства, формы, методы воспитания)
Функционирование	Реализация воспитательной функции семьи – процесса семейного воспитания
Потенциал	Педагогический (воспитательный) потенциал семьи
Связи с другими системами, управление системой	Связи между системами «семья – государство», «семья – детский сад», «семья – школа» и т.д.

сти семьи, к которым приобщаются дети. Воспитательный потенциал определяет эффективность функционирования семьи как педагогической системы.

Осуществляя воспитательную функцию, семья взаимодействует с педагогическими системами учебно-воспитательных и культурно-образовательных учреждений: детского сада, школы. Реализация семьей воспитательной функции обеспечивается поддержкой и контролем со стороны государства. Так, например, в целях оптимизации семейного воспитания могут использоваться целенаправленные внешние воздействия на семью (сотрудничество семьи с социальными службами, органами образования).

Динамику развития семьи как педагогической системы можно отслеживать на трех уровнях:

1) историческом, связанным с социально-экономическими и культурными изменениями в обществе и их влиянием на структуру, функции семьи, особенности отношений между родственниками, а через них и на процесс семейного воспитания;

2) национальном, который отражает трансляцию семейных традиций, обычаев (в том числе и воспитательных) через призму национальных и религиозных ценностей и определяет национально-самобытный характер семейного воспитания;

3) индивидуальном, учитывающем возрастные особенности детей и накопленный родителями опыт воспитания, отражающем своеобразие, неповторимость воспитательного процесса в конкретной семье на разных этапах ее развития.

В основу исследования динамики развития семьи как педагогической системы на индивидуальном уровне могут быть положены стадии развития семьи, выделенные Ю. Хьямяляйненом [2]:

- 1) стадия формирования семьи;
- 2) семья, ждущая ребенка, и семья с младенцем;
- 3) семья с ребенком дошкольного возраста;
- 4) семья школьника;
- 5) семья с ребенком старшего школьного возраста;
- 6) семья с взрослым ребенком, входящим в мир;
- 7) семья среднего возраста, «пустое гнездо»;
- 8) постаревшая семья.

На разных этапах индивидуального развития семьи

как педагогической системы изменяются задания и функции воспитателей, прежде всего родителей. Так, описывая воспитательные функции родителей, П. Н. Щербань отмечает, что родители должны быть для ребенка:

- во-первых, источником эмоционального тепла и поддержки;
- во-вторых, властью высшей инстанции, распорядителем благ;
- в-третьих, образцом и примером для подражания;
- в-четвертых, другом и советчиком.

В разные возрастные периоды жизни ребенка значение перечисленных функций неодинаково. В период ухода за новорожденным преобладает функция защиты, эмоциональной поддержки малыша, для дошкольника возрастает значение функции управления и контроля, а также инициирования и поддержки самостоятельной деятельности ребенка, примера родителей; для подростка, взрослеющих детей значимыми становятся функции эмоциональной поддержки, совета.

Таким образом, семья – это сложная социально-педагогическая система, в которой происходят постоянные изменения условий жизни, структуры и состава, взаимоотношений между родственниками, функций родителей и детей, накапливается педагогический опыт родителей как воспитателей, особенно с появлением нескольких детей в семье.

Педагогика семейного воспитания рассматривает семью не столько как социальную систему, а анализирует последнюю как специфическую педагогическую систему, в частности, исследует ее структуру и функционирование, выявляет основные закономерности ее развития, особенности организации процесса семейного воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новикова С. С. Социология: история, основы, институционализация в России [Текст] / С. С. Новикова. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : МОДЭК, 2000. – 464 с.
2. Хьямяляйнен Ю. Воспитание родителей: концепции, направления и перспективы : Книга для воспитателей дет. сада и родителей [Текст] / Ю. Хьямяляйнен. – М. : Просвещение, 1993. – 112 с.

DESCRIPTION OF FAMILY AS PEDAGOGICAL SYSTEM

© 2011

T.N. Demidenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair
"Social work, primary preschool and education"
Bogdan Khmelnytsky National University at Cherkassy, Cherkassy (Ukraine)

Keywords: family, pedagogical system, pedagogic of family education.

Annotation: in the article an author examines basic descriptions of family as a pedagogical system, its constituents, conducts the structural-functional analysis of family.

УДК 371.2 (09)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

© 2011

А.А. Дубасенюк, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика»
Житомирский государственный университет им. И. Франко, Житомир (Украина)

Ключевые слова: одаренность, параметры одаренности, диагностика одаренности, творческая одаренность, этапы развития творческой одаренности.

Аннотация: в статье с учетом зарубежных и отечественных исследователей рассматриваются особенности развития творческой одаренности будущих учителей, в частности, модель дивергентного мышления; дается характеристика педагогически одаренных студентов, этапы развития этого вида одаренности в контексте профессионально-педагогической подготовки.

В профессионально-педагогической подготовке будущих учителей следует особое внимание уделять изучению особенностей творческой одаренности личности. Ныне актуализируется проблема реализации творческого потенциала людей, воплощенных в таланте, одаренности, способностях каждого ребенка, молодого человека, профессионального работника. Без решения этой проблемы трудно осуществлять широкомасштабные задачи в современном обществе.

Проблема одаренности широко представлена в современных отечественных и зарубежных исследованиях. Так, психофизиологию одаренности исследовал основоположник психологии одаренности Ф. Гальтон; также этому аспекту проблемы одаренности посвящены работы Б.М. Теплова, В.Д. Небилицына, В.Н. Дружинина, А.Н. Лебедева, Г. Айзенка и др. Одаренность как свойство личности разрабатывалось А.Ф. Лазурским, С.Л. Рубинштейном, О.К.Тихомировым, Д.Б. Богоявленской, и др. Проблему социальной психологии способностей исследовали А.А. Бодалев, У. Шнайдер, К. Хеллер, Р. Хернстейн, Ч. Мюррей, Дж. Фримен. Проблему творческой одаренности изучали Е.И. Кульчицкая, В.А. Моляко, В.В. Рыбалко и др. [1–9].

В процессе педагогического образования студентов следует знакомить с научными исследованиями в сфере психологических наук. Творческая одаренность, по мнению исследователей, характеризуется рядом параметров: богатство мысли (количество новых идей, продуцируемых за единицу времени); гибкость мысли (скорость переключения с одной задачи на другую); оригинальность; любознательность; способность к разработке гипотезы; релевантность – логическая независимость реакции от стимула; фантастичность

– оторванность ответа от реальности при наличии определенной логической связи стимула и реакции. Эти параметры творческого мышления входят в кубическую модель Дж. Гилфорда – модель дивергентного мышления, которое предполагает поиск решения по всем возможным направлениям, рассмотрение как можно большего числа вариантов, варьирование путей решения проблемы и, как итог, – неожиданные оригинальные выводы и результаты. Гилфорд выделяет шесть параметров креативности: способность к обнаружению и постановке проблем; способность к генерированию большого количества идей; семантическая спонтанная гибкость – способность к продуцированию разнообразных идей; оригинальность – способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы, нестандартные решения; способность усовершенствовать объект, добавляя детали; способность решать нестандартные проблемы, проявляя семантическую гибкость, увидеть в объекте новые признаки, найти им новое использование.

Дж. Гилфорд разработал батарею тестов для диагностики креативности: 10 тестов на вербальную креативность, 4 – на невербальную. П. Торранс продолжил исследования креативности и внес новый оттенок в ее понимание как способности к обостренному восприятию пробелов в знаниях, чуткость к дисгармонии. Ученый разработал серию тестов на креативность, адресованную разным возрастным категориям. Он также разработал программу развития творческих способностей детей: на первом этапе испытуемым предлагались задачи на анаграмму (поиск слова из бессмысленной последовательности букв), чтобы тренировать конвергентное мышление. Затем по картинкам испытуемый

должен был развить все вероятные и невероятные обстоятельства, которые привели к изображенной на них ситуации, и спрогнозировать ее возможные последствия. Позднее испытуемому предлагали разные предметы и просили перечислить всевозможные способы их применения. Согласно Торрансу, такой подход к тренингу способностей позволяет освободить личность от задаваемых извне рамок, и тогда человек начинает мыслить творчески и нестандартно. В состав батареи Торранса входит 12 тестов, диагностирующих три сферы творчества: словесное, изобразительное и словесно-звуковое творческое мышление [5; 8].

Академик В.А. Моляко отмечает, что одаренность является одной из наиболее важных высших психических подсистем упорядочения системы человек – мир. Основные функции одаренности – максимальное приспособление к миру, окружению, нахождение решений во всех случаях, когда создаются новые, непредвиденные проблемы, требующие именно творческого подхода. Поскольку такого рода ситуации возникают в жизни практически каждого человека и достаточно часто, то будет логичным предположить, что каждый человек в принципе должен получать определенный потенциал возможностей, способствующих его выживанию. Это касается и наследственных факторов, и приобретаемого опыта. Поэтому, подчеркивает ученый, было бы неправильно говорить об одаренности как уникальном, редком явлении [7].

Специальная одаренность, неразрывно сочетающаяся с общей, предполагает наличие конкретных возможностей высокоуспешного осуществления определенных видов деятельности, к примеру – педагогической деятельности. Специальная одаренность характеризуется наличием у субъекта четко проецируемых вовне (проявляющихся в деятельности) возможностей – мнений, навыков, мобильно реализуемых знаний, проявляющихся через функционирование стратегий планирования и решения проблем.

Стратегии как личностные образования составляют, по мнению В.А. Моляко, основу творческой одаренности, поскольку концентрируют в себе структуры, ответственные за анализ ситуаций, оценки новой информации, выбор объектов исследования, выбор ориентиров, планирование творческого поведения, прогнозирование развития гипотез и замыслов решения задач, возможности гибкой переориентации в меняющихся условиях деятельности; именно поэтому стратегии во многом направляют и насыщают конкретным содержанием сознание, аккумулируют в подсознании знания и технологии их использования, которые могут быть реализованы (с изменениями или же в чистом виде) при возникновении новых проблем, при решении новых задач [6, 7]. Эти положения применимы к анализу особенностей педагогической одаренности будущих учителей.

На современном этапе развития науки "одаренность" преимущественно понимается как "потенциал к достижениям на чрезвычайно высоком уровне по сравнению с другими людьми данного возраста, обучения и социального окружения". Одаренными и талантливыми детьми называют тех, которые по оценке опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения. Они нуждаются в специализированных учебных программах. Пер-

спективы развития таких детей определяются уровнем их достижений и потенциальными возможностями в одной или нескольких сферах: интеллектуальной, академических достижений, творческого или продуктивного мышления, общения и лидерства, художественной и психомоторной деятельности.

В американской педагогике особо выделяется такой вид одаренности, как творческая (или творческое продуктивное мышление). Американские ученые (Дж. Рензулли, Дж. Гилфорд и др.) полагают, что творчество (креативность) является важным элементом всех видов одаренности, и они не могут быть представлены отдельно от творческого компонента. Ныне американские исследователи – Дж. Гилфорд, Г. Гарднер, Р. Стернберг, Дж. Рензулли, С. Марленд и др., работают над созданием теоретических концепций одаренности и ведут поиск наиболее полного и точного определения феномена "одаренность", поскольку среди ученых не существует единого мнения в этой области.

Дж. Рензулли предложил такое определение одаренности: "одаренность – результат сочетания трех характеристик: интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень; творческого подхода и настойчивости". А. Шведел и Р. Стернберг полагают, что "одаренность взрослого человека связана с опытом раннего детства, и предлагают концепцию одаренности как постепенно возникающего свойства, тем самым и теоретически, и практически "расширяя" понятие "одаренный ребенок". Одаренность А. Шведел и Р. Стернберг понимают как "качество, которое возникает, как правило, постепенно в контексте "человек-среда".

Особенное внимание уделяется такому виду одаренности, как творческая (или творческое продуктивное мышление). Американские специалисты (Дж. Рензулли, Дж. Гилфорд и др.) полагают, что творчество (креативность) является важным элементом всех видов одаренности, и они не могут быть представлены отдельно от творческого компонента.

Система возникновения одаренности учащихся и студентов – это организованная, управляемая деятельность, направленная на: вовлечение молодежи в различные творческие и научно-исследовательские работы по решению конкретных проблемных задач; оказание всесторонней помощи будущим наставникам (специалистам) в их деятельности, повышение технических, художественных, изобразительных, спортивных, культурных, нравственных, правовых, экологических и экономических знаний; организации смотров, конкурсов, выставки, конференции по вопросам и результатам работы среди одаренной молодежи; оказание помощи школам, лицеям и колледжам в создании различных кружков; планирование и совершенствование процесса профессионального и социального самоопределения студентов в интересах личности и общества в целом.

Однако несколько сложнее обстоит дело с методами определения одаренности, выявления показателей одаренности студентов. К категории одаренных студентов, по нашим наблюдениям, можно отнести лиц, которые имели высокий уровень развития еще до поступления в вуз (или подтвердившие свои способности). Это могут быть выпускники специализированных средних учебных заведений, специальных классов, участники МАН, победители олимпиад, конкурсов, соревнований, медалисты и др.

Студенты, демонстрирующие высокие интеллектуальные способности, характеризуются легкостью и быстротой выполнения учебных заданий. Нередко высокая общая одарённость совпадает со специальной одарённостью в определённых видах деятельности. Из этого числа в общем способных студентов можно отобрать тех, кто может в будущем достичь выдающихся результатов в определённых областях. Однако встречаются студенты с односторонней одарённостью, невысокой успеваемостью в других областях. Вместе с тем, ярко выраженный интерес и стремление к определённому виду деятельности могут привести к полному отсутствию интереса к другим проблемам. При этом выраженная односторонность не является необходимым и достаточным условием для будущих успехов в определённой области. В работе с особо способными студентами следует не только развивать их специальные интересы, но и постоянно стимулировать их общее развитие.

Можно выделить студентов, которые принимают активное участие в учебных занятиях, например, задают интересные, неординарные вопросы, высказывают оригинальные мысли, достигшие определенных результатов в учебной работе. Есть и такие студенты, которые проявляют интерес к нерешённым в науке проблемам. Они готовы внести свой вклад в их решение. Следует учитывать и речевые способности (степень красноречия) студентов, которые могут свидетельствовать об их значительном творческом потенциале.

Выделяется группа студентов, которые с младших курсов стали принимать участие в исследованиях, в дополнительных учебных занятиях по другим дисциплинам. Эти студенты ставят, перед собой высокие цели, выбирают актуальные темы для курсовых и дипломных работ и проектов, в то же время они активно участвуют в общественной работе.

Студентам, которые отмечены как особенно способные, присуще целенаправленное развитие трёх аспектов: одарённость; духовное и нравственное развитие; большая трудоспособность. Несмотря на выраженную одарённость, эти студенты нуждаются в педагогической поддержке. Понятие «педагогическая поддержка лучших студентов» предполагает наличие многочисленных форм и соответствующего содержания работы. К таким студентам предъявляются высокие требования, но при этом общий учебный план в той или иной степени должен варьироваться с целью оптимального использования времени, что приводит к более высоким результатам обучения и дальнейшему развитию личности способных студентов. К эффективным формам работы в этом направлении можно отнести:

- участие студентов в научно-исследовательской работе (кружке, проблемной группе)
- работа студента в качестве ассистента преподавателя, приводящая, к сближению с преподавателем в определенной научной сфере и углубленному изучению избранной области;
- активное участие в студенческой исследовательской группе, группе разработчиков актуальных объектов, студенческих конструкторских бюро, консультативных центров, клиниках, например, юридических;
- участие в решении актуальных проблем в период разных видов практики, на семинарах;
- написание курсовых, бакалаврских и магистерских работ, разработка научных проектов;

– самостоятельная работа в определенной научной области;

– дополнительное или углубленное изучение в специальной области или в смежных областях, получение дополнительной или более высокой квалификации в смежных областях или иностранных языках;

– участие в международных конкурсах и соревнованиях; участие в выполнении грантов;

– участие в научно-практических конференциях, семинарах, круглых столах;

– подготовка научных публикаций.

В некоторых вузах практикуются «семинары, одарённых студентов», однако здесь нет единой точки зрения. Часть преподавателей полагают, что выведение лучших сил из обычных семинаров может негативно сказаться на общей интеллектуальной атмосфере в группе, поскольку уменьшается количество активных участников. Одаренные студенты выступают активаторами в учебно-воспитательном процессе. На наш взгляд, целесообразно сочетать различные формы учебной работы. В целом все формы, способы и методы развития будущих специалистов должны быть очень гибкими, мобильными и определяться фактическим уровнем развития студентов. Необходима планомерная работа. Это означает, что нужно продумывать цель занятий, содержание материала, постановку проблемных вопросов, ситуаций, творческих заданий и предлагать их в определенной последовательности.

В развитии творческой одаренности студентов можно выделить ряд этапов. Проиллюстрируем это на примере работы с педагогически одаренными студентами младших курсов.

I – подготовительный, предполагает выявление творчески мыслящих студентов, которые умеют свободно мыслить; у них сформирована высокая мотивацию на педагогическую профессию; выражен интерес к педагогической деятельности, к детям, некоторые из них имеют опыт работы с детьми, мечтали стать педагогами с детства, наследуя своих родителей-педагогов; они имеют достойную подготовку по специальным предметам, умеют наблюдать и подмечать особенности психического развития личности. Исследовательскую работу можно организовать в рамках педагогических дисциплин «Введение в учительскую профессию», «Педагогика». Под руководством преподавателя студенты разрабатывают план исследовательской работы. Прежде всего они знакомятся с психолого-педагогической литературой, трудами известных педагогов и современными публикациями. Изучают актуальные проблемы воспитания, обучения и развития школьников, овладевают основными методами научно-педагогического исследования: анализ, синтез, наблюдение, анкетирование и др.

II этап – основной – предполагает изучение опыта работы педагогов-мастеров, приобщение к творческой лаборатории учителей-профессионалов, проведение отдельных видов экспериментальной работы как в период непрерывной педагогической практике, так и в процессе самостоятельной работы : изучение личности отдельных учащихся по специальной программе; оказание помощи классному руководителю или учителю-предметнику в определенных видах деятельности, введение в учебно-воспитательный процесс элементов инновационной деятельности.

III этап – обобщающий. Результаты проведенной

работы студенты представляют в виде отчетов, докладов, научных проектов. Наиболее интересные результаты подаются на студенческих научных конференциях. Понятно, что это первые шаги. Студенты овладевают методикой научно-исследовательской работы, приобщаются к научному поиску в определенной последовательности: постановка проблемы (вопрос или противоречие), цель исследования (для чего само исследование проводится); задачи исследования (конкретные задачи, решение которых приводит к результату – этот этап можно заменить планом проведения работы), методы, программа исследования. Такой подход способствует развитию у студентов интереса к научной деятельности, трудолюбия, целенаправленности, упорства, самостоятельности, инициативы.

Таким образом, одаренная личность требует особого внимания, поэтому актуальной проблемой остается разработка методов обучения и воспитания одаренных детей, создание специальных программ, спецкурсов для подготовки студентов к работе с одаренными детьми, подготовки соответствующих педагогических и научно-исследовательских кадров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
2. Боно Э. Серьезное творческое мышление. – Мн.: Попурри, 2005. – 416 с.
3. Буш Г. Рождение изобретательских идей. – Рига: Лиесма, 1976. – 126 с.
- Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб: Питер, 2002. – 356 с.
4. Креативный ребенок: диагностика и развитие творческих способностей. – Ростов /нД.: Феникс, 2004. – 416 с.
5. Кульчицкая Е.И., Моляко В.А. Сирень одаренности в саду творчества. Житомир: Вид-во ЖДУ им. И. Франка. 2008. – 316 с.
6. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: "Освита Украины", 2007. – 388 с.
7. Одаренные дети: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
8. Теплов Б.М. Избранные труды в 2-х томах. – Тт. I, II. – М.: Педагогика, 1985. – 688 с.

DEVELOPMENT OF CREATIVE GIFTEDNESS OF THE PROSPECTIVE TEACHERS' A PERSONALITY

© 2011

A.A. Dubasenyuk, doctor of pedagogical sciences, professor of the chair "Pedagogy"
Zhitomir Ivan Franko State University, Zhitomir (Ukraine)

Keywords: giftedness; parameters of giftedness; diagnostics of giftedness; creative giftedness; the stages of development of creative giftedness.

Annotation: the peculiarities of the development of creative giftedness in the prospective teachers are examined in the article with taking into account the researches of foreign and native researchers, specifically, the model of divergent thinking; the characteristics of pedagogically gifted students, the stages of the development of this type of giftedness are represented in the context of professional and pedagogical training.

УДК: 37. 013. 73 : 378. 1

О ПРОБЛЕМАХ ВХОЖДЕНИЯ УКРАИНЫ В ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

© 2011

Н.В. Дудко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины»
Сумской областной институт последипломного педагогического образования, Сумы (Украина)

Ключевые слова: высшее образование; качество высшего образования; европейское образовательное пространство; Болонский процесс.

Аннотация: статья посвящена проблеме снижения качества высшего образования в Украине и рассмотрению перспектив создания системы качества высшего образования с учетом европейских стандартов.

Европейский Союз - это составная реальность сегодняшнего исторического развития, которое свидетельствует о преимуществах демократического развития стран для каждого отдельного европейца. И Болонская система реформирования высшего образования стала одной из составляющих курса евроинтеграции, выбранного Украиной.

Учитывая единство границ Украины с Евросоюзом, историческую, культурно-цивилизационную, террито-

риальную идентификацию Украины, а также вхождение в единое европейское общеобразовательное пространство и стратегический курс нашего государства на интеграцию в Евросоюз, целесообразной и своевременной становится потребность изучения процессов европейской интеграции, а также перспектив их развития для Украины.

Украина сделала важный шаг, присоединившись в 2005 г. к Болонской декларации, и получила официаль-

ное признание европейским сообществом внешнеполитического курса нашего государства, направленного на евроинтеграцию [2].

Каково же содержание Болонского процесса и какие реалии и проблемы возникают перед образовательной системой Украины?

19 июня 1999 г. в итальянском городе Болонья 29 министров образования от лица своих правительств подписали одноименную декларацию. Из того времени Болонский процесс является одним из элементов европейской интеграции. Этим документом задекларировано шесть целей для достижения единой по смыслу и качеству европейской системы высшего образования:

- введение двух циклов обучения по формуле 3 + 2, где первый цикл должен длиться не меньше трех лет и заканчиваться получением первой академической степени бакалавра; второй цикл, который длится не меньше двух лет, ориентирован на получение степени магистра;

- создание кредитной системы организации обучения согласно европейской системе трансфера оценок, которая учитывает трудоемкость учебной работы по кредитам;

- формирование системы контроля качества образования с применением сравнительных критериев, механизмов и методов их оценивания согласно требованиям Европейской сети гарантирования качества;

- повышение мобильности студентов и преподавателей в пределах европейского образовательного пространства;

- обеспечение трудоустройства выпускников на европейском рынке труда;

- обеспечение конкурентоспособности европейской системы образования.

Это, бесспорно, цели, достойные достижения. Тем не менее существует немало проблем украинского высшего образования в контексте Болонского процесса.

Если принимать условие о двух циклах обучения, то здесь сталкиваемся с проблемой недооценивания образовательного уровня "бакалавр" как со стороны студентов, так и со стороны работодателей. В целом для западных образовательных систем уровень бакалавра уже является достаточным для того, чтобы выпускник считался специалистом в своей сфере и имел возможность занимать соответствующую производственную позицию. Для Украины квалификационный уровень бакалавра пока что выглядит чем-то странным и экзотическим, а на бытовом уровне (и даже на беседах с работодателями) воспринимается как незаконченное высшее образование.

Не лучше ситуация и относительно уровней "магистр" и "специалист". С одной стороны, программы обучения в своей основе похожи. С другой стороны, специалисты и магистры аккредитируются за разными уровнями - III и IV соответственно. Это при условиях, что степень бакалавра тоже приобретает по III уровню аккредитации.

В результате, стараясь формально приблизить нашу систему к европейским требованиям, мы только запутали систему образовательно-квалификационных уровней, не изменив содержательной части учебных планов. Требования к уровню специалиста не испытали изменений, а уровни бакалавра и магистра не получили какого-то нового содержательного наполнения

- это оказались или урезанные, или кое-как расширенные программы специалистов.

Если раньше классическая парадигма обучения вкладывалась в отношения субъект - объект (где субъектом выступал преподаватель, а объектом - студент), то теперь студент также становится субъектом обучения, как результат - имеем "активное сотрудничество, в ходе которого студент получает знание и умение, а преподаватель - мастерство" [1].

Способом реализации такого сотрудничества преподавателей и студентов является модульно-кредитная система, которая стала одним из обязательных условий Болонского процесса. Она предусматривает модульную проверку знаний в начале, в середине и конце учебного курса (модульные зачеты), самоподготовку и активное участие студентов в предлагаемых на протяжении курса формах работы - семинарах, коллоквиумах, индивидуальных занятиях.

При условии работы по такой системе, как правило, конечный зачет по курсу становится лишь частью оценки работы студента, так как наиболее весомую часть оценки составляет все-таки работа на протяжении всего времени изучения предмета. При условии модульного оценивания студенту просто не удастся молча отсидеть семинарские занятия (лишь бы зачислили "присутствие") и получить на конечном испытании "зачислено" - здесь нужно проявлять самостоятельность и ответственность на всех этапах изучения курса. Главная задача преподавателя при таком подходе - сформировать интерес и творческое отношение к обучению, сформировать "правила игры", объяснить условия успешного усвоения курса, консультировать студентов в процессе обучения, привлекать к изучению первоисточников и проверять их усвоение. Результатом работы студента станет получение "кредита", который свидетельствует об усвоенных знаниях и умениях.

В Украине лекционное "начитывание" курса как доминирующая форма преподавания сохраняется и до сих пор: студент фактически обязан изучать курс по лекционному материалу, тогда как изучение первоисточников есть желательным, но не критическим для усвоения курса (с точки зрения оценивания). Кроме того, во многих вузах сразу оговаривается, что для получения зачета по предмету лекционного материала будет вполне достаточно. Это, понятно, никоим образом не стимулирует студентов к прочтению первоисточников.

Относительно трудностей реализации кредитно-модульной системы следует также отметить, что далеко не все преподаватели ее одобряют, ведь нагрузка на каждого возрастает в несколько раз. Это и составление новых рабочих программы, и разработка тестов, и постоянная проверка контрольных работ, регулярное подведение итогов работы каждого из студентов, регулярный контроль.

Наблюдается скрытый саботаж любых мероприятий, которые поднимают обычный статус-кво всех тех, кто привык сравнительно без проблем эксплуатировать свою университетскую должность методами теневой экономики. Мало кто из отечественных просвещенцев при анализе образовательных технологий выделяет тот акцент Болонского процесса, который требует сделать невозможным фальшивое оценивание уровня образовательной подготовки студентов.

Отсутствие внимания к этому аспекту со стороны

специалистов стран Европейского Союза вытекает из их традиций. Там списывание студентов или продажа оценок со стороны преподавателей может иметь место как досадный одиночный случай и находится далеко за границей повседневного уровня достоинства обычного человека. Вот и приходится руководству деканатов кое-где наткнуться на массовую пассивность десятков преподавателей, для которых "болонизация" означает повышение требований и работы при сохранении того самого, по их мнению, унижительного жалования [4].

Как следствие, страдает качество полученных образовательных услуг. Больше того, самые студенты и выпускники высших учебных заведений сознают, что уровень полученных ими знаний в среднем не отвечает надлежащему уровню. Так, по данным исследования относительно проблем трудовой миграции, которое проводил Государственный институт семьи и молодежи [1], большинство респондентов отмечали:

- поверхностность полученных знаний,
- несовершенство методики преподавания,
- низкий уровень подготовки преподавательского состава
- несоответствие образования инновационным требованиям современности.

Конечно, критические замечания респондентов, касающиеся образования, могут быть следствием социально сформированного отношения к нынешней высшей школе. Но мы считаем, что следует обратить внимание на то, что, кроме низкого профессионального уровня выпускников, Украина в дальнейшем будет сталкиваться преимущественно с проблемой низкого образовательного уровня самих преподавателей [3].

Когда речь идет о качестве образования, то прежде всего имеют ввиду вниманием го действенность - способность использовать приобретенные знания и умение на практике. По оценкам экспертов, по этому показателю мы уступаем нашим европейским коллегам более всего. Знают наши выпускники много, а вот привычки практического применения знаний сформированы недостаточно. По европейским стандартам, дипломированный специалист сразу занимает рабочее место и выполняет свои должностные обязанности, гарантией чего является диплом и авторитет высшего учебного заведения.

Такие условия можно обеспечить только в том случае, если выпускник имеет достаточные привычки самостоятельной работы, умеет планировать свое рабочее время и занимает активную позицию относительно работы, которую выполняет, - именно такие умения должен получать студент во время своего обучения. Тем не менее в украинских высших учебных заведениях самостоятельная работа студента никаким образом не регламентирована, она не имеет методологического обеспечения и обоснования; наконец, отсутствуют формы контроля, кроме семинарских занятий, на которых обычно рассматриваются полдесятка теоретических вопросов.

Практика показывает, что средняя нагрузка на ассистента или старшего преподавателя в украинских вузах составляет невероятные 900-1200 «голосовых» часов - а это четыре пары каждый день. Ситуация относительно профессоров и доцентов не намного лучше - их педагогическая «горловая» нагрузка составляет от 600 часов у профессора до 900 часов у доцента. Понятно,

но, что все силы при этом уходят на чтение лекций и проведение семинаров. О каком адекватном контроле за самостоятельной работой, курсовой или дипломной со стороны преподавателя может идти речь?

Наша система научных степеней сложнее по сравнению с общеевропейской, что усложняет мобильность преподавателей и научных работников в Европе, предусмотренную Болонской конвенцией.

Также необходимо учитывать незавершенность адаптации национального законодательства к стандартам европейского права, неготовность европейских стран и ЕС к устранению миграционных препятствий для граждан Украины, изменению законодательства, связанного с облегчением передвижения и трудоустройства студентов и преподавателей. Эти ограничения противоречат и не дают возможности реализовать принцип мобильности в Болонском процессе для Украины.

Отметим еще отсутствие постоянно действующих общественных структур - форумов работников высшей школы и их сотрудничества с ассоциациями образования и научных исследований Европы, отсутствие использование опыта Европейской сети обеспечения качества в сфере высшего образования и информационного обмена и обеспечение задач и принципов Болонского процесса в образовательной среде Украины и информирования общественности о преимуществах Болонской модели для украинского высшего образования.

Несмотря на проблемы, которые возникают перед образовательной системой Украины, вхождение в Болонское пространство является для украинского общества важным и необходимым в связи с потребностью решить следующие, до сих пор не решенные проблемы:

- признание украинских дипломов за границей,
- повышение эффективности и качества образования и соответственно конкурентоспособности украинских вузов и их выпускников на европейском и мировом рынках работы [3].

Кроме того, один из фундаментальных принципов, лежащих в основе Болонского процесса, провозглашает, в частности, "благосклонность университетов к европейским гуманистическим традициям, необходимость обеспечения свободы обучения и исследованиям, нераздельность обучения и исследованиям в университетах, а также автономию, моральную и интеллектуальную независимость университетов от любой политической и экономической власти" [3]. И бесспорно, образовательная среда должна предусматривать восстановление высокого уважения к образованию, восстановлению отношения к знаниям как к важной общественной самооценности.

В связи с этим возникает спешная необходимость решительного отказа от существующей практики фактического "продажи" дипломов, когда естественное желание улучшить финансовое состояние учебных заведений приводит к тому, что преподаватели под давлением руководства закрывают глаза на факт игнорирования учебных занятий отдельными студентами-контрактниками и выставляют им "удовлетворительно" при практически нулевом уровне знаний. Кроме того, необходимо значительно повысить уровень научных исследований и разработок преподавателей вузов. Ведь, с одной стороны, эти исследования и их результа-

ты будут давать им возможность знакомиться с ведущими тенденциями развития соответствующей области, а следственно, и постоянно обновлять содержание учебного материала. С другой стороны, это предоставит возможность активного привлечения студентов к участию в исследовательской работе, будет стимулировать учебно-познавательную деятельность студентов, повышать качество обучения и формировать инновационную направленность мышления.

Еще одним из целесообразных путей развития украинской высшей школы в условиях Болонского процесса должны стать важные повышения роли факультетов. Сегодня же она сведена к формальностям, связанным с организацией учебно-воспитательного процесса и выполнением учетных функций. Стратегические же вопросы перспективных исследований и даже философии образования решаются преимущественно на кафедрах. В европейских же и американских университетах традиционно всегда лелеяли и поддерживали особый микромир факультетского социума. Ведь именно здесь формируется и прививается студентам общая и профессиональная культура. Здесь возникает и сохраняется характерная культура межличностных отношений. Только на уровне факультета можно ставить четкие цели и направления личностного развития.

Болонский процесс вышел за пределы Европейского Союза и Европы и становится частью процесса глобализации высшего образования и глобального рынка работы. Присоединение к Болонскому процессу будет оказывать содействие утверждению принципа автономии в университетском образовании Украины, ослаблению, а в перспективе исчезновению жесткого административного и финансового контроля со стороны государственных органов за функционированием

университетов, эффективному привлечению и использованию собственных ресурсов в учебном процессе, организации стажировки и обменов для студентов и преподавателей.

Во внутриобщественных процессах эти изменения будут оказывать содействие развитию гражданского общества, формированию гражданской культуры и ответственности, углублению демократических трансформаций. Успешные шаги Украины в этой сфере сотрудничества и интеграции с ЕС положительно повлияют на ускорение процессов сотрудничества в других сферах, будут оказывать содействие изменению отношению ЕС к Украине, преодолению существующих стереотипов. Итак, несмотря на то, что переход на Болонскую систему - это продолжительный и сложный процесс, ее внедрение активно будет оказывать содействие укреплению политических, экономических и культурных связей Украины со странами Европы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Степко М. Ф., Клименко Б. В., ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л. Болонський процес і навчання впродовж життя. — Харків: НТУ "ХПІ", 2004. — 112 с.
2. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л. Болонський процес і підготовка гуманітарно-технічної еліти // Теорія і практика управління соціальними системами. — 2004. — № 2. — С. 11-18.
3. Волович В. Болонський процес і нова парадигма освіти в Україні // Соціологія: теорія, метод, маркетинг. — 2004. — № 4. — С. 189-199.
4. Тимошенко З. І. Соціально-політичні аспекти та перспективи участі України в Болонському процесі // Україна — суб'єкт європейського освітнього простору. — К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2005. — С.5-19.

PROBLEMS UKRAINE'S JOINING THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE

© 2011

N.V. Dudko, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair "Social and humanities"
Sumy Regional Institute of Teacher Education, Sumy (Ukraine)

Keywords: higher education; the quality of higher education; the European educational space; the Bologna process.

Annotation: article is dedicated to problem of the reduction quality higher education at Ukraine and consideration of the prospects of the making the system quality higher education with provision for european standard.

УДК 130.3

МНОГОУРОВНЕВОСТЬ СОБЫТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2011

О.И. Ильина, кандидат философских наук, доцент кафедры «Психология развития»
Дальневосточный федеральный университет, Владивосток (Россия)

Ключевые слова: авторство; бытие; истина; образование; ожидание; онтология; ответственность; отрешенность; свобода; событие.

Аннотация: статья посвящена поиску оснований ответственности личности в образовании. Основания ответственности в образовании определяются различными философскими аспектами: онтологической многозначностью, экзистенциальной глубиной, символическим и институциональным планами события поиска истины и признания авторства.

Постоянство, с которой педагоги, психологи и философы обращаются к теме образования, свидетельствует о присущей данной теме неисчерпаемости, что только подчеркивает необходимость поиска оптимальной стратегии в ее обсуждении. Это связано с тем, что всякая дискуссия о проблемах образования рискует оказаться безблагодатной, если дискутирующие в первую очередь будут видеть в ней поле для утверждения принципов тех наук, дисциплин и методологических установок, представителями которых они являются. Перспективной при обсуждении проблем образования видится установка на понимание феномена образования как многоуровневого и многопланового, позволяющая удержать весь горизонт его возможностей. Такая установка будет способствовать готовности видения горизонта смыслов, а не сосредоточению на утверждении одних в ущерб другим.

Установка на понимание феномена образования как события, охватывающего разные уровни бытия, позволяет поставить вопрос о соответствии самого человека событию образования, то есть многоуровневости ответственности в нем.

Онтологические корни ответственности в образовании

Задуматься о предельных условиях возможности ответственности в образовании - значит дать онтологическую интерпретацию: высветить то, что обычно таится от взглядов, сформированных под влиянием конкретных дисциплин, и представлений, развивающихся в конкретных подходах. Такой подход позволяет снять противоречия, которые возникают при противопоставлении различных форм одного феномена, упускающие из виду их сущностную совместимость.

Онтологически ответственность усматривается как ответ человека на призыв бытия: бытие – призыв, человек – ответ, а, значит, ее возможность таится не столько в самом человеке, сколько в его встречи с бытием - в событии (совместном присутствии). Для того, что бы событие и ответственность в нем состоялись, человек должен и слышать призыв бытия, и отвечать ему (мыслью, поступком и пр.).

Но не только бытие обращает призыв к человеку, взывает и человек, а, значит, бытие расположено к человеку так, что бы тот мог осуществить проекты, к которым заинтересованно приступает. М. Хайдеггер именует эту «целостность призыва» человека и бытия так, что они могут «устанавливать друг друга», остовом (ge-stell) (1, с.76). Но, если человек сам взывает к бытию, озабоченный своим проектом, своим положением, то каким способом он осуществляет свой призыв? Хайдеггер указывает, что доступ к бытию открывается через отрешенность или выжидание: ждать означает получить доступ к бытию (1). Такое ожидание, ничего общего с ожиданием заранее предполагаемого результата не имеет. Это скорее преднамеренность, расположенность к открытости бытия. А отрешенность, в первую очередь, - это свобода от всех условностей и обусловленностей (социальных ролей, ценностных установок, точек зрения и пр.). Ответом бытия на такую отрешенность будет его призыв. Отсюда невозможность ответственности без отрешенности, благодаря которой только и достигается свобода - свобода отвечать.

В остове, который продумывается Хайдеггером как взаимопринадлежность человека и бытия посредством

обмена призывами, властвуют отчуждение и посвящение. Но остов - только прелюдия События, проблеск сбывающегося, само же сбывание принадлежит Событию. Именно в Событии человек манифестирует себя как отвечающее существо - отчуждает от бытия и утверждает то, что бытие посвящает человеческому существу. Но можно ли человека признать ответственным, когда он слышит призыв бытия, но остается безответным и, значит, способен уклоняться от ожидающих его событий? Автор данной статьи не считает этот вопрос однозначным и признает свою неготовность исчерпывающе ответить на него, полагая, что ответственность истекает из взаимопринадлежности человека и бытия и, повторяя судьбу события, присутствует в остове как своя собственная прелюдия.

Признать существование ответственности человека в момент обмена призывами, до момента вступления в событие, это значит признать его ответственным не только за выбор грядущего события, но и за все бесконечное множество только возможных событий, а, значит, признать возможность выбора судьбы и отказа от нее. В свою очередь, характер признания ответственности за утверждение возможного события порождает судьбу и соответствующих ей героев: например, Иисус Христос или Будда и соответствующий способ отвечать.

Онтологически ответственность человека не имеет ни меры, ни инстанции, так как всякие мера и инстанции есть ограничение свободы, которая сама есть условие ответственности. Ответственность принадлежит свободе, как человек бытию, отсюда невозможность предметно обозначить инстанцию и меру ответственности. Мера ответственности может только соответствовать мере притязания бытия к человеку, и мере его присутствия в событии.

В любом случае, сбывание человека как ответственного существа принадлежит событию, а, значит, если событие не высветилось, не захватило человека, то и любое вменение ответственности ему будет произволом. Оторванная от своей сущностной формы ответственность обернется фарсом превращенной формы, со всеми ее негативными аспектами (ПРЕДИКАТАМИ).

Чтобы человек был ответственным в процессе образования, он должен переживать образовательный процесс как событие.

Поиск места ответственности в образовании указывает на необходимость онтологической интерпретации феномена образования. Такую интерпретацию, отчасти, можно заимствовать из работы М. Хайдеггера «Учение Платона об истине», в которой предметом для размышлений мыслителя стала платоновская притча о пещере (2).

Указание Платона на то, что «притча ...» посвящена существу Пайдеи, направляет и М. Хайдеггера к прояснению ее сути. Он отмечает, что ближе всего к слову пайдеи, неподдающемуся переводу, подходит наше - образование, но только в том случае, если оно будет соответствовать своей исходной именовательной силе: образование – это и формирование (образовывание) и руководство определенным образцом. «Пайдея есть ... собственно переход, а именно переход к ней, пайдеи, из апайдевсии» (2, с.350), где апайдевсия есть необразованность.

Притча повествует не только о существе образования, но и открывает взгляд на изменение существа исти-

ны, показывая, что между ними прослеживается связь. Хайдеггер видит в этой связи изначальное сущностное единство истины и образования: «существо истины и род ее перемены только и делают впервые возможным «образование» в его основных очертаниях» (2, с.350).

Но раскрытие истины, как переход от потаенного к непотаенному, происходит не сразу и не вдруг. В притче рассказана история перехода из одного местопребывания, характеризующегося соответствующим родом истины и способом ее видения, в другое: по восходящей и нисходящей. Наличие четырех местопребываний и переходов к ним символизируют уровни образования, позволяющие постигать господствующую на каждом уровне истину. Платон дает понять, что существо пайдеи (подлинного образования) не в том, чтобы загрузить неподготовленную душу голыми знаниями, а в том, чтобы захватить душу в целом, перемещая сперва человека в место его существа, приучить к нему. Привыкание к новому месту пребывания требует от человека усилия, терпения, мужества.

Пайдеи означает обращение всего человека в смысле приучающего перенесения его из круга ближайших вещей, с которыми он сталкивается, в другую область, где является сущее само по себе. То, что является человеку как непотаенное (алетейя) и род этой непотаенности меняются.

В притче смена местопребывания описана не только как переход от истины к истине, но и как освобождение от оков, неволи и пр. Смена местопребывания связана с приобретением свободы как условия постижения истины, освоения способа ее видения и перехода от необразованности к образованности. Если свободу можно интерпретировать как условие обращенности к непотаенному и истинности высказываний и восприятия, то образование можно признать, с одной стороны, осуществимым только при наличии свободы, с другой стороны, как дарующие человеку свободу.

М. Хайдеггер подмечает, что, так как существо пайдеи связано с поворотом – преодолением необразованности (апайдеусии), окончание истории сводится не к достижению высшей ступени подъема из пещеры, а к спуску освобожденного обратно в пещеру, к тем, кто там закован. Конечно, освобожденный чувствует себя там не на своем месте: ему грозит погибнуть под властью господствующей там истины, но, чтобы существо пайдеи сбылось, так как оно есть, необходимо, чтобы кто-то принес жертву, указав другому человеку путь освобождения для видения сущности вещей.

Понятно, что освобожденный не может просто взять за руку человека из пещеры и вывести его к свету. В его заботу войдет создание условий для восхождения другого: помощь в снятии оков и овладении способами видения вещей и пр. Поэтому очень важным становится вопрос: какого рода события переживает тот, кто помогает другому стать свободным? Понимание того, что он включен в событие другого человека – смены местопребывания восприятия истины, что он выступает в качестве условия видения истины, еще не свидетельствует, что он переживает такое свое положение как событие. То есть, спустившийся вновь в пещеру может попасть, а может не попасть в собственное событие. Но если попадает, то, какие истины открываются ему, какую такую свободу постигает его дух, принося уже открывшуюся свободу в дар и жертву другому

или бытию? Судьба вновь спустившегося в пещеру – это переживание событий причастности к постижению истины другими. Жертвуя уже достигнутой свободой в созерцании истины, он приобретает свободу освещать путь к истине другим, а значит свободу видения истины не зависимо от местопребывания.

По мнению автора данной статьи, от освобожденного потребуются особые усилия – способность прибывать как бы в двух местах одновременно: там, где находится еще не освобожденный, и там, где достигается свобода для восприятия истины. Именно такое двойственное местопребывание, может оказаться спасительным для освобожденного: поможет не остаться навсегда в пещере с теми, кому он хотел помочь, и указать им путь к освобождению.

Итак, становится очевидным, что ответственность в процессе образования возможна только, когда процесс образования наполнен событиями образования – событиями, в которых непотаенное вырывается из потаенности, в которых происходит восхождение от истины к истине, от одного способа видения ее к другому, от одного местопребывания человека к следующему, требующее усилия, терпения.

Онтологически ответственность в событиях образования возможна как признание и утверждение истины, открывающейся при переходе от одной ступени события в образовании к другой. Эта ответственность сопряжена не только с утверждением вновь отрывшейся истины, но и с готовностью к отрешенности и свободе от того, что уже имеется в наличии.

Конечно, все события в образовании по способу участия человека в них можно условно поделить на события собственного восхождения к непотаенному и события создания условий для восхождения другого. Но в любом случае онтология ответственности в образовании не возможна без соблюдения ее основного условия – свободы, которая есть альфа и омега осуществляющегося образования.

Экзистенциальный план ответственности в образовании

Чтобы человек был ответственным в процессе образования, он должен переживать образовательный процесс как событие, а с экзистенциальной точки зрения – как событие утверждения тех или иных ценностей и смыслов. Здесь человеку необходимо быть впущенным в событие образования себя или участно переживать событие образования другого.

С экзистенциальной точки зрения, ответственность мыслится как один из экзистенциалов человеческого существования (свобода, выбор, тревога, проект). При этом ответственность человека обязательно предусматривает свободу и переживается человеком как ответственность за утверждение или не утверждение тех или иных ценностей или смыслов жизни.

Одним из основополагающих тезисов экзистенциальной философии Ж.-П. Сартра является тезис о том, что «существование предшествует сущности» (3, с. 440), а значит, «человек сначала существует, оказывается, появляется в мире и только потом он определяется» (там же). То есть, человек есть то, что он сам из себя делает, к чему он проявит волю, а решительный образ действий исходит из того, чем человек еще не является.

Уникальность события образования в том, что оно позволяет не только реализовать возможности челове-

ка, но и открыть еще неведомый горизонт возможностей. Обязать человека всякий раз вступать в событие образования невозможно, но и произвольно пропустить его – невыносимо для человеческого существа. Это чувство невыносимости собственного отсутствия в событии образования связано с тем, что оно неким образом входит в общий «замысел» становления человека – является частью его общего проекта. Событие образования черпает свою неустранимость в озабоченности человека своим проектом – будущем, в которое из всех сил стремится человек, чтобы стать тем, кем он будет.

Конечно, человек может прервать или отклонить образование как процесс, не превратив его в событие собственной жизни. Но если событие образования уже разворачивается, то возможность прервать его отбрасывается как не существенное. Стражем всякого истинного события становится тревога, исходящая из глубинного опасения «не найти себя в месте назначенного свидания с собой» (4, с. 72). В тревоге обнаруживается свобода, характеризующаяся постоянно обновляемой обязанностью – преодолевать свое Я. Свобода как единственное основание ценностей тревожится быть этим основанием, поскольку ценности не могут раскрыться, не будучи тут же «поставленными под вопрос»: всегда существует дополнительная возможность – перевернуть шкалу ценностей.

В экзистенциализме свобода человека не мыслится без ответственности. «Я бы мог поступить иначе. Согласен. Но какой ценой?». «Какой ценой?» – это способ Сартра выразить то, что все отдельные поступки должны рассматриваться в рамках более обширного проекта (там же, с.119-121).

Стремясь к свободе, человек обнаруживает, что она целиком зависит от свободы других людей, а свобода других зависит от его свободы.

Движущей силой человеческого существования выступает единство его бытия (бытие-в-себе) и его ничто (бытие-для-себя, сознание). Будучи ничто, человек стремится стать «настоящим бытием», но не может этого достигнуть: он не Бог. Сознание – всегда «недостаток»: все свое содержание черпает из бытия. Для человека невозможно стать бытием-в-себе, сохранив одновременно свободу и сознание. Отсюда, отношения для-себя и в-себе лежат в основе познания и действий человека, стремящегося осуществить свой проект, свои возможности (там же, 128).

Взгляд Другого ставит человека на путь бытия-для-другого, открывает ему несомненное существование этого другого, для которого он является. Так человеческая реальность требует одновременно быть для-себя и для-другого.

Три измерения человеческого бытия: бытие-для-другого, бытие-для-себя, бытие-в-себе – являются основой человеческих переживаний, помыслов, актов утверждения ценностей, человеческого становления. Напряжение, которое они создают, позволяет быть и образованию, и ответственности: если одно убрать – образование будет невозможным.

Культурно-нравственное пространство ответственности в образовании

На культурно-нравственном уровне бытия человека образование принимает форму существования культурно-нравственных образцов. Здесь образование можно рассматривать как событие и акт вживания в

культуру, как выбор образца для подражания и выбор собственной судьбы.

Феномен образования вообще невозможно понять без феномена культуры, как и феномен культуры без образования. Культура не способна существовать без вещей, предназначенных к пониманию, а образование это место, где собираются и вещи, и способы их понимания. Культура – это пространство для творчества духа, образование – это место в культуре, где хранятся образцы такого творчества, и томится дух собственного творчества. Важнейшим из пространств существования культуры и образования является диалог: даже в ситуации самообразования человек вступает в диалог с той культурной формой, которую он постигает; диалог присутствует и в ситуации нравственных перипетий между собственными сознанием и самосознанием.

На нравственно-культурном уровне образования ответственность человека – это ответственность носителя культурных образцов и ценностей и ответственность за выбор и утверждение культурных образцов и ценностей, как своих. Чистое вживание в культуру, как хранилище образцов для подражания в процессе образования, в котором растворяется собственная личностная позиция, безответственно.

Институциональный план ответственности в образовании и риск превращенности

На институциональном уровне: образование приобретает формы различных институтов и систем образования, принятых в конкретных коммуникативных сообществах, а ответственность приобретает формы социальной ответственности – дисциплины, следования закрепленным нормативно образцам поведения и познания (принятым нормам, алгоритмам).

Социальная форма образования, как и соответствующая форма ответственности, совершенно необходима, так как обеспечивает возможность функционального обмена. На этом уровне человек может презентовать себя как автор собственного проекта образования и получить признание и оценку своего авторства. Такая оценка будет дана с точки зрения норм и правил поведения, принятых в обществе и конкретном образовательном учреждении. Здесь образование осуществляется по законам жанра коммуникативного действия.

Именно эта форма образования, так часто отрываемая от генетически связанных с ней форм (экзистенциально-онтологической и нравственно-культурной), характеризуется негативным аспектом предиката превращенности: замещает многоуровневое событие образования перепроизводством его социальных копий.

Итак, феномен ответственности в образовании можно представить как единство экзистенциально-онтологического, культурного, социального уровней бытия. Мера включенности каждого уровня зависит от того, каким возможностям образования человек готов соответствовать: в чем состоит его собственная ответственность. В любом случае всякое событие образования подчиняется логики генезиса форм: рождается как экзистенциальное переживание, развивается по законам культурного произведения, а умирает, превращаясь в поведенческое клеше.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Хайдеггер, М. Разговор на проселочной дороге: Сбор-

ник / Под ред. А.Л. Доброхотова – М.: Высш. шк., 1991. – 192 с.

2. Хайдеггер, М. Время и бытие / М. Хайдеггер. - М.: Республика, 1993. - 447 с

3. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Тошнота / Ж.-П. Сартр. – М.: Изд. «Республика», 1994. - С.433-469.

4. Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Ж.-П. Сартр. – М.: Республика, 2000. – 639 с.

5. Рикер, П. Торжество языка над насилем. Герменевтический подход к философии права // Вопросы философии № 4, 1996. – С. 27-36

6. Хабермас, Ю. Понятие индивидуальности // Вопросы философии. – 1989. - № 2. – С. 35-40.

MULTILEVEL EVENT OF EDUCATION

© 2011

O.I.Plyina, candidate of philosophical sciences, associate professor of the chair "Psychology of development"

Far Eastern federal university, Vladivostok (Russia)

Keywords: authorship; being; truth; formation; expectation; ontology; responsibility; detachment; freedom; event.

Annotation: this article was consecrated to search of the bases of responsibility in education. The base of responsibility in education is determined by different philosophical aspects: its ontological meaningfulness, existential profundity, symbolic and institutional plans of the event of search of the truth and acknowledgment of authorship.

УДК159.964.21

ПОЛИТИЧЕСКОЕ ДОВЕРИЕ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ПОИСКА ИДЕНТИЧНОСТИ

© 2011

Р.Г. Кадырова, доцент кафедры «Психология»

Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: демократия; идентичность; идентификация; политическое доверие.

Аннотация: результаты исследования политического доверия азербайджанской молодежи, которое проводилось в трех регионах Азербайджана (Баку, Гянджа и Ленкорань) в трех возрастных группах (17,18 и 19 лет), показали, что такие показатели, как уровень доверия молодежи к местным и центральным политическим институтам и лидерам, а также взаимоотношения между паттернами идентификаций и уровнями политического доверия, зависят от характера восприятия эффективности деятельности различных политических институтов и лидеров.

ВВЕДЕНИЕ

Социальные и политические изменения, происходящие в Азербайджане, связанные с переходом от одной политической системы к другой, вызвали значительные изменения в отношениях между людьми. Особенно чутко прореагировали на эти изменения молодые люди. Не секрет, что вовлеченность молодежи в реализацию крупномасштабных государственных проектов является гарантом их успешности. Встает вопрос, что надо делать, чтобы обеспечить участие молодых людей в общественной жизни страны?

Известно, что молодежь олицетворяет собой протест, нестабильность, реформы и революции. Это хорошо продемонстрировали массовые выступления арабской молодежи в странах Ближнего Востока. Молодежь является генератором социальных изменений по целому ряду причин. Среди них немаловажное место занимают психологические причины, которые коренятся в особенностях развития, характерных для юношеского возраста. Молодежь отличает максимализм в отношениях, стремление применить свои способности на деле,

преданность выбранному идеалу. Все эти процессы неразрывно связаны с формированием идентичности.

Идентичность американский психолог Э.Эриксон определяет как субъективное чувство тождественности и продолженности [1].

Идентичность приобретает благодаря взаимодействию вступающего в активную жизнь молодого человека с обществом, а точнее с теми институтами власти, которые отвечают за его образование, безопасность, здоровье, духовное развитие и т.д.

Доверие к власти к ее институтам является важным условием, как стабильности общества, так и условием формирования идентичности. Именно доверие к людям является необходимым условием динамичного поступательного развития личности и общества. Что же понимается под доверием?

За последние годы категория доверия стала объектом интенсивного исследования. Интерес к доверию проявляют представители самых разных дисциплин: социологии, политологии, экономики, психологии, истории, менеджмента, антропологии.

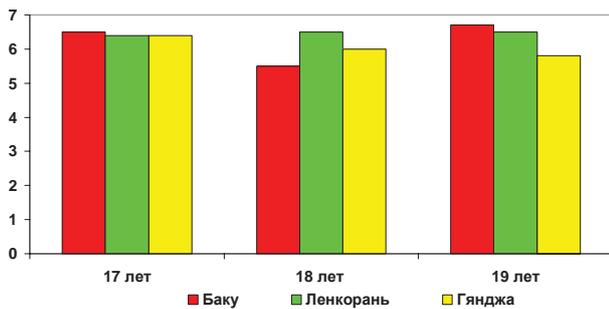


Рис. 1. Уровень субъективной идентификации в зависимости от возраста и региона

Исследователи подчеркивают практическую значимость этой проблемы для решения многих насущных проблем развития общества.

При этом признается что, доверие вносит вклад в экономический рост, в обеспечение населения общественными товарами, в социальную интеграцию, в социальное взаимодействие, гармонию и чувство удовлетворенности индивида своими жизненными условиями.

Многими исследователями особо отмечается взаимосвязь между доверием и демократией. Например, указывается, что уровень доверия в обществе является одним из важнейших показателей степени демократичности общества. В частности, отмечается, что «для того, чтобы люди желали принимать участие в политических процессах, они должны доверять как общественным институтам, так и другим людям» [2, 146].

Из многообразия подходов для задач нашего исследования достаточно выделить лишь следующие виды доверия:

- 1) политическое доверие, т.е. доверие к политическим институтам и лидерам;
- 2) общее или генерализованное доверие – доверие к незнакомым людям;
- 3) частное доверие – доверие, привязанное к членам своей семьи, родственникам, друзьям, членам одной (этнической, религиозной и т.д.) группы.

Последний вид доверия признается нежелательным с точки зрения социально-экономического и политического развития общества [3].

Как подчеркивает в этой связи Роз-Акерман, «в современном обществе от людей требуется способность отделять свои роли и отношения как друзей и родственников от роли чиновника, политика, менеджера или служащего» [4, 44].

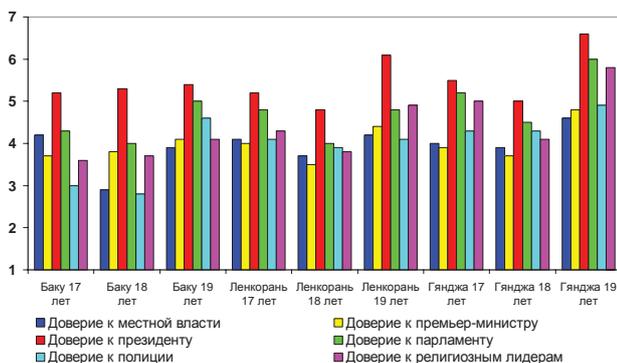


Рис. 3. Уровень доверия к различным политическим лидерам и институтам.

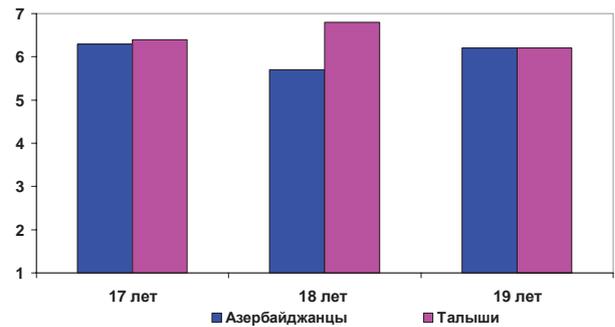


Рис. 2. Динамика национальной идентификации («гражданин Азербайджана») в различных этнических и возрастных группах

Другими словами, модернизация общества требует смены частного доверия на доверие в беспристрастность и правомочность государства. В этом ключе исследование политического доверия представляет особый интерес.

В политологии существуют два конкурирующих направления в объяснении происхождения доверия, а именно, культурологические теории (напр. Inglehart and Putnam) [5] и институциональные теории (напр., Coleman, Hetherington) [6]. К ним можно добавить социально-психологическую теорию социальной идентичности (Tajfel и Turner)[7].

Культурологические теории видят источник возникновения доверия в нормах культуры, находящиеся вне мира политики. Утверждается, что индивиды, социализирующиеся в разных культурах, перенимают различные навыки доверия к людям, что в свою очередь, переносится и на доверие к политическим институтам.

В противоположность этому институциональные теории исходят из того, что источник доверия кроется в суждениях людей о работе тех или иных институтов власти.

В свою очередь, теория социальной идентичности подчеркивает роль групповой идентичности и самоидентификаций в порождении доверия и полагает, что привязанности к той или иной социальной общности формируют индивидуальное восприятие других людей и чувство доверия к ним.

Основное содержание. Опираясь на эти теоретические представления, была разработана специальная методика исследования и проведено исследование, целью которого стало изучить уровень доверия азербайджанской молодежи к местным и центральным политическим институтам и лидерам, а также смоделировать взаимоотношения между паттернами идентификации, уровнями политического доверия.

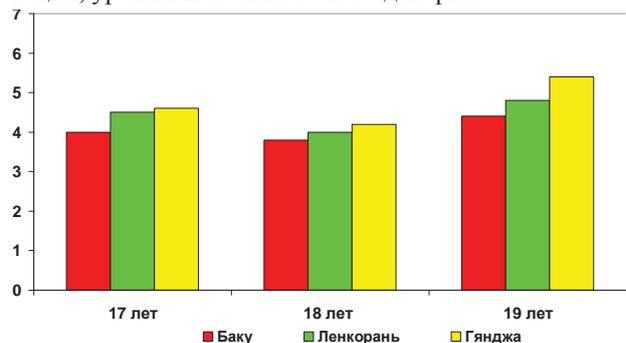


Рис. 4. Уровень политического доверия в зависимости от возраста и региона

В этом исследовании мы интервьюировали 210 респондентов в возрасте 17-19 лет (в основном школьников и студентов), проживающих в столице республики Баку и региональных центрах - Гяндже и Ленкорани. Измерению подверглись следующие показатели: сила национальной, этнической и религиозной идентификации, уровень политического доверия, восприятие молодежью степени эффективности различных институтов власти.

Респондентов просили оценить по 7-балльной шкале (от минимума 1 до максимума 7) следующие вопросы:

1) В какой степени вы ощущаете себя гражданином Азербайджана?

2) В какой мере для вас важно быть гражданином Азербайджана?

3) Когда вы слышите как кто-то, не являющийся гражданином Азербайджана, критикует азербайджанцев, в какой степени вы чувствуете раскритикованным лично себя?

4) В какой степени вы ощущаете сильную связь с другими гражданами Азербайджана?

5) В какой степени вы чувствуете себя похожим на других членов вашей этнической группы?

6) Насколько важно для вас принадлежать к вашей этнической группе? 7) Когда вы слышите как кто-то, не принадлежащий к вашей этнической группе, критикует людей вашей этнической группы, в какой степени вы чувствуете раскритикованным лично себя?

8) В какой степени вы ощущаете сильную связь с другими членами вашей этнической группы?

9) В какой степени вы чувствуете себя похожим на других членов вашей религиозной группы?

10) Насколько важно для вас принадлежать к вашей религиозной группе?

11) Когда вы слышите как кто-то, не принадлежащий к вашей религиозной группе, критикует ваших единоверцев, в какой степени вы чувствуете раскритикованным лично себя?

12) В какой степени вы ощущаете сильную связь с другими единоверцами?

Среднее значение от баллов, приписанных вопросам 1-4, служило показателем уровня национальной, вопросам 5-8 – этнической, а вопросам 9-12 - религиозной идентификации наших респондентов.

На рисунке 1 приведены показатели, отражающие уровень субъективной идентификации в зависимости от возраста по трем различным регионам. Чем выше длина колонки, тем выше уровень национальной идентификации. Анализ данных с использованием программы ANOVA показал, что на уровень идентификации с «гражданином Азербайджана» или национальной идентификации возраст и этническая принадлежность существенно влияния не оказывают.

Для измерения восприятия азербайджанской молодежью степени эффективности различных институтов власти респондентов просили по семибальной шкале (от 1 балла – «совсем не эффективна», до 7 баллов – «очень эффективна») оценить эффективность деятельности следующих людей или организаций:

- Местные органы власти;
- Премьер-министр;
- Президент;
- Парламент;

- Полиция;
- Религиозные лидеры

Чем выше показатель, т.е., чем выше длина столбика гистограммы, тем выше уровень политического доверия. Как видно из данного рисунка, в Азербайджане наибольшим доверием пользуется президент. Доверие к парламенту выше, чем к местной власти и полиции. Исключение составляют жители Ленкорани, что можно объяснить традиционно высокой религиозностью южных областей Азербайджана, к которым и относится Ленкорань.

Суммировав средние баллы для всех трех политических институтов и лидеров мы можем получить балл, отражающий, так сказать, обобщенный уровень политического доверия (см. Рис.4). Интересным является и тот факт, что жители Баку продемонстрировали наименьший уровень доверия к политическим властям. Наиболее высокое политическое доверие обнаружили жители Гянджи.

Подводя итоги, хочется отметить тот факт, что в целом у азербайджанской молодежи достаточно высок уровень политического доверия. В этой связи следует остановиться на некоторых аспектах проблемы политического доверия. Многие исследователи утверждают, что в демократических обществах политическое доверие не должно быть очень высоким, поскольку именно определенная степень недоверия граждан к своему правительству заставляет граждан более тщательно отслеживать и контролировать действия чиновников [8]. В то же время, наиболее демократичные страны характеризуются и наиболее высоким уровнем общего (генерализованного) доверия.

В Азербайджане мы имеем высокий уровень доверия к президенту. Примечательно, что высокий уровень доверия к президенту наблюдался и во многих посткоммунистических странах Восточной Европы. Стремясь объяснить данный факт, исследователь выделяет «специальную» и «диффузную» поддержку [9]. Согласно автору, «специальная поддержка фокусируется на выборном правительстве и на «удовлетворенности» тем, насколько выполняются требования. Диффузная поддержка фокусирована на «образе Президента». Она является «психической», «символической», ассоциированной со «слепой преданностью» и «патриотизмом» и в конечном итоге, не зависит от повседневных достижений [5, 332].

Доверие к президенту является полезным фактором, однако в сложившейся ситуации добиться прогресса в деле модернизации общества можно, усиливая доверие молодежи ко всем институтам власти. Последнее напрямую связано с восприятием эффективности деятельности различных политических институтов и лидеров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996, 344 с.
2. Sztompka, P. Trust: A Sociological Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 226
3. Uslander, E.M. Democracy and Social capital. In E. Warren (ed.), Democracy and Trust. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, pp.121-150
4. Rose-Ackerman S. Trust, Honesty, and Corruption: Reflection on the State-Building Process. In: Archives of

European Sociology, XLII (3), 2001, pp. 27-71

5. Inglehart, R. (1999). Trust, well-being and democracy. In E. Warren (ed.), Democracy and Trust. Cambridge: Cambridge University Press, pp.88-120

6. Coleman, J. Foundations of social theory. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990; Hetherington, M.J. The political relevance of political trust. American Political Science Review, # 92, 1998, pp.791-808

7. Tajfel H., & Turner J. The social identity theory of intergroup behaviour / In S.Worchel & W.G. Austin (Eds.) The Psychology of Intergroup Relations. New York: Nelson Hall, 1986, Vol. 2, p. 23-53

8. Easton, D. (1975). A re-assessment of the concept of political support. British Journal of Political Science, 5, pp.435-457

POLITICAL TRUST OF YOUTH IN THE CONTEXT OF SEARCH OF IDENTITY

© 2011

R.G. Kadyrova, associate professor of the chair "Psychology"
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Keywords: democracy; identity; identification; political trust.

Annotation: results of research of political trust of the Azerbaijan youth which was spent in three regions of Azerbaijan (Baku, Gandzha and Lenkorani) in three age groups (17,18 and 19 years), have shown that such indicators as level of trust of youth to local both central political institutes and leaders, and also mutual relations between patterns of identifications and levels of political trust, depends on character of perception of efficiency of activity of various political institutes and leaders.

УДК 372.881.1

УРОВЕНЬ РЕЧЕВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ АДЕКВАТНОСТИ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ

© 2011

Е.Ю. Коновалова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
"Русский и иностранный языки"
Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: виды текстовой информации; вторичные тексты; концептуальные предложения абзаца; информемы; структура текста; модальность.

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы формирования речеведческой компетентности студентов как необходимое условие адекватности воспроизведения содержания учебных текстов.

Проблемы речеведческой компетентности являются значимыми для методики развития речи студентов вузов. К данной проблеме обращались, в контексте чтения, в своих исследованиях Е.А.Барина, Л.Ф.Боженкова, А.Н.Власова, В.А.Добромыслов, Б.П.Есипов, Н.А.Козлова, Т.А.Ладыженская, Т.К.Лидман-Орлова, А.В.Нехаев, Н.И.Никольская, И.И.Саморуков, В.Н.Смирнова, М.Я.Смирнова и многие другие.

В настоящее время извлечение, фиксация и трансформация текстовой информации первичных учебных текстов предполагает решение задач, которые можно разделить на три группы:

- умение извлекать все виды текстовой информации (тематической, предметно-речевой, концептуальной, жанрово-специфичной и композиционной) сначала в абзацах, затем в компонентах текста и далее – в тексте в целом,

- умение представлять извлеченную информацию в предметно-речевом, тематическом и логическом поле первичного текста,

- освоение видов и типов вторичных текстов, в форме которых представляется содержание первичного текста на практических и семинарских занятиях, кол-

ловквиумах, зачетах и экзаменах, и формирование умений моделировать тексты вторичных жанров, заполняя модели текстов извлеченной из первичных текстов информацией.

Перечисленные задачи и определили общую направленность программы срезовых работ, имевших целью определить следующие исходные знания, умения и навыки студентов пяти групп I курса (табл. 1, 2, 3).

Срезовой эксперимент показал низкую речеведческую компетенцию обучаемых – примерно 20% положительных результатов. Данные эксперимента характеризуют и низкий уровень речевых умений, которые оказались несформированными в процессе школьного обучения.

В целом результаты эксперимента приводят к однозначному выводу: учебное чтение в вузе имеет свой объект, предмет и методы обучения.

Анализ показывает, что для правильного выполнения заданий в срезовом эксперименте студенты должны иметь ясное представление о видах текстовой информации и основах теории текста и текстообразования.

Обратим внимание на то, что умения извлечения текстовой информации замыкаются на три текстовых феномена: абзацы, компоненты текста и текст. Теоре-

тическое объяснение этого факта видится в том, что абзацы и компоненты текста являются его единицами. А единицами целого, по Л.С.Выготскому [1], являются такие структурные образования, которые заключают в себе все или основные признаки этого целого.

Поэтому умения извлекать информацию из единиц текста легко переносятся затем на умения извлечения информации из текста в целом.

Это значит также, что в преддверии создания программы обучения извлечению текстовой информации необходимо определить содержание обучения извлечению и фиксации всех видов абзацной, компонентной и текстовой информации. Применительно к абзацам целесообразным (по результатам предварительного анализа) является следующее содержание обучения:

Введение определения (дефиниции) абзаца и характеристика его существенных признаков: знания о требованиях к абзацу. (В абзаце должна излагаться только одна тема. В абзаце включается лишь то, что относится к теме. Предложения в абзаце должны быть расположены так, чтобы была ясна их связь с темой и друг с другом). Далее формулируется определение тематического предложения (тематическое предложение – это такое предложение, которое намечает тему абзаца в виде информем – слов, словосочетаний или даже предложений – и требует их распространения). Соответственно концептуальное предложение абзаца определяется как предложение, выражающее его главную мысль.

Для извлечения текстовой информации необходимо также ввести способы распространения тематических и концептуальных предложений. Их достаточно много, приведем наиболее распространенные из них:

- аналогия – распространение информемы абзаца путем указания на аналог;
- выделение из событий, явлений, лиц, поступков, признаков и т.д., обозначенных в тематическом предложении абзаца, одного какого-нибудь с последующей его детализацией;
- формулирование вывода из содержания тематического предложения;
- вопросно-ответный способ распространения тематического предложения в абзаце;
- детализация информемы абзаца;
- дополнение мысли, отраженной в тематическом предложении абзаца;
- нагнетение, усиление темы абзаца;
- определение понятия (понятий), введенных тематическими предложениями;
- объяснение тезиса, получившего отражение в тематическом или концептуальном предложении;
- подтверждение главной мысли абзаца;
- предположение (гипотеза, догадка) о причинах или об основаниях утверждения или отрицания, отраженного в тематическом предложении абзаца;
- приведение примеров, подтверждающих мысль, высказанную в тематическом предложении абзаца;
- причинное обоснование содержания тематического предложения;
- противопоставление фактам или идеям, изложенным в тематическом предложении абзаца, других фактов или идей;
- указание на следствие из содержания тематического предложения абзаца;
- указание на условие осуществления или истинно-

сти утверждения (отрицания), сделанного в тематическом предложении абзаца.

На основе приведенных "знаний" оказывается возможным следующий комплекс упражнений и заданий на выделение всех видов абзацной информации.

Аналогична работа по освоению знаний и умений в сфере концептуальных предложений абзацев. Вводится понятие о концептуальных предложениях абзаца (КПА - предложение, передающее главную его мысль, или предложение – обобщающее содержание абзаца; или предложение – оценка факта, явления, процесса, идеи, представленных в абзаце; или предложение – выводы из содержания абзаца; или тезис, к которому подводит содержание абзаца).

Знания о тематических и концептуальных предложениях абзацев позволяют увидеть общее и различное в них:

- Общее состоит в том, что тематическое предложение абзаца и концептуальное предложение абзаца могут начинать абзац и распространяются одними и теми же способами.
- Различие состоит в том, что тематические предложения абзаца намечают тему, а концептуальные предложения абзаца выражают главные положения в тематически объединенном материале. Это различие позволяет актуализировать содержание и объем понятия "тезисы текста".

На пути к созданию программы формирования умений учебного чтения необходимо разработать способы фиксации извлекаемой из текста информации. Памятуя о том, что единицы целого строятся по законам этого целого, целесообразно разработать сначала приемы фиксации структуры предметно-речевых полей в единицах целого, т.е. в абзацах и компонентах текста.

Применительно к абзацам для этого необходимо введение знаний об информемах тематических предложений в абзацах и одновременно о приемах схематизации содержания абзацев.

Предварительный анализ этой проблемы показывает целесообразность следующего алгоритма обучения обсуждаемым умениям.

Вводится понятие информемы (слово, словосочетание или часть тематического предложения, которые требуют распространения) и предлагается инструкция по схематизации содержания абзаца:

1. Сначала пронумеруйте все предложения абзаца.
2. Найдите затем его тематическое предложение.
3. В тематическом предложении найдите и подчеркните информемы – слово (или слова), словосочетание (или словосочетания) или даже части предложения, которые детализируются в основной части абзаца.
4. Обозначьте в схеме тематическое предложение четырехугольником, а информемы тематического предложения в этом четырехугольнике – кружочками; предложения, детализирующие информемы, отметьте треугольниками.

Для воспроизведения содержания каждого конкретного высказывания типа абзацев логическое поле должно быть детализировано путем указания содержащихся в первичном высказывании предметов речи в каждом звене логической схемы.

В процессе экспериментального обучения дефиниции логического поля конструируются совместными

Таблица 1

№ пп	Вопросы срезových работ	Кол-во студентов	Полные ответы	Неполные ответы	Неправильные ответы
1.	Найдите в розданных Вам абзацах:				
1)	тематические предложения	123	37	18	68
2)	концептуальные предложения	123	18	16	89
3)	выделите в них информемы	123	41	18	64
4)	определите способ распространения информем	123	18	23	82
2.	Составьте логическую схему абзаца	123	21	28	74

Таблица 2

№ пп	Вопросы срезových работ	Кол-во студентов	Полные ответы	Неполные ответы	Неправильные ответы
1.	Выделите предметно-речевые слова в тексте параграфа	123	23	14	86
2.	Найдите соответствующие им контекстообразующие слова	123	21	18	84
3.	На основе заданий №1 и 2 выделите компоненты содержания текста	123	41	14	68
4.	Составьте логическое и предметно-речевое поле текста	123	14	11	98
5.	Трансформируйте предметно-речевую схему первичного текста в модель вторичного текста (текста-пересказа)	123	8	10	105
6.	Свяжите содержание текста-пересказа с предшествующей учебной информацией	123	18	23	82
7.	Объедините модель текста-пересказа с последующей учебной информацией	123	7	5	111

Таблица 3

№ пп	Вопросы срезových работ	Кол-во студентов	Полные ответы	Неполные ответы	Неправильные ответы
1.	Выделите типичные компоненты содержания в:				
1)	текстах-обзорах	123	24	13	86
2)	текстах-понятиях об объекте	123	17	4	102
3)	текстах таксономического типа	123	7	11	105
4)	текстах-описаниях языковедческих теорий	123	5	1	117
5)	текстах проблемного типа	123	8	3	112

усилиями студента и преподавателя и получают следующий вид: логическим полем высказывания является такое выделение содержащихся в нем элементов, которое дает наглядное представление об их отношениях и иерархии.

В процессе освоения абзацной информации обнаружилась необходимость уточнения приемов схематизации содержания абзацев, разработанных В.Н.Мещеряковым [2].

Мы имеем в виду случаи, когда тематическое предложение абзаца содержит две информемы, одна из которых указывает на предшествующее содержание текста, а другая вводит новую тему.

В этом и подобных случаях информему, относящуюся к предшествующему тексту, целесообразно заштриховать, а вторую информему делить вертикальной линией на составляющие.

Переход от фиксации абзацной информации к фиксации информации текста в целом делает необходимым освоение понятия "структура текста".

Структура текста – внутренняя организация текста, характер взаимоотношений между его частями. При

употреблении слова "структура" осмысление объекта идет в направлении от целостности объекта к его частям. Выявить структуру текста – значит выделить его части и определить способы, с помощью которых они вступают во взаимоотношения.

Слово "структура" говорит о свойстве сложного объекта как о проявлении расчлененности единого целого на взаимосвязанные части. Приведем, чтобы не отвлекаться на лингвистику, нелингвистические примеры.

Воспроизводя содержание первичного текста, необходимо представлять и его концептуальное содержание. Здесь необходимо уметь выделять тезисы и определять их иерархию (характер главных и поясняющих их тезисов), т.е. определять и фиксировать концептуальное поле текста.

Концептуальное поле текста также оказывается общим для первичного и вторичного текстов и служит основой воспроизведения смыслового содержания оригинала. Следует только иметь в виду, что вторичные тексты "строятся" по своим моделям и могут не повторять форму первичного текста. Особенно отчетливо это

различие проявляется при монологическом пересказывании диалогических текстов на основе концептуальных предложений (тезисов) оригинала.

Модель представления концептуального содержания монологического текста проще: здесь сначала дается общая характеристика пересказываемого текста и далее приводится его концептуальное поле в виде перечня тезисов.

Если текст представляет собой очень сложную иерархию основных и сопутствующих концептуальных положений, используется другой прием: первичный текст делится на относительно законченные части, далее передается тематическое содержание каждой из них, а на стыке между частями текста пересказчик (автор вторичного текста) домысливает и эксплицирует причины перехода от одной подтемы текста к другой. Чаще всего при этом обнаруживается переход от общего к частному, от частного к общему, от простого – к сложному, от основного предмета обсуждения – к смежному, от тезиса – к его детализации, к сравнению, от фактов – к их объяснению, от причин – к следствиям, от предмета – к контексту его функционирования, от известного – к неизвестному, от вопросов – к ответам и т.д.

Самым неразработанным является вопрос о передаче содержания первичного текста на основе хода мысли его автора. При таком, герменевтическом, подходе к воспроизведению оригинала в основе понимания текста лежит структурирование не текста, а самой мыслительной деятельности автора текста, т.е. экспликация, выявление его мотивов, замысла, идеи, цели, следующих из них задач, последовательность их представления и решения в соответствии с интересами и возможностями коммуникантов, осмысление функций и приемов, при помощи которых автор первичного текста решает каждую конкретную задачу в отдельности и все задачи – в их совокупном единстве.

Этот герменевтический¹ принцип выявления хода мысли кажется (и действительно является) чрезвычайно сложным, если рассматривать его в целом и одновременно. Но расшифровка каждого этапа хода оказывается вполне посильной, если в рамках каждого из них установить некоторые константы.

Так, например, потребности и мотивы, лежащие в основе научной статьи возникают в кругу немногочисленных и вполне исчислимых и, следовательно, – типичных ситуаций. Все начинается с темы. Ее формулированию предшествуют, как правило: 1) обнаружение новых фактов, явлений, признаков, отношений и т.д., 2) констатация несоответствия старых знаний о предмете речи новым знаниям, или осознание необходимости дополнения старых знаний новыми, 3) определение и осмысление "участков" несовпадений между старыми и новыми знаниями на этих "участках" (несовпадение представлений о содержании или существенных признаках референта, его видах, или объеме, обнаружение ошибок в трактовке отношений между фактами, явлениями, процессами и т.д.), 4) дополнение старых знаний или их переструктурирование на основе новых принципов, 5) осмысление сущности новых знаний, 6) номинация этой сущности (например: "Новый подход к определению ...", "Новые принципы классификации ...", "О механизмах ... и ...", "Методологический смысл оппозиции ...", "К онтологии понимания ...", "Методология и

философия в современной ...", "Культура в контексте ...", "К постановке вопроса о ...", "Очерк методологии общественных ...", "Концепция развития ...").

Тема текста характеризует, как правило, объект (область) исследования, и при интерпретации хода мысли автора первичного текста оказывается необходимым сузить или расширить ее и указать предмет обсуждения. Делается это по следующей примерной схеме:

"... Итак, областью или объектом исследования ... является феномен (явление) модальности. Модальность [фр. modalite < лат. modus – способ, мера] как философская категория обозначает: "Способ существования какого-либо объекта или протекания какого-либо явления (онтологическая модальность) или же способ понимания суждения об объекте, явлении или событии (гносеологическая модальность).

В логике модальность суждения – это характеристика суждения в зависимости от характера устанавливаемой им достоверности – от того, выражает ли оно возможность, действительность или необходимость чего-либо.

Лингвистическая модальность – это грамматическая категория, обозначающая отношение содержания предложения к действительности и выражающаяся формами наклонения глагола, интонацией, вводными словами и т.д.

Лингвистическое толкование модальности в приведенной дефиниции "привязано" к предложению. Между тем модальные слова не являются даже членами предложения и относятся к более протяженным речевым образованиям. Предметом исследования в статье ... является, таким образом, объем контекстов, в которых реализуется модальность, и еще конкретнее – модальность текста.

Далее необходимо сказать об идее или гипотезе первичного текста, о том, как автор пришел к ней, и о том, как она сформулирована или как ее можно сформулировать.

Обычно формулировке идеи или гипотезы предшествует анализ сложившегося (в области обсуждаемых феноменов) положения дел. Автор может сопоставить прошлое, настоящее и предполагаемое или предвидимое будущее. Такое сравнение приводит к проблемным вопросам, а они – к обнаружению специфики избранной для обсуждения проблемы. Формулировка этой специфики и становится гипотезой или идеей текста.

Уточняя ее и помещая в контекст современных знаний, автор приходит к ряду следствий, которые обосновывает фактами, теоретическими размышлениями и практикой. Статья о модальности текста в этом варианте выглядит следующим образом.

В статье "К вопросу о модальности текста" [3] предпринимается попытка принципиально нового истолкования феномена модальности и придания ей статуса категории текста.

Ход мысли автора при этом выглядит следующим образом.

Любой достаточно полный обзор проблем категории модальности по наиболее авторитетным лингвистическим источникам с неизбежностью приводит к двум группам вопросов:

1. Почему модальность реализуется то лексическими, то грамматическими, то синтаксическими, а то

¹Филологическая герменевтика – научная дисциплина, изучающая процессы понимания текста.

и интонационными средствами? Какой категорией в таком случае она является – лексической, грамматической, синтаксической, интонационной?

2. Почему модальность считается признаком предложения, несмотря на то, что модальные слова, например, не являются даже членами предложения? Значит ли это, что модальность является признаком более протяженных, чем предложение, образований?

Отвечая на первый вопрос, автор делает предположение, что модальность относится к семиотическим категориям, нейтральным, как известно, к способам манифестации, т.е. к категориям прагматического типа.

Уточняя эту гипотезу и статус модальности, автор приходит к выводу о том, что прагматизм модальности состоит в ее регулятивной (регулирующей восприятие текстовой информации читателем или слушателем) роли.

Отсюда следствия (и ответ на второй вопрос): модальность может быть сегментной и суперсегментной – или проективной.

Сегментная (в традиционной терминологии – субъективная), модальность организует восприятие содержания небольших фрагментов текста, включая и содержание предложений. Такая модальность развер-

тывается линейно и является по природе своей модальностью синтагматической.

Суперсегментная (в традиционных терминах – объективная) модальность является модальностью проективной и осознается в жанровых парадигмах, т.е. является парадигматической.

А далее задачи автора упрощаются и решаются по следующей схеме: тезис – фоновые знания – примеры, факты – отношение между ними – детализация и / или интерпретация этих отношений – следствие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. – М.-Л.: Государственное социально-экономическое изд-во, 1934. – 323 с.

2. Мещеряков В.Н., Дудко Н.В. и др. Основы профессиональной речи: Учебное пособие для студентов юридических факультетов. – Тольятти, ч. 1. – 1997. – 242 с.

3. Мещеряков В.Н. К вопросу о модальности текста // Текст. Теория и методика. Вып. 1. – Тольятти, 1996. – С. 6 – 25.

LEVEL OF COMPETENCE OF STUDENT SPEECH AS A CONDITION OF THE ADEQUACY OF PLAY SCHOOL TEXTS

© 2011

E.Y.Konvalova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair "Russian and foreign languages"
Volga State University of Service, Togliatti (Russia)

Keywords: kinds of textual information; the secondary texts; conceptual proposals paragraph; informemy; the structure of the text; modality.

Annotation: the article deals with the formation of rechedcheskoy competence of students as a necessary condition for the adequacy of the content reproduction of educational texts.

УДК 123.1

СТРАТЕГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ СРЕДСТВ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ (СМК)

© 2011

А.Р. Кароян, соискатель
Российско-Армянский (Славянский) университет, Ереван (Армения)

Ключевые слова: средства массовой коммуникации; стратегии изучения; эффективность воздействия.

Аннотация: в настоящей работе исследована эффективность воздействия средств массовой коммуникации (СМК) в разработке стратегии и тактики социального развития. Выделяются 2 стратегии изучения эффективности воздействия СМК, которые в основном придерживаются позиции акцентирования социальной роли СМК.

Актуальность изучения эффективности воздействия средств массовой коммуникации (СМК) обусловлена значимостью ее деятельности в разработке стратегии и тактики социального развития. Средства массовой коммуникации по праву называют социальным институтом, сущностью которого является воздействие на общество путем внедрения в массовое сознание определенной системы ценностей. Хотя сущность массовой

коммуникации остается неизменной, то содержание, формы и способы осуществления могут изменяться в зависимости от комплекса внешних факторов, представляющих собой совокупность социальных, культурных, психологических и экономических условий развития общества. Целью нашей работы является изучение эволюции исследований эффективности массовой коммуникации для определения содержательной направ-

ленности стратегий. Мы предполагаем, что полноценное исследование сущностных характеристик СМК позволит рассматривать их как регулятор социальной стабильности социума.

Прежде чем обратиться к анализу теоретических исследований, обратимся к определению содержания понятия массовой коммуникации. Существует множество определений массовой коммуникации. Наиболее распространенным является следующее определение: “Массовая коммуникация – процесс распространения информации (знаний, духовных ценностей, моральных и правовых норм и т.п.) с помощью технических средств (пресса, радио, телевидение и др.) на численно большие, рассредоточенные аудитории” [1]. Наиболее адекватно, по нашему мнению, содержание понятия “массовая коммуникация” передает следующее определение: “Массовая коммуникация – это разновидность духовно-практической деятельности, т.е. деятельности по трансляции, переносу в массовое сознание (общественное мнение) оценок текущих событий, признаваемых социально актуальными [2].

Массовая коммуникация отличается от межличностного общения тем, что канал распространения межличностной коммуникации происходит непосредственно от человека к человеку, имеется возможность непосредственной реакции адресата, а при массовой коммуникации предполагается наличие технологий распространения, а реакция преимущественно опосредована. Массовая коммуникация представляет собой сложный феномен, поскольку полноценное его изучение возможно в рамках различных дисциплин.

Оценивая роль СМК, мы обязательно должны учитывать особенности политического, социального, экономического, культурного и технологического контекста этой деятельности.

Мы акцентируем внимание на важной характеристике СМК – субъект – объектные отношения, где в качестве объекта выступает массовое сознание человека, в особенности общественное внимание. Поэтому целью духовно-практической массово-коммуникативной деятельности людей является формирование общественного мнения посредством внедрения в массовое сознание оценочной системы.

Для определения стратегий в ракурсе эффективности считаем необходимым рассмотреть особенностей эффективной коммуникации. Основным эффектом от воздействия СМИ – излишнее поведение аудитории людей. Коммуникативные эффекты – изменение отношения, мнения относительно чего либо. Процесс коммуникации всегда информативен и состоит в передаче структур: когнитивной, познавательной, оценочной и экспрессивной. Условия эффективной коммуникации:

- 1) наличие доступности языка коммуникации (социального языка);
- 2) цена достижения эффективности;
- 3) доступность средств массовой коммуникации.

Люди лучше запоминают и усваивают информацию, которая особым образом организована.

Доверие к источнику, на наш взгляд, – основополагающий фактор при формировании убеждения.

Среди характеристик содержания, которые влияют на исход коммуникации, исследователи упоминают тему сообщения, систему аргументации, логичность,

достоверность, обоснованность, полноту, представление аргументов за и против, стилистическое и композиционное оформление текста, апелляцию к чувствам и т.д. [3, 4].

Чтобы разобраться во всем многообразии особенностей эффективной коммуникации, постараемся выделить их структурно, в соответствии с определенными критериями.

Исследователи выделяют 2 основные группы критериев эффективной деятельности СМК.

1. Критерии духовного плана, отражающие изменения сознания человека (знания, познавательная активность, убеждения, социально-психологическое состояние людей, направленность тех ценностей, идеалов, ориентаций, установок и др.)

2. Критерии практического плана, свидетельствующие об изменении поведения, деятельности, участия, образа жизни, степени активности отдельных людей, коллективов, социальных групп.

СМК оказывает влияние на разные компоненты сознания человека и его поведения, однако главным остается их воздействие на систему ценностей личности, превращение информации в составляющую ценностной системы.

В перечне эффектов мы особенно хотели бы подчеркнуть важность изменений в области сознания человека – коррекции мировоззрения, мирозерцания, общественного мнения, убеждений, идеалов и т.д. А в поведении эффекты проявляются в переменах направленности действий, в изменении общественной активности в различных сферах: труда, быта, досуга, политике и др.

Эффективность СМК – явление подвижное, динамичное. Для большей достоверности и объективности отслеживания процесса развития необходимо иметь в виду, как считают исследователи, параметр эффективности воздействия, на личностном уровне и уровне социальных групп [5 с. 472].

В свете вышесказанного постараемся сделать небольшой исторический экскурс изучения эффективности влияния СМК. 1-ые теоретические выводы о возможности влияния СМК на человека возникли в начале 20 в. В этот период высказывались мнения о прямом, немедленном и результативном воздействии СМК на поведение человека. Позднее возникла убежденность, что межличностные контакты имеют большее значение для распространения фактов и мнений в обществе, чем сама массовая коммуникация.

Была предложена модель “двухшагового влияния”, информация вначале поступает к “лидерам мнений”, затем от них к другим людям в процессе межличностных коммуникаций. В этой модели, действительно, учитывается опосредованное влияние информации, но недооценивается значение и содержание СМК.

В 1960-ые годы была выдвинута другая модель – модель ограниченного воздействия, которая предполагает учет позиций социальных групп, к которым относится человек, позиции отдельных лиц, селективность, т.е. избирательность информации в соответствии с ценностями и мнениями. В данном случае принимается во внимание усредненная оценка влияния массовой коммуникации.

Начиная с 1970-х годов возникает “теория использования и удовлетворения”. Суть этой теории заключа-

ется в том, что массовая коммуникация воздействует не на позицию человека, а на то, о чем говорит человек. Экспериментальные исследования подтвердили зависимость обсуждения в межличностных контактах тем от частоты их использования в СМК. А реципиент проявляет активность в отбор сообщений в СМК с целью удовлетворения некоторых своих потребностей и желаний.

Совершенно другой ракурс представлен в “теории зависимости”: массовые коммуникации, влияя на человека, формируют его мотивационную систему. А та в свою очередь влияет на выбор источников удовлетворения потребностей. Человек в дальнейшем может оказаться в зависимости от этих источников.

Обобщая представленные различные теории и модели, можем прийти к следующим выводам:

1. В 1950-ые и 1960-ые годы исследователи придерживались медиацентрированной позиции, поскольку роль массовой коммуникации при воздействии считалась доминирующей. Активную роль при этом выполняли либо коммуникаторы, либо “лидеры мнений”:

2. В 1970-ые годы возникает человекоцентрированный подход. В представленных моделях человек стал рассматриваться как активный социальный субъект.

3. С точки зрения оценки массовой коммуникации и роли в ней человека для значимости общечеловеческого процесса можно условно разделить самих исследователей на “оптимистов (Д. Белл, М. Маклюэн, П. Козловски и др.) и “пессимистов” (Т. Адорно, Э. Фромм, Б. Розентерг и др.) “Оптимисты” считают, что СМК выполняют своеобразную воспитательную функцию, обучая население особым манерам, формируя вкус и интересы.

“Пессимисты” утверждают, что функционирование массово-коммуникационных процессов приводит к “массовизации” культуры, к духовному обеднению общества и утрате установок высокой элитарной культуры, к навязыванию чуждых для большинства населения наделен поведения.

4. Эффект воздействия СМК по выражению Д. Балтера, Д. Пелтона и др., ознаменовал появление телегичности, десоциализированного человека, потерявшего многие навыки поведения. Современный человек “Homo electronicus” (человек электронный, весьма зависимый от современных технологий”.

Таким образом, можно выделить две стратегии изучения эффективности воздействия СМК:

Экспериментально-лабораторные исследования, устанавливающие зависимость реципиента от демонстрируемого сообщения визуального характера, своего рода замеры реакции на сообщение и его интерпретация с использованием семантического дифференциала.

1. Массовые опросы, выявляющие оценку сообщения, информированность реципиента по их вербальному поведению.

Иногда достоверность эффективности информационного потока замеряется при помощи определенных формул, основными составляющими которых являются состояние сознания и поведения аудитории, цель действительности СМК [5].

Итак, теории массовой коммуникации при всей их вариативности в основном придерживаются позиции акцентирования социальной роли СМК.

Вариативность доходит до взаимоисключающих представлений о роли СМК как фактору, снижающему культурный уровень общества, и СМК как социальному институту, предлагающему населению свободный выбор информации. На наш взгляд, справедливы оба утверждения, но мнение относительно интеграции в новых условиях, где первична роль человека в выборе значимой для него информации не только позитивно, но и имеет большую перспективу и открывает новые горизонты для эффективного воздействия СМК в условиях глобализации и общественно-технического прогресса общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Философский словарь. Под ред. И.Г. Фролова. М., 1991.
2. Массовая коммуникация в современном мире: методология анализа и практика исследований | Под ред. М. Назарова. М., 1999.
3. Березин В. Теория массовой коммуникации. М., 1994.
4. Буданцев Ю. Социология массовой коммуникации. М., 1995.
5. Основа теории коммуникации. М., Гардарики, 2006.
6. Шарков Ф.И. Основа теории коммуникации. М., 2002.

STRATEGY FOR THE STUDY OF EFFECTIVE EXPOSURE TO MASS COMMUNICATION (JMC)

© 2011

*H.R. Karoyan, applicant
Russian-Armenian (Slavic) University, Yerevan (Armenia)*

Keywords: media and communications, learning strategies, efficiency of impact.

Annotation. the efficiency of media and communications' (MAC) impact in developing a strategy and tactics for social development is investigated in this article. Two strategies of learning the efficiency of MAC' impact are standed, which mostly take the position emphasizing the social role of MAC.

ПРОБЛЕМЫ ВОЗРАСТНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В ДРЕВНЕЕ ВРЕМЯ И СРЕДНИЕ ВЕКА (ПО МАТЕРИАЛАМ ИРАНА И АЗЕРБАЙДЖАНА)

© 2011

М.И. Кереми, заочный докторант кафедры «Психология»
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: возрастная и педагогическая психология; история психологии Ирана; история психологии Азербайджана

Аннотация: знание истории психологического наследия страны позволяет использовать ее в деле воспитания и обучения возрастающего поколения с использованием всех ментальных особенностей населения, проживающего в данной стране. История психологии Ирана связана с историей региона и народа здесь проживающего, с его языком, религией, образом жизни в целом.

При рассмотрении данной проблемы мы учитывали современные подходы исследователей. Известно, что частично основы детской и возрастной психологии как науки были заложены швейцарским ученым Жаном Пиаже и американским психологом Лоуренсом Колбергом, сначала лишь только с точки зрения умственного развития, затем рамки исследования предмета и задач возрастной и педагогической психологии стали гораздо шире, здесь центральным стал вопрос о том, как развивается человек и какова роль наследственности и среды в формировании психики и социально-психологических качеств человека.

Исследование данных аспектов психологии имеет исключительное значение для решения многих проблем управления обществом, его человеческим капиталом. Работа здесь ведется по многим направлениям, в частности, разрабатываются методики исследования, формируются концепции подхода к анализу вопросов возрастной и педагогической психологии. Отметим, что многочисленные исследования, касающиеся разработок, как теоретических, так и практических, в области психического развития человека основаны в немалой степени также и на исторической памяти людей, которая основана на функционирующей языковой знаковой системе, таких социальных институтах, как система образования, семья, община, различные территориальные образования, и т.д.

Различия в психических процессах различных периодов жизни человека интересовали исследователей как в древности, так и сегодня. Аристотель, к примеру, в своей «Риторике» [см. об этом: 8], в 12 разделе второй части достоверно, научно и достаточно образно охарактеризовал черты, присущие людям различных возрастов. Учет различных индивидуально-психологических характеристик – главное условие применения материалов любого проведенного здесь исследования. Рост численности населения в мире, становление единого информационного пространства приводит к тому, что эмпирический материал, с которым работают специалисты по возрастной и педагогической психологии, очень велик.

Иранских исследователей, так же, как и психологов других стран, интересуют проблемы соотношения наследственности и среды, роль обучения и воспитания в формировании человеческой психики. В давнем

споре о предпочтительности наследственности, среды или воспитания, который продолжается, как известно, с конца XIX века, также участвуют ученые исследуемого региона.

Для разрешения этого спора полезно, на наш взгляд, рассмотрение вопросов истории психологии в указанной сфере, в том числе на территории Ирана и Азербайджана, тогда можно будет определить, как учитывались в практической жизни моменты биогенетические, которые предпочитали Г.Спенсер, С.Холл, К.Бюлер и др., или же предпочитали учет социального фактора, как это делали Э.Дюркгейм, Г.Тард, Ш.Блондель и др. представители социологизаторского направления, считавшего главным фактором формирования человеческой психики подражание [см. об этом, к примеру, 9].

В России первые научные разработки в области возрастной и педагогической психологии «в начале XX столетия осуществлялись с позиции биогенетического (П.Блонский, Е.Аркин и др.), социогенетического (А.Залкинд, С.Моложавый, А.Залужный и др.) и теории двух факторов (М.Басов). Однако уже в 20-е годы Н.Н. Корниловым и П.П. Блонским выдвигалась задача формирования новых подходов к психологии развития» [10]. Известно также, что «большинство современных сторонников позиции учета роли наследственности и среды в психическом развитии ребенка осуществляют свои исследования анализа причин и сущности психического развития ребенка с позиций следующих теорий: психоаналитической, когнитивной, теории поведения (бихевиоризм), биологической и гуманистической» [там же].

Как уже отмечалось, имеется многочисленная литература по проблемам возрастной и педагогической психологии, в том числе Иране, однако нас интересует лишь исторический аспект данной проблемы. В этом смысле среди иранских исследователей стоит назвать исследование Рейшехри Мухаммеда о воспитании и обучении детей в Исламе [6] Среди азербайджанских исследователей следует назвать произведения по истории психологии А.Т.Бахшалиева [7].

История обучения и воспитания подрастающего поколения в исследуемом регионе не менее богата, чем в других регионах мира. Прежде всего - это пословицы и поговорки, содержащие в себе сокровищницу народ-

ной мудрости о возрастной и педагогической психологии. Сюда следует добавить еще и сказки, колыбельные песни, игры, обрядовые песни, скороговорки, стихи – баяты, сказания, легенды, восхваления и порицания, басни, рассказы, образные и крылатые выражения.

Восток, в том числе и исследуемый регион, подарил миру целое созвездие имен, достойно представляющих свою культуру, просвещение и литературу. Это такие эпические и поэтические памятники, как «Китаби Деде Коркуд», «Гачаг Наби», «Кероглу», «Шах Исмаил», «Кабуснаме», «Сиясетнаме», «Шахнаме», «Гюлюстан», «Эхлаг-Насири» и т.д. В указанных и других подобных произведениях содержится много прогрессивных идей, связанных с возрастной и педагогической психологией.

Отметим, что у иранского народа имеются самобытные способы, методы и приемы по воспитанию и обучению, в некоторой степени отличающиеся от тех, что привились в Индии и Китае. Известно, что в Индии сильно религиозное влияние на жизнь общества в целом, в том числе и на процессы воспитания и обучения. В Китае уже в третьем тысячелетии были созданы школы, где изучали шесть дисциплин, в том числе нравственность, письмо, счет, музыка, метание стрел, езда на лошади. Можно сказать, что в Китае, в отличие от Индии, практическая направленность чувствовалась больше, уже в 3-4 года от ребенка требовались определенные навыки и умения [1].

«Отец древнегреческой истории» Геродот писал, что «иранцы стремятся обучить своих детей и религии, и различным социальным навыкам, приучить к нормальной жизни; они направляют своих детей к учителям уже с пяти лет, чтобы те научили их различать добро и зло» [2, с. 120]. В целом начиная уже с древних времен, народы исследуемого региона преследовали определенные цели в воспитании подрастающего поколения, в частности, прививали любовь и уважение к старшим, своим обычаям и традициям. Большая роль в этом деле принадлежит устному народному творчеству, литературе. Посредством воспитания и обучения прививались необходимые нравственные качества, формировался характер, нравственные чувства, волевые качества, мышление. Есть образное выражение: «там, где разум, нет необходимости в силе», получившее отражение в иранском фольклоре. Через образные выражения, пословицы и поговорки формировались меткость выражений и смекалка, велась борьба с лживостью, заносчивостью, жадностью, завистью, к примеру, говорилось так: один ум может быть превыше другого; ум в голове, а не в годах; умному достаточно и одного слова, посредственности не хватит и тысячи слов [3, с. 80].

Из крылатых и образных выражений становится ясно, что ум человека есть его нравственное украшение, а умные люди есть богатство общества. Неразумные люди – это несчастье для общества. Неуч схож с домом без крыши. Человек с развитым мышлением не пропадет ни в какой ситуации, проявит храбрость и отвагу. Умные люди проявляют терпение в любой ситуации, умеют анализировать и обобщать.

В устном народном творчестве высоко ценятся такие качества, как скромность, искренность, взаимоуважение: добро всегда вознаграждается; не рой другому могилу – сам в нее попадешь; хороший сосед роднее брата; кровь смывают не кровью, а водой; для

понимающего и одно слово – целая книга; бойся воды, что не журчит, бойся человека, что молчит; кто в сорок научился играть на сазе, заиграет уже в могиле; у себя в глазу бревна не видит, а чужом глазу и соринку замечает, и проч. Подобными емкими, меткими замечаниями выражался внутренний мир иранца, формировались социально-психологические качества: то, что слетело с языка, ударяет по голове; человек человеку всегда может понадобиться; если все, что обещает язык, сбывалось бы, то каждый бедняк давно бы стал падишахом; если б виновный устыдился бы, то голову прикрыл бы паласом; народная молва – пророк: камень, брошенный всем народом, далеко упадет [там же, с. 74].

В пословицах и поговорках иранского народа отражается народный дух, его ментальность, характер, навыки, способности и таланты. Это то, что досталось нам в наследство от наших предков и представляет неопценимое богатство в деле формирования человеческого духа, национального характера. Пословицы и поговорки являются обобщением какой-либо мысли или идеи в художественной форме, здесь отражается народная мудрость, благородство, искренность, человечность. Это – настоящая школа воспитания: наука – светоч мудрости; что положишь в котел, то и придет на стол; чем больше плодов, тем ниже склоняется ветка; червь дерево гложет изнутри; хоть мне дорог ребенок, но воспитание еще дороже и т.д.

Очень многие психологические состояния выражаются в различных народных играх и песнях: «страна моя, отчизна, стою я на горе. Земля дала мне небо, его отдал козе. Увидел двух я женщин, одна дала мне хлеб. Другая напоила, но съел я только хлеб, а воду дал земле родной. Вот трепещет надо мною воробей. Сел он прямо над моею головой. Если дождь пойдет – намочет, если снег пойдет – падет [4, с. 131]. Такие песни-скороговорки, песни-насмешки развивали устную речь, одновременно формировали отношение к миру.

На процесс формирования самосознания ребенка, его эмоциональной сферы и мышления оказывали влияние также и колыбельные песни: «пока не уснешь, я буду петь; дождусь Луны захода. Душа моя дождется дня, когда созреешь ты. И среди гор – ты мне родней, скала несокрушимая. Есть кто, иль нет людей вокруг, неважно: ты дитя мое родное. Баю-бай, дите. Баю-бай, цветочек» [4, с. 15].

Проблемы воспитания в различных социальных группах решались по-разному. К примеру, в шахской семье молодые люди до 20 лет обязаны были пройти воинскую подготовку, в частности, они должны были уметь плавать, ездить на лошади, стрелять из лука, владеть мечом, охотиться. Те, кто отлично подготовились, становились приближенными падишаха, прочие оставались на воинской службе. Самые подготовленные участвовали и в формировании политики в стране [1, с. 153].

Обучение и воспитание в других социальных прослойках также подвергалось унификации, поскольку это являлось требованием времени.

Согласно зороастрийским традициям, формирование отрицательных качеств связывалось с именем Аграманьюна, т.е. представителя зла или тьмы. Именно с его именем связывались такие качества, как стремление к богатству, т.е. тщеславие, лживость, унижение слабых, лень и проявление различных других человеческих слабостей [5, с. 13]. Поклонники зороастризма предпочи-

тали держаться от таких людей подальше, даже порой не пускали их к себе домой. Известно, что в учении зороастризма широко проповедовались такие ценности, как справедливый падишах, правильное слово, правильное деяние, забота о людях, правильное воспитание человека.

Именно с помощью Ормузда люди научились различать добро и зло, правду и ложь, свет и тьму, справедливость и несправедливость, делать между ними свободный выбор. В учении зороастризма особое значение придавалось месту человека в мире, проблемам его обучения и воспитания. В особенности ценились качества нравственно-психологические. Они должны были помочь добру победить зло. Для этого в молодежи следует воспитывать такие качества, как искренность, стремление к справедливости, доброжелательность, благородство. Известно, какое большое влияние оказало это учение на творчество Платона и Аристотеля. Положительные качества человека должны были быть сформированы на крепкой социально-психологической основе.

Отметим также, что воспитанию ребенка, согласно зороастрийской традиции, придавалось большое значение. Уже при рождении ребенка ложе матери выстилалось железом или камнями, тем самым спасая от вредного влияния инфекции. Плохое самочувствие матери объясняли происками шайтана; сорок дней ей нельзя было мыться, вокруг ее жилища жгли костры, чтобы уберечь от плохого воздействия злых сил. Лишь через сорок дней мать могла приложить ребенка к груди. Все это время за ребенком смотрел отец или специально нанятая няня [2, с. 304]. Во времена зороастризма особого значения рождению сына не придавали, т.е. ребенок ценился одинаково, вне зависимости от половой принадлежности, главное, чтобы он поклонялся Аурамазде. Зардушт советовал трижды в день гладить ребенка по голове, обращаться с ними, как со взрослыми, ценить их, тем самым приближая их к Аурамазде [5, с. 207].

Другой особенностью развития социальных отношений в Иране, повлиявших на формирование детской и возрастной психологии, была смена периодов матриархата и патриархата. Так, в периоды Пишдадиан был матриархат, в периоды Иламиан и Сасаниан - совместно тот и другой тип управления, в остальные, в том числе при исламе - патриархат. Женщины работали на дипломатической службе, в управлении, мужчины занимались ремесленничеством и охотой.

В целом несомненно влияние прежде всего идей зороастризма, а также устного народного творчества на формирование современной психологической школы Ирана.

Таким образом, в древние времена, а также в средние века, в исследуемом регионе проблема формирования психики, эмоциональной и волевой сферы каждо-

го человека формировалась под влиянием жизненных обстоятельств, в силу которых она получала отражение в языковой системе в виде различных форм устного народного творчества, в виде верований, ритуалов, обрядовых действий, вызванных не только идеологией (как в случае с зороастризмом), но и реальными потребностями выживания в суровой среде.

Помимо указанных направлений, формирование психологических идей, в том числе связанных с возрастной и детской психологией, шло и со стороны выдающихся ученых, творчески одаренных людей, проявивших свои способности в области поэзии, искусства, науки. Среди них следует назвать имена А.Фирдоуси, О.Хайяма, С.Ширази, А.Джами, Масуди Мервази, Дагиги, Абу Шакира Балхина, Абуль Фардж Руни, Захида Фарьяби, Рашидеддина, Ватватина, Амира Хосрова Дехлеви в Иране, в Азербайджане – Н.Гянджеви, М.Физули, А.А.Бакиханова, А.Саххата, М.А.Сабира, А.Шаига, М.Т.Сидги и т.д. Творчество указанных авторов хоть и не было связано непосредственно с педагогической или другими формами обучающей и воспитывающей деятельности, оно, тем не менее, является источником мудрости, наработанной веками, которая может оказывать влияние на формирование личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Развитие педагогической мысли о воспитании детей в Китае//<http://alldisser.com>
2. Мазахири А. Иранская семья в доисламские времена. Тегеранское изд., Тегеран, 1985 (на персидском языке)
3. Пословицы и поговорки. Тегеранское изд., Тегеран, 2007 (на персидском языке)
4. Азербайджанский фольклор. Баку, изд. Азербайджанский фольклор, 2005 (на азербайджанском языке)
5. Пурдауд И. Авеста. Тегеранское изд., Тегеран, 1980 (на персидском языке)
6. Мухаммеди Рейшехри. Обучение и воспитание в Исламе. Тегеран, 2008 (на персидском языке)
7. Бахшалиев А.Т. Формирование, становление и современное состояние психологической мысли в Азербайджане. Баку, 2007, 502 с. (на азербайджанском языке)
8. Античные риторика. Под редакцией А.А.Тахо-Годи. М., Изд. Моск. Ун-та, 1978, 352 с.
9. Тард Г. Законы подражания. Перевод с французского. Изд.Ф.Павленкова. Спб., 1892, 370 с.
10. Проблемы психологии развития в отечественной науке. <http://www.rusmedserver.ru/med/pedagog/10.html>

PROBLEMS OF AGE AND PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY DURING ANCIENT TIME AND THE MIDDLE AGES (ON MATERIALS OF IRAN AND AZERBAIJAN)

© 2011

M.I. Keremi, correspondence doctoral candidate of the chair "Psychology"
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Keywords: age and pedagogical psychology; history of psychology of Iran; history of psychology of Azerbaijan.

Annotation: In ancient times, and also in the Middle Ages, in investigated region the problem of formation of mentality, emotional and strong-willed sphere of each person was formed under the influence of vital circumstances in which force it received reflection in language system in the form of various forms of oral national creativity, in the form of beliefs, rituals, the ceremonial actions caused not only ideology (as in a case with Zoroastrism), but also real requirements of a survival for the severe environment.

УДК 37.018(4)+37.016

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕРАКЦИОНИЗМ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

© 2011

Л.В Кнодель, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Иностранные языки»
Киевский национальный университет внутренних дел, Киев (Украина)

Ключевые слова: социальный интеракционизм; эффективное обучение; зона ближайшего развития; формирование обучающих ситуаций; обучающие стратегии; коммуникативный подход; познавательная психология.

Аннотация: познавательные подходы в психологии и педагогике помогают включить учеников в процесс познавательного обучения. Такие подходы оказали значительное влияние на методологию обучения иностранным языкам.

Гуманистический подход подчеркивает важность внутреннего мира ученика, мыслей и эмоций индивидуума в процессе всего развития человечества. Это те аспекты процесса обучения, которыми часто и несправедливо пренебрегают, все-таки жизненно важны, если мы хотим понять обучение человека во всей совокупности.

Однако, мы начнем с обсуждения некоторых главных аспектов гуманизма, прежде чем протянуть нить от него к «социальному интеракционизму». Самым известным защитником психической точки зрения был Зигмунд Фрейд, чьи теории об эмоциональном человеческом развитии имели мощное влияние на развитие клинической психологии и психиатрии во всем мире, но менее ясно его влияние на педагогическую психологию. Примечательным исключением является работа Эрика Эриксона, который совершил выдающуюся попытку соединить вместе точку зрения З. Фрейда на человеческое психо-сексуальное развитие с теорией, основанной на стадиях развития в течение всей человеческой жизни, что является важным приспособлением к личному, социальному и эмоциональному развитию.

Цель статьи состоит в том, чтобы ознакомить преподавателей иностранных языков с тем влиянием на методологию преподавания иностранного языка, которое имели гуманистические подходы, как в прошлом, так и в настоящее время.

Э. Стевик видел потребность принятия гуманисти-

ческого подхода при преподавании иностранного языка как стимула того, что он называл «отчуждением», которое считается провалом в обучении современным иностранным языкам: отчуждение учеников от материала, от себя, от класса и от учителя [1].

Актуальность статьи заключается в том, что целый ряд различных языковых методологических обучающих технологий возникли в результате применения гуманистического подхода, главной из которых был «молчаливый способ», «суггестопедный» (обучение, основанное на внушаемости учащихся) и «обучение иностранному языку в обществе». Эти три методологических направления имеют много общего:

- во-первых, они базируются в большей степени на психологии, чем на лингвистике;

- во-вторых, они рассматривают важные аспекты обучения иностранному языку;

- в-третьих, они интересны тем, что рассматривают ученика в целом как личность; и вовлечение этой личности целиком и полностью в процесс обучения;

- в-четвертых, они считают важным создание среды обучения, которая сводит до минимума волнение и усиливает личностную безопасность [1].

Четкие итоги этих подходов даются Д. Ричардсоном и К. Роджерсом и Э. Стевиком. «Молчаливый способ» первым предложил Гаттенго и увлек учителей его отстаиванием, насколько это возможно, в то время как ученики вовлечены в обучение [1–3].

Этот метод на начальной стадии концентрируется вокруг использования кулинарных палочек различной длины и цвета, которые учитель использует для выявления языковых навыков у ученика, оставляя за собой постоянный контроль содержания урока. «Метод изучения иностранного языка в группе» был развит К. Куран. Он основан на принципах обсуждения [4].

При таком методе ученики сидят кружочком, т. е. группой и решают, что они хотят высказать. «Узнающий», который находится за пределами кружка, шепчет перевод в ухо спикера, который, в свою очередь, воспроизводит это высказывание согласно заданию.

«Метод суггестопедии» основан на том принципе, что люди способны к изучению иностранного языка в том случае, если их разум ясен к восприятию других вещей и понятий, и свободен от волнения. Он базируется на расслаблении на глубинном уровне и использовании классической музыки в целях помощи обучению.

Однако, ценность гуманизма в обучении иностранному языку с целью информирования заключается в улучшении практики обучения различными способами, неважно, какому из этих методов помощи следует учитель. Подводя итоги вышесказанному, гуманизм имеет целый ряд информационных подсказок для педагога:

- создавать чувство принадлежности (причастности);
- делать тему приемлемой для ученика;
- вовлекать личность целиком;
- пробуждать самосознание;
- развивать личную индивидуальность;
- пробуждать самоуважение;
- вовлекать в обучение чувства и эмоции;
- свести критику до минимума;
- пробуждать творчество;
- развивать понимание процесса обучения;
- пробуждать самоинициативу;
- позволять выбор;
- способствовать саморазвитию и совершенствованию личности.

Эти принципы хорошо сочетаются с коммуникативностью класса и могут иметь мощное влияние на планирование и выполнение целенаправленного задания при изучении иностранного языка.

Один из важнейших выводов гуманистического подхода в обучении заключается в возрастании признания того, насколько жизненно необходимо каждому индивидууму личная значимость в процессе обучения.

С точки зрения гуманистической перспективы, обучающий опыт приобретает личную значимость в том случае, если ученик берет на себя ответственность эволюционного развития, в котором он или она лично стремится к знаниям вместо того, чтобы следить за расширением источников подобной информации. Другое задание для учителя – помочь ученикам создать сильное чувство личностной ценности.

Как мы видим, этот аспект обучения также получает особый акцент в пределах конструктивной личностной психологии Г. Келли, Д. Баннистера и Ф. Франзелла [5–6].

Мы видим, что познавательные подходы в психологии делают акцент на включении ученика в познавательное обучение. Такие подходы имели значительное влияние на методологию обучения иностранным языкам. Они приближают нас к методам вовлечения учеников в активную осмысленную языковую деятель-

ность для того, чтобы результат имел смысл, а также к познавательному обучению грамматики.

Однако понимание функций мыслительных операций само по себе еще не дает возможности понять, что происходит при заучивании материала. Мы видели, что гуманистические подходы обеспечивают нас мощной образовательной и познавательной информацией относительно полного вовлечения человека в познание/обучение, и что такие подходы имеют сильную связь с конструктивизмом, так как оба направления научной мысли заинтересованы в поиске личностной значимости индивидуума.

В статье мы представим структуру и содержание психологического подхода, который определяет познавательные и гуманистические перспективы – «социальный интеракционизм».

Социальный интеракционизм наиболее ярко отражен в основных положениях научных разработок двух самых известных психологов: русского психолога Л. Выгодского и израильского педагога и психолога Р. Фойерштайна, в приложении их идей к обучению иностранным языкам [7].

Применение точки зрения социального интеракционизма к обучению иностранным языкам обсуждалось на удивление мало. Это тем более удивительно, когда мы рассматриваем социальную природу самого языка.

Большинство книг по обучению иностранным языкам включают раздел таких научных школ в психологии как «бихевиоризм», «гуманизм» и «познавательная психология». Однако применение преподавателями иностранных языков интерактивной перспективы началось только в последние годы. Некоторые полезные дискуссии с теорией Л. Выгодского нашли свое отражение в научных работах таких психологов и педагогов, как Д. Фолли, Шико-Лано, Д. Штейнера, Д. Аппеля, Р. Донато, Д. Маккормика и др. [8–10].

В тоже время мощная точка зрения Р. Фойерштайна еще не протоптала свою дорожку к преподавателям иностранных языков [7]. Как Л. Выгодский, так и Р. Фойерштайн, каждый по-своему, спорят с точкой зрения Д. Пиже о том, что ребенок с самого своего рождения учиться самостоятельно, изучая окружающий его мир, а с точки зрения бихевиористов, взрослые несут полную ответственность за формирование детского познания с помощью поощрений и наказаний.

В 1960 годы впервые были опубликованы первые переводы научных исследований замечательного русского психолога Л. Выгодского. Две самые интересные его работы «Мысль и язык» (1962) и «Мышление в обществе» (1978) оказали большое влияние на многих психологов во всем мире. Так как Л. Выгодский жил в период, наступивший сразу после Русской Революции, то публикации и применение его идей были весьма ограниченными. Превалировавшая политическая идеология того времени была антиинтеллектуальна, и фаворитом в психологии был «бихевиористский подход», который находился в противоречии с развивающимися теориями. Научные исследования Л. Выгодского были запрещены, и стали широко известны во всем мире только в переводах в последние 30 лет.

Л. Выгодский подчеркивал значение языка в общении людей; не только речи, но знаков и символов. Только через язык передается культура, мышление развивает и обучает [11].

Для социальных интерактивистов, дети рождаются в социальном мире, и познание происходит через взаимодействие с другими людьми. С момента нашего рождения мы взаимодействуем с другими в нашей повседневной жизни и через это взаимодействие мы составляем наше собственное представление о мире.

Подход Л. Выгодского был, по сути, целостным и даже глобальным, когда он оспаривал ту точку зрения, что материал, который необходимо запомнить, нужно разбить на небольшие сегменты, и учить запоминанию каждого сегмента в отдельности, разрабатывая специальные умения для каждого из них. Взамен он приводил доводы в пользу того, что смысл должен составлять каждую часть процесса приобретения знаний. Более того, каждая часть процесса приобретения знаний должна быть представлена во всей своей сложности, в то время как информация и умения для усвоения этой информации должны быть представлены отдельно.

В центре основных психологических исследований, как Л. Выгодского, так и Р. Фойерштайна, лежит «концепция посредничества». Этот термин используется представителями научной школы «социального интеракционизма», когда они ссылаются на ту роль, которую значимые люди играют в жизни учеников. Они стимулируют обучение с помощью отбора и формирования обучающих ситуаций. По существу, секрет эффективного обучения кроется в природе социальных взаимодействий между двумя (или более) людьми с разными уровнями знаний и умений. Роль одного из них, обычно родителя или учителя, который обладает большим набором знаний, но часто он может быть и старшим товарищем, заключается в поиске способов помощи ученику научиться чему-либо.

Это значимое лицо в процессе познания ребенком окружающего мира в его исследовании известно как посредник. Наиболее широко распространенная концепция Л. Выгодского – это «зона ближайшего развития» – термин, который используется при ссылке на уровень знаний и умений, которые находятся за пределами присутствующих у ребенка на данном этапе, и которые помогут ему справиться с заданием [12].

Занятия с другим человеком, уровень знаний которого превышает их уровень у самого ученика – это лучший способ для самого ученика перейти на другой более высокий уровень познания. Концепция посредничества и зона ближайшего развития являются самыми важными аспектами теорий социальных взаимодействий. В то время, когда на Западе начали публиковать самые известные научные исследования Л. Выгодского, стали приобретать форму разработки израильского психолога и педагога Р. Фойерштайна. Так как он является одной из ключевых фигур движения социального интеракционизма, и его идеи формируют одну из центральных тем нашего исследования, мы кратко представим его теорию в этой статье.

В противовес основным теоретическим разработкам Л. Выгодского, работы Р. Фойерштайна стали результатом практических поисков и поэтому нашли сразу же практическое применение на занятиях. По этой причине мы решили уделить особое место некоторым наиболее известным идеям Р. Фойерштайна в нашем исследовании [7].

Р. Фойерштайн был одним из основателей государства Израиль после Второй мировой войны. И одним

из тех, кто взял на себя ответственность за образование детей эмигрантов-евреев со всего мира. Последствия ХОЛОКОСТА сказались на психике этих детей, которые на заре своей жизни испытали на себе ужасно травмирующие впечатления этого явления и практически потеряли способность учиться. С другой стороны, в Израиль приехали дети из очень примитивных сообществ Северной Африки и из других частей света, где западные подходы к познанию и обучению не являлись непременно стимулирующими. В результате, в силу разнообразных причин большая часть детей эмигрантов оказались умственно отсталой и неспособной к обучению в традиционных школах. Р. Фойерштайн был твердо убежден, что так не должно быть. Поэтому он, вместе со своими соратниками и коллегами, начал разрабатывать способы стимулирования истинного потенциала детей, которые значительно отличались от традиционных тестов, и начал создавать методику обучения, которая бы позволила обучать таких детей умениям и стратегиям преодолевать свои трудности в обучении и познании, для того, чтобы стать успевающими учениками.

В центре теории Р. Фойерштайна лежит твердое убеждение в том, что любой может успешно учиться. Другим важным компонентом его теории является понятие «структурной познавательной модифицируемости», смысл которого состоит в том, что познавательная структура людей поддается изменению безгранично, то есть никто и никогда не получает в полном объеме потенциал своих способностей при рождении, но люди могут развивать свои познавательные мощностии на протяжении всей своей жизни. Результат такого процесса будет совокупным.

Стоит заметить также, что эта точка зрения вступает в противоречие с большинством традиционных понятий критического периода и фиксированного интеллекта в качестве центральных факторов познания и обучения. Одним из самых известных аспектов научного исследования Р. Фойерштайна является программа обучения людей умениям учиться, известная как «ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ ОБОГАЩЕНИЕ» [7]. Эта программа построена на базе понятия «ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КАРТА», которая представляет ключевые факторы, включающие любые мыслительные операции. Другой примечательный аспект исследования Р. Фойерштайна составляет представление концепции «динамического содействия», которая является одним из способов стимулирования истинного потенциала детей, и которые значительно отличаются от традиционных тестов [7]. По своей сути, интерактивная природа процесса познания и обучения является продолжением процесса стимулирования. Важно рассматривать стимулирование в качестве процесса, осуществляемого одним человеком, таким, как учитель или родитель по отношению к ученику, как двустороннее явление, включающее взаимодействие обеих сторон. Роль помощника, поэтому, заключается в том, что он начинает диалог с тем, кому необходимо помочь обнаружить существующий уровень выполнения задания, разделить с ним возможные способы, в результате которых возможно выполнение данного задания. Как стимулирование, так и обучение рассматриваются сложно переплетенными, а не отдельно существующими процессами.

Как Л. Выгодский, так и Р. Фойерштайн рассматри-

вали роль посредника в качестве ключевого фактора эффективного обучения. Они определяют важную роль, которую играет учитель в отборе и формировании обучающих ситуаций и ответной реакции детей. Однако, их подходы отличаются от бихевиористов тем, что они подчеркивают конечную цель в обучении детей умениям трудиться, как самостоятельно, так и в коллективе.

Р. Фойерштайн также считает, что посредники играют фундаментальную роль в передаче культурологических знаний. Р. Фойерштайн и его соратники много лет потратили на изучение природы посреднических процессов познания, и из этого эксперимента возникла познавательная теория посредничества [7].

Р. Фойерштайн и Л. Выгодский совершенно независимо друг от друга создали новую предпосылку для выделения специального контекста, в котором происходит обучение, и представили нам концепцию посредничества в качестве ключевого элемента этого процесса.

Л. Выгодский сосредоточил свое внимание на пользе языка во всех аспектах в качестве инструмента, как познавательной деятельности, так и процесса обучения [12]. Более того, он выделил преимущества совместной работы на уровне, который находится как раз за пределами существующего уровня компетенции ученика. Кроме того, оба психолога обеспечивают нас способами, с помощью которых мы можем помочь нашим ученикам научиться учиться. Мы видим, что теория социального конструктивизма может стать источником идей, которые помогут получить информацию для нашей педагогической практики в обучении иностранным языкам.

«Социальный интеракционизм» начинают рассматривать, как значительную, необходимую основу коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам, когда мы используем язык осмысленно для общения с другими людьми. Познавательный подход подчеркивает важность того, что ученик привносит в любую ситуацию обучения в качестве активного мыслителя, способного принимать на себя ответственность и решать задачи.

Ученик играет центральную роль в этой модели. Наш анализ гуманистических подходов подводит нас к тому, что мы выделяем развитие человека в целом в образовательном направлении и предлагаем рассматривать познание / обучение в этом контексте.

«Социальный интеракционизм» подчеркивает динамичную природу интеракции между учителем,

учениками и заданиями и представляет точку зрения на обучение, которая получила свое развитие в результате взаимодействий с другими взглядами на учебный процесс. Эта интерактивная точка зрения одна из тех, которая наполняет нашу модель. Так как обучение никогда не происходит в изоляции, мы признаем важность обучающей среды или содержания обучения, в пределах которой оно осуществляется. Мы определяем 4 ключевых фактора: УЧИТЕЛЬ, УЧЕНИК, ЗАДАНИЕ, СОДЕРЖАНИЕ. ни один из этих факторов не существует в изолированном аспекте. Они все взаимодействуют как часть динамичного, непрерывного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Stevick E. Memory, Meaning and Method. Some Psychological Perspectives on Language Learning. – Rowley, Mass.: Newbury House, 1976. – 453 p.
2. Richards J., Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1969. – 432 p.
3. Rogers C. R. Freedom to Learn. – Columbus, Ohio: Charles Merrill. – 356 p.
4. Curran C. Counselling Learning: a whole person approach for education. – Apple River, Illinois: Apple River Press, 1972. – 365 p.
5. Kelly G. The Psychology of Personal Constructs. – New York: Norton. 218 References, 1990. – 314 p.
6. Bannister D., Fransella F. Inquiring Man: the psychology of personal constructs, 3rd ed. – London: Routledge, 1986. – 456 p.
7. Feuerstein R., Rand Y., Hoffman M., Miller R. Instrumental Enrichment. – Glenview, Illinois: Scott Foresman, 1980. – 545 p.
8. Foley J. A psycholinguistic framework for task-based approaches to language teaching // Applied Linguistic. – 1991. – 12 (1). – P. 62–75.
9. Appel G., Lantolf J. Speaking as mediation: a study of LI and L2 test recall tasks // The Modern Language Journal. – 1994. – 78 (4). – P. 437–52.
10. Donate R., McCormick D. A socio-cultural perspective on language learning strategies: the role of mediation // The Modern Language Journal. – 1994. – 78 (4). – P. 453–64.
11. Выгодский Л. Мышление в обществе. – М.: Высшая школа, 1978. – 480 с.
12. Выгодский Л. Мысль и язык. – М.: Высшая школа, 1962. – 459 с.

SOCIAL INTERACTIONISM IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING ANNOTATION

© 2011

L.V. Knodel, doctor of pedagogical sciences, professor of the chair "Foreign languages"
Kyiv National University of Internal Affairs, Kyiv (Ukraine)

Keywords: social interactionism; effective teaching; area of the nearest development; forming of instructive situations; instructive strategies; communicative approach; cognitive psychology.

Annotation: cognitive approaches in psychology and pedagogics help to plug students in the process of the cognitive teaching. Such approaches had considerable influence on methodology of foreign languages teaching.

ПОРЯДОК ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

© 2011

А.А. Коростелев, доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Экономическая и управленческая подготовка»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: анализ; управление; регламентация анализа; алгоритм; технология анализа; цель.

Аннотация: одним из основных параметров самостоятельности аналитической функции в управленческом цикле является определение порядка ее реализации, то есть регламентации, представляющей собой свод правил и действий в ее практическом осуществлении.

В современной научной педагогической литературе вопрос об анализе результатов работы образовательной системы и методиках его осуществления (Ю.А. Конражевский, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, Ю.Н. Петров, М.М. Поташник, В.П. Симонов, Л.И. Фишман и другие) рассматривается исключительно в ракурсе - что надо анализировать, - который имеет многочисленные недостатки (описательный характер, отсутствие сравнения фактических и прогнозируемых результатов, пооперационных целей на следующий учебный год и т.д.), не позволяющие соответственно проводить его на высоком уровне.

На основе учета недостатков существующих методик и технологий анализа итоговых результатов работы образовательной системы была сформулирована, разработана и апробирована технология анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) «Landrail».

Технология анализа результатов работы представляет собой совокупность научно - обоснованных приемов и способов деятельности по конструированию педагогического процесса, направленных на реализацию учебно-воспитательных целей и выглядит в виде блочной системы, имеющей табличную форму, которая является наиболее оптимальной для его проведения, так как имеет заданные параметры действий, где процесс описывается в пошаговой, поэтапной последовательности действий.

Данное противоречие было снято использованием табличной формы, регламентирующей структуру проводимого анализа. Предложенная к рассмотрению пооперационная, определенно заданная, технология анализа результатов работы образовательной системы позволит руководителю провести его на более высоком уровне. Методические системы, оснащенные эффективными средствами, позволяют значительно увеличить результативность за счет педагогических технологий.

Каждый блок начинается с названия направления деятельности образовательного учреждения, которое будет анализироваться, и постановки цели анализа данного направления, так как без ее постановки анализ проводится ради анализа и является проформой, поэтому цель должна быть четкой и емкой, охватывающей основные задачи анализа каждого направления блока.

Предлагаемая табличная форма состоит из пяти вза-

имосвязанных последовательных частей (рис. 1):

- фактические результаты в сравнении с прогнозируемыми за прошедший период;
- выявленные противоречия между фактическими и прогнозируемыми результатами;
- возможные причины противоречий;
- возможные пути решения;
- целевые задачи на следующий учебный год.

Технология позволяет сформировать алгоритмический и логический стиль мышления в аналитической управленческой деятельности для получения какого-либо продукта, построенного на использовании технических или любых других средств, под управлением человека.

Алгоритм - точное предписание, определяющее процесс перехода от исходных данных к искомому результату. Предписание считается алгоритмом, если оно обладает тремя следующими свойствами:

- определенностью, то есть общепонятностью и точностью, не оставляющему места произволу;
- массовостью, то есть возможностью исходить из меняющихся в известных пределах значений исходных данных;
- результативностью, то есть направленностью на получение искомого результата [1, с. 20].

Таким образом, рассматриваемая технология анализа результатов работы школы имеет собственный алгоритм нематематического характера, который соответствует требованиям, предъявляемых к проектированию управленческих и педагогических технологий.

Табличная форма технологии анализа результатов требует обязательно последовательного выполнения требований каждой ее части от фактических и прогнозируемых результатов до постановки целей.

Пропуск какой-либо взаимосвязанной части алгоритма технологии запрещен, как и нарушение последовательности. Кроме того, алгоритм технологии задан в такой последовательности, что невозможно осуществить анализ, минуя какую-либо часть или последовательность процесса, так как они взаимосвязаны и одно вытекает из другого.

Заданная табличная форма технологии анализа, в случае нарушения, в силу каких-либо причин, алгоритма его проведения, позволяет увидеть не только то, что какой-то этап не осуществлен, но также определить уровень аналитической профессиональной грамотности

сти руководителя и те позиции в его подготовке, которые наиболее «западают».

Все это позволяет скоординировать работу по курсовой подготовке каждого конкретного руководителя и оптимизировать работу проверяющих, инспектирующих органов в части определения уровня осуществления анализа результатов работы образовательной системы.

Из вышесказанного следует, что технология анализа результатов работы образовательной системы (ТАР-РОС) «Landrail» имеет собственный алгоритм, нематематического характера, где:

- под исходными данными подразумеваются итоговые результаты деятельности;

- под искомым результатом - постановка пооперационных целей и задач деятельности образовательной системы на следующий учебный год.

Технология анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) «Landrail» осуществляется в следующей последовательности:

Базисный этап. Определение цели анализа.

При постановке перед образовательной системой цели всегда проводится анализ состояния системы, при этом, как отмечают многие исследователи, возможны два варианта:

- анализ проводится после постановки цели, с позиций заданной цели, с точки зрения необходимого уровня развития системы;

- цель выводится из данного состояния системы как ожидаемый к определенному времени результат, в этом случае работа над определением цели начинается с анализа состояния системы.

В рассматриваемой технологии развернуто показан второй случай, как наиболее распространенный в сфере образования, но может использоваться и в первом случае, при этом при анализ рассматривает что необходимо осуществить для достижения цели.

Последовательность этих операций определяется тем, насколько радикальным будет развитие системы, поэтому при инновационном подходе к совершенствованию образовательной системы необходимо следовать первому варианту, осознавая при этом, что никакая школа не может выполнить требования всех социальных заказчиков, поскольку их интересы не совпадают. После формулировки главной цели, необходимо расчленить ее на подцели, элементы, которые ее образуют, причем это членение должно происходить так, чтобы подцели служили именно практической реализации основной цели.

Рациональное членение основной цели, с учетом распределения обязанностей, определения очередности, сроков выполнения заданий возможно лишь до определенной степени, так как чрезмерное множество подцелей усложняет координацию и контроль. Построение дерева управленческих целей – «это движение мысли от общего к частному, а реализация этой системы целей - движение практики от решения частных к решению все более общих задач» [1].

1 этап. Сравнение фактических и прогнозируемых результатов.

Фактические итоговые результаты в сравнении с прогнозируемыми позволяют определить и увидеть расхождения между ними и на основе анализа выявить основные противоречия. Необходимо учитывать, что

прогнозируемые результаты всегда, в обязательном порядке, особенно при рассмотрении результатов обучения, проставляются.

В случае, если прогнозируемые результаты не планировались или отсутствовали, к сожалению в практике школ такое случается, то показывается динамика по сравнению с прошлым годом.

В связи с тем, что оценка результатов в практике самоопределения, самореализации личности, валеологической, креативной, воспитательной деятельности и т.д. различные, то даже «поверхностные наблюдения (а уж тем более - серьезные специальные исследования) со всей очевидностью позволяют утверждать: кроме когнитивной практики, сравнительно легко позволяющей определять (по количественным и качественным показателям) знания, умения и навыки учащихся, все другие гораздо слабее инструментированы» [2, с. 149].

Главное на данном этапе – выявить несоответствие между результатами для того, чтобы перейти к следующему.

2 этап. Выявленные противоречия.

Анализ выявленных противоречий и проблем - основополагающий этап в технологии, именно отсюда берут свое начало цели и задачи, варианты способов разрешения проблем. При этом проблемная ситуация, в зависимости от ее характера и компетентности, либо преобразуется в задачу, которая затем решается, либо воспринимается как неразрешимая (с учетом наличных средств, ресурсов) проблема. Цели и задачи продуктивно формулируется лишь в том случае, когда, во-первых, субъект проектирования видит желаемое (идеальное) состояние объекта и, во-вторых, когда в самой проблемной ситуации обнаруживаются условия, средства и ресурсы, необходимые для ее изменения в оптимальном направлении. Локализация ситуации осуществляется по нескольким основаниям: анализ наиболее типичных проблем, выявление потенциала и определение необходимых ресурсов.

Использование формулировки «выявленные противоречия» вместо «выявленные проблемы» обусловлено тем, что:

- в основании любой проблемы лежит противоречие; в этом случае, когда мы сравниваем фактические и прогнозируемые результаты данная формулировка более полно отвечает содержанию технологического этапа;

- с практической точки зрения, любому руководителю образовательного учреждения формулировать противоречия значительно легче, чем проблему;

- само название «выявленные противоречия» свидетельствует о том, что директор школы (да и никто, в принципе) не в состоянии выявить все возможные противоречия;

- позволяет руководителям образовательного учреждения использовать наиболее эффективный принцип педагогического анализа – принцип главного звена.

3 этап. Возможные причины противоречий.

Дальнейший анализ и исследование выявленных проблем и противоречий позволяет выявить основные причины их возникновения. Если вначале определяется весь набор возможных причин, то в дальнейшем вычлениают на основе имеющихся наблюдений и результатов те, которые оказали решающее влияние на их появление.

Преобразование проблемной ситуации в цели и задачи - основополагающее условие успешности ее последующего решения.

Таким образом, анализ проблемной ситуации является генетически первичным по отношению к этапу разработки содержательной части. Залогом разрешения проблемной ситуации служит ее творческое превращение в целевую установку и систему задач, в соответствии с которыми рождается идея, и выстраиваются возможные модели будущих решений.

Выработка решений на основе анализа ситуации предполагает локализацию проблем, проработку различных путей и возможностей их преодоления в зависимости от особенностей и условий.

Использование формулировки «возможные причины противоречий» обусловлено тем, что:

- на результат оказывает влияние около двухсот различных факторов, поэтому определить который из них стал решающим, достаточно сложно;

- в условиях «эквифинальности» школы как образовательной системы, когда одни и те же результаты могут быть достигнуты за счет различных сочетаний методов, такой подход более целесообразен;

- само определение «возможные» позволяет руководителю образовательного учреждения осознавать, что выявить все причины он не может, и это оставляет за ним право, что некоторые причины могут быть им не выявлены.

4 этап. Возможные пути решения.

На основе проведенного анализа определяются пути ликвидации выявленных противоречий и их причин. Выделяются и обосновываются главные, существенные, необходимые действия и основные мероприятия, которые необходимо осуществить в новом учебном году, с целью их повторного недопущения, и они входят составной частью в будущий план работы образовательной системы, обеспечивая ее функционирование и дальнейшее развитие. Данный этап технологии обеспечивает связь и преемственность между двумя основными руководящими документами образовательной системы, а также функциями управления - анализом итоговых результатов и планированием работы на следующий учебный год.

Использование формулировки «возможные пути решения» обусловлено тем, что:

- определить все возможные педагогические, психологические, управленческие, технические и т.д. пути решения практически невозможно;

- спектр управленческих воздействий настолько широк, что руководителю образовательного учреждения намного легче выявить наиболее существенные с его точки зрения;

- необходимо учитывать, что директор школы, в связи с тем, что образовательное учреждение является бюджетной организацией, значительно ограничен в использовании самого мощного мотивационного фактора – материального стимулирования.

5 этап. Целевые задачи на следующий учебный год (для целевых блоков) и задачи деятельности на следующий учебный год (для деятельностных блоков).

Постановка пооперационных прогнозируемых ожидаемых результатов (целей) осуществляется на основе реальной согласованности с возможностями образовательной системы, и выполнение данного требования –

«суть программного управления, ориентированного на результат, в отличие от прежнего управления, ориентированного на процесс» [3, с. 249].

Инновационный подход к формулировке целей деятельности школы, всей системы образования находит отражение не только в ее демократизации, гуманизации, нацеленности на всемерное развитие личности учащегося, но и в учете выработанных в теории управления требований конкретности, реальности, контролируемости целей. Цели должны быть четкими и конкретными, а прогнозируемый ими результат диагностируемым, соответственно необходимо найти такие критерии и показатели, которые позволяли бы дифференцировать результат от других качеств личности и определить реальный уровень и особенности его достижения.

Постановка цели предполагает определение средств ее достижения и необходимость выбора из их множества таких, которые оптимально приведут к ее достижению, при этом достигнутая цель становится средством достижения следующей цели. Поэтому при определении цели необходимо точно установить, какой именно результат предполагается получить, какими средствами и сроки достижения целей.

В современных работах, посвященных проблемам управления в организационных системах, в том числе и образовательных, говорится о необходимости отказа в управленческой деятельности от ориентации на выполнение определенных функциональных обязанностей и необходимости ориентироваться, прежде всего, на достижение стоящих перед данной системой целей.

В формулировке принципа системности есть особый акцент на цели управления, так как целеустремленность - важнейший признак системы. «Постановка цели - одна из сложнейших задач руководителя. Цель - это образ желаемого результата, соотношенного с возможностями, определенного во времени, операционально поставленного.

Операциональность цели означает, что существует способ проверки достижения результата, без чего управление становится бессмысленным, ибо лишается главного компонента - обратной связи и возможности вносить коррективы в выполнение конкретных шагов» [4, с. 130].

В теории и практике управления особое место занимает подход, при котором главное внимание уделяется цели, что связано с переосмыслением роли управления, обеспечивающего развитие системы, и такой подход получил название целевого, программно-целевого, управления по результатам. К сожалению, для абсолютного большинства современных образовательных учреждений характерно управление, ориентированное на процесс, а не на конкретный результат.

Широкое распространение данного подхода связано с тем, что в процессе управления приходится ставить и достигать целое множество целей. Целевой подход требует и позволяет разбираться в сложной иерархии целей, выделять главную цель и «работающие» на нее подцели, определять очередность реализации целей и так далее.

В рамках программно-целевого подхода под целью понимают прогнозируемый результат деятельности, а не требования к формам, видам или условиям деятельности. В связи с тем, что целью педагогической дея-



Рис.1. Эвристический алгоритм проведения анализа результатов работы

тельности является обучаемый, то это должно находить свое отражение в соответствующих формулировках, и такой подход заставляет изменить традиционное педагогическое мировоззрение: главным действующим лицом становится личность учащегося как целостная система, которая сама способна обучаться.

Управление любой системой подразумевает и оценку эффективности управленческой деятельности, которую выводят не из анализа отдельных функций или методов управленческой деятельности, а из зависимости между эффективностью управленческой деятельности и качеством учебно-воспитательного процесса.

Эффективность можно считать и мерой деятельности, и критерием ее качества. Важным является именно качество знаний и умений учащихся, то есть конечные результаты, которые отражают степень влияния управления на результаты учебно-воспитательного процесса.

Управление разного уровня нуждается в методике оценки деятельности руководителей образовательных учреждений, и эффективности его управления образовательной системой трудно реально оценить, ведь достижение выпускниками определенного уровня в плане соответствия их социальным потребностям общества результатом определенным образом построенного управления, или же - итогом случайного воздействия внешних факторов: семьи, микросреды, собственных сформированных ранее интересов личности, определенных социально-экономических условий в семье и (или) в данном регионе, или, наконец, результатом творчества педагога или группы педагогов.

Если же при этом и задаваемая цель деятельности ориентирована, как это еще часто бывает, не на обучаемого, то задача оценки эффективности управления по итоговому результату становится просто неразрешимой. Образовательная система поэтому должна обеспечить развитию ребенка такое направление, которое было бы сообразно природе человека, вело бы к его самосовершенствованию, улучшению и развитию его природных данных.

Итоговый результат может быть достигнут лишь при соответствующей деятельности педагогов, и данное взаимодействие является определяющим, обеспечивая возможность оценки эффективности управления образовательной системой не путем анализа отдельных процедур, а путем изучения знаний, умений, направ-

ленности деятельности, профессионально значимых качеств личностей руководителей, членов педагогического коллектива и соответственно знаний, умений, направленности деятельности членов коллектива и обучаемых.

В этом случае становится понятна и основная идея анализа работы по совершенствованию учебного процесса:

- какие качества обучаемых (из спрогнозированных целью совершенствования деятельности образовательной системы) не сформированы или сформированы недостаточно;
- какими недостатками в деятельности педагогов это обусловлено;
- каких знаний, умений не хватило последним для соответствующей деятельности и (или) в чем заключалась ошибочность их деятельности;
- какие элементы управления не сработали или были организованы неверно, то есть не обеспечили всю данную последовательность результатов;
- какие совершенствования в системе управления и связи с этим требуются [5, с.89].

Главным в оценке эффективности управления является не показатели управления системой, а динамика их изменений, характеризующая степень достижения целей совершенствования педагогического процесса.

Для образовательных систем цель деятельности может быть квалифицирована как развитие личности обучаемого, так как невозможно оценить эффективность управления через параметры функционирования, и они не могут служить основанием для оценки эффективности деятельности и эффективности управления ею. «Доминирующим методом во всех формах учебно-воспитательного процесса становится оценка конечного результата» [6].

Последовательность изучения показателей определяется логикой программно-целевого подхода, контроль и анализ должны строиться в определенном порядке - пообъектно. Отслеживать механизм управления совершенствованием деятельности образовательной системы необходимо через анализ деятельности руководителей с точки зрения ее результативности, определяемый показателями сформированности определенных целью управления качеств обучаемых и степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте.

Таким образом, представленная табличная форма анализа требует обязательного выполнения определенных действий в каждой ее части, необходимых для изучения результатов педагогического процесса и управления им, а также выявления причин, повлиявших на его конечные результаты. При этом необходимо осуществлять строгую последовательность действий, начиная с фактических результатов и заканчивая постановкой целей. Интенсивный характер технологии требует оптимизации процесса управления, то есть достижения наилучшего результата с наименьшей затратой сил, времени и средств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Щуркова Н.Е. От педагогической «мистерии» к профессионализму, или Ода технологии // Народное образование. - 1998.- № 9.- С. 43-46.

2. Зайцева Л.В., Землянченко С.В. Управление инновационным образовательным учреждением в режиме функционирования и развития (Программа роста) - М.: Новая школа, 1997. - 80 с.

3. Зеер З.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. - М.: МПСИ, 2005. - 216 с.

4. Горохов В.Г. Системотехника и управление. - М.: Знание, 1979. - 64 с.

5. Курнешова Л.Е. Социально-психологические основы построения региональных программ развития образования. На примере столичного образования/ Моск. психол. - соц. Ин-т. - М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: Модэк, 1996. - 311 с.

6. Липский И.А. Технологии реализации целей и ценностных ориентаций в социально-педагогической деятельности. - Тамбов, ТГУ, 2000. - 32 с.

ORDER OF ANALYTICAL PERFORMANCE MANAGEMENT INTRASCHOOL

© 2011

A.A. Korostelev, doctor of pedagogical sciences, associate professor of the chair
«Economic and management training»
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: analysis; management; regulation analysis; algorithm; analysis technology; goal.

Annotation: one of the main parameters of the autonomy of the analytical function in the management cycle is to determine the order of its realization, that is regulation, which is a set of rules and actions in its implementation.

УДК 372.461

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ, НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

© 2011

Е.Ю. Коростелева, кандидат педагогических наук, учитель
МОУ лицей № 6, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: педагогические технологии; технология; развитие речи; умения и навыки.

Аннотация: в статье рассматриваются основы технологии подготовки дошкольников и первоклассников к развитию речи.

В современной системе образования педагогические технологии приобретают все большую значимость. В.П.Беспалько [1] утверждает, что абстрактные разговоры на темы обучения и воспитания возможны и без всякой технологии, а вот успешно работать педагогам-практикам, учить и воспитывать учащихся без технологии невозможно.

Технология должна иметь конкретный адресат, и ее разработке должны предшествовать оценка состояния коллектива, выделение главных учебно-воспитательных задач на основе диагностики. Использование рекомендаций предполагает концентрацию усилий коллектива, опору на соответствующие средства.

К сожалению, до сих пор нет четкого определения понятия «педагогическая технология». В проведенном В.М. Монаховым [2, с. 17-19] многослойном и многоаспектном исследовании функциональных особенностей существующих определений «педагогическая технология» видна необычайная пестрота определений и ее признаков:

1) технология – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки и изменения состояния;

2) технология – это проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике;

3) технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения;

4) технология – это культурное понятие, связанное с мышлением и деятельностью человека;

5) технология – это интеллектуальная переработка технически значимых качеств и способностей;

6) технология – это совокупность знаний о методах осуществления каких – либо процессов;

7) технология – это организованное, целенаправленное, преднамеренное педагогическое влияние и воздействие на учебный процесс;

8) технология – это средство достижения целей обучения;

9) технология – это содержательная техника реализации учебного процесса;

10) педагогическая технология – есть область исследования теории и практики, имеющая связи со всеми сторонами организации педагогической системы для достижения специфических и потенциально воспроизводимых педагогических результатов;

11) технология – это минимум педагогических экспериментов в практическом ведении уроков.

Вышеуказанные определения свидетельствуют, что если методика в большинстве случаев - это совокупность рекомендаций по организации и проведению образовательного процесса, то педагогическая технология имеет два отличительных момента:

- это гарантированность достижения конечного результата;

- это проект будущего образовательного процесса, траектории, методической системы обучения.

С точки зрения В.М.Монахова [2], “технологический подход – это радикальное обновление инструментальных и методологических средств педагогики и методики при условии сохранения преемственности в развитии педагогической науки и школьной практики”.

На наш взгляд, составляющие педагогические технологии – это оценка результирующих признаков, диагностика коллектива, адресные рекомендации и, наконец, средства концентрации усилий (дидактические материалы, стимулирование, материальная компенсация и пр.). Очевидно, что технология не сводится к обычной методике, хотя хорошая, работоспособная методика и составляет ее ядро.

Следует выделить два уровня педагогических технологий [3]: частную технологию и общую. Первая направлена на улучшение результата в каком-либо звене системы. Вторая служит жизнеспособности всей системы, усиливая преемственность между звеньями. Первая нужна исполнителю — учителю, классному руководителю, вторая — руководителю учреждения или системы. Другими словами, частные технологии являются собственно технологиями обучения, развития, воспитания, а общая — это технология управления.

Несмотря на введение в образовательных учреждениях, осуществляющих подготовку учителей начальной школы, различных курсов по современным образовательным технологиям, уровень их использования в профессиональной деятельности остается недостаточным.

В основном в педагогической практике нашли свое отражение частные методики формирования определенных умений и качеств младших школьников.

Целостного, технологического понимания, какие именно умения и качества необходимы младшим

школьникам в подготовке к развитию речи и в какой последовательности их развивать, у учителей начальной школы нет.

В целях выявления новых, более эффективных путей подготовки дошкольников и первоклассников к развитию речи, а также обеспечения преемственности в совместной работе школы и детского сада был проведен эксперимент, который заключался в определении у детей 6 - 7 летнего возраста определенных умений и навыков, необходимых для обучения в школе.

Эксперимент был проведен в 27 подготовительных группах 14 детских садов Комсомольского района г. Тольятти, 500 дошкольников протестировали по батаре тестов:

- фонематический слух;
- умение выполнять указания взрослого;
- определение смысловых пар;
- установление причинно - следственных связей;
- умение выделять лишние понятия;
- умение делать простые обобщения;
- механическая зрительная память;
- развитие речи;
- умение находить различия;
- умение находить сходство;
- объем зрительной памяти;
- слуховая механическая память;
- объем словаря дошкольника;
- копирование бессмысленных слогов;
- степень развития внимания.

В проводимой работе использовались стандартные методики, предназначенные для контроля уровня развития детей и рекомендованные для определения уровня подготовленности к школе.

Затем была оценена связь результатов тестирования с дальнейшей успеваемостью обследованных детей в первом классе. Были выделены пять тестов, обладающих наибольшей прогностичностью:

- умение выполнять указания взрослого;
- умение копировать (слоги, фигуры, рисунки по клеткам);
- умение находить взаимосвязи, ассоциации;
- увеличение объема зрительной памяти;
- увеличение объема словаря дошкольника.

Каждый из этих тестов связан с какой-то особенностью развития: копирование - с развитием глазомера, определение смысловых пар - с ассоциативной памятью. После обработки данных получились результаты: умение выполнять указания взрослого тесно связано с объемом зрительной памяти и с умением находить взаимосвязи. Все четыре показателя влияют на объем словаря дошкольника и, как следствие, на развитие речи, и успеваемость по чтению, русскому языку, математике.

Это позволило определить алгоритм технологии (содержательный аспект рассмотрен в пункте 2.3): 1) умение выполнять указания взрослого; 2) умение копировать (слоги, фигуры, рисунки по клеткам); 3) умение находить взаимосвязи, ассоциации; 4) увеличение объема зрительной памяти; 5) увеличение объема словаря дошкольника, впоследствии получившей несколько названий в научно – педагогической литературе: “Технология подготовки психики дошкольников и первоклассников к развитию речи” [4], “Технология эмоционально – речевого развития детей” [5], “Технология развития ассоциативной и зрительной памяти” [6],

“Технология Е.Ю. Коростелевой” [3]. Теоретическую основу технологии составляет экспериментально выявленная совокупность необходимых качеств и умений, а также закономерность существования оптимальной последовательности их формирования.

Основываясь на теоретических положениях [7], мы можем определить классификационные параметры технологии подготовки дошкольников и первоклассников к развитию речи, а именно:

- по уровню применения: частнопредметная;
- по основному фактору развития: социогенная;
- по концепции усвоения: ассоциативно – рефлексорная;
- по ориентации на личностные структуры: СУД + ЗУН;
- по характеру содержания: обучающая, светская, общеобразовательная, проникающая;
- по типу управления: система малых групп + программное управление;
- по организационным формам: классно-урочная + индивидуальная + дифференцированная;
- по подходу к ребенку: дидактоцентрическая;
- по преобладающему методу: объяснительно-иллюстративная + развивающая;
- по направлению модернизации: методическое усовершенствование и дидактическое реконструирование;
- по категории обучаемых: массовая + виктимологическая + работа с трудными.

Целевые ориентации:

- подготовить психику дошкольников и первоклассников к развитию речи;
- достичь оптимального чтения во 2-3-м классах (120 слов в минуту);
- повысить быстроту письма в 3-м классе (60 букв в минуту);
- повысить орфографическую грамотности в 2 раза (1-3, 5-7-е классы);
- обучить пересказу (перевод 90% двоечников на нормативный уровень);
- совершенствовать вычислительные умения до уровня 30 цифр в минуту (3, 5-е классы);
- сохранить учебные умения (3, 5-е классы) в период каникул (90%).

Концептуальные положения:

- главной причиной неуспеваемости детей в школе является плохое чтение;
- психологической причиной того, что дети плохо читают и считают, является недостаточность оперативной памяти;
- основой технологии развития общеучебных умений должна служить диагностика и самодиагностика;
- преемственность, постоянное поддержание

достигнутого уровня развития умений.

Процессуальная характеристика.

Достичь поставленных целей можно с помощью технологических элементов: упражнений, тренингов, объединяющихся в следующие группы.

Подготовка дошкольников к развитию речи: умение работать по указанию, копировать рисунок, выбор парных слов, запоминание показанных предметов, слушание и рассказывание.

Оптимальное чтение - это осмысленное чтение со скоростью разговорной речи (120-150 слов в минуту); ежеурочные пятиминутки чтения; зрительные диктанты по И.Т. Федоренко (ежедневно); жужжащее чтение; артикуляционные упражнения; пересказ содержания; составление вопросов по тексту; чтение перед сном.

Увеличение быстроты письма: уменьшить высоту строчных букв до 2,5 мм.

Повышение орфографической грамотности: диагностические диктанты; применение игровых словариков; обучение пересказу.

Совершенствование вычислительных умений: усвоить таблицы умножения; увеличить частоту тренировок; упражнения с демонстрационными карточками, сорбонками (карточки небольшого размера, предназначенные для активной тренировки памяти).

Сохранение учебных умений в период каникул: применение тетрадей с печатной основой; ежедневные короткие упражнения; летние задания для перешедших в 5-й класс.

Общеорганизационные рекомендации:

- диагностировать уровень умений и динамики его изменения с помощью проверки, взаимопроверки, самопроверки;
- организовать класс преемственности - четвертый год обучения для тех, кто не достиг необходимых нормативов для успешного обучения в 5-м классе;
- оптимально оценивать: применять в 1-2-х классах только отметки “хорошо” и “отлично”;
- стимулировать положительные эмоции и удовольствие от сделанного.

Принятая в технологии последовательность упражнений оптимальна, ее нарушение может привести к ухудшению результатов.

В ходе исследования стало ясно, что развитию словаря и речи дошкольника должна предшествовать подготовительная работа по развитию глазомера и зрительной памяти, что ассоциативную память надо развивать раньше, чем зрительную.

Результаты исследования позволили обоснованно подобрать необходимые упражнения и дидактические материалы, разработать технологию подготовки детей к развитию речи.

Таблица 2.

Умения и качества	Экспериментальная группа			Контрольная группа	Высший балл, норма (на конец 1 класса)
	Сентябрь, до тренировок (детский сад)	Май, после тренировок (детский сад)	Май, (окончание 1 класса)	Май, (окончание 1 класса)	
1.	2,7	2,8	4,0	2,9	5
2.	2,0	2,8	4,0	1,7	3
3.	4,5	7,8	11,0	3,9	6
4.	7,3	8,0	10,0	6,7	8
5.	2,0	3,2	5,5	2,0	15

Таблица 3.

Уровень интеллекта	Показатели 1 класса	Показатели 3 класса
Высокий	8%	30%
Хороший	25%	40%
Средний	53%	30%
Низкий	20%	0%

Для постепенного перехода от игр-забав через игры - задачи к учебно-познавательной деятельности воспитателям были рекомендованы основные тренировочные упражнения путем совмещения игры и учения. На основе игры у ребенка создаются интересы, в игре каждый пробует свои силы и возможности. Целенаправленный подход к игре облегчает детям обучение на занятиях в детском саду и подготавливает их к умственной работе, необходимой для систематического обучения в школе. При этом форма проведения в игре играет второстепенную роль, тогда как первостепенная роль отводится доброжелательной обстановке, потребностью активно действовать и получаемым в процессе игры навыкам.

Имея под рукой данные тестирования, воспитатель знал, какую игру подобрать для своей группы в целом или 1-2 детям индивидуально. Это позволяет проводить коррективную работу.

Зона применения предлагаемой технологии - не только детские дошкольные учреждения, но и начальные, особенно первые классы, а также "домашние" дети. У "домашних" детей в роли воспитателя выступают родители, старшие сестры и братья.

Проблемы этой группы детей в дальнейшем все больше будут играть роль по мере снижения количества организованных. Если в Японии детские сады посещают 60 процентов детей в возрасте 4 лет, 80 процентов — в возрасте 5 лет, 90 процентов — в возрасте 6 лет, то в России этот показатель постоянно уменьшается, что свидетельствует о необходимости дошкольной подготовки детей и внедрения новых педагогических технологий.

Для подтверждения результативности технологии проводился эксперимент, цель которого подготовить дошкольников к развитию речи, доказать, что это возможно при использовании принятой последовательности выполнения тренировочных упражнений. Была взята экспериментальная группа первоклассников (125 человек), посещавших детские сады, где целенаправленно велась тренировка по пяти основным показателям технологии, предшествующим развитию речи. В контрольную группу первоклассников (76 человек) вошли дети из детского сада, где данная технология не отрабатывалась. Ниже, в таблице 2, приведены средние показатели экспериментальной и контрольной групп.

С помощью простых тренировочных упражнений вырабатывается умение выполнять указания взрослого, копировать, находить взаимосвязи, увеличивается объем зрительной памяти, объем словаря дошкольника. В итоге развивается речь. И именно от этих 5 умений в большей степени зависит успеваемость в начальной школе. Учителя начальных классов убедились, что от уровня учебных умений учеников на конец 3 класса зависит успеваемость в среднем звене. Все 33 хорошиста после 1 четверти 5 класса (данные приведены по школе № 55) в 3 классе читали свыше 120 слов в минуту, а половина из них — свыше 140 слов в минуту.

Ученики, окончившие с одной тройкой (15 человек), читали на конец 3 класса 100-130 слов в минуту.

Даже в классе преемственности, где были собраны дети с временной задержкой развития, удалось за полгода увеличить число детей с нормально развитой речью с 14% до 39%.

Наблюдения, проведенные после эксперимента, подтвердили:

- успеваемость зависит от развития речи;
- развитие речи зависит от словарного запаса;
- накопление словарного запаса опирается на ассоциативную и зрительную память;
- технология даёт хорошие результаты при систематических тренировках;
- осуществляется преемственность в цепи детский сад — школа.

Новизна заключается в том, что упражнения простые и доступны в применении для всех воспитателей детских садов, учителей начальной школы, родителей. Применяются самые доступные средства обучения, просто предметы быта. Через 6 месяцев работы, учитывая последовательность выполнения упражнений, ощутил положительный результат.

Данная технология проста в применении. В настоящее время она успешно применяется воспитателями детских садов Комсомольского района, учителями школ №№ 55, 80, 60, 18, родителями микрорайона средней школы № 55, гимназии № 6.

Эксперимент, проведенный в первом "А" классе показал, что при ежедневных тренировках на уроках памяти, внимания, мышления к третьему классу речь, интеллект детей резко возрастает по сравнению с классами, где на уроках только отрабатываются ЗУН, а самое главное - сохраняется преемственность четвертых - пятых классов, успеваемость детей не снижается.

Показатели интеллекта к третьему "А" классу качественно возросли по сравнению с классами 3 "Б", "В", "Г", "Д", где на уроках не систематически проводились развивающие упражнения.

В таблице 3 приводятся показатели интеллекта учеников 1 "А" класса и их же показатели в 3 "А" классе, данные говорят сами за себя.

Технология обладает простотой в обращении и использовании, так как не нарушает образовательный процесс и практически не требует материальных и финансовых затрат в связи с использованием самых доступных средств обучения и даже просто предметов быта.

Характеризуя остроту проблемы первого класса, надо привести данные о потере в дошкольной ступени, сравнить качество обучения прошлых годов первоклассников двух групп: посещавших и не посещавших детские сады. Для решения проблемы первого класса стоит рассмотреть следующие предложения [71]:

- объяснение родителям дошкольников необходимости посещения детских садов детьми на последнем году перед школой (нельзя лишать ребенка общения со свер-

стниками, чтобы не создавать задержки эмоционально-речевого развития);

- организация при школе нулевой группы дошкольников (упражнения проводятся ежедневно в домашних условиях; родители с детьми приходят в школу только на инструктажные занятия);

- недопустимость организации разноуровневых первых классов;

- использование технологии ассоциативной и зрительной памяти в первых классах;

- возможности сокращения букварного периода для использования уже во втором полугодии первого класса технологии достижения оптимального чтения (если выйти к концу первого класса на уровень 70 слов в минуту, то это будет означать, что программные требования опережаются на год; во вторых-третьих классах надо сохранять это опережение, то есть во втором классе стремиться выйти на уровень 90, а в третьем — на уровень 120 слов в минуту).

Необходимость данного подхода характеризуется тем, что при существующих и разработанных в большом количестве различных приемах и способах обучения в каждом образовательном учреждении наблюдается определенная тенденция, которая выражается в отсутствии определенных технологических подходов, имеющих результирующий показатель в подготовке детей к школе и обучению в первом классе.

Выявленная закономерность позволяет определить, какие именно умения и качества и в какой последовательности необходимо развивать у младших школьников при их подготовке к развитию речи, что, соответственно, позволяет ликвидировать существующий технологический пробел в профессиональной подготовке и деятельности учителя начальных классов.

При этом необходимо исходить из понятия технологичности осуществления профессиональной деятельности в подготовке детей к развитию речи, которое выражено выполнением определенных последовательных этапов. На каждом этапе доминируют и усиленно развиваются определенные умения и качества младших школьников, необходимых для развития речи. И если одни из них развивать усиленно, а другими пренебречь,

особенно последовательностью развития, то ответ очевиден: технология подготовки учащихся начальной школы к развитию речи реализуется не в полном объеме.

Изучение деятельности учителей начальных классов по реализации технологии подготовки младших школьников к развитию речи показывает, что наибольшие затруднения в ее осуществлении вызывает третий этап – развитие у детей умения находить взаимосвязи или ассоциации. Это обусловлено тем, что в профессиональной подготовке учителей начальной школы практически не рассматривается понятие ассоциативной памяти и ее развитие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.

2. Бахусова Е.В., Ярыгин А.Н., Коростелев А.А. и др. Технологии В.М. Монахова – дидактический инструментарий модернизации образования: Учебное пособие. – Тольятти: Волжский университет им. В.Н. Татищева, 2004. – 60 с.

3. Зайцев В.Н. Практическая дидактика. Учебное пособие. Для педагогических специальностей университетов и институтов повышения квалификации работников образования. – М.: Народное образование, 1999. – 224 с.

4. Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социально – воспитательные технологии // Школьные технологии. - 2002. - № 3.- 176 с.

5. Зайцев В.Н. Диагностико - технологическое управление процессом обучения // Народное образование. – 2000. – № 7. - с. 70 - 77; № 8. - с. 84 - 92; № 9. - с. 62 - 70; - 2001. - № 2. - с. 12 -26; - № 5. - с. 72 - 84; - № 6. - с. 82 – 90.

6. Зайцев В.Н. Опора на закономерности: Пособие для руководителей образовательных учреждений. - Ярославль, 1996. - 133 с.

7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.

FORMATION TECHNOLOGY PRESCHOOLERS ELEMENTARY SCHOOL AND ABILITIES AND SKILLS REQUIRED FOR THE DEVELOPMENT OF SPEECH

© 2011

*E.Y. Korosteleva, candidate pedagogical sciences, teacher
MEI Lyceum № 6, Togliatti (Russia)*

Keywords: educational technology; technology; development of speech skills.

Annotation: the article examines the foundations of technology training preschoolers and first graders to the development of speech.

ФАКТОРЫ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В ПОЛЬШЕ

© 2011

А.В. Кучай, кандидат педагогических наук,
преподаватель кафедры «Педагогика высшей школы и образовательный менеджмент»
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Ключевые слова: подготовка будущих учителей информатики; высшие учебные заведения; новые технологии в образовании.

Аннотация: в статье освещается подготовка будущих учителей информатики в высших учебных заведениях Польши, отмечается, что проблема компьютерной подготовки учителей и преподавателей ВУЗ должна быть одной из ведущих тем научно-исследовательской работы.

Применение новых технологий в образовании - это расширение умения учителей и обогащения их педагогического мастерства а также возможность повышения квалификации с помощью компьютерных программ, Интернета, электронной почты. Полное и рациональное использование новых информационных технологий в образовании является основным условием инноваций и прогресса (не только из экономической точки зрения) и формирования нового сознания общества и глобальной цивилизации [1, 45].

Современные учебные программы сориентированы на постоянный контакт учеников с компьютером (информационной технологией) в школе. Отсюда возникает потребность информационной подготовки учителей всех направлений подготовки так, чтобы компьютер стоял у них на первом месте, использовался всесторонне как инструмент работы. К сожалению учителя редко готовят материалы к урокам при помощи компьютера [2].

Учителя должны успевать за научным и техническим прогрессом и уметь пользоваться новейшими разработками в сфере информатики. Ведь компьютерные технологии можно использовать на разных предметах, а не только на предмете Информатика [3, 238].

Проблема компьютерной подготовки учителей и преподавателей ВУЗа должна быть одной из ведущих тем научно-исследовательской работы. Это касается деятельности не только преподавателей информатики и информационных технологий, координаторов информационных технологий, но и преподавателей специальных предметов, которые применяют компьютерную технику с целью использования информации, которая содержится в информационных сервисах или применяют компьютеры для решения всевозможных вопросов в разных областях знаний. Актуальной проблемой является не только подготовка новых кадров, но и повышение квалификации преподавателей [4, 6].

Важным фактором на пути использования компьютеров при учебе общеобразовательным предметам было введение в Польше нового предмета : "Основы информатики", которая изучает вопрос информатики. Это послужило важным импульсом, в результате которого школы начали приобретать компьютерное оборудование и необходимые программы. В Польше эти действия поддерживались государственными органами, а также родителями, которые на годовых или двухгодичных курсах на базе высшего образования получили квалификации для преподавания данного предмета.

Проблема образования учителей информатики мало изученная. Рассмотрим некоторые ее цели:

1. Учеба - основная цель - достижение (конечная ситуация) и разработка программы к выполнению (деятельность, которая проводит к реализации цели). Отметить нужно, что много заданий информатики, которые реализуются, это - симулирующие ситуации.

2. Квалификации - основное условие для учителя информатики. Иначе молодежь, которая заинтересованная этой проблематикой может не справиться с ожиданиями.

3. Сознательное получение знаний и способы ее усовершенствования - информатика поставляет новые опытные инструменты, новые подходы к знаниям (напр. Интернет), дает шанс более быстрого и более полного обмена информацией.

4. Повышение статуса квалифицированного учителя - учителя информатика, хорошо квалифицированная в профессии, имеет ощущение уверенности среди учеников, своих коллег, а также директорату школы.

5. Проблематика аксиологии в учебе - учитель информатики должен разрешать проблемы нелегального программного обеспечения, охраны авторских прав, устарения компьютерных вирусов, этического поведения в сети Интернет [5, 338].

Подготовка учителей-информатиков - молодая отрасль образования, которое имеет больше десяти лет, и мало изученная. Подавляющее большинство ВУЗа готовило учителей-информатиков лишь в последние годы, в значительной степени опираясь на опыт других учебных заведений. Преподаватель информатики должен владеть базовыми профессиональными знаниями. Этот тезис справедлив из всех точек зрения. Интерес к информационной проблематике настолько распространен среди молодежи, что любые недостатки и ошибки в подготовке учителя очень быстро оказываются. Информационные знания учителя-информатика должны постоянно пополняться. Непрерывное образование - это необходимость среди этой профессиональной группы. Учитель информатики не только должен быть компетентный сугубо в информационной отрасли, но и быть готовым ответить на вопрос не из темы информатики.

Учитель информатики, в соответствии с программой должен отдавать себе отчет в том, что он - не единственный источник информационных знаний. Молодежь прекрасно ориентируется в том, что много информации по этой теме можно получить из Интерне-

та, телевидения, книжек, в компьютерных клубах. Поэтому учитель должен исполнять роль модернизатора, а следовательно, проводника по миру знаний.

Поскольку эта проблематика является новой, необходимой, компетенции учителя информатики играют существенную роль. Вследствие скорых и постоянных изменений, которые происходят в информационных технологиях, преподаватель должен быть готов к самостоятельным наблюдениям за изменениями в компьютерных знаниях. Новая информационная технология может помогать в изучении информации, которая постепенно изменяется. Помощь должна идти от учителя информатики.

В Польше при подготовке современного учителя информатики большое внимание обращается на следующие факторы:

- компетенции учителя (школы должны быть обеспечены профессиональными квалифицированными кадрами, однако, большой спрос на рынке труда на выпускников по специальности информатика, высокие зарплаты для информатиков в промышленности и банках приводят к тому, что в школы, особенно восьмилетние, часто попадают учителя, которые лишь закончили компьютерные курсы);

- субъективность преподавателя (педагогическая подготовка наиболее удачной является при работе с учениками в дидактичной, воспитательной и общественной плоскостях; субъективность - это условие взаимодействия и реализации, аутентичного диалога, переговоров и принятия решений, что возможно в итоге атмосферы доверия, а также поиска правды и позитивных ценностей).

Существующая система подготовки учителей в Польше не учитывает потребности молодые и изменения целей образования, а также методов и средств их реализации. Создавая основы новой системы, следует сохранить принцип многогранности разных концепций и моделей образования, учесть кадровые потребности системы образования, обеспечить соответствующий уровень психолого-педагогических, методических и социологических знаний, а также научить определять стремление и взгляды молодые. Программа подготовки учителей должна опираться на три состава: наглядные знания и практический опыт. Подготовка и компетенция учителя информатики должна достигать высокого уровня. Модель профессионального артистизма, несомненно ближе для творческого учителя информатики, который имеет право осуществлять ошибки, рисковать, импровизировать, искать новые методы образования. Преподаватель информатики действует в условиях большой неуверенности, отсюда адекватнее для теоретического описания его поведения является теория хаоса [4, 100].

Учитель информатики должен иметь основательную подготовленную информатику и педагогическую. Во втором аспекте идет речь не только о группе общих предметов типа : психология, педагогика, социология, воспитание, организация работы в школе, но о подробной дидактике [6, 46].

В подготовке учителей информатики нельзя удовлетвориться техническими знаниями. Все большего значения в образовании набирает умение учителя принятия решения, нагромождения знаний, классификация, обобщение фактов, умения рефлексного подхода к

собственным педагогическим действиям [7, 319].

В подготовке информатики учителей идет речь прежде всего о таких отраслях компетенции как: компьютер как интеллектуальный инструмент; образование с помощью компьютера; компьютер в управлении образованием. В связи с этим, самым частым постулатом, который выдвигается к компьютерному образованию, является необходимость такой подготовки информатики учителей, чтобы они могли интегрировать компьютер, компьютерные сети, как можно шире понимать современное образование и таким образом, уменьшить сопротивление окружения по отношению к компьютеризации образования, экономики и общества. В соотношении к состоянию развития компьютерной техники в школе, прежде всего в начальной, состоянии информационного образования отдалено и находится в расхождении между программным предметным обеспечением, и существующими программными пакетами, между разными областями знаний и жизнью локальной среды.

После реформы 1998 года университеты, высшие педагогические школы и политехнические университеты во многих направлениях проводят информационное образование будущих учителей. Сфера программного содержания, форм и методов реализации подготовки будущих учителей к приобретению компетенции преподавания информатики в школе дифференцирована и требует глубоких изменений [8].

Учитель информатики как специалист, который реализовывает задание обще технического образования (а точнее, воспитание через технику или воспитание через техническую деятельность), является педагогом, который постоянно поддается непрерывным превращениям в сфере информационного общества, как ни один учитель из другой специальности [9, 344].

Высшая инженерская школа в Радоме первой ввела магистерское образование для учителей направлено на техническое воспитание из специальности информатика, который готовит учителей к ведению двух предметов : техники и элементов информатики.

Направление на подготовку квалифицированного информатика в Польше возникло в конце семидесятых годов в университетах, политехнических университетах и экономических ВУЗах [10, 209].

Вопросы, связанные с компьютерной помощью процесса образования, являются темой исследований и научных работ нынешнего времени. Ученые видят в технологии большие возможности приобретения информации, получения новых знаний и налаживания сотрудничества с другими людьми [11, 248].

Подготовка учителей информатики является основной проблемой, особенно в связи с реформой системы образования. Решающую роль в этом играют ВУЗы.

Польскими учеными перед педагогами поставлено задание: информационные технологии использовать не только на уроках информатики, но и на занятиях по другим предметам с целью осуществления максимальной индивидуализации образования, повышения эффективности просветительских действий, в частности: квалификаций, формирование нового сознания, улучшения образования.

По нашему мнению заслуживает внимание и заимствование то, что для направления "информатика" в Польше определенная необходимость непрерывного образования, постоянного пополнения знаний, компе-

тенций учителя информатика, что необходимой формой повышения квалификации учителей являются компьютерные курсы как на локальном, так и центральному уровнях. Важно то, что эта форма профессионального совершенствования проводится с отрывом от основной работы на протяжении недели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Emilia Musiał. Rola nauczyciela w społeczeństwie informacyjnym – wybrane aspekty // Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli. – 2005. – S. 43-46.
2. Teresa Lewandowska-Kidoń. Kompetencje nauczycieli szkoły współczesnej // Nauczyciel kompetentny: teraźniejszość i przyszłość. – 2007. – S. 184-198.
3. Grzegorz Kiedrowicz. Kwalifikacje informatyczne współczesnego nauczyciela // Ewolucja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian edukacyjnych. – 2007. – S. 237-244.
4. Кедрович Гжегож. Теория и практика использования компьютерных технологий в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях Польши / Пер. с пол. Г. А. Цисовской. – К.: Вища шк., 2001. – 355 с.
5. Grzegorz Kiedrowicz. Nauczyciel informatyki – sylwetka, kompetencje pedagogiczne, kwalifikacje // Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia. – 2003. – S. 333-343.
6. Grzegorz Kiedrowicz. Wybrane problemy

kształcenia nauczycieli informatyki // Informatyka w szkole. – 1993. – № IX. – S. 46-47.

7. Elżbieta Mastalerz. Ocena przygotowania zawodowego studentów kierunku Wychowanie techniczne w świetle badań ankietowych // Informatyczne przygotowanie nauczycieli w okresie zmian i transformacji. – 2002. – S. 319-327.

8. Kazimierz Wenta. Informatyczne przygotowanie nauczycieli na kierunku Wychowanie Techniczne // Informatyczne przygotowanie nauczycieli: materiały z II Ogólnopolskiej konferencji naukowej, (Kraków, 16-17 października 1998) / Akademia pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. – Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, 1999. – S. 39-48.

9. Waldemar Furmanek. Nauczyciel techniki wobec edukacji medialnej // Techniki multimedialne w technice, edukacji ekologicznej i kształceniu zawodowym, (IV Ogólnopolskie Warsztaty Multimedialne w Dydaktyce Techniki Szczecin, 20-21 listopada 1997) / Uniwersytet Szczeciński. – Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 1998. – S. 343-353.

10. Grzegorz Kiedrowicz. Specyfika kształcenia przyszłych nauczycieli informatyki // Pedagogiki szkoły wyższej. – 1997. – Nr 8. – S. 209-220.

11. Artur Bartoszewski, Magdalena Gawor. Komputerowe media dydaktyczne jako narzędzie pracy nauczyciela fizyki – sprawozdanie z badań własnych // Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli. – 2005. – S. 248-250.

FACTORS OF PREPARATION OF MODERN MASTERS SCIENCE IN POLAND

© 2011

A.V. Kuchai, candidate of pedagogical sciences, of the chair
"Pedagogics of higher school and educational management".

Cherkassy National University named after Bogdan Khmelnytsky, Cherkassy (Ukraine)

Keywords: future teacher's training of informatics; higher educational establishments; new technologies in studies.

Annotation: the article lights up the future teacher's training of informatics in higher educational establishments in Poland, also marked that problem of computer teacher's training of higher educational establishments must be one of anchorwomen that research work.

УДК 378. 174

ЦЕЛИ И ЗАДАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

© 2011

Т.П. Кучай, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры
«Педагогика высшей школы и образовательный менеджмент»

Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Ключевые слова: экологическое образование; подготовка учителя; профессионализм; окружающая среда.

Аннотация: в статье раскрывается экологическое образование как глобальная проблема современности, основные принципы охраны окружающей естественной среды. Освещается разработка целей и заданий экологической подготовки учителя, которая должна опираться на определение сущности экологического воспитания в соответствии с теми подходами, которые признаются ведущими в международной педагогической практике.

Сегодня перед учителем не может стоять лишь проблема формирования у учеников экологических знаний, умений и навыков. Только на первых шагах профессионального становления педагогов могут удовлетворить такие конкретно-суженные задания экологического воспитания детей. На высших уровнях профессионализма учитель будет пытаться развить экологическую культуру ребенка, помочь ей осознать взаимосвязь и взаимообусловленность жизни человека и природы. Фактологическая сторона экологического образования, играя надлежащую роль, все-таки уступит место в пользу других, более важных заданий. Учитель начнет заботиться тем, которое дает ученикам то или другое знание о природе для развития ценностного отношения к ней [1, 19].

Доминирование гносеологических функций экологической подготовки учителя, рядом с недостатками, имеет и ряд преимуществ. Прежде всего, это четкая ориентация педагога на конкретно-прикладной характер естественнонаучных известных. Весьма плодотворной и конструктивной является идея перерастания учебно-теоретических аспектов экологической подготовки учителя в разветвленную систему природоохранной работы в поза-научной сфере его деятельности. Научно-исследовательская работа, участие в добровольных природоохранных обществах, организация экологических экспедиций, создания отрядов охраны достопримечательностей природы - все это должно закономерно чувствовать процесс углубленного изучения учителем научно-теоретических основ экологии. Такие формы экологической подготовки педагога вооружают его конкретными навыками организации природоохранных дел среди учеников [2, 116].

Большое внимание в 90-ые годы уделялось проблеме методической организации экологического образования. В этом плане существуют две основных тенденции. Одни специалисты считают необходимым разрабатывать отдельный предмет "экология", который нужно вводит в содержание образования на разных уровнях, поскольку экологическое образование не эквивалентно биологическому, хотя они и находятся в тесной взаимосвязи. Другие утверждают, что эффективнее является "экологизация" всех учебных предметов, поскольку экологические проблемы носят глобальный, междисциплинарный характер. В наше время преимущество предоставляется второму подходу.

В дискуссиях, посвященных проблемам экологического образования, принципиальным есть вопрос о том, которое должно стоять в центре внимания, : "естественная среда" ("окружающая среда") или "мир природы". В первом случае экологическое образование должно быть направлено на формирование, во-первых, системы представлений о мире природы как совокупности конкретных естественных объектов (и их комплексов), во-вторых, субъективно значимого отношения к естественным объектам что владеют уникальностью, неповторимостью и самой ценностью и, в-третьих, стратегий и технологий непрагматического взаимодействия с ними. Именно первая ориентация в экологическом образовании (на "природу как среду") получила наибольшее развитие в мире и поддержку на международном уровне [3, 16-17].

Основными принципами охраны окружающей естественной среды являются:

- приоритетность требований экологической безопасности, обязательность сдержки экологических стандартов, нормативов и лимитов использования природных ресурсов при осуществлении хозяйственной, управленческой и другой деятельности;

- гарантирование экологически безопасной среды для жизни и здоровья людей;

- предохранительный характер мероприятий по охране окружающей естественной среды;

- экологизация материального производства на основе комплексности решений в вопросах охраны окружающей естественной среды, использования и воссоздания восстанавливаемых природных ресурсов, широкого внедрения новейших технологий;

- сохранение пространственного и видового разнообразия и целостности естественных объектов и комплексов;

- научно обоснованное согласование экологических, экономических и социальных интересов общества на основе сочетания междисциплинарных знаний экологических, социальных, естественных и технических наук и прогнозирования состояния естественной среды;

- обязательность экологической экспертизы;

- гласность и демократизм при принятии решений, реализация которых влияет на состояние окружающей естественной среды, формирования в население экологического мировоззрения;

- научно обоснованное нормирование влияния хозяйственной и другой деятельности на окружающую естественную среду;

- безоплатность общего и платность специального использования природы, данных ресурсов для хозяйственной деятельности;

- взыскание сбора за загрязнение окружающей естественной среды ухудшения качества природных ресурсов, компенсация вреда, причиненной поручням законодательства об охране окружающей естественной среды;

- решение вопросов охраны окружающей естественной среды и использования природных ресурсов с учетом степени антропогенной изменчивости территорий, совокупного действия факторов, которые негативно влияют на экологическое состояние;

- сочетание мероприятий стимулирования и ответственности по делу охраны окружающей естественной среды;

- решение проблем охраны окружающей естественной среды на основе широкого межгосударственного сотрудничества [4, 4-5].

Среди многих аспектов охраны природы важное значение имеет педагогический, который включает систему образования с целью воспитания высокой культуры поведения человека при общении с природой, а также высокой гражданской ответственностью за сохранение природы в процессе труда [5, 5].

Непосредственное общение с природой является неисчерпаемым источником высоких моральных чувств. Формирование отношения человека к природе входит в общую систему воспитания, потому что вся "духовная жизнь человека неразрывно связана с природой" [6, 3].

Учитывая низкий уровень экологического образования и осведомленности населения по вопросам сохра-

нения окружающей среды для ускорения процесса экологизации сознания граждан необходимо:

- обеспечить нормативно-правовой, научно-методическое и финансово-экономическое развитие образовательно-воспитательных заведений, приоритетными направлениями деятельности которых должно стать экологическое образование детей и молодежи;
- разработать и утвердить план и осуществить издание учебно-методической литературы экологического содержания для общеобразовательных и внешкольных учебных заведений. Положить начало изданию ежегодного сборника научно-методических материалов из экологического образования [7, 13-17].

Профессиональная подготовка учителя предусматривает его ориентированность на понимание сложной диалектики воспитательного процесса. Экологизация детского соотношения не является результатом воспитательного "моновлияния" - это система взаимоувязанных, сбалансированных способов коррекции восприятия и оценки природы, а также опыту поведения в ней. Ни одна система воспитания, созданная в ходе развития педагогической мысли, не декларировала один-единственный способ влияния на личность воспитанника как "панацею" от всех неурядиц и деформаций его отношения к окружающему миру. Напротив, ведущие педагогические идеи общемирового значения всегда опирались на феномен "синтетической" воспитательного процесса, ориентировались на глобальный результат космоземного значения [2, 100].

Разработка целей и заданий экологической подготовки учителя должна опираться на определение сущности экологического воспитания в соответствии с теми подходами, которые признаются ведущими в международной педагогической практике. Согласно принятой на первом международном совещании по педагогическим вопросам экологии (США, 1970) дефиниции, экологическое образование толкуется как непрерывный процесс усвоения ценностей и понятий, которые обеспечивают формирования умений и отношений, необходимых для осознания и оценки взаимосвязей между людьми, их культурой и окружающей средой [2, 117].

Сочетание заданий экологического и эстетического воспитания должно материализоваться в специфических формах взаимодействия педагога со школьниками - эти формы должны обеспечить экологически оправданно ценностное освоение природы на основе активизации культуротворческой деятельности как учителя, так и учеников. Деятельность же по освоению природы можно считать культуротворческой, если она содержит элементы творчества и имеет ценностное значение.

Методика воспитательной работы как компонент профессиональной подготовки учителя в системе вузовского и послевузовского образования должна не навязывать педагогу навыка использования постоянных форм мировоззренческого воспитания учеников, а формировать потребность постоянного поиска и обновление способов адекватного влияния на ценностное отношение детей к природе с приоритетным вниманием к механизмам активизации культуротворческой деятельности.

Таким образом, актуальные задания подготовки учителя к реализации заданий экологического и эстетического воспитания предусматривают концептуально-теоретическое осмысление педагогом особенностей

взаимодействия эстетического и экологического мировоззрения в системе "общество - культура - природа", коррекцию собственных ценностных подходов учителя к окружающему миру, осознание им механизмов трансформации личностных потенциалов в операционный состав профессиональной деятельности. Все это значительно усилит достоверность формирования у педагога необходимых метазнаний для успешной организации мировоззренческого воспитания учеников.

Повышение экологической культуры общества и профессиональная подготовка специалистов обеспечиваются общим обязательным комплексным образованием и воспитанием в отрасли охраны окружающей естественной среды, в том числе в дошкольных детских заведениях, в системе общего среднего, профессионального и высшего образования, повышения квалификации и переподготовки кадров.

Экологические знания являются обязательным квалификационным требованием для всех должностных лиц, деятельность которых связана с использованием природных ресурсов и приводит к влиянию на состояние окружающей естественной среды. Специально определенные высшие и профессиональные учебные заведения осуществляют подготовку специалистов в отрасли охраны окружающей естественной среды и использования природных ресурсов с учетом общественных потребностей [4, 6].

Из сказанного вытекает, что экологическое образование и воспитания призваны обеспечить подрастающее поколение научными знаниями о взаимосвязи природы и общества, помочь понять многогранное значение природы для общества в целом и каждого человека в частности, произвести потребность в общении с природой, завладеть нормами правильного поведения в процессе взаимодействия с ней, сформировать стремление и умение активно участвовать в охране и улучшения окружающей среды.

Успешное осуществление экологического образования и воспитания учеников в большой степени зависит от соблюдения ряда педагогических условий. Научные работники считают, что главным условием эффективной выработки экологической культуры является умелое сочетание учебного материала соответствующего содержания с практической деятельностью школьников в естественной среде [8, 5].

Следовательно, экологическое образование и воспитание нужно осуществлять в семье, дошкольных учреждениях, в школе, в университете. Большое значение играет работа в начальных классах, это формирует логическую для экокультуры ученика, а также большую роль играет общение с природой. Прививание любви к природе, воспитания экологических позиций в детей, дает возможность обеспечить подрастающее поколение научными знаниями о взаимосвязи природы и общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коренева І. Правові аспекти екологічного виховання // Початкова школа. – 1999. – № 10. – С. 19-20.
2. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: Монографія. - Черкаси: "Вертикаль", 2006. - 308 с
3. Ахияров К.Ш., Петрова Т.И., Наумова Л.Г.

Эколого-гигиеническое образование: Опыт, Прогнозы: Монография.- Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2001.- 139 с

4. Законодавство України про охорону навколишнього природного середовища: станом на 1 квітня 2000 р. / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К.: Парлам. вид-во, 2000. – 144 с. – (Бібліотека офіційних видань).

5. Захлебный А. Н. и др. Охрана природы в школьном курсе биологии. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.

6. Слободян И. М. Природоохранная работа в

школе. – К.: Радянська школа, 1979 (III кв.). – 2 л. – (Б-ка передового опыта). – 64 с.

7. Радченко Т. Д. Сталий розвиток і екологічна освіта // Доступність та неперервність екологічної освіти – вимога часу: Всеукраїнська науково-практична конференція. Закарпаття 4-7 липня 2004р.– Ужгород, 2005.– С. 13-17.

8. Ткачук Г. П. Формування екологічної культури учнів. – К.: Т-во „Знання” УРСР, 1988. – 32 с. – (Сер. 7 „Педагогічна”; № 15).

OBJECTIVES AND TASKS OF ENVIRONMENTAL TRAINING

© 2011

T.P. Kuchai, candidate of pedagogical sciences, lecturer of the chair

"Pedagogics of higher school and educational management".

Cherkassy National University named after Bogdan Khmelnytskyi, Cherkassy (Ukraine)

Keywords: ecological education; teacher training; professionalism; environment.

Annotation: the article opens up the ecological education as global problem of contemporaneity, basic principles of guard of natural environment. Development of aims and tasks of ecological teacher training, which must lean against determination of essence of ecological education in accordances with those approaches which are acknowledged by anchorwomen in international pedagogical practice.

УДК 37.018(4)+37.016

РЕФОРМИРОВАНИЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕЙСКОМ СООБЩЕСТВЕ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

© 2011

Н.Н. Лавриченко, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник, заместитель директора *Института педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, Киев (Украина)*

Ключевые слова: реформирование образования, европейское образовательное измерение, общество знаний.

Аннотация: В статье осуществлен ретроспективный анализ реформирования школьного образования в европейском сообществе в условиях интеграционных процессов. Обозначена роль Совета Европы в создании и развитии «европейского образовательного пространства». Рассмотрены предпосылки и условия построения общества знаний как европейской будущности. Очерчены значение и роль сравнительной педагогики в определении политики реформ, как в Европе, так и на Украине.

Проблемы реформирования образования являются в настоящее время наиболее спорными в политических кругах объединенной Европы. Согласованная политика в сфере образования не всегда единодушно воспринимается правящими элитами отдельных европейских стран. Следовательно, идея формирования общего европейского образовательного пространства требует целеустремленной аргументации и пропаганды с целью мотивации и координации усилий всех участников ее реализации. Общественности необходимо донести мысль о том, что «согласованная политика» предусматривает идентичность, которая основывается на осознании европейцами общих истоков и перспектив развития европейской культуры и образования.

Однако здесь совсем не идет речь о пренебрежении национальной подлинностью и самобытностью обра-

зовательных систем. Важно, чтобы идея «европеизации» образования воспринималась как путь достижения его высшего качества, конкурентоспособности и побуждала к принятию странами членами ЕС общей ответственности за достижения и потери на этом пути. Метафорическим языком это звучит как налаживание игры оркестра, в котором каждый музыкант владеет собственным инструментом и ведет собственную музыкальную партию, но придерживается при этом единой партитуры. Благозвучие оркестра можно сравнить с достижением необходимой и достаточной идентичности (взаимосогласованности) в деятельности европейских образовательных институций.

«Европа образования» – это путь к построению единого европейского пространства, в котором, невзирая на различия в национальных образовательных систе-

мах, присутствует стремление согласовать их ключевые элементы. Направленные на это усилия консолидируют в настоящее время правительственные, бизнесовые, финансовые структуры и учреждения, научные работники разной специализации, управленцы в отрасли образования и педагоги-практики. Весомую координирующую и консолидирующую функции в образовательных реформах выполняют межгосударственные европейские структуры – Парламентская Ассамблея Совета Европы, Организация экономического сотрудничества и развития, ЮНЕСКО, Европейский банк реконструкции и развития [1]. Эти влиятельные организации способствуют разработке и согласованию законодательных актов, оказывают организационную и финансовую помощь странам членам Европейского Союза в воплощении в жизнь рамочных общеевропейских требований в сфере образования. Так, с целью достижения «европейской идентичности» в школьном образовании предусмотрено ряд направлений по его координации и совершенствованию, а именно:

- реализация образовательных программ: администрирование, управление и взаимодействие с родителями;
- привлечение бизнеса и местных общин как субъектов администрирования и контроля;
- совершенствование процедур зачисления учеников в школу, соблюдение интересов меньшинств;
- обеспечение ученикам возможности проходить профессиональную подготовку и практику на базе школьных заведений.

Первые намерения относительно интенсификации евроинтеграционных процессов в сфере образования были задекларированы в 1957 году Римскими соглашениями об основании Европейского экономического сообщества (ЕЭС) и Европейского сообщества по атомной энергии (Евратом). Однако, из-за недостаточности исполнительных структур (Совет Министров и Европейская Комиссия начали действовать значительно позже), намеченные тогда образовательные проекты общеевропейского уровня не были реализованы полноформатно [2, с. 32–43].

В 1970–1980-х годах процессы европеизации образования, в частности школьного, были оживлены в значительной мере благодаря целенаправленному содействию со стороны Совета Европы. В это время значительно возросло количество межгосударственных образовательных программ, как лонгитюдных, так и краткосрочных, что собственно и дало основание европейским специалистам считать их свидетельством движения к единому европейскому образовательному пространству или европейскому измерению в образовании. Впервые этот термин употреблен в официальных документах в 1976 году, а в 1988 году уже была обнародована важная резолюция Европейской Комиссии [6] о коллегиально принятом решении осуществлять практические шаги в направлении расширения европейского измерения в образовании, а именно:

- укреплять в молодых людях чувство европейской идентичности, помогать им в осознании ценностей европейской цивилизации как фундамента, на котором возведена современная Европа, прежде всего это касается демократии, социальной справедливости, уважения к правам человека;
- готовить молодежь к активному участию в эконо-

мическом и социальном развитии сообщества, к конкретным делам и действиям на благо Европейского Союза;

- способствовать тому, чтобы молодежь осознала преимущества, связанные с европейской интеграцией, а также вызванные ею позитивные изменения □ социальные, экономические, культурно-образовательные;

- расширять знания молодых европейцев как о сообществе в целом, так и о каждой из стран-участниц в частности, о том, что привнесла каждая из стран в построение общего европейского дома, а также подчеркивать значение сотрудничества стран Европы с остальным миром.

Реализация большого проекта под названием «европейское образовательное измерение» предусматривает ряд шагов, направленных на углубление интеграционных процессов и в отрасли школьного образования. Это, прежде всего, согласование стратегических, организационных, административных принципов функционирования школьных учреждений в странах-членах ЕС, а также широкий межгосударственный обмен делегациями учеников и учителей с целью распространения передового педагогического опыта, инновационных образовательных технологий [8].

В 1989 году европейское измерение в образовании приобрело новое содержание и идеологическое звучание в связи с расширением Европейского Союза за счет стран Центральной и Восточной Европы. Разработанные тогда образовательные программы объединительного характера касались уже не только «старых», но и новых стран-членов сообщества. В 1991 году по инициативе Совета Европы была начата реализация программы «Развитие европейского среднего образования». Эта беспрецедентная по масштабности программа открыла широкие возможности для обменов на межгосударственном уровне учителями и учениками, а также для проведения научных, в частности сравнительно-педагогических, исследований в сфере школьного образования. В последствии были разработаны учебные материалы и методические пособия нового образца для европейских школ по четырнадцати главным тематическим рубрикам (1996 г.), в числе которых: «Угрозы окружающей среде в Европе», «Революция в промышленности: рождение европейского технологического пространства», «Права человека в Европе», «Влияние греческой драмы на европейские театр, литературу, мировоззренческие идеи», «Конфликты в Европе», «Идентичность, солидарность и развитие в Новой Европе», «Европейская база данных в отрасли экономики». Реализация этих содержательных блоков в школьных программах преследует цель научить молодых людей, граждан разных европейских стран, жить и работать вместе на принципах добрососедства и сотрудничества, ответственно и уважительно относиться к европейским ценностям и культурному наследию [3–4].

В 1992 году произошло событие, которое положило начало качественно новому этапу созидания европейского пространства, – экономического, культурного, образовательного. Тогда было подписано Маастрихтское соглашение, которое вступило в силу с 1 ноября 1993 года. Отдельный блок Маастрихтского соглашения посвящен образованию. В частности Статья 126 значительно расширила и углубила договоренности

относительно европейского образовательного измерения, достигнутые Римским соглашением. Более четкие очертания приобрели перспективы согласованного в евроизмерении развития общего среднего и высшего образования, а также пути и средства реализации этих задач. Один из пунктов Маастрихтского соглашения касается обязательств стран-членов ЕС в осуществлении материальных и человеческих инвестиций в развитие новейших технологий. Это непосредственным образом отразилось на европейском школьном образовании, где стремительно стали внедряться и развиваться информационно-коммуникационные технологии [9].

Значительным достижением участников Маастрихтского соглашения стало принятие субсидиарного принципа финансирования национального образования в странах ЕС. Суть его заключается в том, что Европейское правительство предоставляет финансовые дотации тем странам, которые в них нуждаются для «подтягивания» национального образования к общеевропейскому уровню. Субсидии предоставляются на принципах комплементарности и целесообразности, но ни в коем случае не из соображений «отсталости» той или иной страны в сфере образования. Более того, принятие решений относительно участия в наднациональных образовательных программах и получения соответствующих субсидий на модернизацию национальных систем образования является исключительной прерогативой правительств тех стран, которые ратифицировали Маастрихтское соглашение.

Гармонизация и согласованность в деятельности национальных систем образования стран-участниц происходит при содействии Совета Европы, Европейской Комиссии по делам образования, Европейского банка реконструкции и развития. Официальные документы и законодательные акты, которые коллегиально принимаются этими авторитетными институтами, имеют скорее рамочно-установочный, чем неуклонно-императивный характер. Они преимущественно определяют приоритетные направления и главенствующие принципы функционирования европейских образовательных учреждений на разных уровнях [7, с. 245–260].

В 1996 году Европейская Комиссия обнародовала «Белую книгу» под названием «Преподавание и обучение: на пути к обществу знаний» (Teaching and Learning: Towards the Learning Society). Изложенные на ее страницах декларации и предложения касательно обеспечения стандартов качества в европейском образовании сгруппированы в пять главных направлений:

- стимулировать освоение новых знаний путем модернизации и вариатизации способов получения профессионально-технического образования;
- способствовать сближению школьного образования и бизнеса, развивая новые формы сотрудничества;
- бороться со школьными «потерями», создавая школы «второго шанса» для молодых людей, которые преждевременно прервали общее и профессиональное образование;
- обеспечивать европейцам квалифицированное владение по меньшей мере тремя языками, что абсолютно необходимо для построения общества знаний;
- осуществлять финансирование общего и профессионального образования на принципах приоритетности и благодаря этому достигать его конкурентоспособности.

В контексте современных стратегий европейские

специалисты стремятся развивать школу как своеобразную микромодель, прототип общества знаний, ориентированную прежде всего на такие ценностные приоритеты, как компетентности, приобретенные благодаря образованию, забота о человеческом и социальном факторе, создание возможностей для постоянного повышения уровня образовательной и профессиональной квалификации, формирование умения жить вместе и достигать успеха вместе [4]–[5].

Исходя из этого, можно утверждать, что независимо от характера национальных образовательных систем – централизованных или децентрализованных – европейские реформы в сфере общего среднего образования носят скорее унифицирующий, чем диверсификационный характер. Они все более напоминают большой межгосударственный проект под названием «европейское образовательное измерение» и направлены на достижение общих для стран ЕС целей, в частности таких, как:

- определение приоритетных направлений развития европейского образования;
- создание согласованных базовых программ общеобразовательной и профессиональной подготовки;
- внедрение педагогических инноваций, призванных способствовать существенному снижению количества школьных поражений (преждевременный уход из школы, неудачи на экзаменах на аттестат зрелости и тому подобное);
- организация педагогической поддержки учащейся молодежи в учебной и профессиональной ориентации;
- принятие мер по конструктивному и эффективному использованию педагогических и материально-технических ресурсов в образовании;
- реализация стратегии децентрализации образовательных систем, развитие школьной автономии;
- использование масмедийных и информационных технологий как средств улучшения школьной успеваемости;
- разработка объективных критериев оценивания успеваемости;
- совершенствование управленческих механизмов на всех образовательных ступенях;
- обеспечение открытости учебных заведений социокультурной среде, развитие социального партнерства с различными социальными институтами в образовании, воспитании и социализации учащейся молодежи;
- утверждение плюрализма, принципов поликультурности в образовательной среде;
- гармонизация личностного и социального развития школьников и студентов.

Опыт европейских стран в реформировании образования, в частности школьного, во многом поучителен, хотя и не лишен просчетов и ошибок. Сосредоточившись прежде всего на позитивных достижениях европейских стран в области общего среднего образования, мы определили главные задачи реформирования украинской школы с целью ее органической и плодотворной интеграции в европейское образовательное пространство, в частности:

- вовлекать в обсуждение проектов школьных реформ широкие слои общественности – политиков, педагогов, ученых, родителей и непосредственно учеников, достигая коллегиальности всех заинтересованных субъектов касательно предпринимаемых

реформаторских действий и, как следствие, добиваться разделенной ответственности за результаты реформ;

- перераспределить полномочия между руководящим центром (Министерством образования) и региональными отделами управления образованием в реализации реформаторских, инновационных проектов, обеспечить таким образом как центробежное, так и центростремительное реформаторское движение;

- создать при Министерстве образования Украины постоянно действующий совещательный орган, ведающий реформами, в состав которого могут войти ученые-педагоги, учителя, управленцы, научные работники различной специализации, представители производственного сектора, религиозные и культурные деятели, медики и психологи, родители детей школьного возраста;

- четко определять и просчитывать ресурсную базу проведения реформ - финансовое, информационное, кадровое, материально-техническое обеспечение и т. п.;

- осуществлять мониторинг результатов на главных этапах реформирования школьного образования, давать им квалифицированную оценку, обнародовать соответствующие данные в СМИ;

- в реформировании школьного образования придерживаться принципа системности и последовательности, учитывать необходимость поддержания целостности учебно-воспитательного процесса в начальной, основной и старшей школе;

- охватить реформами дошкольное образование как составляющую школьного образования и как важнейшую предпосылку реализации стратегии образования на протяжении всей жизни;

- реформы среднего образования поставить на службу его фундаментализации, содействовать развитию альтернативных учебных заведений, поддерживать конкуренцию между образовательными учреждениями разных типов и специализации, активизируя тем самым действие рыночных механизмов обеспечения качества образовательных услуг;

- способствовать реформированию старшей школы в направлении профильности, обеспечивая при этом баланс между общеобразовательным и профессионально ориентированным компонентами содержания школьных программ;

- разработать и претворить в жизнь государственную программу содействия профессиональной подготовке учеников старшей школы на базе государственных и частных предприятий, учреждений, фирм, согласовать с европейскими аналогами квалификационные уровни такой подготовки и нормативные требования к присуждаемым дипломам;

- в процессе модернизации содержания школьных программ учитывать необходимость обеспечения организационной целостности и стандартов качества обязательных знаний, обеспечивать междисциплинарные связи, наводнять «европейской тематикой», согласовывать учебную нагрузку с интеллектуальными и физическими возможностями учеников определенной

возрастной категории;

- предоставить более широкую автономию региональным управлениям в разработке вариативного компонента школьных программ, а также в комплектации учебных материалов и учебников, и в то же время законодательно закрепить ответственность школьных администраций и учителей за последствия предпринимаемых педагогических инициатив и инноваций;

- обеспечить информатизацию школьной среды с учетом европейских стандартов;

- интенсифицировать научно-педагогические исследования с целью надлежащего теоретического обоснования образовательных реформ: диагностические исследования, статистические срезы, методологические и методические разработки;

- интенсивнее внедрять «компетентностный подход» в преподавании, обучении и оценивании знаний школьников;

- принимать во внимание рекомендации Совета Европы относительно концептуальных, содержательных и методических подходов к преподаванию школьных дисциплин социально-гуманитарного цикла (истории, географии, родной и зарубежной литературы, гражданского, художественного образования, иностранных языков), учитывая их главенствующую роль в формировании мировоззрения, социальной и общекультурной компетентности учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зіллер Ж. Політико-адміністративні системи країн ЄС. – Київ: Основи, 1996.
2. Посольський В. Європейський Союз. – Київ: Смолоскип, 2002.
3. Council of Europe. Recommendation №1111 of the Parliamentary Assembly, on „The European Dimension of Education. – Strasbourg, 1989.
4. Osler A., Rathenow H. F. and Starkey H. (eds). Teaching for Citizenship in Europe, Stoke-on Trent: Trentham Books, 1995.
5. Prais S. J. Productivity, Education and Training: An International Perspective, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
6. Resolution of the Council of Ministers Meeting Within the Council, on „the European Dimension in Education”. – 1988 (24 May), Brussels, European Commission.
7. Ryba R. Developing the European Dimension in Education: The Roles of the European Union and the Council of Europe //Problems and Prospects of European Education. – Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000.
8. Tulasiewicz W. The European Dimension and national curriculum, in A. King and M. Reiss (eds) The Multicultural Dimension of the National Curriculum. – London: Falmer, 1993.
9. Weiler J. E. Fin de siecle Europe in R. Dehousse (ed), Europe after Maastricht: Law Books in Europe, 1994.

REFORM SCHOOL EDUCATION IN THE EUROPEAN COMMUNITY IN THE INTEGRATION PROCESS

© 2011

N.N. Lavrichenko, doctor of pedagogical sciences, leading researcher, vice director
Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences, Kiev (Ukraine)

Keywords: reforming education, European educational dimension, knowledge society.

Annotation: the article presents retrospective analysis of the steps of European community in reforming school education. The role of European Commission in creating European educational dimension has been stressed. The strategy of the knowledge society targeted at value priorities has been described. The processes in Ukrainian education caused by the tendencies have been systematized.

УДК 378.046.4

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРЕИМУЩЕСТВА ПРИМЕНЕНИЯ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

© 2011

Ю.В. Логвиненко, кандидат филологических наук, доцент кафедры
«Социально-гуманитарные дисциплины»
Сумской областной институт последипломного педагогического образования, Сумы (Украина)

Ключевые слова: информационная деятельность учителя; информационная культура; информационное общество; информационные продукты; интеграция; профессиональная культура учителя.

Аннотация: статья посвящена проблеме использования современных компьютерных технологий в учебно-воспитательном процессе.

Переход Украины к рыночным отношениям требует от современной школы большой работы по подготовке и воспитанию современного ученика – конкурентно-способной личности. На современном этапе развития общества характерным есть процесс преобразования информации, знаний в один из важнейших ресурсов, определяющих и уровень развития, и направление прогресса общества, которое называется информационным. Новые функции, которые возложены на образование в современном украинском информационном обществе, это: создание условий для непрерывного образования и самообразования; обеспечение доступа к мировым информационным ресурсам; развитие навыков творческой информационной деятельности. Развитие науки, техники, производства, компьютерной индустрии ставит жесткие требования к уровню образованности населения. Это, в свою очередь, повышает требования к современному учителю.

Современный украинский ученик живет в условиях насыщенной информационной среды, и задача образования – научить его комфортно жить в этом потоке, создать предпосылки и условия для непрерывного профессионального роста.

В условиях информатизации образования значительно изменяются функции учителя. В период перехода к информационному обществу необходимо подготовить ученика (будущего студента) к быстрому восприятию и обработке значительных объемов информации, овладению им современными средствами, методами и технологиями информационной деятельности. Основной задачей педагога является подготовка нового поколения к жизни в современных информационных условиях, к восприятию и пониманию разной инфор-

мации, осознания следствий ее влияния на психику, овладения способами общения на основе невербальных форм коммуникации и с помощью технических средств и современных информационных технологий.

Быстрое развитие новых компьютерных технологий открыло пути для пересмотра традиционных способов обучения. Современный учитель должен понимать это и стараться эффективно использовать эти технологии, чтобы таким образом выполнить предоставленную ему роль проводника, который сможет упорядочить и структурировать в четкую систему знания, которые поступают к ученикам из разных источников. Поэтому традиционные средства и методики обучения постепенно переходят на второй план. Требуется немедленного изучения не только проблема внедрения информационных технологий, но и проблема воспитания грамотных потребителей продукции компьютерных информационных источников. Актуальной становится проблема правильной дидактической оценки информационной продукции, которую может оценить только педагог с высоким уровнем информационной культуры. Поэтому становится закономерной необходимостью подготовки учителей к овладению педагогическими технологиями формирования информационной культуры учеников.

В последнее время в педагогическом процессе в Украине все более отчетливой становится смена приоритетов в использовании компьютера в системе образования: из объекта изучения он становится средством обучения, исследования, создания информационного продукта. Способствует этому развитию дружественного пользовательского интерфейса ПК, расширение его мультимедийных возможностей, интеграция с системами телекоммуникаций. Качественное и количественное

расширение рядов пользователей компьютера в системе образования актуализирует вопросы о его роли, месте, значении в учебном процессе, оправданности и приоритетах использования новых информационных технологий в качестве средства обучения.

Дидактическая целесообразность использования компьютера и сети Интернет исходит из общезначимой дидактической ценности новых информационных технологий и основывается на очевидных достоинствах учебного компьютера в процессе обучения. Осознание дидактических преимуществ новых информационных технологий перед традиционными средствами обучения (при соответствующей организационно-методической обеспеченности учебного процесса) подводит к выводу о безусловной ценности учебного компьютера и формирует соответствующие этому представлению ожидания. При этом игнорируется целый ряд значимых для дидактической эффективности параметров, таких, как фактор новизны, который может быть исчерпан в скором времени. Не входит в оценку увлеченность и активность преподавателя, его знаний новых компьютерных информационных технологий и т.п.

Формально можно выделить три дидактических уровня использования информационных технологий в образовании:

- уровень решения традиционных педагогических задач;
- уровень решения новых задач, обусловленных информатизацией общества;
- уровень создания новой парадигмы педагогического образования.

Качественное наполнение каждого из указанных уровней осуществляется в результате анализа последовательностей формирования базовых компонентов педагогической системы: общественное бытие – социальный запрос – дидактическая задача, объект изучения – изучаемый предмет – учебное содержание и т.д.

Оптимальные методы обучения на первом уровне преимущественно ориентированы на живое непосредственное общение с преподавателем и использование печатного учебника. Включение в учебный процесс информационно-технических систем, как правило, имеет чисто внешний, вспомогательный характер наглядно-иллюстративной демонстрации. Сами эти средства по возможности выводятся из сферы внимания учащихся, которое концентрируется только на получаемом с их помощью экранно-звуковом эффекте. В немалой степени этим обусловлен невысокий методический уровень большинства современных учебных компьютерных программ. В этой ситуации повышение эффективности учебного процесса от использования информационных технологий, как правило, находится в рамках случайной вариативности мастерства, опыта и ответственности учителя. Ясно, что использование современных компьютеров на этом уровне вряд ли целесообразно в современных условиях.

Второй уровень связан с использованием ПК как необходимого средства разрешения новых дидактических задач, появившихся в связи с информатизацией общества. Это и задачи непосредственно педагогического характера (например, необходимость формирования адекватных условиям грядущего информационного изобилия (достаточности, избыточности) ценностных ориентаций), и задачи внесения новых элементов

содержания в предметные курсы (вопросы компьютерной графики, телекоммуникаций, компьютерной обработки текста, компьютерной математики и т.п.). Сами средства обучения на этом этапе понимаются в качестве информационной модели не только определенного предметного, но и педагогического опыта, в силу исключительности которого только и может быть оправдано использование новых информационных технологий на занятиях. Отсюда следует и то, что эти новые технологии станут современными средствами обучения, решения актуальных педагогических проблем только тогда, когда в них будут смоделированы адекватные последним способы деятельности по усвоению того конкретного материала, который отражается в содержании их носителей информации.

Третий уровень, безусловно, включает в себя оба предыдущих и должен сохранять преемственность с педагогической традицией. Понятие о новой методологии подразумевает переход системы образования на новую концептуальную модель постановки и решения педагогических задач, соответствующую новым реалиям информационного общества.

Практическая реализация такого перехода может быть начата на базе высшей школы, там, где есть для этого необходимый материально-технический и кадровый потенциал.

Слабости педагогического образования в Украине проявились особенно отчетливо в начале 90-х гг., когда стало нарастать инновационное движение. Одним из недостатков педагогики высшей школы является то, что процесс становления будущего учителя не моделирует структуру инновационной деятельности.

В своей массе педагогические ВУЗы в Украине всё ещё ориентированы на подготовку учителя-предметника, носителя основ научных знаний, и что в большинстве своем инновационные поиски в области содержания и технологии обучения не выходят за рамки сложившейся системы подготовки педагогов, не ведут к её коренному реформированию. Такое положение все в большей мере входит в противоречие с объективными потребностями развития украинской системы образования.

Необходимые изменения в учебных планах, программах, технологиях педагогического образования произойдут только тогда, когда будут поставлены цели, соответствующие реальным потребностям системы общего образования с учетом тенденций её развития.

Развитие педагогической инноватики в нашей стране связано с массовым общественно-педагогическим движением, с возникновением противоречия между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов её реализовать. Возрос массовый характер применения нового. В связи с этим обострилась потребность в новом знании, в осмыслении новых понятий «новшество», «новое», «инновация», «инновационный процесс» и др.

Ученикам для успешной работы и жизни в информационном обществе необходимо уже сегодня научиться эффективно использовать знания реальной жизни; творчески мыслить, последовательно и логично рассуждать, подавать и защищать свои идеи; ставить цели и осуществлять постановку задачи, определять приоритеты, планировать конкретные результаты и нести персональную ответственность за них; работать в команде

и иметь навыки общения; владеть информационной культурой и компьютерной грамотностью.

Персональный компьютер все быстрее и увереннее преобразуется из специализированного средства в обычное бытовое устройство, используемое неспециалистами в повседневной жизни. Чтобы не оказаться вне современного информационного, и как его в последнее время начали называть, цифрового общества, необходимы хотя бы минимальные знания о принципах функционирования электронной техники и умения работать с ней. Причем, учитывая стремительное развитие компьютерных технологий, обучение будущих пользователей должно стать массовым, для всех возрастов и достаточно быстрым. Очевидно, что получить соответствующие знания и умения должны в первую очередь ученики и студенты - те, кому жить и работать в цифровом обществе в ближайшие десятилетия. А это, в свою очередь, значит, что знать компьютер, уметь грамотно пользоваться возможностями информационно-коммуникационных технологий должны в первую очередь учителя и будущие учителя. Поэтому настолько важным является обучение учителей и будущих учителей компьютерной грамоте. Необходимо научить их использовать компьютер в своей педагогической деятельности и предоставить программное обеспечение для обучения. Таким образом, решение этой проблемы ставит задачу соответственной подготовки учителей – специалистов с высоким уровнем сформированности профессионально-педагогической

компетентности, владеющих новыми технологиями обучения, способных творчески воспринимать новые идеи и управлять современными технологическими процессами. Под опытным руководством ученики могут научиться искать и анализировать информацию, принимать решения и разрешать проблемы, работать в группе и обмениваться информацией.

Одними из первых поняли важность проблемы обучения учителей те, кто создает современные технологии, разрабатывает современную вычислительную технику и программное обеспечение. Транснациональные корпорации выделяют значительные средства для подготовки будущих пользователей их продукции. И одной из ведущих в этой отрасли является работа в рамках программы Intel® «Обучение для будущего».

Совершенствовать систему подготовки и переподготовки учителей необходимо, исходя из понимания того, что одной из главных задач школьного образования сегодня, - подготовить ученика к быстрому восприятию и обработке больших объемов информации, вооружить его современными средствами и технологиями работы, сформировать у них информационную культуру. И этим должен заниматься каждый учитель, а не только учитель информатики. Учитель должен понимать ту роль, которую он может играть в формировании личности ученика, личности информационной цивилизации. Для формирования информационной культуры учащихся, учитель и сам должен владеть такой культурой.

Работа в рамках программы Intel® «Обучение для будущего» раскрыла, что установленные в школах компьютеры используются неэффективно: ученики часто используют компьютеры для игры, а не для обучения; компьютеры часто выступают как средство «поощрения» за хорошее поведение; свободный доступ к компьютерам почти не используется в учебных целях; прогулки по

Интернету также в большей части служат для развлечений и переписывания рефератов; компьютеры редко используются учителями разных учебных предметов.

Значительную часть отмеченных методических просчетов при обучении учителей и будущих учителей ИКТ помогает устранить программа Intel® «Обучение для будущего».

Эта всемирная благотворительная программа направлена на расширение использования современных технологий в учебном процессе. Ее цель - помочь учителю средней школы лучше овладеть новейшими информационными технологиями, расширить использование этих технологий в учебном процессе и при подготовке учебно-методических материалов.

К особенностям реализации цели и задач программы можно отнести:

- обучение на основе практической деятельности;
- направленность на конкретный собственный результат;
- применение ИКТ для реализации педагогических идей;
- взгляд на ИКТ не как на «вещь в себе», а как на эффективное средство для реализации интересной исследовательской самостоятельной проектной деятельности;
- использование интерактивных методов обучения;
- смена видов деятельности будущих учителей и учителей;
- целенаправленность на успех во всех видах деятельности;
- высокое уважение к личности будущего учителя;
- проектирование упражнений при знакомстве с информационно-коммуникационными технологиями на основе принципа: от простого к сложному;
- формирование навыков работы в малых группах и парах;
- формирование навыков критического мышления и навыков мышления высокого уровня - анализ, синтез, оценивание;
- постоянное обсуждение собственных мыслей и предложений с коллегами;
- проектирование всех видов деятельности учеников;
- возможность самостоятельного выполнения заданий за компьютером;
- использование метода проектов;
- использование метода целесообразно отобранных задач;
- использование метода демонстрационных примеров.

Программа курса базируется на модульном принципе и состоит из 12 модулей (48 часов), каждый из которых, кроме последнего заключительного, имеет аналогичную структуру и предусматривает разные формы деятельности будущего учителя: самостоятельная работа за компьютером; выполнение домашних заданий; работа в парах и группах; коллективное обсуждение современных проблем, относящихся к проблеме внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс; мозговой штурм; интерактивные методы обучения; систематическое использова-

ние программного компакт-диска и Интернет-ресурсов для разработки материалов при создании Портфолио учебного проекта.

При обучении по программе учителя и будущие учителя изучают и учатся работать и использовать такие программные средства: текстовый редактор Microsoft Word, Интернет, поиск в Интернете, электронная почта, форумы, средство подготовки презентаций MS Powerpoint, средство подготовки публикаций MS Publisher, средство создания веб-сайта MS Publisher, табличный процессор MS Excel и т.д.

При этом предусматривается использование таких инновационных педагогических технологий: знакомство с моделями личностно-ориентированного обучения учеников, использование проектно-исследовательского метода обучения, обучение учеников в сотрудничестве (учитель-ученик, ученик-ученик, ученики-учитель), оценивание всех видов деятельности учеников с использованием специальных критериев и форм, связь учебного проекта с образовательным государственным стандартом и учебными программами, интерактивные методы обучения, обучение рефлексии, обучение с помощью специальной системы вопросов, формирование критического мышления и навыков мышления высокого уровня.

В учебном курсе "Intel® Обучение для будущего" особенное внимание обращается на навыки мышления высокого уровня, а именно - анализ, синтез, оценива-

ние. Используются технологии для поддержки изучения разных предметов, а не только информатики. Начинает использоваться метод проектов, преподаватели работают совместно с другими преподавателями, применяя технологии, появляются новые формы контроля знаний и навыков в учеников и т.д.

По словам участников мероприятия, такие проекты необходимы, так как во время развития инновационных технологий они помогают учителям работать более плодотворно и делают образовательный процесс более интересным и эффективным как для учителей, так и для учеников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бубнова І.С., Бубнов І.В. Інформаційні технології та мистецькі дисципліни // Педагогічна Сумщина. – 2009. - № 1. – С. 15-21
2. Інноваційна діяльність ЗНЗ [упор. Л.Галіцина]. – К.: Вид. дім «Шкільний світ»: Вид. Л.Галіцина, 2005. – 128 с.
3. Нікітін Л. Віртуальна реальність як соціальне явище // Філософська думка. – К., 1999. - №6. – С. 43-57
4. Самігіна Т. Соціальні інновації: методологічні аспекти викладання // Соціальна політика і соціальна робота. – 2000. - № 3-4. – С. 98 – 112
5. Таратута Е.Е. Философия виртуальной реальности – СПб., 2007. – 147 с.

DIDACTIC ADVANTAGES OF NEW INFORMATION TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

© 2011

U.V. Logvinenko, candidate of philological sciences, associate professor of the chair "Social and humanities"
Sumy Regional Institute of Teacher Education, Sumy (Ukraine)

Keywords: teacher's informational activity; informational culture; informational society; informational products; integration; professional culture of the teacher.

Annotation: the article is dedicated to problem to the use of modern computer technologies in educational process.

УДК 377.4

АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ И ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

© 2011

Гр.В. Луценко, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Физика»
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Ключевые слова: компетентность; компетентностный подход; научно-исследовательская работа; управление научными проектами; информационные технологии.

Аннотация: исследовано значение научно-исследовательской работы студентов-старшекурсников для формирования профессиональной личности, способной к командной работе над научно-исследовательскими проектами. Проведено обобщение методики формирования естественно-научной компетентности у студентов физико-математического и инженерного направления подготовки в классическом университете. Приведены определения структуры студенческой научно-исследовательской работы, что позволяет повысить качество подготовки специалистов, а также пример успешной реализации практического научного проекта.

Динамичность изменений и новые стратегические ориентиры в развитии экономики, политики, социокультурной сферы, особенно науки и технологий объективно выдвигают проблему качественной подготовки профессиональных кадров в число приоритетных. Основным требованием к современному специалисту является способность к аналитическому осмыслению и умение применить современные научные разработки на практике. Поэтому важной составляющей работы любого вуза является научно-исследовательская работа (НИР). Активное участие практически всего преподавательского состава, аспирантов и широкое привлечение студенчества позволяет поддерживать и развивать лучшие традиции научных школ. При этом спектр исследуемых вопросов обязательно должен охватывать различные аспекты теоретических и практических проблем естественных и социально-гуманитарных наук. Ведь в связи с высокими темпами развития общества во всех сферах научной деятельности, знаний, полученных в вузе в рамках базовых курсов, зачастую не достаточно, чтобы быть высококвалифицированным специалистом, способным к креативным решениям в решении поставленных жизнью/работой проблеммам. Профессиональная деятельность исследователя неполноценна, если она строится только как воспроизведение усвоенных методов работы. С такими подходами к образовательному и научно-исследовательскому процессу невозможно развиваться, ни как личности, ни как специалисту способному к самосовершенствованию путем использования объективно имеющихся возможностей для достижения качественно более высоких результатов образования. Сотрудник, который способен работать в коллективе, гораздо быстрее достигает высшего уровня профессионализма, и единственным недостатком этого можно считать лишь превращение его в узконаправленного специалиста.

Очевидно, что методологию проведения научно-исследовательской деятельности необходимо развивать у студентов с первых шагов обучения в вузе, хотя основной акцент необходимо сосредоточивать на студентах-старшекурсников.

В.И. Загвязинский отмечает, что для педагога-исследователя важен основательный уровень общей культуры и высокой профессиональной подготовки, определенного опыта учебно-воспитательной работы и специальных знаний и умений, присущих именно исследовательской работе. Сложность научных исследований с незавершенностью их логического анализа и недостаточной информированностью о них, делает проблему научного поиска особенно актуальной [1]. Особенно это касается НИР в естественной сфере.

Анализ последних исследований и публикаций свидетельствует о важности детального рассмотрения указанной проблемы. Различные аспекты исследовательской деятельности были рассмотрены в работах Л.Г. Квиткиной, И.П. Никитиной, В.Н. Шейко, В.И. Андреевой и др. В работах Л.Г. Квиткиной научно-исследовательская деятельность (НИД) студентов трактуется как наиболее эффективный метод подготовки качественно новых специалистов в высшей школе. Она максимально развивает творческое мышление, индивидуальные качества, исследовательские навыки студентов, позволяет осуществлять подготовку инициативных специалистов, развивает научную интуицию,

глубину мышления, творческий подход к восприятию знаний и практическое использование их для решения организационных, технических, прикладных задач и научных проблем, а также воспитывает у студентов умение работать в коллективе [2].

В университетах Украины структура научно-исследовательской работы студенчества следующая:

1. НИР, которая включена в учебные планы. В рамках учебного плана студенты занимаются написанием рефератов, квалификационных и дипломных работ. Серьезнее с научной точки зрения, в этом ряду, является магистерская работа.

2. НИР, осуществляемая вне учебных планов. Работа студентов в студенческих научных кружках и проблемных группах, участие во всеукраинских и международных научных конференциях, написании статей и докладов.

Для каждой составляющей НИР важным аспектом является формирование у студентов убеждение о практической значимости их работы, ценность, пусть небольшого, но собственного научного достижения.

Такой подход позволяет привить студенту желание к творческо-познавательному методу приобретения новых знаний. Ведь известно, что деятельность при решении поставленных проблемных задач распределяется на четыре вида: репродуктивная, алгоритмическая, трансформировальная и творчески-поисковая [3]. А именно, методология творческого поиска направляет студента к научной работе. Основой данной методологии являются технологии поисково-исследовательской деятельности. Об этом говорится в диссертационном исследовании И.Б. Карнауховой. Автор приводит следующее определение: поисково-исследовательская деятельность - это деятельность, которая характеризуется объективностью, точностью, доказуемостью, воспроизводимостью и включает овладение методами научного познания; овладение приемами самостоятельного поиска, изучения (исследования) и анализа нового материала умение поиска альтернативных средств и способов решения; овладение отдельными элементами творческой деятельности (в частности, творческой самостоятельностью) [4].

Безусловно нельзя не согласиться с мнением автора, что поисково-исследовательская деятельность как средство профессиональной подготовки обеспечивает творческое применение учебного материала на практике и естественный переход от учебно-познавательной к самостоятельной творческой профессиональной деятельности.

И именно на данном этапе необходимо осуществить переход к компетентностному подходу в подготовке специалиста. Компетентностный подход в системе украинского образования является предметом научного исследования отечественных ученых - И. Драча, И. Бабий, П. Бачинского, Н. Бирик, Г. Гавришак, И. Пуговица, Н. Дворникова, Я. Кодлюк, А. Локшиной, С. Николаенко, О. Овчарук, Л. Пильгун, Пометун, И. Родыгина, К. Савченко, А. Садовник, Л. Сень, С. Сысоевой, А. Сытник, Т. Смагина, Г. Терещук, С. Трубачева, Н. Фоменко и др. Характеристики компетентностного подхода находим в исследованиях ученых России, в частности: М. Авдеевой, В. Байденко, В. Болотова, Е. Бондаревский, В. Введенского, Н. шерстной, А. Войнова, А. Вербицкого, Г. Дмитриева, Д. Иванова, И.

Зимней, В. Краевского, С. Кульневич, В. Ландшеер, К. Митрофанова, А. Петрова, В. Сериков, А. Соколовой, Э. Тетюниной, А. Хуторского и др. Как методологическая основа обеспечения целей, содержания и качества высшего образования компетентностный подход рассматривается значительной частью в известных исследованиях, среди которых Дж. Равен, Дж. Боуден, С. Маслач, М. Лейтер, Э. Шорт, Э. Тоффлер, Р. Уайт, А. Бермус, Р. Хайгерти, А. Мэйхью и др. [5-18].

Компетентностно-ориентированное образование как сложная, многоаспектная проблема, которая рассматривается в основном через призму ключевых понятий и механизмов, внедряемых в психолого-педагогическую теорию и практику образования, в т.ч. высшей школы, не является достаточно исследованной в разрезе исследовательской деятельности. Результаты широкого круга исследований показывают, что среди многих факторов, влияющих на эффективность профессиональной деятельности, естественнонаучная компетентность специалиста как основа продуктивных взаимоотношений, достижения взаимопонимания и реализации целей и задач профессиональной деятельности, как способ самосовершенствования, самореализации и преодоления личностных профессионально-ориентированных кризисных ситуаций занимает особое место.

Однако несмотря на явную очевидность важности развития данной профессиональной компетентности у студентов проблема ее формирования в условиях вуза до сих пор достаточным образом не решена. Основными причинами этого являются:

1. Отсутствие общепринятого понимания естественнонаучной компетентности как комплексного феномена, который требует специально организованных мероприятий по формированию и обладает значительным потенциалом в решении проблемы совершенствования профессиональной компетентности будущих специалистов и ученых.

2. Недостаточное развитие теоретико-методических основ формирования естественнонаучной компетентности в вузе.

В связи с модернизацией украинского образования возникает реальная возможность формирования естественнонаучной компетентности будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки. Однако в условиях сокращения аудиторных часов на освоение образовательной программы при подготовке специалистов физико-математического и инженерного направлений традиционные подходы к организации учебного процесса не обеспечивают формирование целостной карты профессиональной компетентности. Ведь по нашему мнению профессионалом в полном смысле нельзя считать выпускника университета не способного к самостоятельному научному поиску, а соответственно и не способного приспособиться к требованиям окружающей среды. Новая парадигма образования - «обучение через всю жизнь» - приводит к изменению целевой функции высшего образования: в качестве основного результата деятельности вуза выступает профессиональная компетентность выпускника. И поэтому развитие естественнонаучной компетентности, как составляющей профессиональной, а не только универсальной компетентности, является чрезвычайно актуальным.

По нашему мнению, формирование естественнонаучной компетентности с методической стороны можно представить в виде совокупности подсистем, функционирующих в информационно-образовательной среде вуза. Среди основных составляющих методической системы формирования естественнонаучной компетентности с использованием информационно-коммуникационных технологий главным является именно организация управления самостоятельной работой студентов, основанная на инновационных информационно-коммуникационных технологиях [19].

Развитие данной составляющей осуществляется за счет внедрения инновационных образовательных технологий (метода проектов, проектирование индивидуальной учебной деятельности), которые оптимизируют познавательный процесс. Авторы [20] предлагают ввести за правило формирования «личного электронного портфеля студента» для формирования всех групп компетенций. По их мнению, чем выше уровень самосознания студента, тем более структурированное и полнее будет данный портфель. В последние годы данный подход независимо от авторов [20] был применен и внедрен в практику активизации самостоятельной работы студентов УНИ физики, математики и компьютерно-информационных систем. Нами был внедрен в учебный процесс набор индивидуальных заданий на основе технологий имитационного моделирования физического и математического эксперимента с созданием и применением аппаратно-программных комплексов с целью эффективного интерактивного взаимодействия пользователя со средой моделирования [21].

Во время работы над проектом в коллектив были объединены специалисты различного профиля:

1. Физики-экспериментаторы (постановка задачи, контроль корректности полученного результата)
2. Инженеры-схемотехники (разработка схемы устройства, аппаратная реализация устройства)
3. Системные программисты (программная реализация систем сопряжения разработанного устройства и персонального компьютера)
4. Специалисты по компьютерному моделированию физических процессов (программная реализация системы автоматического сбора данных физического эксперимента).

Как показал опыт, работа данного коллектива была удачно организована благодаря новейшим технологиям управления научными проектами, а в частности организации процесса исследования с применением специализированного программного продукта Microsoft Project. Четкое планирование и неукоснительное соблюдение графика работ позволило своевременно выполнить поставленную задачу. Следует отметить динамику роста творческого потенциала студентов-исследователей в процессе реализации проекта. Явно прослеживается рост поисковой составляющей их деятельности, постоянный обмен опытом и передача друг другу знаний и умений из смежных областей (так физики частично стали системными программистами, и наоборот инженеры на уровне понимания физической сути процессов разобрались в проблемах реализации аппаратной части исследовательского комплекса). Такое сочетание удачно подчеркнуло преимущества выбора научной задачи и актуализировало причины обязательного комплексного подхода к организации творческого коллектива. Результатом такой работы ста-

ло участие студентов в конференции, а также подготовка к печати 3 публикаций в серьезных научных изданиях.

С точки зрения активизации учебного процесса, это позволило перейти от информационной функции преподавания к управленческой, корректирующе-консультативной, с уклоном на личностно-ориентированное обучение, раскрыть творческий потенциал студентов, сформировать естественнонаучную компетентность как составляющую профессиональной компетентности будущих специалистов, ведь именно развитие естественнонаучной компетентности специалиста безусловно улучшает его конкурентоспособность на рынке труда. Работа в малых творческих коллективах приучает студентов к самостоятельному мышлению, поиску решения проблем, возникающих при реализации проекта, а это в свою очередь дает возможность формирования их как профессионалов в узком разрезе собственной специализации и расширяет их кругозор в смежных научных направлениях.

Таким образом, полученные результаты исследования, приводят к выводу о необходимости дальнейшего внедрения в образовательный процесс методов формирования естественнонаучной компетентности у студентов физико-математических и инженерных специальностей при подготовке специалистов в классических университетах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь / В.И.Загвязинский. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
2. Квиткина Л.Г. Научное творчество студентов / Л.Г.Квиткина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 108 с.
3. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич – Мн.: «Современное слово», 2005. – 720 с.
4. Карнаухова И.Б. Поисково-исследовательская деятельность как средство развития творческой самостоятельности студентов в процессе профессиональной подготовки: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Карнаухова Ирина Борисовна. – М., 2000 – 158 с.
5. McClelland D.C. Testing for Competence Rather Than for „Intelligence“// American Psychologist, 1973. Vol.28, №1. P.1-14
6. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід до формування змісту середньої освіти: досвід зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В.Овчарук. - К.: „К.І.С.“, 2004. - С. 5 - 15.
7. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство /Ред. кол. Н.Софій (голова), І.Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін. - К.: Контекст, 2000. - 336 С. С.18 -19, 44 - 47.
8. Гаврищак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Матеріали регіонального науково-практичного семінару „Професійні компетенції та компетентності вчителя“, 28 -29 листопада 2006 р. - Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006 - С. 31- 32.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО. - Центр „Эйдос“. Доступ: www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm; <http://www.eidos.ru/news/compet.html>.
10. Равен Д. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. - М.: Когито-Центр, 1999. - С. 19.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996. - 308 с.
12. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал „Эйдос“. - 2006. - 5 мая . Доступ: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
13. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В.Овчарук. - К.: „К.І.С.“, 2004. - С. 15-25.
14. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. - 2003. - № 2. - С. 3 - 10.
15. Терещук Г.В. Компетентнісний підхід як фактор зближення освітніх систем. Матеріали регіонального науково-практичного семінару „Професійні компетенції та компетентності вчителя“, 28-29 листопада 2006 р. - Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006. - С. 5- 10.
16. Олейникова О. Н. Европейское сотрудничество в области профессионального образования и обучения: Копенгагенский процесс. - М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2004. - 70 с.
17. Драч І.І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. Проблеми освіти: Наук. Зб. / Кол.авт. - К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. - 2008. - Вип. 57. - С. 44 - 48.
18. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 8-14.
19. Луценко Гр.В., Луценко Г.В. Науково-дослідницька діяльність студентів у творчих колективах як методологічна основа підвищення якості підготовки фахівців. / Вісник Черкаського національного університету. – 2010. - Випуск 181.Частина 3. – С. 137-140.
20. Матвеева Т.А. Формирование профессиональной компетентности студента вуза в условиях информатизации образования: методология, теория, практика. / М.: ВЛАДОС. – 2007. – 344 с.
21. Луценко Г.В., Луценко Гр.В. Використання автоматизованих систем управління у навчальній та науковій діяльності. Вісник Черкаського національного університету. – 2010. - Випуск 189.Частина 1. – С. 39-45.

ASPECTS OF NATURAL SCIENCE COMPETENCY AS PART OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS PHYSICAL, MATHEMATICAL AND ENGINEERING

© 2011

Gr.V. Lucenko, candidate of physics-mathematics sciences, associate professor of the chair "Physics"
Cherkassy National University named after Bogdan Khmelnytskyi, Cherkassy (Ukraine)

Keywords: competence; competence approach; research activity; science-based project management; information technologies.

Annotation: the significance of senior students' research activity to the forming of the creative personality able to manage the research projects as well as technique of the natural-scientific competence forming is considered. The generalization of the technique of the natural-scientific competence forming by the example of the students of the physical, mathematical and engineering branches is realized. The definition of the structure of the students' research activity, which allows to increase the quality of the specialist training, is defined.

УДК 37.01 (571.54)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА БУРЯТИИ С КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА ПО НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ

© 2011

И.А. Маланов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»
Бурятский государственный университет, Улан-Удэ (Россия)

Ключевые слова: образовательное пространство Бурятии; дошкольное образование; учреждения начального образования; средняя общеобразовательная школа; начальное; среднее; высшее профессиональное образование; выдающие учителя и просветители Бурятии.

Аннотация: в статье рассматривается процесс развития образовательного пространства Бурятии с периода интенсивного индустриального развития края до современности, раскрываются особенности его становления в контексте цивилизационного подхода.

Конец XIX - начало XX века характеризуется оживлением в экономической, культурной и политической жизни Бурятии. Особенно большое стимулирующее влияние на развитие экономики Сибири, и Бурятии, оказало строительство Великой Сибирской железной дороги.

Объективный ход развития жизни выдвигал перед бурятами необходимость не только овладения русской разговорной речью, русской грамотностью, но достижения более высокого уровня образования, чем дает начальная школа. Развитие национального самосознания, необходимость отстаивания национальных, экономических, правовых и политических интересов выдвигали перед бурятами задачу создания своей национальной интеллигенции.

Для решения этих задач было необходимо развитие образовательного пространства сложившегося до этого периода через расширение сети начальных и создание школ с повышенной образовательной программой.

В 1905 году были проведены съезды бурят Забайкальской области и Иркутской губернии единодушно выдвинули требования о введении всеобщего обязательного бесплатного обучения детей школьного возраста, о преподавании бурятского языка, выделении казенных стипендий для учащихся бурят в средних и высших учебных заведениях, открытии школ и учительской семинарии. Эти решения были поддержаны

съездом бурятских учителей и деятелей образования, состоявшемся в мае 1906 года.

Под давлением мощного общественного движения правительство вынуждено было увеличить сеть бурятских приходских училищ. За период с 1900 по 1917 годы их число по Иркутской губернии и Забайкальской области увеличилось с 35 до 170 единиц. Тем не менее бурятское население было хуже обеспечено школами, чем русское население. Так по данным переписи населения в 1911 году в Восточной Сибири на 100 человек у русских приходилось 3,78 учащихся, а у бурят 0,8. (1)

Во время гражданской войны с 1918 по 1920 годы состояние школьного образования по естественным причинам значительно ухудшилось: сократилось количество школ, пострадала их учебная и материальная база.

С восстановлением Советской власти в 1920 г. началось создание по «Положению о единой трудовой школе» школ совершенно нового типа с совместным обучением мальчиков и девочек, проводимое бесплатно, на родном языке и на трудовом политехническом принципе, с изучением основ наук и исключением из учебного плана религиозного учения.

С установлением Советской власти в Бурятии, в 1920 году, впервые в истории бурятского народа были созданы средние школы II ступени. С этого времени начинается история бурятской средней школы.

Единая школа для бурятских детей значительно отличалась от русскоязычных. Так срок обучения в школе I ступени вместо пяти лет, определялся шестилетним, а допустимый возраст обучающихся был несколько расширен. Например, в I классе могли обучаться от 8 до 15 лет, а в последнем, выпускном классе от 17 до 24 лет. В учебный план были смело введены такие необычные учебные предметы как востоковедение и монголоведение, которые наверняка были бы востребованы современной бурятской школой. Русский язык должен был изучаться с третьего класса, что соответствовало замыслам авторов учебного плана, поскольку школа являлась бурятской национальной.

Однако именно начало изучения русского языка с третьего класса не было поддержано частью родительской общественности и учителей, что вынудило управленцев образования предоставить самим школам право определять срок начала изучения русского языка.

Несмотря на государственную поддержку бурятская общеобразовательная школа все еще проигрывала конкурентную борьбу за охват детей дацанским школам, т.к. традиция отдавать детей в буддийские школы все еще была сильна среди местного населения, поскольку сохранялось и влияние дацанов.

Кроме того, родители все еще неохотно отдавали в школы своих дочерей, считая образование для них лишним.

С образованием 30 июля 1923 года Бурятской Автономной Советской Социалистической республики и развитием национальной культуры и школы остро встал вопрос о бурятском национальном языке. Исторически так сложилось, что ко времени обретения государственности у бурят не сложился письменный литературный язык. Вместе с тем, в восточном Забайкалье еще с XIII–XIV веков, а позже с проникновением буддизма начала распространяться письменность на старомонгольской графической основе. Буряты Иркутской области, тесно контактируя с русским населением, стали применять бурятскую письменность на основе русского алфавита.

Первая попытка в разработке бурятского алфавита была предпринята религиозным и общественным деятелем Агваном Доржиевым при содействии Элбек – Д. Ринчино и учителя К. Амагаева в 1920–1921 годах, который представлял собой реформированный старомонгольский алфавит (2).

На I-ом культурно-национальном совещании в сентябре 1926 года в процессе обсуждения путей развития языковой культуры бурят большинством голосов была поддержана позиция, представленная Г. Цыбиковым и Б. Барадиным, считавшими, что становление языковой культуры бурят-монголов должно рассматриваться в общемонгольском масштабе и поэтому за основу бурят-монгольского языка должно быть взято халха-монгольское наречие.

С этого момента на старомонгольской графической основе стало вестись обучение в школах, на эту письменность переводилось делопроизводство в республике, а также начали издавать учебную, художественную литературу, периодическую печать.

Обучение родному языку на старомонгольской письменности не дало ожидаемого положительного результата и сопровождалось большими трудностями, связанными с недостаточной подготовленностью боль-

шинства учителей и расхождением письменности с разговорным бурятским языком, особенно у иркутских бурят, поэтому дети, заканчивая начальную школу не усваивали родной язык и имели неудовлетворительную подготовку по русскому языку.

В 1931 году была осуществлена новая реформа литературного бурятского языка по переводу на латинскую графическую основу. Новый бурят-монгольский литературный язык. Созданный на латинице, был ориентирован на южно-бурятские (сонголо-сартульские) диалекты, а по лексике – на все монгольские языки.

В 1939 году происходит новая смена графической основы бурятского письменного языка с латиницы на кириллицу, т.е. была взята графическая основа русского письменного языка. В это же время бурятский литературный язык был переориентирован на наречие хоринских бурят, что по-мнению специалистов-лингвистов, приблизило литературный бурятский язык к живым говорам и диалектам бурятского языка.

Такая частая смена графических основ бурятского языка конечно в первую очередь отразилась негативно на работе школ, потребовав больших усилий и материальных затрат на переподготовку учителей, разработку и издание учебно-методических материалов, а также затруднило усвоение детьми письменной грамоты.

Вместе с тем, перевод бурятской письменности на кириллицу облегчил изучение русского языка бурятскими детьми. Появилась возможность использования русскоязычной полиграфической базы для издания художественной и учебной литературы на бурятском языке.

Но эти положительные стороны принятия русской графической основы для развития письменности бурятского языка несоизмеримы с большими потерями в становлении духовной культуры бурятского народа, связанного с потерей корневых, духовных основ культурного единства монголоязычных народов и утратой родного языка последующими поколениями бурят.

Для дальнейшего культурного строительства в республике были остро необходимы квалифицированные специалисты. Подготовка таких специалистов в первые годы Советской власти велась на краткосрочных курсах, которые не давали, необходимого уровня профессиональной подготовки.

Поэтому началась подготовка кадров в специальных учебных заведениях. В октябре 1924 года в республике была открыта советская партийная школа, в которой обучалось 75 человек, а к 1928 году в республике уже функционировали 4 школы, готовившие партийных и советских руководящих работников.

С целью подготовки учительских кадров в 1924 году в Верхнеудинске был открыт русский педагогический техникум, в который было принято 70 учащихся, а затем бурятский педагогический техникум с 82 учащимися, среди которых, кроме бурят, были монголы, тибетцы, готовившиеся к поступлению в вузы. Большой вклад в подготовку педагогических кадров для школ Бурятии внесло открытое при Иркутском госуниверситете бурятское отделение.

Педагогические техникумы до перевода их в 1932 году в Троицкосавск (Кяхта) подготовили 392 учителя начальных классов, в том числе 143 учителя-буряты, педагогические курсы при них – 358 учителей, в том числе 121 буряты (3).

Осенью 1930 года значительно расширилась сеть

средних специальных учебных заведений. Были открыты 6 техникумов: медицинский и автодорожный в городе Верхнеудинске, кооперативный в городе Кяхте, педагогический в селе Агинское, сельскохозяйственный в селе Аларь, финансово-экономический в селе Кабанске. В 1931 году на базе музыкально-театральной студии был создан техникум искусств с театральным и музыкальным отделениями.

Одновременно в Бурятии для развивающейся промышленности и сельского хозяйства была организована подготовка рабочих кадров через систему школ фабричного заводского ученичества (ФЗУ). В Бурятии первая школа ФЗУ была организована осенью 1920 года на производственной базе станции Верхнеудинск.

С 1940 года в Бурятии, как и по всей стране, создается единая государственная система школ и училищ трудовых резервов. Первыми в республике училищами в системе трудовых резервов организуются ремесленные училища №1 и №2, а также железнодорожное училище №1 при паровозо-вагонноремонтном заводе, школа ФЗУ при Стройтресте народного комиссариата коммунального хозяйства.

В связи с индустриальным развитием края и увеличением занятости женщин в общественном производстве возникла необходимость создания системы дошкольного воспитания. Основным типом учреждений дошкольного воспитания в Бурятии становится детский сад. Первый детский сад был открыт в республике в 1926 году в Верхнеудинске при заводе «Стеклодув», в который было принято 36 детей. В 1929 году при коммуне «Красный Нельхай» в Аларском аймаке был открыт первый сельский детский сад. В 1914 году в 63 детских садах воспитывалось уже около 3 тысяч детей (1).

Подготовка специалистов со средним специальным и высшим образованием в республике в первые годы после ее создания осуществлялась также и через направления молодежи из Бурятии в учебные заведения в другие города страны. Так, в 1929 году поехали на учебу в вузы и техникумы 422 человека, в том числе 256 бурят. Среди них было немало женщин. Направление на учебу дало быстрый и хороший результат. За 4 года (1924-1927) вузы и центральные курсы окончили 126 человек, в том числе 82 бурята (4).

Большую роль в подготовке квалифицированных специалистов сыграли рабочие факультеты. Так, в 1932/33 учебном году в республике действовали 8 рабфаков, в которых обучалось 965 учащихся, среди которых буряты составляли 60%, для материальной поддержки студентов, выходцев из Бурятии создавались специальные стипендиальные фонды. Так стипендиальный фонд Наркомпроса Бурят-Монгольской АССР в 1925/26 учебном году составлял 31,6 тысячи рублей. Однако при зачислении студентов на стипендию строго соблюдался классовый принцип. В первую очередь стипендию получали выходцы из рабочих и беднейших крестьян.

В целях оказания помощи в подготовке кадров специалистов для дружественных Монгольской и Тувинской народных республик в 1930 году в Верхнеудинске был открыт Монгольский четырехгодичный педагогический рабфак, работавший до 1940 года, и монгольское отделение в Кяхтинском педучилище. В 1931 году в Монгольском рабфаке обучалось 345 человек, в том числе 112 женщин. Из окончивших рабфак многие стали партийно-государственными деятелями и учеными.

Выпускниками этого рабфака являлись Ю.Цеденбал – бывший первый секретарь ЦК МНРП, Д.Майдар – бывший заместитель председателя Совета Министров МНР, Б.Ширендыб – бывший президент Академии наук МНР (2).

В 1932 году было положено начало высшему образованию в Бурятии. По решению Советского правительства в Верхнеудинске были открыты педагогический и агротехнический (позднее переименованный в сельскохозяйственный) институты. На первый курс было принято 116 студентов, в том числе 90 бурят (1).

В 1936 году при педагогическом институте был открыт учительский институт с двухгодичной программой подготовки, который просуществовал вплоть до 1955 года, подготовив большое количество учителей для школ республики, внес весомый вклад в развитие школьного образования в республике.

Заметным событием в культурной и научной жизни республики явилось открытие в 1961 году Восточно-Сибирского института культуры, который стал настоящей кузницей кадров для учреждений культуры Сибири и Дальнего Востока. За первые десять лет своей работы институт подготовил более 3000 специалистов.

В 1962 году открылся Восточно-Сибирский технологический институт, положив начало подготовки инженерно-технических кадров для республики. Огромный вклад в создание и развитие института, внес его первый ректор профессор Д.Ш. Фролов.

В дальнейшем образовании Бурятии развивалось также как и в других краях страны, постоянно эволюционируя, достигло достаточно высокого уровня развития.

В настоящее время в Бурятии сложилось образовательное пространство представляющее собой определенную структуру научно-исследовательских и образовательно-воспитательных учреждений от детских садов и школ до средних, высших учебных заведений.

В условиях перехода к рынку произошло сокращение количества дошкольных образовательных учреждений. Ныне количество дошкольных учреждений составляет 458 единиц с контингентом детей в 28,4 тысячи. В республике действует 99 национальных детских сада, которые посещают 2879 детей.

Сегодня республика располагает сетью в 1000 общеобразовательных учреждений, различающихся по организационно-правовым формам, видам и типам, в том числе 618 школ, в которых обучаются 200 тысяч учащихся, 112 учреждений дополнительного образования и др. открыто более 20 учреждений повышенного уровня: лицеи, гимназии, колледжи. Свыше 100 образовательных учреждений работают в режиме инноваций. В республике 169 национальных школ, знакомящих детей, представляющие различные этносы, с традициями, языком и культурой этих народов.

В республике сложилась система профессионального образования, включающая: начальное, среднее, высшее, послевузовское.

В состав системы начального профессионального образования входят 24 училища, 12 лицеев, 6 училищ системы ИТУ МВД, 1 специальное училище. Контингент учащихся составляет 16153 человека. Подготовка квалифицированных рабочих ведется по 83 профессиям (4).

В 1990-е годы начался период реформирования системы среднего профессионального образования. В настоящее время в республике работает 18 средних специальных учебных заведений, 8 из них имеют статус колледжа. Подготовка кадров ведется по 69 специальностям.

Специалисты с высшим образованием готовятся в четырех государственных высших учебных заведениях: Бурятской государственной сельскохозяйственной академии, Бурятском государственном университете, Восточно-Сибирской государственной Академии культуры и искусств, Восточно-Сибирском государственном технологическом университете.

За все годы функционирования вузов республики подготовлено 80 тысяч специалистов для промышленности, строительства, аграрного сектора и социальной сферы. Сегодня в вузах работает 1900 преподавателей, в т.ч. 122 – доктора наук, профессора, 848 кандидатов наук, доцентов. По дневной форме обучается 12288 студентов, на заочной – 8175. Подготовка кадров в вузах республики ведется по 6 направлениям и 106 специальностям и специализациям (3)

В системе послевузовского образования функционирует аспирантура, осуществляющая подготовку научных и научно-педагогических кадров по 75 специальностям.

В республике Бурятия работают более 10 филиалов негосударственных вузов и негосударственных учебных заведения среднего профессионального образования.

Сложившееся образовательное пространство Бурятии во многом развивалось и поддерживалось благодаря самоотверженной, бескорыстной и преданной своему делу деятельности выдающихся просветителей, учителей, деятелей науки и организаторов образования.

Неоценим вклад в развитие образования Бурятии тех, кто стоял у его истоков. Среди них хотелось бы отметить только некоторых бурятских учителей, работавших в первых училищах, организованных на территориях проживания бурят.

Весьма колоритной личностью являлся Яков (Халбай) Афанасьевич Болдонов (1808-1849), один из первых учителей бурят, окончивший Иркутское уездное училище с похвальным листом за отличные успехи в учебе. Я.А. Болдонов, получив по тому времени отличное образование, решает посвятить свою жизнь делу просвещения своих сородичей-бурят, прекрасно осознавая что оно, как он сам писал, не сулило ему особых выгод.

Я.А. Болдонов проявил большой интерес к изучению устного народного творчества бурят, в частности им были собраны и частично опубликованы бурятские сказки, песни, пословицы и поговорки.

Среди первых бурятских учителей видное место занимает Убаши-Цыбик Онгодов (1831-1911), уроженец урочища Сагаан Шулугай Агинской степной думы. В 1845 году окончил Нерчинское уездное училище и с 1846 года начал работать учителем монгольского, а затем и русского языка в Агинском бурятском приходском училище, проявив незаурядный талант в деле воспитания детей. За свои успехи он был произведен в коллежские регистраторы, награжден серебряной медалью «За усердие».

Племянник Я.А. Болдонова - Николай Семенович Болдонов являлся одним из видных народных учителей

и просветителей XIX века.

Н.С. Болдонов родился в 1833 году в улусе Зукулей Балаганского уезда. Первоначальное образование получил в Балаганском приходском училище, а затем, окончив Иркутское уездное училище поступает в Иркутскую духовную семинарию, которую блестяще заканчивает и назначается преподавателем духовного училища в Иркутске. Духовной карьере и безбедному существованию священника-миссионера он предпочел подвижническую работу народного учителя Балаганского инородческого училища. В качестве учителя он проявил себя образованным, творчески работающим, хорошо владеющим методикой преподавания педагогом.

Не менее интересной личностью среди бурятских народных учителей был известный филолог-монголист, писатель, переводчик Ринчен Номтоев (1821-1907), уроженец села Эрхирик Заиграевского района Бурятии.

Р. Номтоев был посвящен в буддийские монахи и назначен в 1857 году ширетумом (настоятелем) Тугну-Галтаевского дацана и одновременно работал учителем в училище, созданном при дацане.

В середине 1864 года Р. Номтоев снимает с себя духовный сан, женится и посвящает себя филологической и литературной деятельности.

В 1889 году он становится действительным членом Восточно-Сибирского отдела Русского географического общества за содействие в экспедиции известного ученого-путешественника Г.Н. Потанина.

Р.Номтоевым написаны лингвистические работы по монгольскому, тибетскому, и русскому языкам, в частности им создается тибетско-монгольский словарь, который был издан в Монголии через много лет после его смерти.

Наиболее колоритной фигурой среди народных учителей Бурятии XIX века можно считать Матвея Николаевича Хангалова (1858-1918) известного бурятского ученого-этнографа, родившегося в улусе Закулей Унгинского ведомства Иркутской губернии.

М.Н. Хангалов закончил вначале Балаганское приходское училище, а затем Иркутскую учительскую семинарию. После окончания семинарии учительствовал в Бильчирском училище, сочетая работу сельского учителя с многогранной деятельностью краеведа-собиравателя и исследователя (2).

Из просветителей и деятелей науки и общественных деятелей XIX века-начала XX века, оказавших особое влияние на становление культуры и образовательного пространства Бурятии, можно назвать первых бурятских ученых-ориенталистов, выпускников Казанского университета Г.Гомбоева, Д. Банзарова; буддийских просветителей А.Доржиева, Э.-Х. Галшиева; врачей братьев Александра и Петра Бадмаевых; ученых-востоковедов, путешественников Г. Цыбикова, Б.Барадина, Ц. Жамсарано; ученого, публициста, известного политика М.Богданова и многих других представителей первой бурятской интеллигенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. В.И. Андреев. История бурятской школы (1804-1962).- Улан-Удэ: Бурятское книжное изд-во, 1964.
2. Елаев Н.К. Бурятия. История, проблемы и опыт национализации – Улан-Удэ: Изд. Бур. пединститута. 1994.124с.

3. Историко-культурный атлас Бурятии. – М.: ИПЦ «Дизайн. Информация. Картография», 2001, -606 с.: илл, карт.

4. Очерки истории культуры Бурятии. Улан-Удэ: Бур. кн. изд-во, 1972.

FEATURES OF EDUCATIONAL SPACE BURYATIA IN LATE XIX - EARLYXX CENTURY TO THE PRESENT

© 2011

I.A. Malanov, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair "Pedagogy"
Buryat State University, Ulan-Ude (Russia)

Keywords: educational space of Buryatia; preschool education; primary educational establishments; secondary comprehensive school; primary; secondary; higher professional education; outstanding teachers and educators of Buryatia.

Annotation: the article considers process of Buryat educational space development from the period of intensive industrial development to modern days, peculiarities of its formation in the context of civilizational approach are revealed.

УДК 37 (09)

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОДАРЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

© 2011

Л. Н. Мишина, аспирант
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Ключевые слова: личность; способности; творческие способности; умственные способности; одаренность; гениальность; тестирование.

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы развития форм и методов изучения, выявления и формирования одаренной личности в историческом аспекте. Проведен анализ изучения феномена интеллектуально-творческой одаренности человека в системах образования высокоразвитых стран мира.

Исследование процессов организации образовательной деятельности в зарубежной высшей школе показывает огромное увеличение интереса к проблематике творческих способностей, формированию творческой личности и с учетом этого — к совершенствованию форм и методов обучения. Особенно явно это проявилось с начала 60-х годов прошлого века, когда в США, Англии, Франции, Германии, а затем и в других странах интенсивно велись исследования проблемы формирования и развития креативности человека. Внимание к этим вопросам является результатом ускоренного экономического, технического, научного и культурного развития мирового сообщества, а также практической потребности в людях, которые мыслят и действуют творчески [4, 27] В те годы было создано международное сотрудничество в этой сфере, которое до сих пор направляет и координирует усилия ученых, занимающихся изучением проблемы творчества. Целью статьи является анализ зарубежного опыта выявления и отбора творчески одаренной молодежи, путей формирования творческих личностей.

По нашему мнению, в этой проблеме можно выделить несколько аспектов: ресурсный, социальный, структурный и особенно педагогический. Последний касается поиска нового содержания, форм и методов

обучения, основой которых выступает высокая творческая активность студентов. Это определяется тем, что успешность в любой работе напрямую зависит от способностей к определенному виду деятельности. На исследование проблемы способностей наибольшее влияние имели труды таких выдающихся теоретиков психологии как Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов, Б. Ф. Ломов. Почти во все учебники психологии вошло определение способностей, которое дал Б. Л. Теплов и которое позже почти полностью принял Н. С. Лейтес. Способности эти ученые определяют как индивидуальные свойства личности, что является условием успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности. Врожденными, по их мнению, могут быть лишь анатомо-физиологические способности, то есть задатки, которые лежат в основе способностей, сами же способности всегда являются результатом развития, так как способности создаются в процессе деятельности [8, 10-11].

Анализ системы зарубежного образования показывает, что в большинстве зарубежных стран уже в течение десятилетий распространена практика выявления, развития и поддержки одаренной молодежи, начиная с самых ранних этапов ее развития. Результатом такой

работы есть формирование интеллектуальной элиты, которая занимает ведущие позиции в обществе.

Категория „способности” тесно связана с такими категориями, как задатки, одаренность, талант, гениальность. Одаренностью называют своеобразное сочетание способностей, которое обеспечивает человеку успешное выполнение той или иной деятельности, большие природные способности [3, 800]. В психологии одаренность характеризуется несколькими значениями: качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающие успешность выполнения деятельности; общие способности, определяют широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности; умственный потенциал или интеллект; целостная индивидуальная характеристика познавательных способностей и возможностей к обучению; совокупность задатков, природных данных, характеристика степени проявления своеобразия природных предпосылок, способностей; талантливость, наличие внутренних условий для достижений, которые проявляются в деятельности [6, 247].

В классификациях способностей особенно выделяют учебные и творческие способности. Они различаются тем, что „первые определяют успешность обучения и воспитания, усвоения человеком знаний, формирование умений, навыков, качеств личности, а другие — создание предметов духовной и материальной культуры, новых идей, открытий и изобретений, словом — индивидуальное творчество в различных сферах человеческой деятельности” [11, 118].

В большинстве зарубежных исследований „одаренность” (giftedness определяется как уровень развития умственных способностей (intellectual giftedness). Основное понятие также дополняется понятием „творческие способности” (creativity), таким же многозначным, как и термин „умственные способности” (intelligence). Одаренность проявляется в способности решать определенные проблемы с минимальными учебными затратами. В общем виде одаренность — это вид априорного преимущества в творческой деятельности. Таким образом, можно утверждать, что интеллект и одаренность являются определяющими для творческой деятельности [4, 28].

По решению проблемы нашего исследования, следует отметить, что сегодня в зарубежной практике активно ведутся дискуссии о „левосторонних” и „правосторонних” людях, о их творческих способностях и дальнейшем развитии. Ученые исследуют различия между такими людьми в выборе способа решения проблем, в стиле мышления, в выборе путей достижения цели и развития интеллектуальности. В частности выявлено, что люди с доминирующим левым полушарием более подвержены процессам логики, анализа, фактов, детализации. Люди, у которых доминирует правое полушарие, предпочитают наглядно-образный стиль мышления.

Начало систематического изучения творческой одаренности и способностей в США приходится на 1950 год. В последующие годы число исследований по проблеме креативности выросло в много раз: это работы Дж. Гилфорда и его коллег по изучению способностей; исследования Д. Маккиннона и его коллег по изучению способностей личности; исследования У. Тейлора по вопросам креативности; многолетние работы А. Осбор-

на и С. Паркса, посвященные вопросам тестирования и развития творческих способностей. Наиболее значимые работы по этой проблеме принадлежат Ф. Гальтону, Л. Термену, В. Дафф, М. Кертону. Эти работы потом переросли в более широкие исследования оригинальности мышления и креативности и касаются современных концепций личности [11, 1-10].

В зарубежной научной литературе вместе с понятием „одаренность” подробно рассматривается понятие „высокоодаренности”. Уже в 1916 году В. Штерн выразил фундаментальную мысль о „высокоодаренности”. Ученый различает общую умственную одаренность, которую он называет „интеллектуальностью”, и специфические виды одаренности, так называемый „талант”. Он призывает к распознаванию одаренных людей уже в школе и их склонностей к отдельным видам деятельности, чтобы выявить склонность к профессии и „спрогнозировать успехи в ней” [9, 340].

Решающими моментами и определяющими преимуществами высокоодаренных учащихся по сравнению с нормально одаренными являются база знаний, скорость обработки информации, креативный способ решения проблемы и генерализация мыслительных операций [9, 342].

Любой исторический обзор развития исследований высокоодаренных людей не возможен без имени Л. Термена. Результатом долговременного исследования Л. Термена является установление того факта, что дети с уровнем интеллектуальности выше среднего достигали в дальнейшем значительных успехов: они чаще выбирали академическую карьеру, имели высокие профессиональные достижения, были чрезвычайно продуктивными в научном плане, достигали высокого жизненного уровня [4, 29].

Проблема отбора высокоодаренных не потеряла своего значения и сегодня. В США еще в начале XIX века интенсивно обсуждалась проблема селекции способностей и их поощрения, реализовывались соответствующие программы. В Европе интерес к проблеме высокоодаренных главным образом отнесся к феномену выдающихся личностей, чьи способности выходят за рамки обычных человеческих возможностей. Только в конце 40-х годов XX века в Европе и Японии начали заниматься практической проблемой отбора и воспитания особо одаренных.

Большое внимание уделяется за рубежом приему в вузы абитуриентов, которые отличаются высокой интеллектуальной одаренностью. Показательно, что выявление и отбор одаренных людей рассматривается не как разовое мероприятие, как это, например, происходит на вступительных экзаменах в нашей стране, а является долговременной, хорошо продуманной системой.

Идентификацию одаренных детей осуществляют прежде всего учителя, но, как показывают исследования зарубежных ученых, до 25% таких учеников они не замечают [12, 49]. Кроме того, разработаны различные критерии отбора одаренных детей: реальные достижения (успехи в учебной деятельности, победы на конкурсах, публикации), оценки других людей, самооценка, психологические свойства. Но они не могут гарантировать объективной диагностики уровня одаренности.

Итак, сегодня важной является задача основательно-го исследования вопроса о методах определения степе-

ни развития тех свойств, которые мы называем способностями по отношению к конкретному человеку. Речь идет об измерении одаренности, а значит, установки, с одной стороны, качественных типовых индивидуальных различий, а с другой — различий количественных. При этом важно различать разные способы измерения одаренности, а также типовые формы этих способов и приемов. Часть исследователей одаренности пошла по пути поиска основных свойств психической деятельности, степень развития которых был бы показателем умственного развития вообще (например, способность к самостоятельному продуктивному синтетическому мышлению). Это так называемые симптоматические методы измерения одаренности.

Еще на рубеже XIX-XX веков такие приемы использовали ученые Х. Еббинхауз, К. Хайльброннер, Г. Рис, Э. Мейманн и А. Бине. Оценивая методику симптоматических приемов, необходимо отметить, что даже при самом удачном выборе показателя и при высоком приспособлении теста к испытанию соответствующей функции отдельный тест в коем случае не может быть средством измерения общей одаренности. Недостаточность выбора отдельных показателей как инструментов измерения общего одаренности побудила исследователей проводить новые испытания с использованием методов изолированных тестов (В. Штерн, А. Вигманн, И. Кон, Ф. Диффенбахер, Вейгандт, Санте-де-Санктис). Недостатком этой методики можно считать то, что авторы, которые их используют, в определенной степени случайно и свободно комбинировали выбор испытаний. При таких условиях прежде всего трудно сравнивать полученные отдельными исследователями результаты и, самое главное, найти единый принцип объединения отдельных тестов для построения надежной системы измерения одаренности [4, 29].

Сегодня важным является вопрос и о том, кто проводит отбор одаренных. Например, в США этим занимаются квалифицированные психологи, которые выявляют индивидуальные особенности детей, их дарования, составляют индивидуальные программы по развитию их способностей. На каждую тысячу человек здесь приходится наибольшее в мире количество психологов [1, 9].

В США накоплен более чем 90-летний опыт использования тестов для обнаружения способностей и умственного развития детей. При этом методика отбора одаренных детей постоянно совершенствуется, как и условия для раскрытия их талантов. В систему тестирования входят, например, тест Стенфорда-Бине, который позволяет выявлять способности с двухлетнего возраста, и тест Уечслера — с четырехлетнего возраста. Неизменной исходной позицией при этом является утверждение, что почти каждый ребенок в чем-то талантлив. Результаты эмпирических исследований подтверждают эту мысль: совершенно неспособных всего 2-3% против 97-98% способных, из них 2-3% можно отнести к категории талантливых [7, 22].

В системе высшего образования США также ведется тщательный отбор наиболее способных для каждого последующего этапа обучения путем сложной системы тестов по выявлению способностей к тому или иному виду деятельности. Кроме тестирования, выявлению одаренных способствуют многочисленные конкурсы, олимпиады и викторины, проводимые по многоуровневой системой, начиная с отбора в ВУЗ и заканчивая

международными конкурсами. При отборе жесткими критериями являются, кроме результатов тестирования, также личный и социальный факторы (мотивация, способности, склонности). С начала XX века в США способность к обучению в высшей школе определяли по четырем факторами, одним из которых был тест на изучение умственных способностей, ставший со временем неотъемлемой частью процедуры приема в ВУЗы. С 1947 года Служба педагогического тестирования проводит широкие дидактические исследования по созданию программы тестирования, например, наборы тестов для выявления одаренной молодежи. Эта программа получила широкую популярность и за пределами США [4, 30].

Учет индивидуальных склонностей и способностей учащихся, а именно, степень их индивидуальной одаренности и знаний является основополагающим принципом системы дифференциации обучения и во Франции. Их фиксируют на протяжении всего периода обучения в досье ученика.

В Японии отбор в государственные вузы происходит в два этапа. На первом этапе для старшеклассников проводят единый общенациональный тест (одновременно во всех префектурах, в единый установленный день и из одних и тех же дисциплин: родному языку, двух общественных дисциплин, математики, двух естественных дисциплин и иностранному языку). Это, по сути непрерывная серия тестов, которая длится 9 часов, определяет возможности и шансы выпускников средних школ на поступление в престижные университеты, которые по итогам общенационального теста осуществляют предварительный отбор абитуриентов. На втором этапе абитуриенты сдают экзамены непосредственно в университетах. В частности, Токийский технологический университет, отобрав тех абитуриентов, получивших лучшие оценки по общенациональному тесту, проводит затем в течение 6,5 часов серии письменных испытаний по математике, физике, химии и иностранному языку. При окончательном отборе также учитываются отзывы, рекомендации и документы за среднее образование. В наиболее престижные японские ВУЗы поступает, как правило, менее 20% отобранных для поступления лиц, из них в год окончания школы - примерно 70%, а остальные - из числа тех, кто вступает второй, третий раз. Двухступенчатая система отбора абитуриентов в японских вузах дает возможность отбирать наиболее способных студентов, выделяющихся своими знаниями в специальных областях, таких, что действительно стремятся получить высшее образование [4, 30].

Проведенный анализ использования различных приемов и форм отбора одаренных детей позволил ученым сделать следующий вывод: „Мы легко отличаем высокоодаренного ученика от умственно отсталого: в первом случае это ученик, который в своих операциях и выводах обнаруживает глубокое понимание предмета, но не может сказать, как он это делает, а во втором - ученик, который много говорит, но не умеет пользоваться понятиями, которые стоят за этими словами” [2, 53]. Несмотря на определенную некорректность такого вывода, он свидетельствует о том, что сегодня нет основательных исследований, которые были бы посвящены вопросам отбора высокоодаренной молодежи. Нужно в наше время прежде исследовать, какие

факторы в процессе отбора высокоодаренных являются стабильными, а какие — переменными. Несмотря на разнообразие использованных методов, — считает Ф. Клике, профессор психологии Берлинского университета, оценка интеллектуального развития, как и раньше, остается интуитивной. До сих пор не выработано, достаточных критериев, которые позволили бы разграничить общий интеллект и отдельные способности (например, математический талант) [10, 11].

По мнению Р. Штернберга, качества высокоодаренных можно выявить только с помощью комплексных задач, а не простых, таких, которые проявляются прежде всего в скорости реакции. Высокоодаренные дети, по его мнению, выделяются другими функциональными когнитивными компонентами [9, 29].

Как показал анализ, ведущие зарубежные страны достигли значительных успехов в решении этих проблем, что дает нам основание использовать все разнообразие применяемых ими средств с целью совершенствования современной системы образования. В наше время все усилия, подходы к решению и результаты исследовательского процесса отбора и развития одаренных нужно направить на создание интегральных и динамических форм занятий и развития личности каждого человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев М.А. Образование и научно-технический прогресс. М.: НИИ-ВО, 1992. — 44 с. 2. Брунер Дж. Про-

цесс обучения. — М.: АПН СССР, 1962. — 83 с. 3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доповн) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. — 1728 с. 4. Діденко О. В. Виявлення і відбір творчо обдарованої молоді в зарубіжній системі освіти // Наук. записки Вінниць. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. — (сер. «Педагогіка і психологія»): зб. наук. пр. / ред. кол.: М. І. Сметанський (голова) та ін. — Вінниця, 2007. — № 19. — С. 27–31. 5. Педагогическая мысль в странах Запада на современном этапе: Сб. науч. тр. Редкол.: В.Я. Пилиповский (отв. ред.) и др. — М.: Изд. АЛН СССР, 1991. — 195 с. 6. Психологический словарь. Под ред. А.Б. Петровского. — М., 1990. 7. Таргашвили Т.А. Система подготовки интеллектуальной элиты в США / Под науч. ред. Ю. Я. Клехо. — М.: НИИВШ, 1988. — 86 с. 8. Теплов Б. М. Проблема индивидуальных различий. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 536 с. 9. Hany E.A. Modelle und Strategien zur Identifikation hochbegabter Schuler.- Dissertation.- Miinchen: LMU, 1987. — 393 s. 10. Klux F. Parameters of cognitive efficiency: A new approach to measuring human intelligence / Der Intelligenzbegriff in den verschiedenen Wissenschaften. — Wien, Miinchen. — 1985. — S. 9-32. 11. Puccio G.J. William Duff's eighteenth century examination of original genius and its relationship to contemporary creativity research // J. of creative behavior. — Buffalo, 1991. — Vol. 95-N1. — P. 1-10. 12. Webb J.T. Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer.-Bern, Stuttgart, Toronto: Huber, 1985. — 215 s.

A CASE STUDY OF TALENTED YOUTH IN THE FOREIGN PEDAGOGY

© 2011

L.N. Mishina, postgraduate student

Cherkassy National University named after Bogdan Khmelnytskyi, Cherkassy (Ukraine)

Keywords: personality; ability; creativity; intelligence; talent; genius; testing.

Annotation: the problems of development of educational forms and methods in the process of studying, identifying and forming gifted personality in the historical aspect are discussed in the article. The analysis of the phenomenon study of intellectually-creative human giftedness in the education systems of developed countries is made.

УДК 159.938.363.8

ВЛИЯНИЕ ГРУПП АНОНИМНЫХ НАРКОМАНОВ НА ПРЕОДОЛЕНИЕ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ

© 2011

С.Р. Музаффари, аспирант

Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: наркомания; группы НА (Анонимные Наркоманы): проблемы воздействия групп НА на отказ от употребления наркотиков.

Аннотация: наркомания и употребление наркотических веществ, являясь важнейшей из социальных проблем современной цивилизации, требующей своего решения, оказывает отрицательное воздействие на процесс самоорганизации общества и способствует разрушению общественного порядка и социальных структур.

Нарушая нормальный ритм жизни общества, наркомания приводит к негативным изменениям в социальных, экономических, политических и культурных системах. В данной статье рассматриваются проблемы воздействия групп НА (анонимных наркоманов) на отказ от употребления наркотиков или их частичное ограничение. Необходимая информация собрана путем опроса респондентов, а также на основе наблюдения и анализа документов. Анализ собранной информации подтвердил правильность выдвинутых гипотез.

Введение. Группы анонимных наркоманов создаются для оказания взаимной помощи по преодолению наркотической зависимости путем совета, указания возможных путей выхода из сложившейся ситуации, обмена опытом и диалога. Создание групп анонимных наркоманов фактически шло по пути того, как это делали алкоголики: примерно так же они создавали группы для борьбы с алкогольной зависимостью.

Начавшееся в 1953 году движение АН сейчас является одним из старейших и крупнейших среди сообществ подобного типа в мире. Оно проводится в 125 странах еженедельно более 40 000 собраний из них в России 336 собраний в неделю (данные 2008 г.) [8,9]. Создание подобных групп в последнее время наблюдается во многих странах мира [см. к примеру, 6,7]. Организационное руководство осуществляется самими же наркоманами, здесь нет лечащего врача или какого-либо другого лица. Метод работы этих групп – в основном оказание сопротивления желанию потреблять наркотики, проявление лояльности в отношении тех, кто не может преодолеть свою болезнь, преданность идеям группы и наглядность.

Во многих странах, в том числе в США, стать членом такой группы очень просто. Именно поэтому исследование эффективности деятельности подобных групп затруднено, точной информации нет. Однако, судя по той информации, которую можно все-таки получить от наркоманов, деятельность этих групп достаточно эффективна. Имеются разработки и исследования деятельности этих групп, где также доказывается достаточная эффективность указанных групп. К примеру, в Иране проводились экспертные опросы среди специалистов, которые подтвердили, что в указанных группах анонимных наркоманов высокая степень социальной поддержки [1, s. 18-19].

Группы анонимных наркотиков, или НА (Narcotics Anonymous) численно растут от года к году. Причина такого стремительного распространения влияния подобных объединений в том, что они положительно оцениваются самими наркоманами. Интерес вызывают методы, с помощью которых наркоманы борются со своей болезнью. Если наркоман хочет положить конец своей зависимости от наркотических веществ, то они обращаются к поддержке к членам группы и очень эффективно ею пользуются.

После отказа от употребления наркотических веществ у людей появляется желание иметь какую-то поддержку или опору, которую они получают именно в этих группах. Вместе с тем стоит отметить, что для лиц, которые скрывают свою наркотическую зависимость, относятся к этому равнодушно, и не имеют каких-либо сильных мотивов или мотиваций для преодоления своей пагубной привычки, эффективность воздействия групп анонимных наркоманов бывает достаточно низкой.

Основное содержание: Наркомания является хронической болезнью, способствовать которой могут генетические, физические, социальные и психологические факторы [2, s. 23-26]. Важную роль здесь играет то, как лечится больной наркозависимостью в соответствии со своими особенностями и положением. Естественно, что этапы лечения каждого индивида и программа этого лечения может быть разной в зависимости от его индивидуального состояния. Факторы, оказывающие влияние на это, следующие: вид потребляемого наркотика, метод применения, степень зависимости, интенсивность зависимости, расстройства, связанные с наркозависимостью (в том числе проблемы, связанные с социальной почве, физические расстройства, проблемы, связанные с семьей и работой), уровень социальной поддержки, оказываемой индивиду, наличие у него семейных или правовых проблем, наличие или отсутствие у него психологических проблем, а также других заболеваний (в том числе сердечнососудистых, заболеваний почек или других органов), наличие или отсутствие желания лечиться, уровень доходов и образования индивида, наличие опыта лечения, оптимальный уровень программы излечения, характер использования наркоманом назначенных лекарственных средств.

Задача, поставленная в исследовании, была выяснить степень и характер влияния групп анонимных наркоманов на уменьшение уровня зависимости от наркотических средств. Кроме того, нами была поставлена задача исследования терапевтического воздействия на больных наркоманией.

Известно, что имеются методы лечения, не основанные на лекарственных препаратах, они применяются в терапевтических общинах. (Therapeutic Communities), где больные общаются между собой, получая различные советы и проч. Здесь лекарством являются психологические консультации, лечение в группах, информирование друг друга по разным вопросам и социальная поддержка.

При методе терапевтической общины больные на определенный срок объединяются в группы, состоящие из наркоманов (от 90 дней до нескольких лет). Именно поэтому они вынуждены бывают покинуть на этот срок семью и работу. Цель такого лечения состоит в том, что создаются условия для изменения некоторых социальных качеств характера больного, для отказа им от некоторых форм и норм поведения, при этом формируются новые социальные качества, новые взгляды и оценки.

Таким образом, излечившийся человек всю свою оставшуюся жизнь может прожить без наркотиков, ведя уже совершенно иной образ жизни.

Для исследования проблемы нами был разработан небольшой вопросник:

1. Как способствует группа анонимных наркоманов преодолению наркотической зависимости?
2. Является ли освобождение от наркотической зависимости началом новой жизни?
3. Воздействует ли на отказ от наркотиков личная воля человека?
4. Какую роль играют средства массовой информации с точки зрения оказания помощи желающим освободиться от наркотической зависимости?
5. Насколько эффективны лекарственные терапии при лечении молодежи от наркотической зависимости? и др.

Были выдвинуты следующие гипотезы: отказ от наркотиков является началом новой жизни. Есть связь между отказом от наркотиков и степенью тяжести заболевания. Избавление от наркотиков есть показатель зрелости личности и его культурно-социального развития. Умение избавиться от наркотиков есть показатель социального развития общества. У бедной прослойки населения возможность отказаться от наркотиков или избавиться от наркотической зависимости выше, чем у богатого. Одним из важных факторов избавления от наркотической зависимости являются внутрисемейные отношения и образцы поведения, которым здесь отдается преимущество. Имеется связь между формированием общественного мнения и отказом от потребления наркотиков. Имеется связь между поддержкой семьи и избавлением от наркотической зависимости. На избавление от наркотической зависимости воздействуют групповые связи и друзья наркомана.

В группе респондентов, с которыми велся опрос (всего 167 человек), было выяснено, что большинство лиц здесь начали потреблять наркотики в связи с возникновением различных психологических проблем [3, s. 79-80]. Безднадежность или депрессия, отсутствие планов на нормальную, надежную жизнь, слабая воля и неверие в себя, развенчание надежд, связанных с различными желаниями и мечтами, страхи, подражательство и легковерие, неверие в будущее и в окружающих, низкая самооценка, проблемы с социализацией, тяга к наркотикам, неудачи в личной и социальной жизни можно оценить как различные индивидуальные и психологические факторы, ведущие к наркотическим пристрастиям.

Что же касается средств массовой информации, то следует отметить, что здесь, где собрано воедино множество технологий и средств сбора информации и ее

преподнесения потребителю, формируется общественное мнение, которое передается на любое расстояние и в любых временных диапазонах.

Здесь используется также понятие образца (pattern): это модель или норма. Это сформированная модель, форма, к которой обращается и которой подражает социальная группа, образцу следуют, им руководствуются в поведении.

В качестве методологической базы нами взяты идеи структуралистского и функционального подходов. Кроме того, фактологической базой послужили исследования иранских ученых в области употребления молодежью наркотиков, а также роли здесь семьи [4, s. 155-156]. Известно, что семья является первичной и главной основой при формировании личности подрастающего поколения. Именно поэтому роль семьи в формировании идентичности, в закладке будущего каждого индивида исключительно велика. С этой точки зрения семья, являясь одним из основных социальных институтов, косвенно воздействующих на социальную структуру, и тем самым – и на формирование стремления к потреблению наркотиков.

Отметим, что функционалистско-структуралистская теории придает значение исследованию роли семьи в потреблении наркотиков проблемы наркомании в целом. Согласно этой теории, при ослаблении внутрисемейных норм и ценностей создаются условия для нарушения процесса социализации, его нормального прохождения, нарушается или ослабевает связь между членами семьи. В результате некоторые члены семьи начинают тянуться к наркотикам [5, s. 31].

Согласно конфликтологической теории, с наркоманией связаны проблема власти и социальные ценности. Считается, что потребление наркотиков – это реакция на неравенство, порожденное капитализмом в результате

Таблица 1.

Вопрос/ответ	Полностью согласен	согласен	Можно сказать, что согласен	Не согласен	Абсолютно не согласен	Всего
1. Отказ наркомана от наркотиков есть начало новой жизни	15	10	1	14	10	50
2. Наркоманы могут легко отказаться от наркотиков	9	4	6	19	12	50
3. Считается, что отказ от приема наркотиков показывает зрелость личности и его высокий культурный уровень	19	16	1	10	4	50
4. Отказ наркоманов от наркотиков есть показатель социального развития личности	16	13	10	6	5	50
5. Считается, что среди бедного населения наркомания распространена больше, чем среди богатого	20	6	4	12	8	50
6. Считается, что внутрисемейные отношения и поведение сильно влияет на борьбу с употреблением наркотиков						
7. Насколько эффективна работа средств массовой информации по борьбе с наркотиками?	22	17	10	1	-	50
8. Насколько помогает опека и поддержка семьи в борьбе с наркоманией?	6	9	12	4	19	50
9. Насколько сильно было влияние друзей и товарищей по группе на усилия по отказу от наркотиков?	1	2	13	24	10	50
10. Насколько велико влияние бедности на преодоление наркотической зависимости?	2	5	9	19	15	50

формирования определенных экономических отношений. В рамках отношений данного типа члены общества становятся в состояние отчуждения, отчаявшись найти помощь среди друзей, у своей семьи, в обществе и социальных институтах. В результате они, с целью отдалиться от наличного неравенства и тяжелого опыта жизни, начинают тянуться к наркотикам и использовать их.

Исследование было проведено нами в провинции Джиренде. Генеральная совокупность (N) молодежи в возрасте 18-19 лет составила 3411 человек. Выборка в количестве 50 человек (n) была подобрана путем случайного отбора. Провинция Джиренде является одной из восточных провинций в Гиляне. Согласно ответам, причинами наркомании здесь являются:

- слепое подражание друзьям, которые представляются заботливыми и верными;
- низкий образовательно-культурный уровень;
- ошибки, допущенные в семейном воспитании;
- любопытство к неуместным вещам, предметам и процессам;
- усталость в результате напряженного умственного труда;
- жизненные неудачи;
- крайняя бедность или непомерное богатство;
- возможность легко и задешево приобрести наркотические вещества;
- удовольствия и развлечения, противоречащие шариату;
- эмоциональный дисбаланс;
- безработица, которая способствует формированию равнодушия ко всему, что человека окружает.

Рассмотрим в таблице распределение ответов на вопросы, которые получили респонденты: (Таблица 1).

По первому вопросу можно сказать, что с указанной формулировкой согласны большинство из опрошенных (52%), что подтверждает и соответствующую гипотезу.

По второму вопросу 62% опрошенных утверждают, что это далеко не так. Это подтверждает мысль о том, что на первых порах отказа от приема наркотиков это дается путем тяжелых физических нагрузок и более и подтверждает соответствующую гипотезу.

По третьему вопросу было определено, что подавляющее большинство, т.е. 72% опрошенных согласны с этим мнением. По четвертому вопросу соответственно 78% опрошенных согласны с этим мнением. По пятому - 60% опрошенных согласны с этим мнением. По шестому вопросу - 58% опрошенных согласны с этим мнением.

По седьмому вопросу - 98% опрошенных считают, что СМИ положительно влияют на уменьшение распространения наркотиков среди молодежи. По восьмому вопросу лишь 54% респондентов согласны с положительным влиянием семьи на преодоление наркотической зависимости. Следовательно, влияние среды, обстановки, общесоциальных процессов на проблему наркомании достаточно велико, и это опрошенная молодежь достаточно хорошо понимает.

Следующий, девятый вопрос также подтверждает, что ни семья, ни группа, в которой подросток или молодой человек приобретает какие-то групповые навыки и привычки, не являются решающими в решении вопроса борьбы с наркоманией. Всего 32% отвечающих подтвердили, что имеется влияние группы. Данные цифры подтверждают, что нужны особые формы социальной защиты от этой напасти, одной из которых и являются

группы анонимных наркоманов, движение которых широко распространилось во всем мире и продолжает распространяться.

Всего 32% опрошенных (в десятом вопросе) считают, что бедность является препятствием в приобретении и потреблении наркотиков и тем самым поможет и в борьбе с преодолением наркотической зависимости. Только эта гипотеза в нашем исследовании не нашла своего подтверждения.

Считаем, что ниже следующие предложения помогут как в проведении профилактической работы по предотвращению распространения пристрастия к наркотическим веществам, так и в преодолении этой пагубной привычки, разрушающей человеческую жизнь:

- разъяснительно-просветительская работа среди родителей с целью показа вреда наркотиков с тем, чтобы они затем в свою очередь объясняли это своим детям;
- контролировать поведение детей и места, где они проводят свое свободное время, иметь сведения о людях, с которыми они проводят свое время, т.е. общаются. Разъяснять им этические нормы поведения, прививать им интерес к религиозным обрядам и обычаям;
- не разрешать им курить вообще, и тем более дома;
- не делать явное предпочтение в любви и внимании какому-либо одному ребенку, проявлять ко всем равное внимание и отношение.

Выводы, которые можно сделать на основании сказанного, следующие: Условия современного цивилизационного развития, когда технические, технологические, информационные возможности развиваются с большой скоростью, а человеческий потенциал подвергается большому давлению в связи с генетической отягощенностью, экологическим загрязнением, и самое главное – с неустойчивым эмоциональным и нервно-психическим, нравственно-психологическим состоянием – являются большим испытанием для незрелых морально, психологически и физически детей, подростков и молодежи. В этой связи движение анонимных наркоманов является новым способом преодоления пагубных привычек, и поиск таких форм работы следует продолжить. В этом деле большие задачи стоят перед исследователями и практиками в управленческой сфере.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кухен Вильям. Мы и наркомания в обществе. Перевод Атешин Шоля. I том, Тегеран, изд. Меденият, 1999, 432 с. (на персидском языке)
2. Йездхасте Али. Мнения и размышления иранских исследователей о факторах, ведущих к наркозависимости. // «Основы воспитания», Тегеран, 1921, № 31, с.77-89 (на персидском языке)
3. Мираштияни Ильхам. Социология наркомании в современном Иране. Тегеран, изд. «Мухаджир», 2005, 238 с. (на персидском языке)
4. Ферсад Мухаммед Гусейн. Социальная девиация и социальная патология. Тегеран, изд. «Бедр», 1996, 692 с. (на персидском языке)
5. Музаффар Аббасали. Социальная девиация и воздействие наркотиков на группы сверстников и друзей. «Основы воспитания», Тегеран, 2001, № 22, с.84-97 (на персидском языке)
6. <http://www.na-msk.ru/>
7. Сообщество "Анонимные Наркоманы" <http://www.blizkim.ru/>

INFLUENCE OF GROUPS OF ANONYMOUS ADDICTS ON DRUG DEPENDENCE OVERCOMING

© 2011

S.R. Muzaffari, postgraduate student
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Keywords: a narcotism: groups NA (Anonymous Addicts): problems of influence of groups NA on refusal of the use of drugs.

Annotation: a narcotism and the use of narcotic substances, being major of social problems of the modern civilization demanding the decision, has negative influence on process of self-organizing of a society and promotes destruction of a public order and social structures.

УДК 378.14.015.62

МЕХАНИЗМЫ РЕГУЛИРОВАНИЯ РЫНКА СПЕЦИАЛИСТОВ С ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИЕМ: ОПЫТ УКРАИНЫ

© 2011

А.С. Музыченко, доктор экономических наук, профессор
Уманский государственный университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)

О.В. Брит, преподаватель
Европейский университет, Киев (Украина)

Ключевые слова: рынок специалистов; высшее образование; качественные характеристики; образовательные услуги.

Аннотация: статья посвящена формированию рынка специалистов с высшим образованием и механизмам его регулирования в Украине. Акцентированы качественный и экономический уровни этого процесса. Под первым автор понимает повышение качественных характеристик образовательных услуг; под вторым – роста конкурентоспособности образования, его инвестиционной привлекательности, а также процессов адаптации рынка образовательных услуг к требованиям рынка труда.

The article is devoted to forming market of specialists with higher education and to the mechanisms of its regulation in Ukraine. Quality and economy levels of the process have been paid attention to. Under the quality level the author understands raising quality of educational service; under the economy level the author understands raising competitiveness of education, its investability and correspondence of educational market to labour market.

Инновационный путь развития Украины как независимого демократического, правового европейского государства зависит от того, насколько обществом будут задействованы интеллектуальные возможности, способности каждого человека. Потому государство определяет образование приоритетной сферой развития общества [1]. Особенно важным связью становится высшее профессиональное образование.

Однако сегодняшние реалии свидетельствуют о том, что высшее образование Украины нуждается в существенном совершенствовании в направлении его демократизации и вхождения в систему международного образования. В таких условиях важное значение приобретает проблема повышения качества образовательных услуг, которая бы основывалась на фун-

даментальности высшего образования, его целевой специализации, использовании творческих навыков и способностей молодежи к генерации новых идей.

Повышение уровня знаний и умений должно стать не только основой повышения интеллектуального и культурного уровня нации, а и измерением того, насколько эти знания и умения могут быть востребованы экономикой на каждом конкретном этапе ее развития, насколько быстро трудоустраются и насколько эффективно работают специалисты с высшим образованием.

Несмотря на то, что за последние годы в Украине наблюдаются процессы повышения занятости дипломированных работников, значительная их часть работает не по специальности, в большинстве случаев после получения диплома о высшем образовании человеку необходимо тратить дополнительные средства на переобучение. В то же время имеет место дефицит специалистов по ряду направлений, подтверждением чему может быть, например, увеличение числа иностранных менеджеров в ряде компаний, стратегия развития которых ориентирована на международные стандарты.

Потому наряду с повышением качественных характеристик образовательных услуг важное место сейчас

занимает разработка механизмов соединения процессов развития высшего образования на основе роста ее конкурентоспособности, инвестиционной привлекательности, а также процессов адаптации рынка образовательных услуг к требованиям рынка труда.

В процессе рыночных преобразований рядом с государственным образовался негосударственный сектор высшего образования, изменился порядок организации различных сегментов сферы образовательных услуг через изменения в лицензировании, аккредитации, новый подход к определению направлений и специальностей, получения первого рабочего места, а главное была подвержена существенным изменениям система финансирования. В совокупности действие этих факторов имело как положительные, так и отрицательные последствия. Потому в наше время становятся актуальными вопросы совершенствования механизмов государственного регулирования образовательных услуг через научное обоснование основных направлений совершенствования государственного регулирования, развития и повышения эффективности рынка специалистов с высшим образованием.

Проведенное исследование динамики использования специалистов с высшим образованием путем оценки уровня их занятости и эффективного использования через механизмы рынка труда, позволяет сделать выводы, что процессы которые происходят в сфере занятости под влиянием различных факторов, характеризуются разными объемами и темпами.

При обосновании методов расчета основных показателей развития образовательных услуг и обеспечения страны кадрами с высшим образованием были учтены методические рекомендации НИИ труда и занятости населения НАН Украины и Минтруда Украины [2; 3], а также предложены собственные подходы формирования объемов подготовки кадров с высшим образованием и их занятости. На наш взгляд, методика расчета показателей развития образовательных услуг следует рассматривать с точки зрения: демографической составной нынешней тенденции относительно практикуемого обучения по двум специальностям одновременно в двух учебных заведениях, или в одном, но на разных кафедрах, что ведет к двойному подсчету как студентов, так и специалистов с высшим образованием; учет объемов обучения на вечерних и заочных отделениях, что влияет на объемы трудоустройства выпускников; показателей стоимости образовательных услуг. Учет этих факторов даст возможность усовершенствовать методические подходы, применение которых поможет более эффективно исследовать проблему профессионального рынка.

Одним из механизмов регулирования развития рынка специалистов с высшим образованием является прогноз выхода выпускников высших учебных заведений на рынках труда и потребности в них экономики.

В прогнозных расчетах, которые осуществлялись в соответствии с методическими рекомендациями относительно ограничения этих показателей, были учтены объемы выпускников высших учебных заведений с полным высшим образованием, т. е. III–IV уровней аккредитации (специалисты и магистры). Что касается выпускников, которые заканчивают высшие учебные заведения I–II уровней аккредитации, то по этим категориям прогнозирование не осуществлялось созна-

тельно по двум причинам. Во-первых, большинство из них по окончании обучения и получении диплома не выходят на рынок труда, а продолжают учиться. Во-вторых, в пределах 2011 г. могут произойти определенные изменения в структуре подготовки кадров с высшим образованием в связи с требованиями Болонского процесса (в случае если Украина будет сотрудничать в этом направлении), что усложняет определение терминов обучения, наименование направлений и специальностей.

Проведенные расчеты прогнозов имеют следующую последовательность:

На первом этапе рассчитаны показатели выхода выпускников ВУЗов с полным высшим образованием на рынок труда по годам определенной перспективы. В качестве основы был взят показатель приема студентов в высшие учебные заведения по видам обучения «специалист» и «магистр» за определенные годы ретроспективного периода и методом его передвижения на пять лет вперед определялись объемы выпуска специалистов по существующим в то время направлениям и специальностям. Например, если прием студентов в высшие учебные заведения был осуществлен в 2006 г., то выпуск специалистов и соответственно их выход на рынок труда осуществится в 2011 г. При этом исследовались объемы отсева студентов в течении пяти лет обучения. Анализ показал, что в зависимости от конкретного направления или специальности показатель отсева колеблется в пределах 9-11%.

На втором этапе выполнены программные расчеты потребности экономики в специалистах с полным высшим образованием по годам перспективного периода. При этом отдельно было определено общую потребность, т.е. объемы занятости всего сегмента рабочей силы в экономике по годам перспективы; отдельно определялась дополнительная потребность. Дополнительная потребность – это тот показатель, который показывает ежегодное количество специалистов с полным высшим образованием необходимое конкретному предприятию, учреждению, организации дополнительно к уже существующей для выполнения запланированных объемов производства или услуг. При расчетах общей и дополнительной потребности в специалистах с полным высшим образованием были использованы прогнозные показатели количества наемных работников учреждений, предприятий, организаций по всем формам собственности; коэффициенты насыщенности экономики специалистами с полным высшим образованием; дополнительная потребность в специалистах для развития производства и в связи с текучестью кадров; дополнительная потребность в связи с необходимостью изменения контингента, которые отсеиваются (выход на пенсию, призыв в вооруженные силы) замена практиков специалистами с полным высшим образованием, естественный отсев. Прогнозные расчеты общей и дополнительной потребности в специалистах с высшим образованием осуществлены в двух вариантах. Первый вариант учитывает тенденции, которые имели место в прошлые годы с прогнозированием их на перспективу и постепенным увеличением темпов.

На третьем этапе были соотнесены объемы выпуска специалистов с полным высшим образованием (что аналогично их выходу на рынок труда) с потребностью в них экономики и установлены излишки этого сегмен-

та рабочей силы на рынке труда. В прогнозном периоде (2010–2011 г.) объемы и структура выхода выпускников на рынок труда будут обусловлены спросом населением на отдельные специальности.

В прогнозном периоде выход специалистов с полным высшим образованием на рынок труда будет иметь четко выраженную тенденцию к преобладанию убыточных направлений и специальностей. Больше половины выпускников с полным высшим образованием, которые выйдут на рынок труда, будут иметь специальности с четырех направлений: «экономика и предпринимательство», «менеджмент», «педагогика», «право». Причем эта ситуация будет из года в год обостряться. Так, если в 2007 г. на рынок труда по указанным направлениям вышло 54,9 % выпускников от общего их количества, то в 2011 – 56,8 %, т.е. каждый второй выпускник на рынке труда будет иметь специальность именно по этим направлениям. Одновременно недостаточным с позиции развития производства в перспективном периоде будут объемы специалистов по инженерным прикладным специальностям. Опосредованно эту ситуацию можно проиллюстрировать используя разработанные нами показатели нагрузки на занятых выпускников высших учебных заведений.

На 1000 штатных работников ежегодно приходится 17–18 выпускников с полным высшим образованием (в 2009г. этот показатель равняется 14 человек в связи с уменьшением объема приема студентов в ВУЗы III–IV уровней аккредитации по квалификационным уровням «специалист» и «магистр» с соответствующим увеличением по квалификационным уровням «младший специалист» и «бакалавр» в 2004 г.). Если исходить из показателей (14–18 человек на 1000 штатных работников) то мы считаем, что она завышена по отношению к ежегодной потребности экономики в этом сегменте рабочей силы. Это с одной стороны. А с другой стороны, приведенные количественные показатели свидетельствуют, что такая нагрузка на экономику в перспективе будет вызвана значительным выходом на рынок труда выпускников по экономическим и педагогическим специальностям.

Другим направлением численности кадров с высшим образованием является определение ежегодной потребности в них экономики. Потребность экономики в специалистах с полным высшим образованием на каждом конкретном этапе измеряется степенью развития научно-технического прогресса, темпами роста приоритетных направлений науки, производства и сферы услуг, региональной спецификой и отличиями. Расчеты потребности экономики в специалистах с полным высшим образованием на перспективный период осуществлялись на основе объемов общей и дополнительной потребности.

В соответствии с 1-м вариантом расчетов, при увеличении в конце прогнозного периода по сравнению с 2007 г. численности наемных работников предприятий, учреждений, организаций на 1,5 % или 209 тыс. чело-

век, общая потребность в специалистах с полным высшим образованием увеличится на 6,4 %. Такая ситуация объясняется тем, что включительно до 2008 г. за нашими подсчетами, количество наемных работников уменьшалось в связи с увольнением неквалифицированных работников по отдельным рабочим профессиям и постепенным снижением частицы занятых на условиях неполного рабочего времени и перехода их на полный рабочий день (неделю). Что касается специалистов, то их ежегодное увеличение в пределах 1–2 % станет следствием постепенного, начиная с 2004 г., повышения темпов роста производства и сферы услуг, которые объективно требуют увеличения работников высокой квалификации.

В соответствии с другим вариантом расчетов при условии благоприятной инвестиционной политики, как это определено в Программе Президента Украины, количество наемных работников с учетом уменьшения их занятости в условиях неполного рабочего времени до конца 2010 г. может возрасти на 7,2 % или на 1,0 млн. человек. При таких условиях коэффициент насыщенности специалистами с полным высшим образованием в 2011 г. составит 242 человека на 1000 наемных работников, что в абсолютном измерении составит 3 622 тыс. человек. То есть, в период 2010–2011 гг. рост общей потребности в специалистах с полным высшим образованием может достичь 654 тыс. человек, или 22,0 %.

Сделанный нами прогноз дополнительной потребности в специалистах с полным высшим образованием свидетельствует, что в течении 2008–2011 гг. этот вопрос окончательно решен не будет. В конце прогнозного периода дополнительная потребность среди наемных работников в кадрах с полным высшим образованием составит 173 тыс. человек, т.е. по сравнению с 2007 г. возрастет на 34 тыс. человек, или на 31,1%. Прогнозируется, что основной составляющей такого роста станет замена специалистов, которые выбывают в связи с естественным отсевом, призывом в вооруженные силы и заменой недипломированных работников дипломированными. Причем в течении всего прогнозного периода объемы этого контингента будут практически стабильными, т.е. на уровне 2,8–2,9% от общего количества наемных работников с полным высшим образованием.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон України про освіту №1060-ХІІ із змінами від 11 червня 2008 р. // Законодавчі акти України з питань освіти: зб. Законів. – К.: Парлам. вид-во, 2004. – 404с.
2. Методичні рекомендації щодо визначення обсягів підготовки фахівців з вищою освітою у навчальних закладах за напрямками та спеціальностями. – К., Соцінформ, 2004. – 165с.
3. Методичні рекомендації щодо визначення потреби у фахівцях з повною вищою освітою. К.: Соцінформ, 2004. – 134с.

MECHANISMS OF MARKET REGULATION SPECIALISTS WITH HIGHER EDUCATION: EXPERIENCE OF UKRAINE

© 2011

A.S. Muzychenko, doctor of economic sciences, professor
Uman State University Paul Tychyny, Uman (Ukraine)

O.V. Brit, lecturer
European University, Kiev (Ukraine)

Keywords: market specialists; higher education; qualitative characteristics; educational services.

Annotation: the article is devoted to forming market of specialists with higher education and to the mechanisms of its regulation in Ukraine. Quality and economy levels of the process have been paid attention to. Under the quality level the author understands raising quality of educational service; under the economy level the author understands raising competitiveness of education, its investability and correspondence of educational market to labour market.

УДК 177. 717.026.3

ТОЛЕРАНТНОСТЬ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ КАК ЭТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

© 2010

Ш.М. Мусаева, докторант отдела этики и эстетики
Национальная академия наук Азербайджана, Баку (Азербайджан)

Ключевые слова: толерантность; этика; толерантность в Азербайджане.

Аннотация: в настоящее время внимание многих исследователей привлекает характер взаимоотношений между правовым государством и гражданским обществом, в немалой степени построенных и на соотношении их ценностей и интересов. Среди нормативных ценностей, узаконенных на уровне социального института, важное место занимает толерантность, ставшая для населения страны привычной нормой поведения, образом жизни.

Введение. Известно, что в рамках гражданского общества особое значение придается частной жизни, минимизации роли здесь государства, формированию неформальных организаций и соблюдению частных интересов. Гражданское общество является не просто совокупностью отдельных лиц – граждан государства, но прежде всего форма общности, обеспечивающей их совместные потребности и интересы; основой становления гражданского общества является правовое государство. Именно по воле правового государства реализуются потребности и интересы гражданского общества. Последнее, в свою очередь, развивается с целью выразить и обеспечить интересы индивида, группы, региона, что способствует демократизации правового государства. Гражданское общество и правовое государство создают вместе широкие возможности для нравственного совершенствования личности в обществе.

Становление общества на протяжении всей его истории сопровождалось разнообразием верований, идеологий, уклада и образа жизни. При всем разнообразии шли процессы взаимодействия и взаимовлияния, которые, тем не менее, не смогли, и, думается, не смогут преодолеть своеобразия развития как социально-экономической и политической, так и духовно-нравственной жизни людей. Совместное проживание в мире и согласии – то идеальное состояние, о котором думали многие исследователи, недостижимо, однако для выживания необходим консенсус и терпи-

мость, и это понимают не только политики, но и представители многих религиозных конфессий.

Толерантность как социальное явление имеет не только этическое содержание, поскольку ценностное ее содержание может проявляться также и в правовом, политико-социальном аспектах. К примеру, известно, что идея толерантности нашла свое отражение во Всеобщей декларации человека (ст. 19): Каждый человек имеет право на свободу убеждений и на свободное выражение их; это право включает свободу беспрепятственно придерживаться своих убеждений и свободу искать, получать и распространять информацию и идеи любыми средствами и независимо от государственных границ [2].

Принцип вреда (harm principle) сформулировал Джон Стюарт Милль: единственное оправдание вмешательства в свободу действий любого человека – самозащита, предотвращение вреда, который может быть нанесен другим. Человек ответственен только за ту часть своего поведения, которая касается других. В остальном – абсолютно независим. Над собой, своим телом и душой личность суверенна. [4].

Однако религиозная терпимость основана прежде всего на нравственных предпосылках, и именно этот аспект является предметом исследования ряда ученых на протяжении всего периода, как появились мировые религии. Анализ исторического развития нравственного содержания толерантности дан, к примеру, Валитовой Л.Л., в частности, ею рассмотрены эволюция идеи

толерантности, современные этические теории толерантности и интолерантности с точки зрения их создания и проявления [см. об этом: 1]. Соина О. С., автор другого исследования по проблемам толерантности, подчеркивает, что «напряженная ситуация, которая возникает, когда "я" встречает "другого", когда сталкивается свое и чужое, привычное и вызывающее недоверие, может разрядиться фанатичной борьбой идей, может смягчиться, но не разрешиться, "законсервироваться" равнодушием к "другому", а может смениться принятием его. Последнее есть совершенно особый вид отношения, разумный компромисс» [9].

Толерантность вовсе не означает отсутствия верности своим идеалам или отказа от них. Нам запрещается подавлять идеи, с которыми мы не согласны, но от нас вовсе не требуется, чтобы эти идеи нам нравились или чтобы мы поддерживали их либо им потакали, отмечал Ю.Хабермас. А.А.Зотов подчеркивает при этом, что «Хабермас разрешает мнимый парадокс, побуждающий рассматривать толерантность как проявление чрезмерной уступчивости и основанный на том, что трудно четко определить границы терпимого при установлении норм толерантного отношения к чуждым для данной общности убеждениям и поведенческим практикам. При сохранении разногласий между социальными и этническими общностями все же необходима выработка путем диалога правил толерантного отношения. Конкурирующие притязания на значимость могут и должны отвергаться в том случае, если они идут вразрез с общепринятыми в обществе правовыми и нравственными нормами» [3].

Согласны с мнением Комадородой И.В. о том, что «в условиях нарастания стохастических, сложно прогнозируемых и неконтролируемых социально-культурных явлений в разноорганизованных культурных средах традиционного и современного типов становится актуальной проблема поиска новой научной парадигмы, выстраиваемой на основе последовательной и разносторонней критики эволюционизма» [5]. Сложности периода диктуют для каждой страны условия выживания, но все они должны быть основаны на общечеловеческих ценностях, в том числе и при формировании гражданского общества.

Основное содержание. Страны региона Южного Кавказа, в том числе Азербайджан, обладают древней историей, в том числе по совместному проживанию разных народов и племен, разных убеждений и образа жизни. На территории нашей страны издавна распространены различные религиозные конфессии, которые испокон веков живут совместно мирной жизнью. С приходом исламской веры на территорию страны, традиции религиозной терпимости еще более укрепились. В республике в мире и согласии проживают мусульмане, православные, иудеи, которые пользуются равными правами. Это подтверждают и современные исследователи данной проблемы; практика политической жизни также свидетельствует об этом.

Так, государственный секретарь (министр иностранных дел) Святого Престола кардинал Тарчизио Бертоне на встрече с лидерами религиозных конфессий Азербайджана при церемонии открытия католического храма заявил, что «пример Азербайджана показывает, что религиозный фактор можно использовать не как средство вражды, а как инструмент налаживания

диалога между различными цивилизациями; толерантность в Азербайджане является достижением его народа и служит гарантом развития государства» [6].

День международной религиозной толерантности в Азербайджане отмечается с 1999 года. Наряду с мусульманами, которые составляют 96 процентов населения, в стране проживают христиане и иудеи. В Азербайджане принят "Закон о вероисповедании", предусматривающий толерантность по отношению к другим религиозным конфессиям.

По отчетам международных организаций и экспертов, религиозная толерантность в Азербайджане является примером для многих стран с различными религиозными конфессиями. В частности, следует подчеркнуть, что правительство Азербайджана активно поощряет религиозную толерантность, говорится в Докладе о свободе вероисповедания в странах мира за 2009 год, изданном Бюро по демократии, правам человека и труду Госдепартамента США.

В 2009 году Баку был избран столицей исламской культуры за вклад, который внес Азербайджан в продвижение религиозной толерантности в мире [7]. Проводимые международные конференции, встречи и совещания религиозных лидеров мира, свидетельствует о больших достижениях в сфере толерантности, открытости миру, ценностей, в отношениях религия-государство, и на пути совместного сотрудничества на путях решения глобальных проблем. Развитие межконфессиональных и межкультурных отношений служит общим интересам человечества и устранению глобальных проблем – терроризма, религиозного фанатизма, экстремизма и сепаратизма.

Ведется активная работа по восстановлению историко-культурных памятников, мечетей и святынь, храмов, принадлежащих христианской, иудейской и другим религиям, обеспечена защита свободы вероисповедания и удовлетворение религиозных нужд всех граждан страны, независимо от языка и религии.

Этические принципы гражданского общества основаны, как известно, на культурно-духовных явлениях, в том числе и на религии, искусстве, различных формах времяпрепровождения. Восточные ценности, лежащие в основе гражданского общества нашей страны, предопределяют коллективистский дух взаимоотношений между людьми. Но этот дух может выражаться и в различных групповых интересах, противостоящих как друг другу, так и всему обществу в целом [10, с. 51]. Сила общества – в контроле за подобными процессами, за подчинением интересов частных интересам общества, однако сочетание их должно не противоречить друг другу, а взаимодополнять их.

Каждая из глобальных проблем, строящих перед человечеством, естественным образом касается и нашей страны. Среди факторов девальвации духовных ценностей, ведущих к разрушению семей и обществ, следует назвать нарушение прав человека, распространение наркотических веществ и других психотропных средств, контроль над космосом, ядерный терроризм, применение оружия массового уничтожения, и др. Видимо, воспитание общества в духе толерантности и взаимоуважения не должно переходить какой-то грани, связанной с общечеловеческими ценностями. Сегодня имеется ряд экстремистских, радикальных и сепаратистских сил, которые противостоят территориальной

целостности и безопасности государств, в том числе и Азербайджана. Это – политическая сторона проблемы; известно, что этика и политика взаимодополняют друг друга. Нравственная же сторона состоит в наборе ценностей и норм поведения каждого человека, в формировании общедуховного, философского взгляда на мир, в основе которого должно лежать сочетание чувства общепланетарного дома, в котором мы живем, и оптимального соотношения «своего» и «чужого», не за счет ущемления какой-либо стороны, а за цивилизованное признание права на существование противоположного мнения, поведения, факта и проч.

Трудность поддержания уровня толерантности на взаимоприемлемом уровне исходит из неблагоприятной ситуации, складывающейся как во всем мире, так и в регионе с точки зрения современного развития. Глобализация, экологические проблемы, неустойчивое социально-экономическое развитие, разнообразный баланс политических сил приводит к формированию в общественном мнении противоречивых ценностей. Насколько подобные явления способны поколебать религиозную толерантность в Азербайджане?

Для ответа на этот вопрос следует остановиться на общих проблемах этического воспитания, связанного на целом комплексе задач обучения, развития необходимых нравственных навыков в процессе социализации личности. Участниками этого процесса являются семья, система образования, совокупность национально-духовных ценностей (менталитет), СМИ, информационно-коммуникационные системы в целом.

ВЫВОДЫ

Необходима стабильность культурных институтов, дающая возможность формирования групповых предпочтений и интересов; сейчас ориентации в основном носят массовый характер, складываются в коллекти-

ве, семье, общине; они активно участвуют в процессе социализации личности на протяжении всей жизни человека. Есть ценности общечеловеческого бытия и преходящие ценности. В каждой из групп ценностных ориентаций в той или иной степени заложены мировоззренческие идеи общепланетарного плана, в том числе и связанные с толерантностью, и общее содержание мировоззренческого подтекста развития и становления человеческого самосознания состоит в гуманизации его именно на основе толерантности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валитова Р. Р. Толерантность как этическая проблема : Дис. ... канд. филос. наук : 09.00.05 Москва, 1997 159 с. РГБ
2. Всеобщая декларация прав человека <http://www.un.org/russian/document/>
3. Хабермас Ю. Когда мы должны быть толерантными? О конкуренции видений мира, ценностей и теорий. Социологические исследования. 2006. № 1. С. 45-53
4. <http://www.humanities.edu.ru/>
5. Комадорова И. В. Американская культурная антропология о факторах социокультурной динамики. (24.00.01 Теория и история культуры). Дисс. на соиск. уч. степени д-ра филос. наук. М., 2005, 408 с.
6. www.azerbaijan.az/portal/General/Religion/
7. <http://all-pages.com/>
8. Госдеп США: «Правительство Азербайджана поощряет религиозную толерантность» <http://www.trend.az/regions/>
9. Соина, Ольга Сергеевна Морализаторство как этическая проблема (09.00.05 Этика). Дисс. на соиск. уч. степени д-ра филос. наук. М., 1996, 350 с.
10. Мамедзаде И.Р. Гражданское общество и национальная идеология: философия политического процесса в Азербайджане. Б., 1995, 134 с.

TOLERANCE IN AZERBAIJAN AS THE ETHICAL PROBLEM

© 2010

Sh.M. Musaeva, doctoral candidate of department of ethics and an esthetics
National Academies of Sciences of Azerbaijan, Baku (Azerbaijan)

Keywords: tolerance; ethics; tolerance in Azerbaijan.

Annotation: now the attention of many researchers involves character of mutual relations between a lawful state and the civil society, to no small degree constructed and on a parity of their values and interests. Among the standard values legalized at level of social institute, the important place is occupied with the tolerance which has become for the population of the country by a habitual norm of behavior, a way of life.

ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМ ЗРЕНИЕМ

© 2011

Н.А. Никашина, аспирант*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: темпераментальные особенности, самореализация личности, потенциал, эмоциональные характеристики, психические процессы, ограниченные физические возможности.

Аннотация: в современном обществе большое внимание уделяется проблеме реализации личностного потенциала. Одним из факторов, влияющих на успех самореализации личности, является темперамент человека. Важно выявить значение определенных динамических и эмоциональных характеристик в достижении полного раскрытия возможностей человека.

В современной науке большое внимание уделяется личности, способной к самореализации. Под этим термином чаще всего подразумевают «реализацию своего потенциала» [7]. Интерес вызывают люди, готовые к поиску и развитию собственных возможностей, а также подключению ресурсов с целью достижения высоких результатов. Открытым остается вопрос о том, что именно влияет на человека, реализующего свои возможности. Тем не менее, уже есть подходы, изучающие факторы самореализации, выделяющие её особенности и критерии.

Так Р.А. Зобов и В.Н. Келасев выделяют два фактора, влияющих на самореализацию личности: зависящие от человека (ценностные ориентиры, гибкость мышления, воля и т.д.) и не зависящие от человека (уровень материальной обеспеченности, условия экологии, влияние средств массовой информации) [1].

С точки зрения И.П. Смирнова решающим фактором в реализации самого себя, своего потенциала являются не природные задатки человека сами по себе, а сформированные внешней средой личностные качества как продукт образования и воспитания, обучения труду.

Селезнева Е.В. подчеркивает, что человек может самореализовываться как уникальная целостная личность только во встрече с другими.

По мнению Катаева основным условием самореализации личности является наличие у человека развитого самосознания и рефлексии с актуализированной способностью познавать себя и окружающий мир, реальные и потенциальные способности и возможности, интересы и ценности, перспективы личностного и профессионального роста [2].

На наш взгляд, изучение самореализации личности возможно с позиции комплексного рассмотрения всех критериев, факторов и особенностей. Если говорить о природных данных человека, то здесь существенную роль в становлении личности может сыграть темперамент, как динамические особенности психики.

Как известно, люди заметно отличаются друг от друга по силе отклика на окружающие воздействия, по проявляемой ими энергии, по темпу, скорости психических процессов. Такого рода особенности существенным образом характеризуют психическую активность индивида, его моторику, эмоциональные проявления. Так, для одного человека более характерна пассивность, для другого - неустанная инициативность, одному присуща легкость пробуждения чувств, а другому

- хладнокровие, одного отличают резкие жесты, выразительная мимика, другого - сдержанность движений, очень малая подвижность лица [6].

Динамические черты, присущие индивиду, внутренне связанные между собой, составляют своеобразную структуру. Индивидуально своеобразная, природно обусловленная совокупность динамических проявлений психики и называется темпераментом человека [3].

Проблемой темперамента занимались многие ученые, с развитием научных взглядов появлялись новые точки зрения на свойства темперамента и их влияние на поведение и деятельность человека. Так И.П. Павлов заложил физиологические основы темперамента, основываясь на свойствах нервной системы: сила, уравновешенность, подвижность возбудительного и тормозного процессов. Подход к различиям в динамической стороне психики со стороны свойств типа нервной системы положил "начало новому этапу в изучении физиологических основ темперамента. В трудах психологов Б.М. Теплова, В.Д. Небылицына (50-60-е годы) уточнялись и обогащались представления о свойствах высшей нервной деятельности человека. Были открыты новые свойства нервной системы. Одно из них - лабильность (от этого свойства зависит скорость возникновения и прекращения нервного процесса, в отличие от подвижности, характеризующей, быстроту смены одного процесса другим) [4].

Именно в функциональных особенностях мозга, его коры и подкорки, в свойствах типов нервной деятельности (регулирующих накопление и расход энергии) видит современная наука ближайшие причины индивидуальных различий по темпераменту (исследования В. С. Мерлина, Я.Стреляю и др.).

А.И. Крупнов считает необходимым рассмотреть такие качества как стеничность – астеничность, экстраверсия – интроверсия, импульсивность – рефлексивность. По его мнению, эти качества дают наиболее полную картину о темпераментальных особенностях личности. Стеничность рассматривается как характеристика высокой работоспособности индивида, устойчивости к различным помехам, способности к длительной непрерывной деятельности, даже при депривации сна, противоположное качество – астеничность. Экстраверсия и интроверсия говорят о направленности личности – на внешний или свой внутренний мир, что оказывает безусловное воздействие на

способы общения индивида, его интересы и формы деятельности. Импульсивность понимается как черта характера, выражающаяся в склонности действовать без достаточного сознательного контроля, под влиянием внешних обстоятельств или в силу эмоциональных переживаний. Обратным качеством является рефлексивность, позволяющая человеку отдавать себе отчет о результатах своей деятельности, чувствах, мыслях и состояниях.

Рассматривая темперамент с позиции степени выраженности определенных качеств, можно предположить, что в одной и той же деятельности разные люди добьются разных результатов. Кто-то, благодаря своим природным особенностям, будет более успешен, кто-то менее. Например, глубоко интровертированная личность, «пропустит» некоторые предлагаемые ей возможности, но при этом сможет глубоко погрузиться в изучаемую на данный момент времени проблему. Более экстравертированная личность сможет реализовать себя в количественном отношении. Человек, в большей степени направленный на окружающий мир, имеет возможность распространяться сразу на несколько видов деятельности и испытывать от этого чувство собственной реализации, так как в каждой задействованной сфере получит результат.

Темперамент так же оказывает влияние на проявление характеристик – эмоциональные чувства и реактивность. От подвижности нервной системы, от скорости запуска процессов торможения и возбуждения зависит реакция человека на определенную ситуацию [9]. Под влиянием эмоций человек способен оценивать свою работу, включаться в процесс, быть заинтересованным в положительном результате, а не просто давать ответные реакции организма на внешние воздействия.

Кроме того, темперамент можно назвать «сквозной» характеристикой человека. От его типа зависят все психические процессы [5]. Эта зависимость проявляется в активности памяти, мышления, восприятия, внимания, а значит, темперамент влияет на успешность выполнения деятельности, позволяя человеку выбрать единственно верный для него способ действий.

Продуктивность всех перечисленных познавательных процессов может быть оценена по их продуктам, по результатам, полученным в течение определенного отрезка времени. Продуктивность выше там, где за одно и то же время удается больше увидеть, услышать, запомнить, припомнить, представить, решить. Возбудимость, тормозимость и переключаемость характеризуют быстроту возникновения, прекращения или переключения того или иного познавательного процесса с одного объекта на другой, перехода от одного действия к другому. Например, одним людям требуется больше, чем другим, времени для того, чтобы включиться в умственную работу или переключиться с размышления над одной темой на другую. Одни люди быстрее запоминают информацию или припоминают ее, чем другие [4].

Темперамент накладывает отпечаток на коммуникативную сферу человека. Одни проявляют беглость и живость речи, легче адаптируются в разговоре, переключаются с одной темы на другую. Другие люди, наоборот, проявляют меньшую словоохотливость, малоактивны и обладают невысоким темпом [5].

Все характеристики темперамента указывают на то, что при выборе определенного типа деятельности, в которой индивид желает добиться успеха, то

есть получить высокую степень самореализации, он должен ориентироваться на её требования. Это необходимо для того, чтобы грамотно «приложить» свои природные особенности к ситуации, которая требует тех или иных навыков и умений. Важно подчеркнуть, что и на темперамент оказывают влияние психические свойства индивида, а значит, недостающие качества можно развить или компенсировать [8]. Данный факт особенно важен в становлении личности людей с ограниченными физическими возможностями. С помощью методики А.И. Крупнова нами были выявлены некоторые особенности темперамента, оказывающие положительное или отрицательное влияние на успешную самореализацию.

По результатам диагностики были выявлены основные различия между здоровыми ребятами и испытуемыми с нарушенным зрением по показателям: экстраверсия – интроверсия, стеничность – астеничность, импульсивность – рефлексивность.

Слабовидящие школьники интровертированы в большей степени, чем здоровые. Это отражает направленность их личности на свой внутренний мир, нежели чем на окружающую действительность. В то время, как у здоровых ребят преобладает характеристика экстравертированности. Они в большей степени вовлечены в общественные отношения, направлены на активное взаимодействие с окружающей средой. В данном случае объектом внимания должны стать межличностные отношения инвалидов на эмоциональном уровне. Когда мир перестанет восприниматься как угроза, откроются новые перспективы развития, общение с людьми станет заметно легче. Человек, которому присуще умение налаживать тесные контакты чувствует себя увереннее в обществе и легче к нему адаптируется.

Важно отметить, что при достаточно высоком уровне интровертированности личности наблюдается и высокий уровень рефлексивности. Это говорит о склонности ребят подвергать анализу свои мысли, чувства, переживаемые эмоции. Они способны отдавать себе отчет о своих поступках и прогнозировать результат. Это довольно благоприятный факт, говорящий о возможности осознанной самореализации. Ребята могут выбирать сферы деятельности, в которых будут чувствовать потенциал для достижения успеха. Кроме того, такое качество как рефлексивность, сможет обеспечить эффективность работы в сферах, требующих особо повышенного внимания, с возможностью индивидуального графика работы и отсутствия жесткого контроля времени.

У здоровых ребят преобладает противоположное качество – импульсивность. Вероятно, это связано с тем, что они не чувствуют ограничений в пространстве, им присуща большая степень выраженности смелости, адаптации к окружающему миру. Поэтому, они могут себе позволить действия на основании своих эмоциональных побуждений, без сознательного контроля.

Стеничность и астеничность – это характеристики, показывающие уровень работоспособности индивида. Развитие стеничности является важной задачей, поскольку данная характеристика обеспечивает высокий уровень выносливости индивида, даже в ситуации депривации сна и отдыха. Для профессиональной реализации способность к эффективному труду является основополагающим фактором. У индивида с высокой

ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КАК ФАКТОР ...

работоспособностью больше шансов стать незаменимым сотрудником, шире круг возможностей. Есть силы для преодоления препятствий и расширения области знаний. К сожалению, ребята с нарушенным зрением не могут отличиться высокими показателями по данной характеристике, им скорее свойственна астеничность. Выраженность этой особенности говорит о слабой работоспособности, быстрой утомляемости, невозможности быстрого реагирования на сменяющиеся условия работы. Затруднения в сфере работы с высоким уровнем напряжения могут быть объяснены физическим недостатком, который определяет темп работы, а слабо функционирующий орган требует повышенного внимания к себе. Нередко низкая работоспособность и выносливость у людей с ограниченными возможностями обусловлены физическим недомоганием. Поэтому им приходится подбирать виды деятельности не только по предпочтениям, но и с учетом физического состояния.

Что касается характеристик – эмоциональные чувства и пластичность – то здесь у ребят с нарушенным зрением есть все шансы эффективно применить их на практике. Высокая выраженность способности к эмоциональным чувствам обеспечивает проявление ответных реакций организма соответственно ситуации. Иными словами, те эмоции и способы взаимодействия, которые выбираются ребятами для общения или осуществления деятельности вполне адекватны требованиям окружающей среды.

Пластичность также является значимой темпераментальной характеристикой, так как она позволяет подстроиться под ситуацию и выстроить свое поведение максимально правильно. Кроме того, она способна обеспечить эмоциональную устойчивость индивида к негативным факторам окружающей среды, за счет того, что человек способен к быстрому отреагированию своих эмоций и выбору эффективной позиции на данный момент времени.

Таким образом, можно сделать вывод, у испытуемых с ограниченным зрением есть все необходимые, биологически заложенные характеристики, позволяющие найти наиболее подходящий вид работы, способ общения с окружающими, а значит, есть возможность успешной самореализации. Конечно, эти характеристики не лишены особенностей, именно потому люди с физическими недугами оказываются ограниченными

в выборе профессий, увлечений. Так характеристика – стеничность, выраженная на низком уровне, влечет за собой невозможность длительного удержания внимания, но при этом рефлексивность позволяет надолго сохранять информацию в памяти, поскольку она хорошо осознана. Интроверсия, с одной стороны, может затруднять реализацию потребности в общении, но в то же время способна помочь человеку в выполнении монотонных видов работ, в творчестве, там, где необходим анализ собственных чувств.

Темперамент не является совокупностью различных свойств нервной системы, а представляет собой характеристику, отражающую особенности протекания психических процессов и функций. Тем самым он накладывает отпечаток на поведение человека, определяет активность памяти, внимания, восприятия, обуславливает общение индивида и формы его взаимодействия с окружающей средой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова – Славская, К.А. Стратегия жизни/К.А. Абульханова – Славская. – М., 1991.
2. Акиндинова, И.А. Самоактуализация личности в различных типах организации профессиональной деятельности/И.А. Акиндинова/Сборник научных трудов: психология и педагогика в общественной практике. – СПб.: РГПУ, 2000. С. 29 – 36.
3. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х. Т 1./Б.Г. Ананьев. - М.: Педагогика, 1980.
4. Анцыферова, Л.И. Концепция самоактуализирующейся личности А. Маслоу /Л.И. Анцыферова // Вопросы психологии. – 1970. - № 3.
5. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте /Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968.
6. Братченко, С.Л., Миронова, М.Р. Психологические проблемы самореализации личности /С.Л. Братченко, М.Р. Миронова. – СПб., 1997. – С. 38 – 46.
7. Винокурова, С.П. Личность в системе нравственных отношений /С.П. Винокурова. - Минск: Наука и техника, 1988.
8. Выготский, Л.С. Слепой ребенок/Л.С. Выготский. – М., 1983.
9. Гаджиева, Н.М., Никитина, Н.Н., Кислинская, Н.В. Основы самосовершенствования/Н.М. Гаджиева, Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998.

PARTICULAR QUALITIES OF TEMPERAMENT AS FACTOR OF SELF – ACTUALIZATION BLIND PEOPLE

© 2011

N.A. Nikashina, postgraduate student
Togliatti State University, Togliatty (Russia)

Keywords: particular qualities of temperament, self – actualization, potential, emotion, blind.

Annotation: the problem of self – actualization, criterions of successful and individual peculiarities of blind invalid is very impotent question in our life. We describe individual peculiarities of personality is temperament. It influence on successful self – actualization.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В СФЕРЕ СЕРВИСА И ТУРИЗМА

© 2011

С.Л. Новолодская, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой
«Иностранные языки»

*Забайкальский институт предпринимательства Сибирского университета потребительской
кооперации, Чита (Россия)*

Ключевые слова: межнациональные отношения; нетерпимость; непонимание; поликультурное образование; интерактивные методы обучения.

Аннотация: Актуальность темы статьи обусловлена обострением межнациональных отношений. В 21 веке снова и снова встает первобытная проблема «своих» и «чужих». Обостряются проблемы нетерпимости, непонимания, разобщенности. Ответом на данный вызов современности является разработка теоретических основ поликультурного образования. В данной статье речь пойдет об интерактивных методах обучения, которые способствуют формированию поликультурной личности современного специалиста.

В последнее время резко обострились социальные, экономические, духовно-нравственные и этнические проблемы. Межнациональные войны и конфликты, кризис политической власти, ориентация экономики на рыночные отношения вызвали мощный накал социальных проблем, негативные явления в духовной жизни общества породили настораживающую тенденцию к национальной нетерпимости и разобщенности, обострили проблемы адаптации человека в инокультурной среде. Данные обстоятельства усугубляются маргинализацией, социальной отчужденностью молодого поколения, усиливающейся геополитической нестабильностью, накалом очагов гражданских волнений.

Ответом на данный вызов современности является разработка теоретических основ поликультурного образования, как в мировой практике, так и в российском обществе (О.В. Аракелян, У. Боос-Нюннинг, В. П. Борисенков, Дж. Бэнкс, Л.Г.Веденина, О.В.Гукаленко, Г.Д.Дмитриев, У. Зандфукс, В.В.Макаев, Т.Б.Менская, Л.Л.Супунова, А.В. Шафрикова и многие другие). Российские ученые в целом понимают поликультурное образование, как процесс овладения обучаемыми знаниями о различных культурах своей страны и мира, понимания общего и особенного в родной и мировой культурах с целью духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования умений и навыков для осуществления взаимодействия в условиях поликультурности как российского, так и мирового сообщества.

Будущему менеджеру в сфере сервиса и туризма необходимо наличие поликультурных качеств, компетенций, мобильности, ценностных ориентаций, мотивационных установок, знаний об истории и культуре, обычаях и традициях разных народов; умений сочетать национальную самоидентификацию с уважением к другой культуре, опыт позитивного взаимодействия с представителями разных культур, осознания поликультурности социума, владение иностранным языком. Не случайно среди квалификационных характеристик молодых специалистов работодатель особо выделяет следующее: способность устанавливать долгосрочные связи с зарубежными партнерами, владение этикой и

культурой общения, умение оперативно решать профессиональные задачи в поликультурном обществе, мобильность. Как подготовить компетентных специалистов в сфере сервиса и туризма, способных самостоятельно принимать решения и готовых взять на себя ответственность за их осуществление, способных к созидательной деятельности, к сотрудничеству, терпимых к чужому мнению, умеющих вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы, стремящихся к взаимопониманию и неконфликтному сосуществованию с представителями разных культур? Процесс формирования поликультурной личности будущего менеджера в сфере сервиса и туризма возможен как при обновлении содержания обучения, так и применении в учебном процессе инновационных технологий.

Внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе. Понятие «интерактивный» происходит от английского «interact» (inter – взаимный, act – действовать, т.е. взаимодействовать). Интерактивный – способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога. Это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие не только преподавателя с обучаемыми, но и обучаемого с обучаемым. Особенности такого взаимодействия состоят в следующем: 1) пребывание субъектов образования в одном смысловом пространстве; 2) совместное погружение в проблемное поле решаемой задачи, т.е. включение в единое творческое пространство; 3) согласованность в выборе средств и методов реализации решения задачи; 4) совместное вхождение в близкое эмоциональное состояние, которое помогает принятию и осуществлению решения задач.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все обучаемые оказываются вовлеченными в процесс познания. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки. Обучаемые получают при этом опыт кооперации и сотрудничества. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении активность педагога уступает место активности обучаемому, задачей преподавателя становится создание

условий для их инициативы. Использование интерактивных методов обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых, деловых игр, тренингов, метода case-study (анализ конкретных практических ситуаций), создание проектов, учебные дискуссии, мини-лекции, решение ситуационных задач, презентации, интервью, мозговой штурм, дебаты, инсценировки. Надо заметить, что данные формы обучения не являются чем-то новым и универсальным. Они ни в коем случае не заменяют другие формы обучения, однако они способствуют лучшему усвоению материала и, что особенно важно, формируют мнения, отношения, навыки поведения. Обучаемые обращаются к социальному опыту – собственному и других людей, при этом им приходится вступать в коммуникацию друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, идти на компромиссы. Психологами было установлено, что в условиях учебного общения, организованного в формах интерактивных методов обучения, наблюдается повышение точности восприятия, увеличивается результативность работы памяти, более интенсивно развиваются такие интеллектуальные и эмоциональные свойства личности, как устойчивость внимания, умение его распределять; наблюдательность при восприятии; способность анализировать деятельность партнера, видеть его мотивы, цели; способствует формированию коммуникативных навыков.

Интерактивные методы, включенные в образовательный процесс способствуют формированию поликультурной личности специалиста. В этом мы убедились на практике, когда стали применять метод case-study (анализ конкретных практических ситуаций). Это метод обучения навыкам принятия решений и решения проблем. Цель метода – научить анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, выбирать альтернативные пути решения, оценивать их.

Проблема в общефилософском смысле ее толкования представляет собой конкретное знание о незнании. Это означает, что проблема существует для человека лишь тогда, когда ее условие или известно, или вполне доступно, а требование понятно: человек знает, что искать. Осознание известного и неизвестного в ситуации, принятие проблемы создают состояние озадаченности, психологического дискомфорта, что побуждает искать выход из создавшегося положения неопределенности, дефицита информации, поиском которой человек должен заняться в целях разрешения возникшей проблемы.

Вполне очевидно, что любая сфера деятельности человека выступает как совокупность проблем (идей, положений, вопросов), часть которых уже решена (историческая проблемность), часть – решена частично (актуальная проблемность), часть – только поставлена и подлежит решению в будущем (перспективная проблемность). Эти рассуждения гармонично вписываются в контекст профессиональной сферы деятельности человека. В ходе своей трудовой активности специалист неизбежно сталкивается с такого рода проблемами и нуждается в их скорейшем и эффективном разрешении. Именно на это и должен быть направлен метод case-study. Следовательно, процесс формирования поликультурной личности будущего специалиста в сфере сервиса и туризма должен осуществляться при «погружении»

в реальную проблемную профессионально значимую ситуацию. Именно ее и призвана смоделировать* проблемная конкретная ситуация. Профессионализация должна определить существо проблемных ситуаций.

При решении проблемных профессиональных ситуаций происходит формирование аналитического и системного мышления, коммуникативных навыков, формирование познавательных навыков. Проблемная профессиональная ситуация, тем самым, становится «клеточкой», реализующей цель – формирование поликультурной личности будущего специалиста, она – узловой момент, аккумулирующий, собирающий все содержание предстоящего (планируемого сообразно программным установкам) акта профессионально ориентированного обучения, который «разворачивается» из проблемы. Разработка проблемных практических ситуаций может происходить как на основе описания реальных событий и действий, так и на базе искусственно сконструированных ситуаций. При изучении конкретной ситуации и ее анализа студент наталкивается на препятствие. Если субъект осознал эту преграду и захотел ее устранить (мотив), то он «вошел» в проблемную ситуацию, принял ее как лично значимую. Студент должен определить свою роль в решении проблемы и выработать целесообразную линию поведения. Метод конкретных ситуаций можно разбить на этапы: подготовительный, ознакомительный, аналитический, итоговый. На первом этапе преподаватель должен конкретизировать цели, разрабатывает ситуацию. При этом важно учитывать ряд обязательных требований: пример должен соответствовать будущим профессиональным потребностям сегодняшних студентов; сложность ситуации должна учитывать уровень подготовки студентов; содержание должно отражать профессиональные ситуации; студентам должны быть представлены четкие инструкции работы над конкретной ситуацией. На втором этапе происходит ознакомление с ситуацией. Следующий этап – анализ. Он предполагает выявление проблемы, различные способы действия, альтернативы и их обоснование, анализ положительных и отрицательных решений.

Приведем пример. Перед тем как студентам предлагается ситуация, им даются рекомендации:

Рекомендации

- 1) Тщательно проанализируйте заданную ситуацию, выявите в ней проблему.
- 2) Исследуйте все предложенные варианты решения проблемы, определите их плюсы и минусы.
- 3) Аргументируйте для себя, какой из вариантов является оптимальным для решения проблемы.
- 4) Только после принятия решения сверьтесь с «Советом».
- 5) Определите, какое количество времени вам потребовалось для анализа вариантов решения проблемы. Примите решение о том, можно ли его сократить, аргументируйте свое решение.
- 6) Отметьте, с каким настроением вы приняли искомое решение:
 - с чувством удовлетворения,
 - с неудовольствием,
 - с радостью,
 - ваш вариант
- 7) Оцените свой уровень знаний/незнания при решении проблемы.

диалог + варианты решения проблемы + совет

диалог + варианты решения проблемы + совет

1) Диалог*Receptionist Solving Check-in Problems*

Receptionist: Well, you see, sir. It's noon now, check-out time in the hotels. Your room will be ready in approximately one hour. We are getting it ready right now.

Traveler: I'm sorry, this just isn't good enough! I want my room now. I've had a long flight from Chicago.

R: Our official check-in time is 3 p.m., sir. The departing guests don't have a room available at the moment. If you'd like take a seat in the bar. You can have a coffee while you're waiting.

T: I want to speak to the manager!

R: Good. I'll ask him to come now. Take a seat, please.

(A few minutes later)

Manager: ...We are full because of the festival. I'm sorry, but there's nothing I can do.

T: Look, if I don't get a room now, I'll leave and stay at another hotel!

M: There's no need to get angry, sir. The room will be ready soon.

T: Don't you understand? I want it immediately!

2) Варианты решения проблемы

1. M: Look here, sir. If you don't like our service, you might be happier elsewhere. I can call you a cap...

2. M: In other hotels you won't have such qualitative services. We are the best in this district. I advise you to wait for a while.

3. M: Your obstinacy is unclear, you contravene rules of the hotel settling yourself. Wait for a while.

4. M: Go away faster, don't disturb the work.

3) Совет

The first variant is the best, because the manager doesn't contravene rules of professional ethics in the communication with the client and ethics of the partner relations. The favorable "contact zone" is saving during the communication.

Сущность данного вида ситуаций заключается в том, что в свое содержание они включают, с одной стороны, проблему, с другой стороны, варианты решения этой проблемы, среди которых студент должен сделать свой субъективный выбор в пользу оптимального варианта. Вполне очевидно, что такого типа ситуации направлены на становление умений рационального принятия решений, что формирует операциональные характеристики личности будущего специалиста, а также на формирование (развитие) психофизиологических ее характеристик. Студент призван оценить набор предлагаемых операций, произвести сложную аналитико-синтезирующую деятельность по их оценке, принять решение, доказать его правильность и далее свериться по ключу с правильностью своих действий.

1) Текст*Hotel Reservations in the USA*

Reservation can be booked in a number of different ways, including through a local reservation clerk, through the sales or marketing department, or through a nationally centralized reservations system. Most lodging establishments know through experience that they will incur some no-show reservations. To combat this loss of income, overbooking of rooms is a relatively common practice. Many hotels book 10 to 15 percent more reservations than they have available. Usually this causes no problems, but when it does, hotels use a cooperative nearby to accommodate their overflow.

2) Задание

Find the information about system of reservation of places in England. Compare both systems. Make conclusions about good things that can be adopted in Russian hotel system.

3) Источники информации

- Дюканова Н.М. Поездка в Англию. – М.: Иностранный язык, 2000.

- Рыжков В.Д. Разговорный английский язык в бытовых и деловых ситуациях. – Калининград: Янтар. сказ, 2000, 2002.

- Шевелева С.А., Скворцова М.В. Английский в вашей будущей карьере / English for your career. - М.: Изд-во института среднего образования РАО, 2001.

- Артемова А.Ф., Леонович О.А. Новые материалы для чтения на английском языке: Учебное пособие для вузов. – М.: Книжный дом «Университет», 2000.

- Зорин И.В., Квартальнов В.А. Энциклопедия туризма: Справочник. – М.: Финансы и статистика, 2000.

- P.Burns, A.Holden. Tourism: A New Perspective. – Prentice Hall Europe, 1995.

Данные задания ориентированы на инициацию поиска из различных источников необходимой (недостающей) информации, оценку этой информации с точки зрения ее способности повлиять на искомое решение. Несомненным достоинством при выполнении таких заданий является интеграция различных областей знаний, «скрещивание» иноязычной коммуникативной деятельности с профессиональным и познавательным видами деятельности. Помимо этого данный вид заданий нацелен на реализацию диалога профессиональных культур.

Интерактивные методы обеспечивают высокую мотивацию, прочность знаний, творчество и фантазию, коммуникабельность, активную жизненную позицию, взаимоуважение. Использование данных методов определяет эффективность становление формируемой поликультурной личности профессионала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Штофф В.А. Моделирование в философии /В.А. Штофф. – М.-Л.: Наука, 1966. – 150 с.

INTERACTIVE METHODS IN MULTICULTURAL EDUCATION OF FUTURE MANAGERS IN SERVICE AND TOURISM

© 2011

S.L. Novolodskaya, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair "Foreign languages"

Zabaikalsky Entrepreneurship Institute of Siberian University of Consumer Cooperatives, Chita (Russia)

Keywords: international relations; intolerance; incomprehension; polycultural education; interactive methods of education.

Annotation: the actuality of article's topic is specified by exacerbation of international relations. The problem of "ours" and "aliens" rises again in the 21st century. Exacerbate problems of intolerance, incomprehension, dissociation. Answer to this trial of modernity is the development of polycultural education's theoretical basis. In this article it is said about interactive methods of education, which help to form the modern specialist's polycultural personality.

УДК 378.001

СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ПРИНЦИП БОЛОНСКИХ РЕФОРМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

© 2011

И.В. Носко, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой «Психология развития»

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток (Россия)

Ключевые слова: студентоцентрированное образование (обучение); компетентностный подход; компетенции; результаты обучения.

Аннотация: в статье рассматривается студентоцентрированное обучение как основополагающий принцип болонских реформ в высшем образовании, предполагающий смещение акцентов в образовательном процессе с преподавания на учение как активную образовательную деятельность студента. Роль преподавателя становится направляющей на достижение конкретных, четко поставленных целей и сопровождающей для приобретения определенных компетенций.

С момента вхождения России в Болонский процесс поставлена задача освоения компетентностного подхода, переориентации государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования на проектирование результатов образования и компетенций, которые призваны стать новым языком описания целеполагания ООП – языком понятным и прозрачным для всех и, прежде всего, для обучающихся.

Происходящее изменение парадигмы образования предполагает переход к ориентированному на результаты студентоцентрированному подходу, в котором результаты обучения играют основную роль и становятся главным итогом образовательного процесса для студента с точки зрения знания, понимания и способностей, а не на средства и методы обучения, которые используют преподаватели для достижения этих результатов.

Лондонское Коммюнике 2007 года содержит первое упоминание «студентоцентрированного обучения, базирующегося на результатах». Традиционные программы, ориентированные на входные факторы, оказались слишком сфокусированными на преподавателе вместо студента. Изменение фокуса связано с потребностью улучшения учебных программ, а также с признанием того факта, что более эффективные и разнообразные стили обучения идут на пользу студентам [1].

В мае 2005 года в Бергене результаты обучения стали применяться в качестве основы общих «Дублинских дескрипторов», которые описывают три цикла Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) и лежат в основе всеобъемлющей структуры квалификаций ЕПВО. В мае 2007 года в Лондоне, отмечено, что они стали использоваться как инструмент реформирования и инновации учебных программ, а также для определения кредитов Европейской системы переноса и накопления кредитов (ECTS), описания модулей и учебных программ и для обеспечения студентоцентрированного, базирующегося на результатах, образовательного процесса. Из второстепенного инструмента результаты обучения превратились в один из основных механизмов радикальной реформы европейского высшего образования [2].

Фраза «результаты обучения» стала аксиомой, которая появляется во всех официальных коммюнике, докладах и заявлениях по образовательной реформе. После Лондонского Коммюнике стал очевиден серьезный масштаб работы, которую предстоит сделать, чтобы результаты обучения могли в полной мере реализовать свой потенциал как средства совершенствования квалификаций, образовательных структур и студентоцентрированного образования. Однако, результаты обучения не являются решением всех академических

проблем. Их следует рассматривать как часть набора инструментов, которые в совокупности и при правильном применении могут привести к позитивным изменениям.

Результаты обучения вносят свой вклад в различные уровни и аспекты образования. Это не просто прием описания учебной программы, но и способ информирования о внешних опорных точках на региональном, национальном и международном уровнях.

В Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование (Левен, 2009 г.) определены приоритеты для Европейского пространства высшего образования на следующее десятилетие, среди которых названо студентоцентрированное обучение. Отмечено, что такой подход поможет студентам сформировать компетенции, необходимые им на меняющемся рынке труда, и позволять стать активными и ответственными гражданами [3].

В отчёте «Тенденции 2010: Десять лет перемен в Европейском Высшем Образовании» описаны следующие тенденции, связанные с введением студентоцентрированного обучения [4].

- Существует смещение акцентов от преподавателя и того, что преподается, к учащемуся и тому, что изучается.

- Студентоцентрированный подход к обучению включает в себя различные отношения между учителем и учащимся, в силу чего учитель становится помощником-фасилитатором, где ответственность за обучение совместная, и процесс обучения обсуждается.

- Учащиеся рассматриваются как личности – учитываются их опыт, особенности, способности восприятия, интересы и потребности.

- Учащиеся «конструируют» свое собственное содержание посредством активного обучения, рефлексии, а так же посредством находок и открытий.

- Зачастую акцентируется межпредметность с целью достижения более высокого уровня базовых умений и знаний.

- Студент вовлечен в процесс выбора того, что изучать.

- Студентоцентрированное обучение больше ориентируется на результаты, чем на входные факторы.

- Процесс обучения является не только передачей знаний, но и более глубоким пониманием и формированием критического мышления.

- Студентоцентрированный подход способствует развитию смешанных обучающих моделей, где обучение предполагается в течение всей жизни.

Однако студентоцентрированный и учительцентрированный подходы, не обязательно взаимно исключаемые, в большинстве случаев обучение проходит где-то вдоль этого континуума. Важно подчеркнуть, что студентоцентрированный подход не отрицает и не умаляет роль учителя, а изменяет как роль учителя, так и роль ученика [4].

В ходе мониторинга Болонского процесса В.И. Байденко и Н.А. Селезнева определили понятие студентоцентрированного образования в свете компетентностного подхода.

Студентоцентрированное образование - основополагающий принцип болонских реформ в высшем образовании, предполагающий смещение акцентов в образовательном процессе с преподавания (как основной роли

профессорско-преподавательского состава в «трансляции» знаний) на учение как активную образовательную деятельность студента [5].

Смещение акцента на результаты образования, связанные с достижениями конкретного студента, в отличие от целей, являющихся атрибутом процесса проектирования образовательной программы, делает студента центральной фигурой образовательного процесса, а его интересы и образовательные потребности – основой для формирования профессионально-образовательной программы. Образовательный процесс, ориентированный на студента, все в большей степени определяется тем, чего хотят достичь обучающиеся. Студент обретает большую самостоятельность в выборе путей освоения учебного материала. Реформирование учебных программ должно обеспечить возможность высококачественных, гибких и индивидуализированных образовательных траекторий.

Студентоцентрированный подход противопоставляется предметно-центрированному в смысле организации трансляции знаний. При реализации предметно-центрированного подхода преподаватель формулирует общие правила, принципы, алгоритмы, определенные внешне заданными условиями. Обучающие процедуры способствуют надежному запоминанию материала, а учебная деятельность организуется таким образом, чтобы учащиеся имели возможность самостоятельно воспроизводить и применять изученный материал в разнообразных типовых или других внутрипредметных ситуациях, не требующих новой информации или навыков и умений. В результате учащиеся на достаточно высоком уровне овладевают набором теоретических знаний, но испытывают определенные трудности в практической деятельности, требующей применения этих знаний для решения конкретных профессиональных задач. Признаками студентоцентрированного подхода являются: учет личностных особенностей и потребностей студентов, акцент на самостоятельную деятельность и рефлексивность, повышение личной ответственности за результаты обучения. Основным инструментом этого подхода является деятельностный тип обучения.

Подобное смещение акцентов в образовательном процессе, как было ранее сказано, должно повлечь за собой развитие методического, организационного и технологического обеспечения, а также изменение роли преподавателя. Наряду с сохранением своего прежнего ролевого статуса преподаватель призван обеспечить более высокие уровни консультирования и мотивации обучающихся в том, что относится к критическому отбору информации, ее источников, организации адекватных учебных ситуаций, ликвидации выявленных пробелов. Преподаватель в возрастающей мере реализует новую функцию руководителя и консультанта студента в деле приобретения им тех или иных компетенций, становится систематизатором знаний и куратором студентов. В свою очередь образовательный процесс потребует от студентов большей степени вовлеченности, развития своих умений работать с оригинальной информацией, пользоваться разнообразными формами доступа к информации и ее оценке.

Современный «студентоцентрированный» подход к управлению образовательным процессом предполагает также формирование партнерских отношений со сту-

дентом, поскольку резко повышается самоактуализация студента как будущего профессионала не только в процессе обучения, но и в процессе контроля его результатов. Такие отношения должны характеризоваться ясностью и прозрачностью требований, как к уровню учебных достижений, так и к процедурам контроля, а также наличием «обратной связи» со студентом, доступностью результатов и их анализа для всех заинтересованных сторон.

В студентоцентрированном образовательном процессе акценты смещаются с преподавания учебного предмета на активную образовательную деятельность студента, что предполагает использование субъектно-деятельностных образовательных технологий, умение студента самостоятельно оценить успех или неуспех процесса своего образования, вовремя провести коррекцию. Самостоятельность, адекватная самооценка, стремление к самореализации в учебном труде, восхождение к «Я-идеальное», «Я-профессиональное» должны сформировать гражданские качества студента, которые становятся одним из главных итогов образовательного процесса и для молодого специалиста, и для общества. У нынешних студентов появляются новые роли и цели, связанные, с одной стороны, с сознательным, активным и ответственным развитием личностных и профессиональных компетенций, а с другой стороны, с активным поиском своего «Я» в профессии и в жизни. Таким образом, изначальная ориентация на результат и активная позиция по отношению к своему обучению являются индикаторами появления у будущих выпускников личной ответственности за качество своей профессиональной подготовки [6].

Исходя из сказанного, реализация принципа студентоцентрированного обучения предполагает оптимальным такой способ проектирования и организации образовательного процесса, при котором:

- основной акцент делается на организацию различных видов деятельности обучаемых;
- преподаватель выступает в роли педагога-менеджера, а не транслятора учебной информации;
- информация используется как средство организации деятельности, а не цель обучения;
- обучаемый выступает в качестве субъекта деятель-

ности наряду с преподавателями, а его личностное развитие выступает как одна из главных образовательных целей.

Необходимо отметить, что подобный сдвиг в массовом высшем образовании не снижает ответственности вузов за высокие академические и этические стандарты. Университеты призваны выполнять свои ключевые интеллектуальные и культурные обязанности, и не могут считаться общественными институтами, свободными от ценностей. Студентоцентрированная концепция образовательного процесса с ее акцентом на компетенции и результаты обучения не противоречит таким преимуществам высшего образования, как его фундаментальность и универсальность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Towards European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World. London Communicare, 2007.

2. Болонский Процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.

3. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new Decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.

4. Trends 2010: A decade of change in European Higher Education by Andree Sursock and Hanne Smidt. EUA Publications 2010.

5. Болонский процесс: Глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Авт. сост.: В.И. Байденко, Н.А. Селезнева, О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова, Л.Н. Тарасюк / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко и д-ра тех. наук, профессора Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.

6. Сазонова З.С., Сидякина Н.Ю. Подготовка менеджеров высоких технологий: студентоцентрированный подход // Высшее образование в России. 2010. № 4. С. 27-33.

STUDENTSCENTERED EDUCATION AS A BASIC PRINCIPLE OF THE BOLOGNA REFORMS AT THE HIGH SCHOOL

© 2011

I.V. Nosko, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair
"Childhood and youth psychology"
Far Eastern Federal University, Vladivostok (Russia)

Keywords: they are competences; competence approach in training; student-centred training and learning outcomes.

Annotation: student-centred training is considered in this article as basic principle of the Bologna reforms in Higher Education, assuming displacement of accents in training from teaching to learning as active educational activity of a student. The role of a teacher becomes orienting to the achievement of particular, clear-formulated objectives and accompanying acquirement of definite competences.

УДК 37(09)(477.42)

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЖИТОМИРСКОЙ ГИМНАЗИИ (XIX - НАЧАЛА XX ВВ.)

© 2011

В.В. Павленко, кандидат педагогических наук, ассистент кафедры «Педагогика»
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Житомир (Украина)

Ключевые слова: учебный процесс; воспитательный процесс; мужская гимназия; принцип; одаренность.

Аннотация: в статье сделана попытка раскрыть особенности содержания учебно-воспитательного процесса в Житомирской мужской гимназии. Освещены особенности форм и методов обучения и воспитания учащихся гимназии. Обосновано, что общие тенденции развития обучения в XIX начале XX века на территории Российской империи повлияли на становление образования в Житомире.

Независимая Украина стала на путь демократических преобразований, что, в свою очередь, обусловило изучение малоизвестных страниц истории. В связи с этим, в «Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке», «Концепции воспитания детей и молодежи в системе национального образования» и других правительственных и образовательных документах подчеркивается необходимость целостного изучения проблем, которые являются актуальными в сфере педагогической науки в связи с исторически обусловленным утверждением национальной системы образования.

Актуальность очерченного направления историко-педагогического поиска актуально, поскольку в течение последнего десятилетия в Украинском государстве четко утвердилась новая отрасль историко-педагогической науки – историко-педагогическое краеведение. Естественно, что в этом ключе исследования требует регионального подхода к самому процессу историко-педагогического поиска.

Определенные аспекты данной проблемы изучали Н. Бовсуновская, А. Борейко, Л. Ершова, М. Жилюк, Т. Джаман, А. Иващенко, О. Костюк, И. Круковская, Н. Рудницкая, Н. Сейко, О. Сухомлинская, С. Коляденко, В. Омельчук, исследовавшие этапы становления школ национальных меньшинств (польской, чешской, частично немецкой, еврейской), деятельность общественных объединений, литературного краеведения и др.

Краткий анализ работ вышеупомянутого сообщества авторов свидетельствует, что в большинстве из них подробно актуализированы лишь отдельные аспекты и факторы развития образования и воспитания на Украине.

Отметим, что в опубликованных для массового пользования материалах, которые характеризуют развитие образования, частично раскрываются организационные основы деятельности Житомирской мужской гимназии.

Целью статьи является анализ организации, содержания, форм и методов обучения и воспитания учащихся в Житомирской мужской гимназии.

Возможность найти в прошлом источники ведущих научных идей современности позволяют осмыслить общую картину историко-педагогического процесса в Украине как целостного многогранного явления, воспроизвести развитие украинской педагогики. Педаго-

гическое наследие XIX века является ценным материалом для ученых, практиков, всех заинтересованных лиц в развитии педагогической науки и практики воспитания и обучения в современной школе. Особенно это касается периода первой половины XIX века, когда на территории Украины были открыты гимназии и лицеи.

Волынская губерния была создана в 1797 году. Главным ее центром был город Новоград-Волынский, а с 1804 года – Житомир. В губернии насчитывалось двенадцать уездов (Владимир-Волынский, Дубненский, Житомирский, Изяславский, Ковельский, Кременецкий, Луцкий, Новоград-Волынский, Овручский, Острожский, Ровенский, Староконстантиновский). В таком состоянии губерния просуществовала до 1925 года [1, с.238].

В культурно-образовательном пространстве Волынь была одной из самых отсталых губерний в Российской империи, поскольку учебные заведения были малодоступны для большинства слоев народа. Среди широких слоев населения прослеживается тенденция к получению образования – стремление к знаниям. Развитие промышленности, торговли вызвали необходимость в подготовке большого количества специалистов в разных областях знаний. Это, в свою очередь, привело к реформам в образовании.

Главным организатором системы образования в Волынской губернии был Т. Чацкий (Чацкий Тадеуш (1765-1813) – известный ученый, занимавшийся историей, этнографией, правом, экономикой, организационной и политической деятельностью, а также был заядлым библиотекарем; инспектор трех губерний: Волынской, Подольской, Киевской.

Инспектор школ Волынской, Киевской, Подольской губерний, Т. Чацкий реорганизовал и открыл несколько школ на территории Волыни, а именно: в Овруче, Любаре и Житомире.

Т. Чацкий предложил открыть гимназии в каждом из центров трех губерний – Житомире, Виннице и Киеве. В гимназиях планировалось преподавать польский, русский и французский языки, польскую литературу, историю, географию, право, математику, физику, практическую механику, историю природы, ботанику, полеводство, химию, хирургию, верховую езду и коневодство. Что касается ботаники, то при каждой приходской школе, приходском училище или гимназии, по предло-

жению Т. Чацкого, должны были созданы опытные участки, а в Виннице планировалось создать ботанический сад, центральный для всех трех губерний. Программа для гимназий, предложенная инспектором, наподобие по сложности университетский курс.

С 1 января 1833 после торжественного молебна в соборной церкви, в присутствии большого количества местного дворянства, чиновников и военных, начала функционировать Волынская губернская гимназия, созданная на основе гимназического устава 1828 года [2, с. 115].

Житомирская мужская гимназия была средним учебным заведением и имела 8 классов: подготовительные классы, низшие и высшие. Обучение делилось на два полугодия, а каждый год, в августе, проводились экзамены для желающих поступить в гимназию.

В день открытия гимназия состояла из шести классов, из которых в последнем обучалось лишь три человека. В 1833 году, после летних каникул, открылся седьмой класс. В гимназии было семь классов, первые 5 были разделены на параллельные отделения и 7 на два отдельных класса старший и младший. Позднее, а именно 1860-1861 учебные годы, восемь основных и пять параллельных отделений при первых пяти классах и одного подготовительного [3, с.1-56].

В Житомирской мужской гимназии изучались такие предметы как: русская грамматика, словесность, география, латынь, немецкий и французский языки, арифметика, геометрия, высшая математика, физика, история и статистика, чистописание, черчение и рисование [4, с.1-4]. Особый акцент делался на изучении классических языков, поэтому ведущее место в расписании занимала латынь.

Из архивных материалов о заседании педагогического совета известно, что в гимназии изучался польский язык. На 1834-1835 учебный год польский язык ввели в гимназию на таком основании: высшие классы учили литературу; низшие классы – грамматику.

При изучении математики ученики механически заучивали формулы. На педагогическом совете приняты решения, об усвоении математики и право изучать алгебру, а потом геометрию, в 5, 6, 7 классах – высшую математику. Позже изучали физику (понятия о строении мира – «необходимости в строении умного и разумного»).

Целью обучения в гимназии было формирование общего культурного уровня и физического развития учащихся. Основные принципы образования:

- высокий научный уровень преподавания и обучения (в гимназии работали учителя, способные самостоятельно разрабатывать и вести курсы, традиционно большинство учителей были мужчины);

- направленность на физическое совершенствование (учащиеся первых трех классов занимались шведской гимнастикой, также знакомились с военным шагом);

- связь обучения с практической работой (была открыта метеорологическая станция, которая находилась в небольшом каменном доме, где учащиеся под руководством учителя физики и математики вели наблюдение за температурой воздуха и земли на поверхности и различных глубинах, за влажностью воздуха, давлением атмосферы, осадками, снежным покровом, грозами, испарением воды). Результаты наблюдений направлялись в Петербург в Николаев-

скую физическую обсерваторию для фиксирования в летописях обсерватории.

В гимназии учились преимущественно одаренные дети. Тот, кто в течение учебного года достигал высоких результатов, освобождался от платы за обучение (обучение было платным) и от переводных экзаменов. После окончания учебы получали, в зависимости от профиля, звание домашнего учителя, некоторые выпускники поступали в университеты. Отличников награждали грамотами, а выпускников золотыми и серебряными медалями.

Способных к рисованию и пению гимназистов (с разрешения родителей и педагогического совета) обучали дополнительно за определенную плату (15 рублей в год). Особое внимание уделялось неуспевающим гимназистам. Учителя и успевающие гимназисты помогали им в учебе.

Дисциплина в гимназии была строгой. Ученики, которые пробыли по два года в одном классе, вели себя плохо, после окончания 4-х классов были отчислены. Оценивание проходило по 9-ти бальной системе, впоследствии перешли на 5-тибальную [5].

Обучение начиналось 23 августа и учились до 20 декабря включительно. После зимних каникул с 7 до 5 апреля включительно, а затем после весенних каникул обучение начиналось с 21 апреля в I – V классах до 24 июня, а в VI – VII классах до 6 июня, а в старшем отделе седьмого класса до 24 июля, а потом начинались экзамены. Всех учебных дней, исключая выходные, каникулы, праздничные дни, было 204.

У 50-60-е годы XIX века Житомирская мужская гимназия имела хорошую материальную базу: библиотека, насчитывавшая 5924 названий книг в 13895 томах; физический кабинет; кабинет естественных наук; кабинет черчения и рисования.

На время открытия гимназия еще не имела собственного помещения и вынуждена была располагаться в наемных домах на Малой Бердичевской улице, принадлежавших графине Эвелине Ганской. Сначала это были одноэтажные деревянные домики, на месте которых в 1851 году на средства владелицы усадьбы был построен каменный двухэтажный дом. Однако и он со временем перестал удовлетворять потребностям гимназии, поскольку количество учеников постоянно увеличивалось.

Городские власти решили построить в губернском городе Житомире целый комплекс сооружений для гимназии – крупнейшего из учебных заведений дореволюционного Житомира, выделив для него большую усадьбу по улице Большой Бердичевской.

Комплекс состоял из главного корпуса и двух флигелей. Строился комплекс постепенно. Сначала был построен двухэтажный П-образной формы учебный корпус. Впереди фасада находился палисадник и фонтан [6, с. 7].

Дом имел два входа: парадный для преподавателей и гостей и обычный для учащихся. Из просторного фойе лестница вела на второй этаж, в правом крыле которого находился прямоугольный актовый зал, а в левом – зал для отдыха. Остальную территорию занимали классные комнаты. В помещении была церковь, музейная комната, буфет для учащихся и кабинет директора гимназии [6, с. 7]. Каменные двухэтажные флигели появились со следующего года. В одном из них находилась

канцелярия гимназии и квартира директора, а во втором – фундаментальная библиотека (известный польский писатель Ю. И. Крашевский, который с 1853 года был попечителем гимназии, подарил ей значительную часть своей библиотеки).

Реформа образования внесла существенные изменения в систему средних учебных заведений. 19 ноября 1864 был утвержден новый гимназический устав, по которому эти заведения стали классическими и реальными [7].

В программах классических гимназий, в отличие от обычных, вводилось преподавание древних языков – латыни, греческого языка. В реальных гимназиях, главное внимание уделялось изучению точных и естественных наук.

Выпускники классических гимназий имели право поступать в университеты без экзаменов. Для «реалистов» же получить университетское образование было почти невозможно. Они могли поступать в высшие учебные заведения технические или сельскохозяйственные.

По распределению Житомирская гимназия в 1871 году, как одна из старейших и престижнейших Правобережной Украины, стала классической. Новый устав увеличивал курс обучения до восьми лет.

Один из ее выпускников, будущий академик Павел Тутковский, обучение которого совпало с реформой образования, так вспоминал то время: «Среднее образование я получил в Житомирской восьмиклассной классической гимназии. Это было самое время, когда только что введен в России классицизм в гимназиях, и в этой провинциальной гимназии он был доведен до крайне преувеличенных размеров. На изучение греческого и латинского языка тратилось почти все время, а естественных наук совсем в программе не было. При изучении классических произведений совершенно не обращалось внимания на их содержание. И все внимание было сосредоточено исключительно на грамматических формах. В старших классах заставляли переводить с греческого языка на латинский язык и наоборот» [8, с. 189].

Но еще до реорганизации в классическую гимназию в истории Житомирской гимназии произошло не менее знаменательное событие. В 1863 году, после тридцатилетнего скитания в приспособленных помещениях, гимназисты и преподаватели отметили новоселье в собственном доме на Большой Бердичевской улице. В них гимназия и находилась вплоть до ликвидации в 1919 году (комплекс зданий на Большой Бердичевской теперь главный корпус Житомирского государственного университета имени Ивана Франко) [9].

Учебно-воспитательная сторона жизни гимназии находилась под наблюдением директора. В конце каждой четверти педагогический совет обсуждал вопрос о поведении, исполнительности, внимательности и успехах учеников.

Помимо учебы в Житомирской мужской гимназии, большое внимание уделялось нравственному и этическому воспитанию. Учителя исполняли обязанности классных наставников, которые присматривали за успеваемостью и поведением учеников. В обязанности классных наставников входило:

- следить за посещением уроков учащимися и за поведением, сотрудничать с учителями-предметниками вверенного им класса;

- контролировать, чтобы учебная нагрузка соответствовала возрастным особенностям учащихся;

- объяснять ученикам их обязанности, следить за выполнением учащимися правил поведения;

- посещать дома учеников и информировать, соответствуют ли они учебно-воспитательным требованиям школы;

- вести кондуитные списки своего класса;

- отчитываться в педагогическом совете об учебно-воспитательной работе данного класса.

Обязанности классных наставников по отношению к ученикам:

- следить за посещением уроков и своевременным приходом в класс, при этом в случае их отсутствия, по неизвестным причинам, классный наставник сообщал родителям;

- если причиной отсутствия была болезнь, и ученик не проживал у родителей, то классный наставник сообщал начальнику учреждения для оказания медицинской помощи. В случае пропущенных уроков без уважительных причин, применяли надлежащие меры наказания для исправления ленивых;

- классный наставник своевременно назначал дежурных учеников в классе; следил за их опрятностью и учебниками. Обращал внимание на то, чтобы воспитанники не приносили с собой ненужные вещи.

Обязанности классного наставника по отношению к родителям:

- классный наставник в необходимых случаях общался с родителями, назначая им особые часы и дни. В эти отведенные часы решали все необходимые вопросы в учебном, воспитательном, гигиеническом отношении;

- классный наставник извещал родителей об успехах и поведении учеников.

Обязанности классных наставников по отношению к преподавателям, педагогическому совету и начальнику учебного заведения:

- классный наставник вносил в классный журнал указания относительно заданных ученикам уроков, имени и фамилии учащихся, которые на уроках были невнимательны;

- классный наставник следил за количеством заданий, которые задавались домой. Если в какой-то день оказывалось много работы для учащихся, то он предупреждал преподавателей, чтобы те снизили количество домашних заданий [10, с.1-6].

Деятельность классных наставников усложнялась проблемами такого характера: недостаточность времени, большое количество учеников в классах, иногда достигало до 60 человек. В связи с закрытием Кременецкого лицея (1833) и других учебных заведений Волынской губернии, количество учеников в гимназии значительно увеличилось. Это мешало наставникам выявлять способности учащихся, чтобы использовать индивидуальный подход для повышения их умственного и нравственного развития.

Для учеников Житомирской мужской гимназии часто проводились экскурсии. Старшеклассники посещали заводы, а ученики младших классов – окрестные города и леса.

В гимназии была своя библиотека, ежегодно пополнялась новыми книгами. В дни, свободных от занятий, ученики читали отрывки из произведений. Под

руководством учителей ставились пьесы и спектакли. Любимыми пьесами были пьесы Островского, Гоголя и другие.

При гимназии действовал родительский комитет, и педагогический совет гимназии учитывал его мнение. Члены комитета имели право посещать занятия в любое время. На заседании родительского комитета приглашались по два гимназисты, чтобы познакомиться с нуждами и требованиями учеников.

Во время учебы в гимназии ученики должны были соблюдать правила поведения, которые входили в сборник «Инструкции ученикам Житомирской мужской гимназии»: строго выполнять религиозные обязанности, соблюдать нравственные правила, говорить на русском языке не уходить из гимназии без разрешения начальства и др. [11].

На высоком уровне проводилась краеведческая работа. Преподаватели привлекали гимназистов к сбору этнографического, археологического материала для будущего волинского музея. Главной целью было всестороннее изучение Волины, а также ознакомление с краем, его прошлым, его условиями жизни, потребностями и другим. Изучалась не только современная Волинская губерния, но и территория, охватывающая исторические земли Великой Волины.

Исследование осуществлялось по направлениям:

- естественные науки (отделы – фауна, флора, минералогия, геология, палеонтология, физическая география, метеорология, антропология, народная медицина);
- этнографические науки (отделы – этнография, статистика населения, народная словесность, диалектология);
- экономические науки (отделы – быт, ремесла, кустарное дело, сельское хозяйство, рыболовство, охота, народные промыслы, технология, торговля, статистика);
- исторические науки (отделы – политическая история, архивоведение, археология, археография, палеография, нумизматика) [11].

Для осуществления этих задач члены общества исследователей Волины для гимназистов организовывали чтение лекций, знакомили с зарубежными научными изданиями, предоставляли инструменты и принадлежности для научных исследований. Известные меценаты (И. М. Шодуар, братья А. И. и Н. И. Дурьлины) предоставляли средства для проведения исследований. И.М. Шодуар в 1911 году выделил 1000 рублей на приобретение книг.

Как свидетельствуют архивные данные, большинство преподавателей гимназии закончили лучшие европейские университеты и другие высшие учебные заведения. Достаточно строгим был отбор преподавателей гимназии. Преподавание осуществлялось по печатным руководствам. Конечно, преподаватель мог предоставить для записи учащимся дополнительную литературу, однако при этом он должен обратиться за разрешением. Учитель должен, кроме достаточных знаний, обладать умением передать их своим воспитанникам. На ответственности учителя также лежала хозяйственная часть.

К сожалению, через определенные исторические обстоятельства Житомирская мужская гимназия завершила свою деятельность. В истории гимназии можно выделить такие периоды:

Первый период (1833) – время формирования, характеризуется открытием Житомирской мужской гимназии; основание Министерства образования и принятие основных законодательных документов.

Второй период (1861) – время расцвета, активная деятельность Житомирской мужской гимназии, развитие школ на Волини.

Третий период (1918) – снижение деятельности гимназии.

Начало XX века обозначилось ростом национального самосознания украинского народа, стремлением к образованию, культуре. С созданием в марте 1917 года в Киеве Центрального совета, начался процесс демократизации общественной жизни, решения наболевших социально-культурных вопросов.

Местные органы власти также стали уделять внимание решению актуальных социальных проблем. Волинское губернское управление со школьным советом, в начале 1918 года, обратились в Министерство образования с обоснованной просьбой открыть в Житомире учительский институт. В связи с политической нестабильностью в стране этот вопрос не был решен [1].

В начале XX века стало известно, что из Кишинева переводится в один из украинских городов учительский институт. Именно поэтому в июне 1918 года губернское управление обратилась в Министерство образования с просьбой перенести Кишиневский учительский институт в Житомир. При этом управление обязывалась выполнять все требования Министерства образования относительно сметы, выделения земельного участка под строительство нового корпуса института, наем помещений [11, 12].

Сравнительно легко определились с помещением для института. Им стал корпус, построенный еще в 1862 году по специальному назначению как учебный корпус для Житомирской мужской гимназии, которая перестала функционировать в 1918 году. До наших дней комплекс сохранился, но учебный корпус гимназии реконструирован в трехэтажный учебно-лабораторный корпус № 1, в котором размещаются ректорат, административные службы и физико-математический факультет.

16 октября 1919 в помещении Житомирской мужской гимназии был открыт педагогический институт – первое высшее учебное заведение в нашем крае. Институт унаследовал материальную базу гимназии, ее библиотеку, музей, метеорологическую обсерваторию и ее основные кадры. Первоначально назывался Волинским, а впоследствии Житомирским педагогическим институтом.

Следовательно, общие тенденции развития обучения в XIX начале XX века на территории Российской империи повлияли на становление образования в Житомире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Павленко В. В. Деятельность иностранных педагогов на Волини (XIX – начало XX века): Учебно-метод. пособие. / Вита Витальевна Павленко; под общ. ред. проф. М. В. Левковского. – М.: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2009. – 244 с.
2. Кострица М. Ю. Житомир: подручная книга по краеведению / М. Ю. Кострица, Ю. Кондратюк. – [2-е изд, испр. и доп.] – М.: Косенко, 2007. – 464 с.

3. Отчет о состоянии гимназии за 1901 год. – Государственный архив Житомирской области (ГАЖО). – Ф. 73. – Оп. 2. – Д. 44. – Стр. 2.
4. Войтенко А. Б. Житомирщина: Исторический очерк: [учеб. пособие] / А. Б. Войтенко, А. М. Иващенко, А. С. Кузьмин. – М.: «Полесье», 2003. – 272 с.
5. Об отчислении учеников из гимназии по окончании курса. 1904. – (ДАЖО). – Ф. 73. – Оп. 2. – Д. 92. – 44 с.
6. Иващенко А. Н. Из истории Житомирского педагогического института (1919-1929 гг) / Вестник Житомирского государственного педагогического университета. – 1999. – № 3. – С. 4-8.
7. Рождественский С. В. Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII-XIX веках / С. В. Рождественский. – СПб., 1912. – Т. 1. – 48 с.
8. Кострица М. Ю. Краеведение в системе непрерывного образования / М. Ю. Кострица / Проблемы непрерывного географического образования и картографии: сб. науч. трудов. – М.: Институт передовых технологий, 2005. – Вып. 5. – С. 92-95.
9. Первая всеобщая перепись Российской империи 1897 г. – СПб., 1904. – Т. 8.: Волынская губерния. – 1904. – 282 с.
10. Отчет директора народных училищ Волынской губернии о состоянии учебных заведений дирекции за 1903 год. – Житомир, 1904. – 56 с.
11. Краткий отчет о состоянии Житомирской мужской гимназии за 1890-1891 учебный год. – Житомир, 1894. – 22 с.
12. Краткий отчет о состоянии Житомирской мужской гимназии за 1902-1903 Учебный год / [сост. секретарь пед. совета М. П. Крашенинников.] – Житомир, 1903. – 51 с.

THE ORGANIZATION OF STUDY AND EDUCATIONAL PROCESS IN ZHITOMIR MEN'S GYMNASIUM (19th – THE BEGINNING OF THE 20th CENTURY)

© 2011

V.V. Pavlenko, candidate of pedagogical sciences, assistant of the chair "Pedagogy"
Zhitomir State University named after Ivan Franko, Zhitomir (Ukraine)

Keywords: learning process; educational process; men's gymnasium; the principle; aptitude.

Annotation: in the article attempt to discover the peculiarities of the content of study and educational process in Zhitomir men's gymnasium is made. The peculiarities of forms and methods of gymnasium students learning and education are highlighted. It is proved that the general trends of schooling in the 19th and the beginning of the 20th century on the territory of the Russian Empire and Western Europe have affected the education development in Zhitomir.

УДК 378.12

ДИАДА «АКСИОЛОГИЯ-ПРАКСЕОЛОГИЯ» - ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ПРОГРАММЫ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»: ОТ СИТУАЦИИ НЕОЖИДАННОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

© 2011

Г.Н. Петрова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Теория и методика профессионального образования»
Дальневосточный федеральный университет, Владивосток (Россия)

Ключевые слова: преподаватель высшей школы; противоречия подготовки; ценностно-смысловая переориентация; аксиологический аспект; праксеологический подход; этапы образовательного процесса; исследовательско-диалоговое общение; индивидуализация обучения.

Аннотация: статья посвящена системе подготовки специалиста по дополнительной государственной образовательной программе «Преподаватель высшей школы», объединяющей аспирантов различных специальностей. Рассматривается идея взаимосвязи аксиологии и праксеологии, отслеживаются условия ее продуктивности и этапы реализации.

Особая роль в процессе подготовки высококвалифицированных специалистов отводится профессорско-преподавательскому составу вуза, от профессиональной деятельности которого во многом зависит будущее страны.

В этой связи с особой актуальностью встает вопрос о качественном пополнении преподавательского кор-

пуса молодыми кадрами – вчерашними выпускниками вуза, сегодняшними аспирантами и молодыми преподавателями.

С целью повышения уровня профессионализма молодых преподавателей, эффективности и результативности их профессионально-педагогической деятельности и в соответствии с принципом непрерывности

Институт педагогики и образования Дальневосточного федерального университета (ДВФУ) в течение шести лет организует обучение по государственной дополнительной образовательной Программе «Преподаватель высшей школы» (ПВШ), в рамках которой объединены аспиранты различных институтов.

Как указывают специалисты в области послевузовского профессионального образования (Громкова М.Т., А.А.Деркач, Зеер Э.Ф., А.К.Маркова, Огнев А.С., Петрусинский В.В., и др.), с точки зрения научно-исследовательской проблематики осмысления требуют вопросы организации образовательного пространства программы «Преподаватель высшей школы» и закономерности структурирования предметно-содержательного знания. Учитывая специфику педагогической деятельности, эти задачи, с нашей точки зрения, могут быть решены при условии аксио-праксиологического подхода в проектировании образовательной среды.

Цель настоящей статьи – отследить противоречия становления педагогической позиции у молодых преподавателей вуза различных специальностей, предложить опробованную логику организации общения с ними по программе «Преподаватель высшей школы».

Одним из центральных противоречий, не позволяющим молодым преподавателям быть успешными, является противоречие между ценностно-смысловой ориентацией аспиранта на научно-исследовательскую предметную деятельность и необходимостью в реальной жизни быть преподавателем, онтологической сущностью которого является ориентированность на человека, причем, человека развивающегося. Позиция преподавателя требует ценностно-смысловой переориентации молодого человека в профессиональном поле: преломления его предметных интересов через призму гуманитарных педагогических смыслов.

Формирование ценностно-смысловых установок аспирантов становится первостепенной задачей на основании их доминирующей приоритетности. Установки играют роль системообразующих в деятельности преподавателя, являются методологической основой при реализации всех других целей: смысловая саморегуляция определяет когнитивную, аффективную, поведенческую стороны профессионального педагогического образования.

Данная проблема является достаточно сложной оттого, что многие из аспирантов имеют достаточно устойчивое технократическое мышление, подчиненное логике науки, объяснительному принципу понимания мира (по нашим исследованиям, изначально почти 92% слушателей ПВШ не ориентированы на преподавательскую деятельность).

Но эта же проблема изначально представлялась вполне решаемой в силу специфики возраста обучающихся по Программе ПВШ: большинство или недавно закончили вуз, или имеют небольшой опыт работы в новой для себя преподавательской должности. Ранняя юность отличается открытостью к новому, мобильностью когнитивных структур сознания, это эмоциональное время поиска себя, ломки стереотипов, период становления профессиональной и личностной позиции.

Другая особенность связана с гетерогенным составом обучающихся: специфика каждой специальности определенным образом организует сознание челове-

ка. Чем более ярким представителем своей профессии является человек, тем отчетливее, содержательнее отражены в нем специфическое мировоззрение и личностные качества. В нашем случае в одном образовательном поле оказываются неординарные представители естественных, математических, гуманитарных наук со свойственными каждому научному направлению особенностями восприятия и осмысления мира.

Обозначенные особенности требуют, сохраняя индивидуальность каждого, балансируя на грани наличествующей у обучающихся возможности для понимания смыслов педагогической профессии и нормой, такой организации процесса и применения таких технологий, которые, с одной стороны, будут убедительны в плане возможности их переноса в любую предметную область (праксеологичны), с другой – создавать эмоциональное переживание ценности ситуации собственного образования за счет информационных и деятельностных «открытий» на занятиях и в самостоятельной деятельности (аксиологичны). Только пройдя школу субъектно-субъектных отношений в процессе обучения, преподаватель окажется способным работать в личностно-ориентированной парадигме [2, 16].

Таким образом, аксиологический аспект прослеживается в двух пересекающихся плоскостях: как ценностно-смысловое поле, объективно заданное педагогической профессией и организуемым образовательным пространством; как субъективные смыслы, присвоенные молодыми преподавателями.

Праксеологический подход ориентирован на продуктивность Программы ПВШ, связанную, на наш взгляд, с профессиональной самоидентификацией слушателей (выбор себя как принадлежащего педагогическому сообществу), с их способностью включиться в самостоятельную познавательную деятельность (а, следовательно, и в процесс самоизменения), с умением трансформировать присвоенные идеи, знания в творческие продукты собственной профессиональной деятельности.

Качественными и количественными изменениями внутренних сил (позитивными приращениями в потребностях, способностях, нормах) определяется результативность обучения, зависящая, в свою очередь, от эффективности учебно-профессионального сообщества студентов-аспирантов и преподавателей – полисубъектной среды понимания, диалога и сотрудничества. Охарактеризуем особенности организации образовательного процесса по Программе ПВШ. Подготовка проходит несколько этапов.

1. Этап проблематизации, погружения в информационное пространство, связанный с осмыслением «многомерности, объемности, вариативности, поисковой сущности» педагогической профессии, с нормативным и личностно-смысловым уровнями активности обучающихся.

Приращение в потребностях сопровождается особым психологическим состоянием - проблематизацией, т.е. появлением личной проблемы, связанной с осознанием собственной недостаточности в информированности и компетентности. Это состояние внутреннего беспокойства стимулирует переход к активности по его устранению.

Механизм целеполагания, связанный с переживанием и осознанием ситуации «как должно быть» и

«как есть», включается благодаря мощному, энергетически и интеллектуально насыщенному диалогу с обучающимися через лекционные курсы. Используя двувалентность языка – способность нести одновременно значение и смысл, преподаватель открывает не только «окно в мир знаний», но и в собственный мир и выражает сам себя. Ценностно-смысловая «перекодировка», перемотивирование преподавательской деятельности, связанное с появлением доминанты «Значимый Другой», происходит и в результате объективного анализа массовой образовательной практики, личностного отношения к противоречиям и проблемам школы, вуза. Первоначальная уверенность в том, «как надо преподавать» уступает место хаосу чувств и мыслей. Эта появившаяся неустойчивость, флуктуации выступают в качестве создающего начала, конструктивного механизма эволюции сознания: из хаоса собственными усилиями учащихся развивается новая система педагогических взглядов, смыслов.

Познавательная деятельность, связанная с самостоятельным конструированием нового знания, и последующая рефлексия этого процесса ведут к усвоению нового способа деятельности и соответствующих ему способностей – субъективных образований, появившихся у обучающегося как следствие ранее не существовавшего познавательного опыта.

Жан Пиаже отмечает, что познать предмет не значит снять с него простую копию, это значит воздействовать на него для того, чтобы преобразовать его и уловить в этих преобразованиях механизм его производства.

При этом происходит смещение акцента на способы порождения новых научных норм, знаний. Предметом внимания становится как обобщенный алгоритм действия, так и логический инструмент, способствующий его появлению через решение проблемно-противоречивых ситуаций, рефлексии его этапов и задействованных мыслительных операций. Научное понятие открывается обучающемуся не внешней характеристикой, а «несущей» конструкцией по отношению к содержанию, осваивается способ его конструирования. При этом вырабатывается инвариант, пригодный для конструирования любого понятия, в любой области знания. Освоение этого умения открывает возможность для овладения сигнификативной функцией понятий (применение их в качестве средства образования новых понятий), что обеспечивает дальнейшее развитие теоретического мышления.

Проблемность образовательной ситуации провоцируется наличием разнообразия точек зрения на сущность понятия, происходит расширение и углубление его смыслов, становится возможным сравнение определений, данных авторами различных справочных изданий, толковых словарей и своего собственного начального и конечного варианта. Обучающемуся становятся доступны для анализа основания выбора другими сущностных характеристик, положенных в основу того или иного определения понятия.

В нашей ситуации, когда в групповом обсуждении сталкиваются точки зрения представителей различных наук, создается уникальная ситуация для интеллектуального, личностного обогащения каждого. В условиях диалога задействуются различные модальности восприятия явления, когнитивные стили переработки информации, личностные особенности каждого. В кол-

лективной мыследеятельности обучающийся познает себя (так как что-либо становится очевидным только в сравнении с иным), обнаруживает разные смыслы и варианты осмысления другими, учится ценностно относиться к этой логике, к позиции Другого, так как этот Другой со всей очевидностью становится для него резервом для собственного развития. Характер взаимодействия в таких условиях приобретает черты развивающего, исследовательско-диалогового общения.

Смысл организации занятий сводится к созданию условий для проявления субъектной позиции каждым студентом, возможности проявить себя в качестве активного мыслителя, носителя индивидуальных смыслов и ценностей.

Презентации молодых преподавателей – это веер моделей, мнений, подходов, отражающих поливариантность мышления, ценностно-смысловые предпочтения, создающих пространство для аналогий, сравнений, сопоставления позиций, самоутверждения. Скрытые для самого автора стороны проекта актуализируются в коллективной мыследеятельности, презентации систем в форме визуальных, аудиальных, кинестических образов дополняют язык строгой науки языком метафорическим (мировой океан, средневековый замок и т.д.), обнаруживают стремление к адекватному пониманию предмета мысли и себя через преодоление однозначности.

Таким образом, первый этап через вариативные, поисковые формы нацелен на актуализацию и приращение когнитивного и эмоционально-ценностного опыта молодых преподавателей. Ситуация занятия приобретает черты образовательного процесса, актуализируя не только запас знаний, но и личностные, интеллектуальные, социально-личностные резервы каждого.

2. Второй этап обучения по Программе связан с индивидуализацией обучения, с углублением методологической, психолого-педагогической, методической подготовки аспирантов, с выходом на праксеологический уровень. Работа проходит в режиме практикумов как непосредственного общения в группе и как индивидуальная самостоятельная работа - педагогическая практика, сопровождающаяся общением через Интернет.

Идеи практикумов связаны с двумя направлениями: развитием рефлексии как основного механизма самоизменения и приобретением опыта межличностного общения, совершенствованием подготовки и проведения публичной учебной речи при осознании психологических особенностей такого вида учебной коммуникации.

Педагогическая практика предполагает активное включение аспирантов в моделирование собственной деятельности на основе внутренне принятых целей и конкретных методических умений, согласования личностно-ориентированных технологий, нормативных знаний с возможностями и потребностями собственного профессионального становления. В ходе практики аспиранты осваивают категории современной профессиональной педагогики (компетентностный подход, модульно-рейтинговая технология обучения и др.); знакомятся с моделью бакалавра в свете компетентностного подхода; продумывают целеполагание в преподаваемом предмете на основе целей и ценностей (специальность, учебный план, преподаваемый

предмет и его место в модели бакалавра); работают с нормативной документацией по предмету; входят в проектирование образовательного предмета (выстраивание системы понятий, презентация содержания; предложение методической логики взаимодействия и т.п.); занимаются поиском элементов прогрессивной образовательной практики в деятельности коллег по кафедре; осмысливают традиционную систему обучения в профессиональном образовании в аспекте ее продуктивности.

Продукт каждой недели практики обсуждается индивидуально с каждым слушателем, что способствует становлению собственного ритма в работе по педагогическому самосовершенствованию.

3. Третий этап обучения аспирантов носит исследовательский характер, связан с решением актуальных задач, имеющих теоретическое и практическое значение для высшего профессионального образования.

Исследования молодых преподавателей оформляются в виде выпускных квалификационных работ. Они являются логическим завершением Программы ПВШ, отражают личностные проблемные зоны и специфику научных изысканий аспиранта. Глубина и основательность разработки проблем свидетельствует о появлении искреннего интереса к педагогической деятельности у большинства аспирантов, педагогической позиции, аналитических, рефлексивных умений, способности использовать полученные теоретические знания в практической деятельности.

Продуктивность обучения была отслежена по изменению качественных и количественных показателей в приращениях слушателей по трем критериям: деятельностному (реальным изменениям в собственной преподавательской деятельности), коммуникативному («приращения» в области общения) и личностному (значимые изменения в личностной сфере). По совокупному, непротиворечивому результату внешней (экспертной) и внутренней (самооценке) изменения по первому критерию, оцениваемые как «очень высокие», произошли у 32,7% слушателей (средние показатели в течение трех лет 2008 -2010гг); «высокие» - у 26,5%, «средние» -30,6%; изменения, оцениваемые «ниже среднего» - у 10,2%. По коммуникативному критерию соответственно: «очень высокие» - 38,8%, «высокие» - 42,9%, «средние» - 16,3%, «ниже среднего» - 2%. Личностные изменения как «очень высокие» - 18,4%, «высокие» - 46,9%, «средние» - 28,6%, «ниже среднего» - 6,1%. Как видим, наиболее существенные изменения произошли в сфере «коммуникативных» и «деятельностных» приращений, менее подвержена изменениям личностная сфера. В целом, цифры отражают высокую продуктивность обучения.

Итоги деятельности аспирантов прослеживаются через их рефлексивно-аналитические отчеты в форме эссе. Рефлексия является методом, адекватным внутренним феноменам человека, сохраняющая целостность образовательного процесса в его внутреннем и внешнем пространствах. Проиллюстрируем некоторые значимые для молодых преподавателей моменты их высказываниями:

«Осознал, что преподавание некоторых юридических дисциплин строится чуть ли не на отрицании чув-

ственного (человеческого) восприятия тех или иных норм и реалий жизни, что в итоге приводит к появлению социально не подготовленных профессионалов» (С.А.). «Развивая в студентах такие качества как стремление к целеполаганию, проектированию своей деятельности, преподаватель помогает студентам стать успешными не только в профессии, но и в целом в жизни» (П.М.). «Поняла, что «панорамное» мышление экономиста - «антропоориентировано» (З.К.). «Вовлечение студентов в практическую живую деятельность, по аналогии с нашими занятиями, находит живой интерес и отклик в аудитории, что делает несостоятельным тезис о том, что все студенты ленивы и не желают работать и развиваться» (Т.К.).

«Открытиями» для слушателей Программы стали «компетентностная модель», «системный взгляд на процесс организации обучения», «критерии продуктивности обучения», «алгоритм проектирования», «технологии проблемного и контекстного обучения» «осознание той ответственности, которую несет преподаватель за развитие своих учеников, а также за те события, которые происходят со студентами» и т. п.

В ходе осмысления собственных находок и приращений у слушателей появилось много вопросов рефлексивного характера – свидетельства единства эмоционально-ценностной и праксеологической составляющих: «как замотивировать студентов на дальнейшее саморазвитие?», «где лежит граница индивидуального подхода к студенту и «подмена» собой профессионального психолога?», «как индивидуализировать процесс обучения и одновременно сделать его максимально информационно насыщенным и активным?», «как определить трудоемкость выполнения определенного задания, учитывая, что способности каждого студента индивидуальны?» и др.

Важно, чтобы глубокие гуманитарные смыслы в сочетании с основательной информационной и технологической подготовкой преподавателя вуза «пропитывали» всю его деятельность. Иначе, вузу никогда не достигнуть высокого уровня наукоемкой, антропоориентированной высшей профессиональной школы, и, по жесткому мнению Михайлова Ф.Т., вуз будет «продолжать доводить своих выпускников лишь до первичного овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками, что превращает их в усовершенствованные техникумы»[3, с.10].

Праксеологичность деятельности самих молодых преподавателей, прошедших процесс обучения, характеризует степень продуктивности образовательной Программы. В ходе ее реализации была обеспечена возможность перехода от смутно осознаваемой миссии преподавателя-предметника к духовной и педагогической зрелости, которая состоит в умении видеть Другого как смысл своей деятельности, в профессиональной целесообразности, и основанном на ней умении управлять своими потребностями, формировать цель, правильно самоопределяться в конкретной ситуации и адаптироваться к ней. Произошло гармоничное соединение одного типа деятельности (учебно-познавательной) с другой (профессиональной), в результате чего последняя обогатилась новыми смыслами, идеями, технологиями с соответствующими им сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов.

Таким образом, опыт работы по Программе ПВШ дает возможность констатировать, что ориентация образовательного процесса на идею взаимосвязи аксиологии и праксеологии весьма продуктивна: ценностный регулятив, выступая системообразующим компонентом системы, определяет целесообразную, практикопреобразовательную, развивающую субъектов взаимодействия деятельность. Ориентация на развитие Другого, на становление его как профессионала (как в системе: «преподаватель- слушатель Программы ПВШ», так и в системе «преподаватель-студент») активизирует процессы рефлексии, заставляет искать и находить новые подходы, методики, технологии: все инновации в образовании – следствие равнодушия, озабоченного отношения к Другому: все ли я сделал для него, что от меня зависит. Возникает необходимость в нормировании, в выстраивании продуктивной логики, поиске эффективных механизмов взаимодействия. Профессиональные, праксеологические «находки», преодолевающие ограниченность индивидуального опыта, позволяют сохранить профессиональное качество (онтологическое, бытийное) и не допустить его снижения до эмпирического (бытового) уровня. Это

убеждает, и, в свою очередь, обогащает смыслы, т.к. деятельность становится лично значимой.

Развитие идеи построения образовательного процесса на основе взаимосвязи аксиологии и праксеологии может продолжиться в логике исследования возможностей создания научных микросообществ молодых преподавателей вуза гетерогенного состава; осознания творческой деятельности как «союза» различных когнитивных стилей, в разработке системы образовательных задач по курсу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Громкова М.Т. Андрогогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для системы доп. проф.образования; - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. - 495с.
2. Развитие профессионализма преподавателя высшей школы. – М.:Изд-во ГАГС, 2007.
3. Михайлов Ф.Т. Философия образования: ее реальность и перспективы // Гуманитарные системы: проблемы управления / под ред. Г.П.Звенигородской.- Хабаровск: Изд-во ГОУ ВПО ХГПУ, 2003. С.6-16

DYAD «AXIOLOGY-PRAXEOLOGY» ONTOLOGICAL ESSENCE PROGRAM «INSTRUCTOR GRADUATE SCHOOL: FROM SITUATION TO SURPRISE PROFESSIONAL SELF

© 2011

G.N. Petrova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair
"Theory and methodology professional education"
Far Eastern Federal University, Vladivostok (Russia)

Keywords: high school teacher; the contradictions of training; value-semantic reorientation; the axiological aspect; praxeological approach; the stages of the educational process; mental activity; research-dialog communication; individualization of learning.

Annotation: the article is devoted to the training system to further the state's educational program "high school teacher," uniting graduate students of different specialties. Considered the idea of the relationship axiology and praxeology, monitored the conditions of its productivity and implementation stages.

УДК 37.022

ЭЛЕМЕНТЫ ОПЕКУНСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Ю. БАБИЦКОГО

© 2011

И.Пыжик, доктор педагогических наук
Высшая гуманитарно-экономическая школа, Влоцлавек (Польша)

Ключевые слова: опекунская педагогика; деятельность Бабицкого; воспитание.

Аннотация: в статье рассматривается обусловленность взглядов и деятельности Ю. Бабицкого.

Teoretyczne podstawy rzeczywistości pedagogicznej J. Cz. Babicki wyłożył w swej książce z 1929 roku pt. „Wychowanie dziecka opuszczonego w zakładach opiekuńczo – wychowawczych”. Tutaj znajdujemy również jego rozumienie wychowania: „Wychowywanie jest to funkcja ciągła, polegająca na bezpośrednim lub pośrednim

stosowaniu przez człowieka wychowanego, względnie przez zespół wychowanych jednostek, świadomych zabiegów mających na celu wyrobienie w wychowanku umiejętności rozróżniania dobra i zła, samokontroli, dobrej woli i silnej woli według zasad współczesnej, najwyższej etyki danej społeczności”[1, s.57,79]. Autor

używa w powyższej definicji zwrotu „wychowywanie” a nie „wychowanie”, tłumacząc to w następujący sposób: „Lepiej i właściwiej ujmowałby takie pojęcie wyraz wychowywanie, jako charakteryzujący ciągłość świadomej pracy wychowawczej. Wychowanie więc można by uważać za rezultat wychowywania, tak jak na przykład zapisanie jest rezultatem zapisywania. W dalszym ciągu jednak będziemy nazywali działanie wychowawcze nie wychowywaniem, lecz wychowaniem, w myśl utartego zwyczaju”[1, s.53-54]. J. Cz. Babicki wskazuje na istotne cechy procesu wychowania, które w świetle wiedzy współczesnej stanowią konstytutywne elementy tego fundamentalnego pojęcia dla pedagogiki:

- wychowanie jest procesem świadomym i celowym, co w konsekwencji zakłada istnienie klasycznego wychowawcy w postaci osoby lub grupy osób (już „wychowanych”),
- wychowanie ma charakter ciągły („funkcja ciągła”) i tym samym różni się od pomocy czy ratownictwa, które mają charakter krótkotrwały, na co wskazywała już Helena Radlińska,
- wychowanie odnosi się szczególnie do sfery emocjonalnej człowieka („rozdzielanie dobra i zła”, „samokontrola”, „dobra wola” i „silna wola”), co często podkreślali właśnie pąjdcentryści i coraz częściej mówią o tym współcześni teoretycy i praktycy wychowania,
- wychowanie zawsze opiera się o jakiś zespół wartości i idei („najwyższa etyka danej społeczności”), jakąś aksjologię, której nigdy nie należy utożsamiać z ideologią.

W swoim rozumieniu pojęcia wychowania J. Cz. Babicki wskazuje na potrzeby, co świadczy o opiekuńczym charakterze rozumianego przez niego procesu: „Istota wychowania tkwi więc w doskonałości wychowawcy i istnieniu Ducha wychowania. A w szczególności: w oparciu każdego wychowania na uwzględnieniu potrzeb (podkr. – I.J. Pyrzyk) i rozwijaniu, względnie wytwarzaniu, zamięłowań wychowanków”[1, s.128].

J. Cz. Babicki często posługiwał się pojęciem „opieka społeczna”. Należy przypuszczać, że związany z ówczesnymi przedstawicielami polskiej pedagogiki społecznej, z H. Radlińską na czele używał pojęcia „opieka” nieodłącznie z przymiotnikiem „społeczna”: „Opieka społeczna, inaczej służbą społeczną zwana za punkt wyjścia obiera wyłącznie potrzeby dziecka i jego przyrodzone prawo do korzystania z normalnych warunków wzrastania. Stwarza ona swemu klientowi odpowiednie stałe warunki, doprowadzające go w rezultacie do racjonalnego użytkowania wrodzonych i nabytych uzdolnień i umożliwiające mu wcześniej czy później oparcie swego bytu materialnego na własnych siłach”[1, s. 51]. W innym miejscu tak określa samo to pojęcie: „Opieka społeczna polega na zaspokajaniu ze środków publicznych niezbędnych potrzeb życiowych tych osób, które trwale lub chwilowo własnymi środkami materialnymi lub własną pracą uczynić tego nie mogą, jak również na zapobieganiu stanu wyżej określonego”[2]. Na uwagę w powyższych określeniach zasługuje to, że „opieka społeczna” polega na zaspokajaniu potrzeb i to tylko tych potrzeb, których jednostka nie potrafi trwale lub chwilowo zaspokoić. W tym zgadza się ze współczesnym określeniem opieki. Jednoznacznie jednak autor wskazuje, że chodzi tylko o potrzeby materialne, mimo że w dalszych rozważaniach opiekę dzieli na materialną i duchową. Poza

tym, w pierwszym określeniu za przedmiot opieki uznaje tylko dzieci, zaś w drugim wszystkich tych ludzi, których cechuje chwilowa lub trwała niezdolność do zaspokojenia własnych potrzeb i jest w nim bliższy dzisiejszemu określeniu przedmiotu opieki. Za integralną część opieki społecznej J. Cz. Babicki uznawał opiekę nad dzieckiem, którą określał następująco: „Dziecko wymaga pielęgnacji i dostarczenia warunków moralnych i materialnych, jakie są konieczne do jego psychofizycznego rozwoju, jeśli warunki te są odpowiednie, pozwalają dziecku zaspokoić potrzebę samourzeczywistnienia, wydobyć społeczne możliwości, tkwiące w nim potencjalnie”[3, s.5]. Tym samym opiekę rozumie jako pielęgnację, natomiast potrzeby określa jako warunki, które należy dziecku dostarczać. Można wnioskować z tego, że Babicki utożsamiał tutaj przedmiot potrzeby z samą potrzebą. Opiekę nad dzieckiem dzieli:

- ze względu na funkcjonujące prawo na opiekę trwałą i tymczasową oraz obowiązkową i dobrowolną,
- ze względu na podmiot na opiekę społeczną, publiczną i prywatną,
- ze względu na przedmiot na opiekę nad dzieckiem w rodzinie, opiekę nad dzieckiem opuszczonym, opiekę nad nieletnimi przestępcami, opiekę nad dzieckiem upośledzonym,
- ze względu na zakres na opiekę całkowitą i częściową,
- ze względu na treść - na opiekę materialną i moralną[4].

F. Kulpiński dokonał tej specyfikacji na podstawie wielu publikacji J. Cz. Babickiego, który sam nigdzie nie dokonał usystematyzowanego podziału. Na gruncie współczesnej pedagogiki opiekuńczej dosyć wyczerpującą wiedzę o zakresach opieki daje Z. Dąbrowski [5, s. 54-78], z tym tylko, że on wyróżnia zakresy opieki w ogóle, zaś J. Cz. Babicki mówi o formach opieki, ale tylko w odniesieniu do dziecka. Przybliżoną wiedzę do J. Cz. Babickiego na ten temat przekazuje A. Kelm w książce pt. „Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej”[6], gdzie wyróżnia formy rodzinne, zakładowe, środowiskowe i opiekę w szkole. J. Maciaszkowa wylicza kilkanaście form opieki nad dzieckiem[7]. Także I. Jundziłł bliska jest podziałowi J. Cz. Babickiego gdy dzieli opiekę na całkowitą, częściową, w miejscu zamieszkania i szkolną[8]. Godne uwagi i omówienia są cztery formy opieki wyróżnione przez J. Cz. Babickiego.

W czasach jemu współczesnych realizowane były trzy formy opieki całkowitej: adopcja, rodzina zastępcza i zakład opiekuńczo-wychowawczy. Ze względu na panujące przestarzałe przepisy adopcja była możliwa tylko w przypadkach wyjątkowych. Jeśli chodzi o drugą formę, to notowano tutaj wiele nadużyć. Często tragiczny los dzieci oddanych „na garnuszek” zdecydowanie zaważył na stosunku Babickiego do tej formy opieki całkowitej: „System ten, a właściwie brak systemu rodził smutne dla dzieci skutki. Wyzyskiwano je, bito, głodzono, przerezuano z rąk do rąk. Ile z nich zmarło, nie można stwierdzić, w każdym razie bardzo dużo. Brak kontroli i zainteresowania się losem sierot sprzyjał wielkiej liczbie nadużyć [3, s.434]. Jednak stosunek jego do tej formy opieki zmienił się, kiedy w 1925 roku z powodu braku miejsca w zakładach opiekuńczo-wychowawczych dzieci umieszczono w rodzinach prywatnych i dało to bardzo dobre rezultaty: „Dzieci na prywatnym wychowaniu - zwłaszcza małe - są bardziej rozwinięte umysłowo, śmielsze (...) Widzą pracę

опекунов, знают их тоски и недолę, знают ценность rzeczy posiadanych ..." [9].

Najbliższą formą opieki był dla J. Cz. Babickiego zakład opiekuńczo -wychowawczy. Przez cały okres pracy zawodowej realizował tylko tę formę opieki i wychowania. Oto, co mówi na temat „zakładu”: „Organizacja domu dziecięcego to nie tylko dach nad głową, strawa, odzież i szczoteczka do zębów: to subtelna pajęcza sieć wpływów, bodźców, zahamowań otaczająca czułą, delikatną aurę dodatności; to laboratorium dziecka ludzkiego, który rozwijając się, potężniejąc w każdym momencie znajduje najodpowiedniejszą dla siebie strawę; to oranżeria dla roślin przeniesionych z warunków przyrodniczych do sztucznych, lecz oranżeria obmyślana w celu najbujniejszego tych roślin rozwoju” [10]. Mimo że w powyższych słowach idealizuje tę formę wychowania, to widzi w niej także wiele zagrożeń i często pisał nawet o krzywdzie dziecka w zakładzie opiekuńczo –wychowawczym [10, s.48]. Ostatecznie nadaje tej formie wychowania znaczenie bardziej elastyczne: „... pomimo wielu do-datnich zmian, nie powinno się opieki zakładowej uważać za jedyną formę opieki nad dzieckiem opuszczonym. Będzie ona miała zastosowanie nadal we wszystkich tych przypadkach, gdy nie da się zastosować z dobrym skutkiem innych form opieki, lecz winna utracić znaczenie uniwersalne” [3, s. 431]. Według J.Cz. Babickiego opieka częściowa „... to otoczenie opieką dziecka pozostającego w rodzinie: uzupełnienie zadań rodzicielskich wobec tego dziecka - bądź świadczeniami, bądź uzupełniającymi formami opieki (...) Szczególna tu rola przypada wobec rodzin bezrobotnych i rodzin, w których oboje rodzice pracują zawodowo” [11]. Do tej formy opieki zaliczył następujące: ośrodki opieki; opieka domowa, kolonie letnie, półkolonie, dziecińce sezonowe, dożywianie dzieci w szkołach, świetlicach, przedszkolach i dziecińcach, świetlice, żłobki dzienne i ochronki oraz ogrody jordanowskie. Ośrodki opieki ustalały rozmiary opieki oraz bezpośrednio jej wykonywanie. Opieka domowa to forma opieki nad dzieckiem we własnej rodzinie. Polega na pomocy w nauce szkolnej, dostarczaniu rozrywek, wysyłaniu dzieci na kolonie i półkolonie.

Kolonie letnie według J.Cz.Babickiego mają na celu: wypoczynek, zdobycie zapasu zdrowia, nabycie radości życia i ufności do otoczenia, zdobycie dodatnich nawyków i kultury oraz poprawę środowiska [12].

Półkolonie to mniej atrakcyjna forma opieki, ale nie wymagająca dużych nakładów finansowych.

Ogrody jordanowskie mają charakter powszechny. Z tej formy opieki korzystają zarówno ubodzy jak i zamożni. W większych miastach to wydzielone place zabaw w parkach, skwerach, plantach i ogrodach.

Dopiero omawiając te dwie formy opieki J. Cz. Babicki przekonuje o tym, że opieka to nie tylko zaspokojenie potrzeb materialnych, ale także duchowych: „Materialna opieka, na którą stosunkowo łatwo zdobyć się społeczeństwu, nie uwzględnia jednak w pełni prawa dziecka do opieki ani w żadnym stopniu nie stanie się asekuracją przed złością, jeśli nie będzie szła w parze z opieką duchową, jeśli poza zaspokojeniem potrzeb materialnych dziecka zostawi mu piętno opuszczenia i sieroctwa” [1, s. 33]. Opieka materialna polega na dostarczeniu rodzinie środków finansowych lub w naturze, niezbędnych dla wychowania dziecka. Babicki uważał, że lepiej pomóc rodzinie, aby była zdolna wychować swoje dziecko niż kierować je do „zakładu”,

w którym opieka jest bardziej kosztowna niż w rodzinie. Ważniejsza jednak od materialnej była opieka moralna, która dopiero ostatecznie jest w stanie „wydobyć dziecko ze stanu opuszczenia”. Szczególna rola w realizacji tej formy opieki przypada według J. Cz. Babickiego rodzinie.

W czasach współczesnych J. Cz. Babickiemu opieka o charakterze filantropijnym stanowiła znaczący zakres w działalności różnych instytucji opiekuńczo – wychowawczych. Często ich los zależał od dobroczyńców, którzy bardziej dbali o własne zasługi aniżeli o dobro dziecka. Ta forma opieki nie podlegała żadnej kontroli i rzadko cechowała ją trwałość: „Akcja opieki dobroczynnej za punkt wyjścia uznaje akt miłosierdzia, uważając dziecko za przedmiot praktyki dobroczynnej... Tak postawiona kwestia stwarza niepożądane dla wychowania dziecka konsekwencje... Klasyczna dobroczynność nie może właściwie podlegać żadnej kontroli ubocznej, gdyż jest całkowicie dobrowolna. Może więc ona ustać w każdym momencie, pewne zagadnienia wychowawczo – opiekuńcze zupełnie poza nawias usunąć lub – nie zdając przed nikim rachunku – zdyskwalifikować prawa dziecka do opieki z tego, powiedzmy, tytułu, że zbyt mało w zamian otrzymuje wdzięczności” [1, s. 50]. We współczesnej rzeczywistości opiekuńczo – wychowawczej o charakterze instytucjonalnym coraz częściej obserwujemy zjawisko jej zależności od tzw. „dobroczyńców i sponsorów”. Można powiedzieć, iż po wielu latach powraca do naszej rzeczywistości opieka o charakterze dobrowolno – filantropijnym, szczególnie w wymiarze materialnym. Podobnie jak ówczesnie placówki opiekuńczo – wychowawcze podlegają dziś pod resort Pracy i Polityki Społecznej, co może stać się przyczyną ingerencji „sponsorów” nie tylko w sprawy materialne ale również opiekuńczo – wychowawcze, które „mogą zupełnie poza nawias usunąć” jak obawiał się tego J. Cz. Babicki. Inny charakter ma opieka zorganizowana przez społeczeństwo, która w czasach J. Cz. Babickiego pod nazwą „opieka społeczna” stopniowo zaczęła wypierać opiekę filantropijną: „To, co w filantropii zależy od dobrej woli jednostek i wykonywa się w imię miłości bliźniego, w opiece społecznej ujęte jest w ścisłe ramy obowiązków państwowych i społecznych, wynikających z praw przyrodzonych dziecka, które winny być udziałem wszystkich dzieci w równej mierze” [1, s. 51]. Opieka społeczna może być realizowana zarówno przez instytucje rządowe jak i pozarządowe. Współcześnie, gdy państwo odchodzi od funkcji opiekuńczej coraz częściej do głosu dochodzą różnorodne organizacje pozarządowe, powstające oddolnie w postaci fundacji czy też stowarzyszeń. Często ich skuteczność jest o wiele większa od organizacji rządowych. W tym nurcie należałoby upatrywać przyszłości niektórych instytucjonalnych form działalności opiekuńczo – wychowawczej.

W pisarstwie J. Cz. Babickiego znajdujemy niektóre elementy, które na trwałe weszły do teoretycznych podstaw działalności opiekuńczo -wychowawczej. W miarę swoich teoretycznych możliwości starał się przybliżyć takie pojęcia, jak: potrzeba, opieka społeczna, postawa opiekuńcza [13], atmosfera opiekuńcza. Organizacja procesu opiekuńczo-wychowawczego powinna rozpoczynać się od diagnozy potrzeb dziecka: „Ujęcie w pewien system urządzeń opiekuńczych z jakich pośrednio lub bezpośrednio korzystają dzieci i młodzież, wymaga uczynienia przeglądu potrzeb dziecka, które powinny być z racji jego dziecięctwa

zaspokajane (podkr. I.J. Pyrzyk.). Stwierdzamy ogólnie, że dziecko wymaga pielęgnacji i dostarczania mu warunków moralnych i materialnych, jakie są konieczne do jego pełnego psychofizycznego rozwoju. Warunki te, o ile są odpowiednie, pozwalają dziecku urzeczywistnić, czyli rozwinać do stanu aktywności, społeczne możliwości, tkwiące w nim potencjalnie"[1, s. 189]. W innym miejscu stwierdził: „Personel musi pamiętać, że dziecko nie ma sił, ani moralnych, ani fizycznych (podkr. I.J. Pyrzyk) do walki o swe prawa, opieka zatem w pierwszym rzędzie polega na bronienu tych praw przez opiekunów ..."[1, s. 104]. W obu wyżej cytowanych stwierdzeniach J. Cz. Babicki wskazuje na „dzieciństwo” jako zasadniczy czynnik, który powoduje brak „sił moralnych i fizycznych” do zaspokajania własnych potrzeb. Tak mówi o tym czynniku Z. Dąbrowski: „Nie ulega wątpliwości, że najbardziej chyba doniosłym i ogarniającym część wszystkich ludzkich społeczeństw czynnikiem potrzeb ponadpodmiotowych jest „podprogowy” poziom rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego dzieci i młodzieży jako właściwość związana immanentnie z tym wiekiem aż do usamodzielnienia się życiowego”[5, s. 210]. W swoich rozważaniach o potrzebach wskazuje też na skutki, jakie płyną z ich niezaspokajania: „...Brak uczuciowego związku z rodziną, rodzeństwem, domem własnym (potrzeba afiliacji, przynależności, bezpieczeństwa - dop. I.J. Pyrzyk) z jakkolwiek w ogóle własnością czy dodatnią tradycją, nieistnienie pobudek do naśladowania wzorów moralnych, przeciwnie - imponujący wpływ 'kawalerów księżycy', stałe stykanie się z opaczną oceną moralności - wszystko to stwarza w dziecku całokształt psychiczny mocny, nieustępliwy, o barwie wybitnie ujemnej, który niełatwo pozwoli się przemodelować na wzór dobrego obywatela” [1, s. 47]. Tak samo jak J.H. Pestalozzi widzi poważne, negatywne następstwa takiego stanu rzeczy, ale nie przejaskrawia go, jak czynił to wspomniany pedagog („zwierzęce zdziczenie”). Zaspokojenie potrzeb dzieci łączy z atmosferą, która według niego w znacznym stopniu od tego zależy: „Prosty, szczerzy stosunek do potrzeb wychowanków, troska o ich dobro, uwzględnianie prawa dzieci i młodzieży do radości, samodzielności w granicach rozumem zakreślonych, a poza tym konsekwentne zaprawianie do obowiązków społecznych - wytworzą w zakładzie atmosferę sprzyjającą rozwojowi dodatnich cech społecznych u wychowanków” [1, s.105]. Zależność tych dwóch strukturalnych elementów opieki zauważana jest również przez współczesnych: „Wyjątkową, osobną pozycję zajmuje atmosfera życia wyznaczona przede wszystkim przez postawy opiekuńcze opiekuna, oraz zwrotnie (stan

zaspokojenia) przez potrzeby ponadpodmiotowe ...”[5, s. 307]. Poza tym J. Cz. Babicki mówi, iż zaspokajanie potrzeb dzieci winno iść w parze z „kompetentnym zaprawianiem do obowiązków”, co dzisiejsza wiedza z tego zakresu wyraża w zasadzie „odpowiedniego łączenia świadczeń opiekuńczych z wymaganiami”[5, s. 430-452]. Ostatecznie (podobnie jak poprzedni pedagog) nie zdefiniował pojęcia potrzeby. Często nazywał je impulsami: „Babicki wiele mówił i pisał o potrzebach dziecka, nazywając je impulsami. Nie było to jednak dziełem przypadku, że w rozwoju dziecka podkreślał znaczenie potrzeb materialnych i potrzeby miłości. Szczególnie cenne jest to, że zwrócił uwagę na znaczenie potrzeby miłości wyłącznej, trudnej do zaspokojenia nawet w najlepszych placówkach opieki całkowitej. Pisał też o potrzebie bezpieczeństwa, kontaktów społecznych, znaczenia i innych”[14].

LITERATURE

1. J. Cz. Babicki, Pisma wybrane, Warszawa 1980, ss.57 -105
2. J. Cz. Babicki, Rocznik Polityczny i Gospodarczy 1939, s. 1147.
3. J. Cz. Babicki, W. Woytowicz - Grabińska, Opieka społeczna nad dziećmi i młodzieżą, [w:] Encyklopedia wychowania, Warszawa 1939, s. 5-431.
4. Cyt. za: F. Kulpiński, J. Cz. Babicki... s. 124.
5. Z. Dąbrowski, Teoretyczne podstawy ..., ss. 54 – 307.
6. A. Kelm, Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej, Warszawa 1968.
7. J. Maciaszkowa, W sprawie języka pedagogiki opiekuńczej.w: ” Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze,” 1981, nr3, s. 103.
8. I. JundziH, Zarys pedagogiki opiekuńczej, Gdańsk 1984.
9. J. Putemicka,, Umieszczanie dzieci w rodzinach, .w: ” Opieka nad Dzieckiem”, 1930, nr 1, s. 4.
10. J. Cz. Babicki, Krzywdy dziecka w zakładzie opiekuńczo-wychowawczym, w: ” Opieka nad Dzieckiem”, 1928, nr 1, s. 48.
11. J. Cz. Babicki, Spójrzmy wstecz, w: „Życie Młodych”, 1938, nr 3 - 4, ss. 82 - 83.
12. J. Cz. Babicki, Wskazania wychowawcze dla kolonii i półkolonii, w: „ Kolonie i Półkolonie”, 1938, nr 1, s.143.
13. Została już częściowo omówiona w poprzednim rozdziale – „Model opiekuna – wychowawcy”.
14. F. Kulpiński, J. Cz. Babicki..., s. 120.

ELEMENTY PEDAGOGIKI OPIEKUŃCZEJ W DOROBKU J. CZ. BABICKI

© 2011

I. Pyrzyk, doctor of pedagogical sciences, dean of the chair "Pedagogical sciences"
Higher school humanistic-economic, Wloclawek (Poland)

Keywords: guardian's pedagogics; activity of Babicki; education.

Annotation: the article examined the conditionality of looks and activity of J. Babicki.

УДК 378(09)(477.4/7)“19/20”

СУБЪЕКТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

© 2011

Н.А. Сейко, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Социальная педагогика»,
проректор по научной работе
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Житомир (Украина)

Ключевые слова: благотворительность; сфера образования; социально-педагогическая инновация; фандрайзинг.

Аннотация: в статье представлены субъектные характеристики благотворительности в сфере образования Украины с использованием исторических традиций благотворительной поддержки образования, накопленных на протяжении XIX – начала XX века. Проанализированы функции и принципы благотворительности в современной сфере образования. Благотворительность представлена в статье как социально-педагогическая инновация, которая может реализоваться при помощи современной системы фандрайзинга.

С началом развития трансформационных процессов в различных сферах жизнедеятельности украинского общества проблема благотворительной поддержки незащищенных слоев общества определилась как неотложная и острая. Поэтому привлечение социально-исторического опыта благотворительности в сфере образования, а также современного опыта благотворительности в европейских странах оказывается значимым для его использования в современной Украине. Кроме того, опыт благотворительной поддержки системы образования XIX – начала XX века, как показывают результаты исследований [1-8], может быть адаптирован к реалиям современной украинской сферы образования и эффективно использоваться в системе социальной защиты детей школьного возраста и молодежи. Исторический опыт благотворительной поддержки системы образования в Украине (образовательные фонды, конвикты, стипендии, содержание детских приютов, финансирование библиотек, оборудования учебных кабинетов и т.п.) свидетельствует о значимости такой поддержки для развития всего образования на протяжении более чем столетия. Документы свидетельствуют [9-13], что благотворительные фонды XIX века стали первыми капиталами начальных школ и гимназий Украины, которые сохранились отчасти в течение всего столетия и использовались в качестве дополнительных средств финансирования системы образования в учебных округах. Благотворительная поддержка первых университетов Украины – Харьковского и Киевского – позволила обеспечить высокий уровень развития учебно-материальной базы и послужила основой для создания других высших учебных заведений во второй половине XIX – начале XX века [14-16].

Современное нормативно-правовое обеспечение благотворительной деятельности в сфере образования регулируется в Украине Законом Украины "О благотворительности и благотворительных организациях" (от 7 марта 2002 года), и Постановлением Кабинета Министров Украины "Об утверждении Положения о порядке государственной регистрации благотворительных организаций" (16 октября 1998 года). Как отмечается в преамбуле указанного Закона, он "определяет общие

принципы благотворительности, обеспечивает правовое регулирование отношений в обществе, направленных на развитие благотворительной деятельности, утверждения гуманизма и милосердия, гарантирует государственную поддержку ее участникам, создает условия для деятельности благотворительных организаций" [17]. К позитивным характеристикам настоящего нормативно-правового акта мы относим, в первую очередь:

- 1) разработку впервые за последние 80 лет нормативных основ благотворительности во всех сферах жизни общества;
- 2) разграничение основных категорий благотворительности: спонсорство, благотворительность, меценатство, субъект благотворительности;
- 3) определение основных направлений, принципов, видов благотворительности во всех сферах жизнедеятельности общества;
- 4) построение иерархии благотворительных общественных структур (всеукраинские, международные, региональные);
- 5) определение прав и обязанностей благотворительных организаций;
- 6) попытку определения взаимоотношений государства и благотворительных структур.

Однако настоящий нормативно-правовой акт, по нашему мнению, не лишен и серьезных недостатков, которые объясняют его низкий уровень реализации на практике и противоречия, возникающие в связи с предоставлением благотворительной поддержки учебным заведениям современной Украины, а именно:

- 1) в законе не определен благотворитель как частное лицо, которое может оказывать индивидуальную благотворительную помощь и не урегулированы его отношения с благотворительной организацией, с государственными структурами и государством в целом;
- 2) закон не предусматривает предоставления системных льгот благотворителям и благотворительным организациям, которые осуществляют поддержку социально незащищенных слоев населения;
- 3) закон не определяет специфику благотворительной деятельности в разных социальных институтах государства : образования, культуры, науки, социаль-

ной защиты, в первую очередь;

4) в законе не учтена специфика различных объектов благотворительности, в первую очередь, детей и молодежи;

5) в законе слабо учтен как международный, так и отечественный социально-исторический опыт благотворительной поддержки разных категорий населения.

Для определения специфики благотворительности в сфере образования современной Украины с учетом исторического опыта ее развития в XIX – начале XX века особое внимание должно быть уделено субъектам благотворительности. Так, субъектами благотворительности в указанное историческое время в Украине выступали крупные землевладельцы, промышленники, купцы, религиозные организации, коллективы учебных заведений и т.п. Основными субъектами благотворительности в сфере образования современного украинского государства являются негосударственные организации, средства массовой информации, политические партии, коллективы учебных заведений, частные лица (предприниматели, представители шоу-бизнеса, спортивные звезды и т.д.). Каждый из субъектов имеет свою специфику в мотивации благотворительности и доминирующих ее видах.

Главной функцией благотворительности в современной системе образования, как показывают исследованные нами материалы и документы [18], являются:

- экономическая: обеспечение достойного существования тех категорий детей и молодежи, которые по объективным причинам и жизненной ситуации не способны самостоятельно себе этот уровень обеспечить;
- социально-педагогическая: обеспечение социализации детей и молодежи из отдельных социальных групп в период их взаимодействия со сферой образования;
- социальная: снятие социального напряжения путем поддержки наименее социально защищенных категорий детей и молодежи;
- общественная: развитие гражданского общества и создание социального капитала;
- политическая: реализация механизма обратной связи населения и власти, формирование социальных приоритетов от имени тех категорий детей и молодежи, которые в социальном плане не способны отстаивать свои права;
- маркетинговая: удовлетворение потребностей и мотивации филантропов, предоставление им возможности заявить о себе и своих благотворительных стремлениях;
- аксиологическая: культивирование альтруистичных настроений в обществе, развитие благотворительности как ценности гражданского общества.

На основе изученного опыта благотворительности в сфере образования как социальной практики [19] мы формулируем главные принципы осуществления благотворительной поддержки образования в современном украинском государстве, а именно:

1. Принцип равного права каждого на осуществление благотворительности в сфере образования без учета этнической, религиозной, политической, гражданской принадлежности благотворителя.

2. Принцип адресности, по которому благотворительность в сфере образования должна быть направлена на конкретные категории детей и молодежи, которые в ней заинтересованы.

3. Принцип достаточности определяет объем благотворительной поддержки, которая в данный момент времени необходима данному ученику, студенту, педагогу, учебному заведению. Принцип достаточности обеспечивает социальную эффективность благотворительности в сфере образования.

4. Принцип правового обеспечения благотворительности в сфере современного образования, реализуясь на практике, воплощается в разработке и упорядочивании действующих законодательных и других нормативных актов, которые регулируют сферу благотворительной поддержки образования.

5. Принцип стойкости и гибкости благотворительности в сфере образования обеспечивается полным, целесообразным, прозрачным ее предоставлением, а также постоянным мониторингом эффективности благотворительности в сфере образования в региональном и государственном масштабе.

6. Принцип научной обоснованности благотворительной деятельности реализуется за счет теоретической разработки основ этой деятельности, ее технологий и методик в современной системе образования, в первую очередь, современного фандрайзинга.

7. Принцип информационной достаточности благотворительной поддержки обеспечивается наличием информационного пространства благотворительности в сфере образования, его постоянным развитием и привлечением современных информационных технологий в сферу благотворительности в Украине.

8. Принцип управляемости предусматривает наличие системы управленческих решений, а также группы организаторов и исполнителей благотворительности в сфере образования.

Кризисные явления в системе образования в Украине и необходимость ее постоянного реформирования являются свидетельством глубокого противоречия между меняющимися условиями социальной среды и образовательной системой страны, ее целевыми установками, содержанием и технологиями учебного процесса. К важнейшим факторам, которые повлекли кризисные явления в современной системе образования, мы относим: растущий спрос на качество образования на любом уровне; новые требования к субъектам образовательного процесса; консерватизм социального института образования сравнительно с другими социальными институтами государства; недостаточный уровень адаптированности системы образования к постоянно меняющимся социальным запросам; необходимость формирования социально ответственного профессионального мышления выпускников общеобразовательных школ и ВУЗов, их активности и самостоятельности в получении знаний и будущей профессиональной сфере.

В связи с этим особое внимание требуют социально-педагогические инновации в системе образования Украины как технологический механизм реализации социального запроса на формирование соответствующего уровня знаний выпускника средней школы, специального учебного заведения, а также на профессиональную подготовку специалистов для современного рынка труда.

Инновация, как известно – это процесс введения определенных превращений в разнообразные сферы человеческой деятельности. Результатом таких нововведений являются новации. Новации – необходимое

социокультурное явление в образовании, они являются свидетельством поступательного эволюционного (или же революционного) развития системы образования на любом историческом этапе. В ходе введения инноваций возникает, как правило, три группы противоречий:

1) главное и объективное диалектическое противоречие между новым и старым;

2) противоречия, связанные с глубиной инновационных процессов (например: совершенствование традиционной системы обучения или коренные изменения в научно-методических подходах к содержанию и формам учебного процесса);

3) противоречия, связанные с перестроечными процессами в сознании субъектов образовательного процесса в современной школе, которые влияют на изменение ценностно-ориентационных позиций и мотивационных установок.

Среди глобальных новаций, которые вызывают необходимость создания системы социально-педагогических инноваций, на первом месте находится переход всей социальной системы украинского государства на рыночные отношения, что влияет на изменение социальных ролей участников образовательного процесса: преподаватель становится технологом-инноватором, а студент (ученик) – заказчиком и потребителем образовательных услуг; местное сообщество выступает в качестве заказчика региональной специфики содержания и уровня образовательной подготовки выпускников учебного заведения. При этом все субъекты такого взаимодействия остаются равноправными субъектами учебно-воспитательного процесса. Если социально-педагогические инновации не реализуются в системе образования, то на первое место выходят сугубо технические и организационные процессы реформирования, которые не дают возможности изменять сущность социального института образования.

Следствием глобальной новации – введения рыночных отношений в системе образования – стала и другая, сущность которой состоит в необходимости действовать в социально неопределенных условиях, когда невозможно оценить результативность сегодняшней системы образования, ее неотложные проблемы и перспективы, которые будут реализоваться лишь в перспективе. Научная разработка социально-педагогических инноваций, ориентированных на будущее, становится инструментом достоверности деятельности учебного заведения в нынешних условиях. Одной из таких социально-педагогических инноваций в современной системе образования является благотворительная поддержка учебных заведений и системы образования в целом.

Таким образом, благотворительность как социально-педагогическая инновация в системе образования – это теоретически обоснованное, профессионально-ориентированное нововведение, которое осуществляется в системе образования и приводит к социально ожидаемым изменениям в статусно-ролевых и деятельностных характеристиках субъектов образовательного процесса.

Отслеживая связь "общественные новации → социально-педагогические инновации", можем систематизировать общественные новации в современной системе образования, которые привели к необходимости реализации благотворительности как социально-

педагогической инновации следующим образом:

1. Существенно изменились статусно-ролевые характеристики современной ученической, студенческой и преподавательской среды. На это повлияли общие изменения социально-иерархической структуры украинского общества, которая находится в состоянии становления, вызывая тем самым трансформационные процессы в стратификационных характеристиках многих социальных групп, в том числе школьников, студенчества и педагогических коллективов учебных заведений как основных субъектов образовательного процесса.

2. Процессы общей демократизации, отражаясь в социальной среде школы и ВУЗА, стали фактором, с одной стороны, роста индивидуальной свободы личности в выборе образовательной траектории, учебного заведения, содержания образования, с другой же – существенно усложнили деятельность педагогических коллективов по созданию инновационных технологий обучения, введению социально-воспитательных инноваций, привлечению социально-педагогического (в том числе и благотворительного) потенциала внешней социальной среды.

3. Выросли показатели социальной незащищенности части ученической и студенческой молодежи и количество девиантных проявлений в ученической и студенческой среде. Сфера образования, как и любая другая сфера жизнедеятельности детей и молодежи, оказалась незащищенной от проявлений преступного поведения, нарко- и алкогольной зависимости личности, в связи с чем снижается образовательный уровень выпускников школ и, соответственно, уровень профессиональной ответственности части будущих специалистов.

4. Социально-педагогического вмешательства требуют адаптационные процессы в ученической и студенческой среде, особенно если идет речь о возрастных и ситуативных кризисах (например, в адаптации студентов-первокурсников), которые изменяют и учебную среду, и среду проживания; адаптационной коррекции требуют ученики-выпускники, а также студенты во время первых производственных практик как прообраза будущей профессиональной деятельности.

5. Переход системы образования на рыночные отношения, кроме всего прочего, привел к жесткому расслоению учащихся – на тех, учеба которых оплачивается лишь за счет государства, и тех, которые оплачивают свою учебу (полностью или частично) из собственных средств, за счет родителей или с привлечением благотворительных средств. Однако обоснованных социологических и социально-педагогических исследований, которые бы дали возможность сделать выводы из такого рода социального расслоения, в Украине пока нет.

6. Отдельной проблемой остается благотворительная поддержка процесса социализации одаренной ученической и студенческой молодежи как социально-педагогической инновации, необходимость введения которой в систему образования назрела уже давно.

Означенные выше проблемы являются мощным стимулом для создания системы благотворительной поддержки сферы образования как социально-педагогической инновации, которая должна иметь такие, по нашему мнению, характеристики, которые

мы формулируем как вывод к данной статье:

1. Технологические: введение новейших форм и методов благотворительной деятельности в сфере образования с целесообразным учетом социально-исторического опыта этой деятельности в течение XIX - начала XX века.

2. Организационно-управленческие: создание специальных организационных структур в общеобразовательных и высших учебных заведениях (например, опекунский совет школы, студенческая социальная служба ВУЗа); введение новейших методов управления благотворительностью в современном учебном заведении с помощью успешного фандрайзинга; введение новаций в системе социально-педагогического контроля за деятельностью субъектов образовательного процесса.

3. Социально-воспитательные, сущность которых заключается в привлечении как можно большего количества субъектов учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных и высших учебных заведениях к волонтерской деятельности в сфере фандрайзинга и создания благотворительных организаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Громакова Н. Ю. Суспільний рух польської шляхти Правобережної України в 1795 — 1830-х рр. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / Н. Ю. Громакова. — Дніпропетровськ, 2002. — 20 с.

2. Гуз А. М. Культурно-освітня діяльність земських установ в Україні (1864 — 1914 рр.) : дис. ... кандидата іст. наук : 07.00.01 / Анатолій Михайлович Гуз. — К., 1997. — 205 арк.

3. Гузенко Ю. І. Становлення і діяльність громадських благодійних об'єднань на Півдні України в другій половині XIX — на початку XX століття (на матеріалах Херсонської губернії) : монографія / Ю.І. Гузенко. — Миколаїв : Іліон, 2006. — 232 с.

4. Добрянський І. А. Громадянська та приватна ініціатива в розвитку освіти України (кінець XIX — початок XX століття) : монографія / І.А. Добрянський, В.В. Постолатій. — Кіровоград, 1998. — 142 с.

5. Донік О. М. Добродійна та культурно-освітня діяльність родини Терещенків в Україні (друга половина XIX — початок XX ст.) : дис. ... кандидата іст. наук : 07.00.01 / Олександр Миколайович Донік. — К., 2001. — 211 арк. — Бібліогр. : арк.180—211.

6. Ковалинский В. В. Меценаты Киева / В. В. Ковалинский. — К. : Кий, 1998. — 522 с.

7. Zasztowt L. Kresy 1832 — 1864. Szkolnictwo na ziemiach litewskich i ruskich dawnej Rzeczypospolitej. — Warszawa, 1997. — 445 s.

8. Rolle M. Ateny Wołyńskie. Szkic z dziejów oświaty w Polsce. — Lwów—Warszawa, 1923. — 134 s.

9. О количестве стипендиатов в учебных заведениях Киевской губернии, обучающихся на средства Приказа общественного призрения. — ЦДАУК, ф.442, оп.656, спр.170, 1902 р. — 41 арк.

10. О наличии обществ вспомоществования учащимся в Подольской губернии. Из списка обществ и товариществ Подольской губернии с указанием количества членов, их национальности и направления деятельности общества. — ЦДАУК, ф.301, оп.1, спр.1631, 1913 р. — 128 арк.

11. О пожертвованиях, поступивших в Казенные Еврейские Училища на пособия беднейшим ученикам. — ЦДАУК, ф. 707, оп. 87, спр. 4615, 1861 р. — 36 арк.

12. О суммах, пожертвованных дворянством на учебные заведения Киевской губернии. — ЦДАУК, ф. 707, оп. 87, спр. 26. — 1833 р. — 16 арк.

13. О управлении и заведывании Попечителем Киевского учебного округа Лернетовским фондом. — ЦДАУК, ф. 707, оп. 309, спр. 2, 1836 р.: В 2 т. — Т. 1. — 212 арк; — Т. 2. — 202 арк.

14. Владимирский-Буданов М. Ф. История Императорского Университета св. Владимира. / М. Ф. Владимирский-Буданов. — К., 1884. — 674 с.

15. Яновський Л. Харківський університет на початку свого існування / Л. Яновський : монографія. — Харків : Фоліо, 2003. — 334 с.

16. Świerczewski E. Z dziejów Uniwersytetu w Charkowie // Zdała od kraju: Wydawnictwo zbiorowe. / Wyd. St. Kasztelewicz i in. — Charków: Księgarnia Polska, 1916. — S.12—20.

17. Закон України „Про благодійництво та благодійні організації” // Урядовий кур'єр. — № 192—193. — 1997. — 16 жовтня. — С. 1-3.

18. Сейко Н. А. Добродійність у сфері освіти в Україні (XIX – початок XX століття) : Київський навчальний округ : монографія / Н. А. Сейко. — Житомир : Вид-во ЖДУ, 2006. — 432 с.

19. Сейко Н. А. Добродійність у сфері освіти як гуманістична традиція / Н. А. Сейко // Наукові і освітянські методології та практики. — Київ : ЦГО НАН України, 2004. — С. 563—572.

SUBJECT DESCRIPTIONS OF CHARITY IN THE FIELD OF FORMATION OF UKRAINE: HISTORICAL EXPERIENCE AND MODERN TENDENCIES

© 2011

N.A. Seiko, doctor of pedagogical sciences, associate professor, vice rector on advanced study
Zhitomir State University named after Ivan Franco, Zhitomir (Ukraine)

Keywords: charity; sphere of education; socially - pedagogical innovation; fundraising.

Annotation: in the article subject descriptions of charity are presented in the field of formation of Ukraine with the use of historical traditions of eleemosynary support of education, accumulated during XIX - XX of century began. Functions and principles of charity are analysed in the modern sphere of education. Charity is presented in the article as a socio-pedagogical innovation that can be realized with the help of a modern system of fundraising.

УДК 378.147

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

© 2011

С.А. Скворцова, доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Математика и методики ее обучения»

Южноукраинский национальный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Одесса (Украина)

Ключевые слова: профессиональная компетентность; педагогические условия; контекстное обучение.

Аннотация: В статье обосновано, что внедрение в учебный процесс вуза технологии контекстного обучения, соединяющей проблемное, проектное, интерактивное, ситуационное обучение, способствует решению стратегической задачи - формирования у будущих специалистов профессиональной компетентности; сформулированы педагогические условия ее формирования.

Стратегическим заданием высшей школы является подготовка компетентного специалиста, способного эффективно действовать за пределами учебных ситуаций, решать типовые и проблемные задачи, возникающие в собственной профессиональной деятельности.

В условиях перехода к компетентностной модели подготовки особую актуальность приобретает определение технологий обучения в высшей школе, реализующих компетентностный подход. В отличие от традиционного образования, ориентированного на усвоение знаний, компетентностное обучение направлено на приобретение кроме знаний, умений, навыков, еще и опыта практической деятельности с целью формирования у студентов профессионально и социально значимых компетентностей.

Исходя из этого, педагогические технологии должны быть направлены не только на усвоение знаний и умений, базирующихся на этих знаниях, но и, главное, на приобретение будущими специалистами опыта профессиональной деятельности. Среди таких технологий следует выделить интерактивное обучение.

Интерактивная технология (Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек, Е. Пометун, Л. Пироженко, О. Комар и др.), предусматривает обучение в сотрудничестве, путем постоянного, активного взаимодействия всех участников учебного процесса. Это обучение, где студент, и преподаватель является равноправными субъектами этого процесса, реализующееся через применение ролевых и имитационных игр, обучение в дискуссии.

Для приобретения студентами опыта в будущей профессиональной деятельности, уже в аудиторных условиях, возможно создавать ситуации, требующие анализа деятельности специалиста на отдельных этапах процесса, ее имитации. Ситуационное обучение (В. Бискуп, Х. Гусок, С. Галалу, А. Хармсен, Е. Пометун, И. Данькина, С. Джеломанова, И. Иванова, Г. Канищенко, Л. Карпинська, И. Катерняк, С. Ковжога, И. Осадченко и др.) рассматривается как обучение, в котором стержнем является педагогическая ситуация как наименьшая дидактичная единица, и реализуется путем технологии интерактивного обучения [1]. Основываясь на принципе проблемности, технология ситуационного обучения, предусматривает решение ситуационных задач. Именно решение логично построенной

цепочки ситуационных задач способствует не только приобретению студентами опыта в содержательном компоненте будущей профессиональной деятельности, но и создает предпосылки для успешной социальной адаптации через активное взаимодействие участников образовательного процесса.

Очевидно, что для приобретения студентами профессиональных знаний и умений следует широко внедрять технологию проблемного обучения (Т. Кудрявцев, В. Кудрявцев, А. Матюшкин, М. Махмутов, И. Лернер, М. Скаткин, В. Оконь, И. Ильницкая, О. Топузов и др.). Функцией проблемного обучения является творческое усвоение содержания учебного материала, приобретение опыта творческой деятельности. Логика учебного процесса разворачивается от создания проблемной ситуации через проблемную задачу, ее анализ и исследовательскую деятельность по решению проблемной задачи.

Метод проектов (В. Килпатрик, Е. Коллингс, Дж. Питт, Е. Полат, М. Гуревич, В. Моторина, О. Оноприенко, М. Павлова, И. Сасова и др.) можно считать развитием проблемного метода. В проблемном обучении преподаватель четко формулирует учебную проблему или подводит студентов к ее формулировке, организует исследовательскую деятельность по ее решению. В проектном обучении учебная проблема представлена неявно: тема хотя и задана преподавателем, но формулировка проблемной задачи ее анализ и решение осуществляются студентами самостоятельно, совместными усилиями, в результате чего они должны получить реальный продукт в виде проекта.

Суть идеи метода проектов – стимулирование интереса студентов к определенным проблемам, решение которых предусматривает овладение ими определенными знаниями и умениями. Проектная деятельность способствует приобретению студентами умения практически применять полученные знания и развитию критического мышления; способности составлять и осуществлять планы и личные проекты, что позволяет определять и обосновывать цели, которые являются смыслом жизни и которые соотносятся с собственными ценностями.

Современный учебный процесс нельзя представить без применения информационных технологий, которые предоставляют возможность быстро найти нужную информацию через сеть «Интернет» или в элек-

тронной библиотеке, овладеть учебным материалом с помощью технологии дистанционного обучения, и, наконец, является средствами обучения (подготовленная преподавателем презентация проектируется через мультимедийный проектор на доску Смарт-борд, и тому подобное).

Обосновывая эффективность внедрения в практику подготовки специалистов каждой из рассмотренных технологий, ученые не дают однозначного ответа на вопрос о наиболее универсальной, которая воздействовала бы на развитие у студентов всех составляющих профессиональной компетентности.

Целью статьи является обоснование выбора технологии, внедрение которой в учебный процесс ВУЗа наиболее целесообразно, с точки зрения формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, и формулировка условий ее реализации.

Проанализировав технологии проблемного, проектного, интерактивного, ситуационного обучения, мы пришли к выводу, что они совмещаются в технологии контекстного обучения (см. рис. 1).

Контекстное обучение, проектирует образовательный процесс в высшем учебном заведении как максимально приближенный к будущей профессиональной деятельности. Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа, реализующегося с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности.

Исходя из этого, А. Вербицкий предлагает создать педагогические условия для динамического продвижения деятельности студента от учебной к профессиональной, трансформации первой во вторую с соответствующим изменением потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результата [2].

Автором предложена динамическая модель движения деятельности студентов: от собственно учебной деятельности (например, в форме лекций) через квазипрофессиональную (игровые формы) и учебно-профессиональную (научно-исследовательская работа студентов: курсовые и дипломные работы, практика и тому подобное) к собственно профессиональной деятельности.

Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа является моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности через воссоздание реальных профессиональных ситуаций (ситуационное обу-

чение). Причем, моделируется не только предметное содержание профессиональной деятельности, но и ее контекст и социальное содержание [3].

Основной единицей работы студента и преподавателя становится не «порция информации», а ситуация предметной и социальной неопределенности и противоречивости [4]. Система проблемных ситуаций позволяет развернуть содержание обучения в динамике и тем самым обеспечить объективные предпосылки формирования теоретического и практического профессионального мышления (проблемное обучение). Студент усваивает предметное содержание (знания, умения, навыки, опыт профессиональной деятельности) и, занимая определенную позицию в системе взаимодействия участников образовательного процесса, следует принятым нормам социальных отношений и действий в той мере, в которой он здесь активен и воспитывается как личность (интерактивное обучение).

Таким образом, динамика движения студента по выбранной профессиональной траектории разворачивается от собственно учебной деятельности через квазипрофессиональную к учебно-профессиональной, предполагающей уже научно-исследовательскую деятельность студента, результатом которой является материальный продукт – проект – в форме учебного проекта, курсовой, дипломной или магистерской работы (проектное обучение).

Учеными доказано, что контекстное обучение, построенное на основе деятельностной модели специалиста, обеспечивает успешное формирование профессиональных и личностных качеств студентов.

Поэтому исходной является построение именно такой модели специалиста; исходя из требований компетентностного подхода, она должна содержать:

- иерархическую систему компетентностей и компетенций, которые должен приобрести выпускник вуза: общепрофессиональные - базовые, предметные и другие специальные;
- динамику их приобретения студентами через овладение базовыми и специальными учебными дисциплинами;
- уровни профессиональной компетентности.

Поэтому, первым условием формирования профессиональной компетентности у будущего специалиста является создание компетентностной модели специалиста на основе государственного образовательного стандарта специальности, и определение целей и заданий учебных курсов на ее базе.

Вторым условием является разработка компетентностно-ориентированных программ курсов дисциплин, в которых:

- предусмотрено специальное формирование компетентностей через определение дидактичной цели, сформулированной в соответствии с функциями будущей профессиональной деятельности;
- предусмотрено, что каждый смысловой модуль будет обеспечивать прирост определенной компетентности у студента;
- отобрано содержание учебных модулей, служащих основой для формирования компетентностей;
- определен перечень компетентностей и компетенций, которые приобретают студенты через овладение каждым модулем;
- определен виды заданий, посредством которых

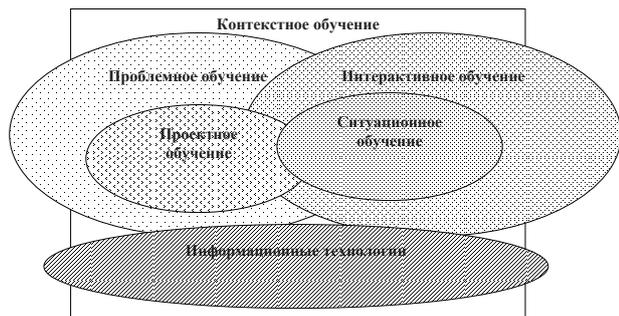


Рис. 1. Соотношение технологии контекстного обучения с другими технологиями

это происходит;

- определено количество баллов, которое студент может получить за выполнение отдельных заданий.

- соединены традиционные и компетентностно ориентированные технологии обучения; учтены идеи контекстного обучения;

- стандартизировано оценивание результатов обучения, базирующееся на однозначных критериях оценки достижений студентов в контексте специфики их будущей профессиональной деятельности и меры подготовленности к ней.

Условие контекстного обучения, определяющее проблемность содержания обучения и процесса его развертывания возможно реализовать посредством проектирования преподавателем учебного процесса, предусматривающего разработку содержания лекций, заданий для самостоятельной работы студентов, задач, которые решаются на практических занятиях, учебных проектов и тому подобное, проблемного характера, с выполнением преподавателем функций разработчика проблемных ситуаций, консультанта и эксперта.

Во время лекций и практических занятий происходит собственно учебная деятельность студентов. Лекция должна быть проблемной, например, преподаватель формулирует проблему, анализирует ее с разных точек зрения, но студент должен самостоятельно определить-ся с собственной позицией.

Следующим шагом, во время самостоятельной работы, студенты составляют сравнительную характеристику этих подходов и обосновывают наиболее эффективный исходя из собственной точки зрения; иллюстрируют его, решая конкретные ситуационные задачи. При таких условиях формируется предметный контекст будущей профессиональной деятельности. Следует отметить, что здесь целеположение не ограничено заданиями усвоения уже кем-то добытых знаний (ученым, автором учебника, преподавателем) и попытками их запоминания, а усвоение знаний приобретает личностный смысл с перспективой их использования в будущей профессиональной деятельности.

Последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов возможно посредством методов обучения, моделирующих содержание профессиональной деятельности. Ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов учебного процесса (преподавателя и студентов между собой) реализуется посредством обучения в дискуссии, ролевые и имитационные игры и тому подобное.

Во время практического занятия студенту предоставляется возможность обоснования избранной позиции, он имеет возможность проиллюстрировать ее на примере решения определенной предметной или ситуационной задачи. Отстаивание собственной позиции предусматривает дискуссию, в которой оппонентами являются товарищи по группе и преподаватель.

Практические занятия должны носить практико-ориентированный характер: студенты не просто воспроизводят знания, которые получены во время лекций, а выражают собственную позицию, моделируют деятельность специалиста во время ситуации, возможной в реальной профессиональной деятельности; осуществ-

ляют разбор конкретных ситуаций, дают им оценку с разных позиций. Отметим, что развертывание моделируемой ситуации, является, в первую очередь, неопределенным и зависит от действий обеих сторон, задействованных в определенной ситуации; таким способом формируется не только предметный, но и социальный контекст будущей профессиональной деятельности.

Ведущим видом деятельности на практических занятиях является квазипрофессиональная, которая предусматривает воссоздание в аудиторных условиях условий и динамики реального процесса, отношений и действий людей, задействованных в нем. Наиболее яркая форма квазипрофессиональной деятельности — имитационная, ролевая игра. Здесь удачно моделируется предметное и социальное содержание будущего труда, задается его контекст. Предметное содержание деятельности студента проектируется как система учебных проблемных ситуаций, предметных и ситуационных задач, социальное содержание воплощается в процесс подготовки студентов посредством форм совместной деятельности студентов, которые требуют учета личности каждого, его интересов, соблюдения норм учебного и будущего профессионального коллектива.

Следующим условием формирования профессиональной компетентности является проектирование учебной деятельности студентов как поэтапной самостоятельной работы, направленной на решение проблемных ситуаций в условиях группового диалогического общения при участии преподавателя.

Самостоятельная, групповая работа студентов, над проблемой представленным содержанием, происходят в системе научно-исследовательской работы: в проектной деятельности, во время практики, написания курсовой, дипломной или магистерской работы. При этих условиях осуществляется учебно-профессиональная деятельность, в которой контекст содержания обучения будто сливается с профессиональной деятельностью. Принимая участие в научных исследованиях, студенты, с одной стороны, остаются в позиции обучающихся, а с другой – в творческой позиции – реально создают новые для них продукты. Эта деятельность мотивирует студента к самостоятельному поиску новых знаний ради практического приложения.

Сочетание познавательного интереса и позитивной мотивации, характерное для контекстного обучения, способствует трансформации познавательных мотивов в профессиональные, что ведет к постепенному превращению учебной деятельности в реальную предметную деятельность, таким образом реализуется следующее условие личностного включения студента в учебную деятельность.

Таким образом, формирование профессиональной компетентности у будущих специалистов возможно посредством внедрения технологии контекстного обучения при условиях:

- создание компетентностной модели специалиста и определение целей и задач учебных курсов на ее базе;

- разработки компетентностно-ориентированных программ курсов профессиональных дисциплин, где к каждому модулю представлен перечень компетентностей или компетенций, формирующихся посредством его изучения;

- проектирование преподавателем учебного процесса, предусматривающее разработку содержания лекций, заданий для самостоятельной работы студентов, задач, решаемых на практических занятиях, учебных проектов и тому подобное проблемного характера;
- использование методов обучения, моделирующих содержание профессиональной деятельности: обучение в дискуссии, ролевые и имитационные игры и тому подобное;
- проектирование учебной деятельности студентов как поэтапной самостоятельной работы, направленной на решение проблемных ситуаций в условиях группового диалогического общения при участии преподавателя;
- личностного включения студента в учебную деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Осадченко І.І. Категоріальна розмежованість понять «технологія навчання» та «методика навчання» // Наука і освіта. – 2010. - №8. - С. 102–108.
2. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. - 1987. - №5. - С. 31-39.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. □ М.: Высшая школа, 1991. □ 204 с.
4. Вербицкий А.А. Теория контекстного обучения как основа педагогических технологий. // Завуч. - 1998. - №8. - С. 96-110.

**PEDAGOGICAL TERMS OF FORMING OF COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS
IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION**

© 2011

S.A. Skvortsova, doctor of pedagogical sciences, professor of the chair
"Mathematics and methods of its studying"
K.D. Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University, Odessa (Ukraine)

Keywords: professional competence; pedagogical terms; context teaching.

Annotation: it is certain in the article, that introduction in the educational process of institute of higher of technology of the context teaching, connecting the problem, project, interactive, situational teaching, instrumental in the decision of strategic task of forming for the future specialists of professional competence; the pedagogical terms of its forming are formulated.

УДК 373.2:614.876

**ПОСТРОЕНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ
С РОДИТЕЛЯМИ ПО РАДИОЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

© 2011

С.В. Спирин, магистр педагогических наук, аспирант
Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев (Белоруссия)

Ключевые слова: система профилактической работы с родителями; педагогическое просвещение; радиоэкологическое образование; гигиеническое, экологическое воспитание и обучение; радиоэкологическое воспитание детей дошкольного возраста.

Аннотация: в статье раскрывается сущность понятий «система профилактической работы с родителями», «гигиеническое, экологическое и радиоэкологическое воспитание и обучение», «радиоэкологическое образование». Особое внимание уделяется принципам эффективного сотрудничества педагогов и родителей; основным положениям профилактической работы с семьей. Раскрыты уровни взаимодействия дошкольных учреждений с родителями в зависимости от организации систематической работы с ними.

ВВЕДЕНИЕ

Здоровье детей зависит не только от их физических особенностей, но и от условий жизни в семье, гигиенической культуры населения, уровня развития здравоохранения и образования, социально-экономической и экологической ситуации в стране.

Под системой профилактической работы с родителями понимается совокупность закономерно связанных между собой мероприятий, направленных на охрану здоровья всех членов семьи, предупреждение возникновения и распространения болезней вызванных экологически неблагоприятными условиями жизни, а также на улучшение их физического развития и представляющих собой определенное целостное единство.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Здоровье человека всецело зависит от образа его жизни, поведения. Вот почему так важно научить с детства бережно относиться к самому себе, сохранять, развивать, приумножать то, что дано самой природой. Структура здорового образа жизни представляет собой динамическую систему, допускающую изменение элементов в соответствии с состоянием человека. Для ребенка дошкольного возраста элементами такой системы могут быть:

- оптимальная двигательная активность;
- положительные эмоции;
- закаливание;
- рациональное питание;
- личная гигиена.

Гигиеническое воспитание детей дошкольного возраста с навыками радиационной безопасности – раздел общевоспитательной работы, находится в тесной связи с умственным, нравственным, эстетическим и трудовым воспитанием дошкольников.

Гигиеническое, экологическое и радиоэкологическое воспитание и обучение – это совокупность неразрывно связанных между собой и взаимно дополняющих друг друга педагогических воздействий. Применительно к дошкольному воспитанию эта совокупность представляет собой:

- сообщение детям гигиенических сведений в различных видах деятельности (игра, занятия, труд, выполнение режимных моментов) и привитие на их основе гигиенических навыков, предусмотренных программой воспитания в детском саду;
- систематический контроль воспитателей и родителей за тем, чтобы полученные детьми знания и навыки применялись ими на практике;
- создание в дошкольных учреждениях и дома условий, способствующих воспитанию гигиенических, экологических и радиоэкологических навыков и привычек у детей;
- постоянное просвещение родителей.

Только четкое взаимодействие всех звеньев системы непрерывного радиоэкологического воспитания способно обеспечить его эффективность [1].

Радиоэкологическое образование – одна из важнейших тактических задач воспитания населения. Его концепция рассматривает воспитание как элемент общего образования, связанный с овладением населением научными основами взаимодействия природы и общества. Целью экологического образования и воспитания является формирование системы научных знаний,

взглядов и убеждений. Показателями такой воспитанности следует считать практические действия человека в отношении к природной среде, к своему здоровью, здоровью будущих поколений.

Огромную роль играет радиоэкологическое образование для взрослых. Распространение на все более широкой основе среди отдельных лиц и семей знаний, навыков и представлений о ценностях, необходимых для улучшения качества жизни, через все просветительские каналы, в том числе и массовой информации, другие виды современной и традиционной коммуникации и общественной деятельности, определяя эффективность такой деятельности с точки зрения изменения моделей поведения [2].

Систематическое педагогическое просвещение родителей начинается в дошкольном образовательном учреждении, и уровень педагогической культуры родителей в значительной степени зависит от профессионализма и педагогической компетентности педагогов и специалистов детского сада, в том числе от их умения найти формы, приемы и способы совместной деятельности с родителями.

Прежде всего, следует отметить специфику работы с родителями, которая имеет целевую направленность. Определяя содержание и формы психолого-педагогического просвещения, коллективу дошкольного учреждения необходимо исходить из уровня подготовленности родителей к воспитательной деятельности и конкретных потребностей в повышении педагогической культуры той или иной семьи. Важно иметь в виду прагматическую направленность родителей, когда они, испытывая нехватку знаний и практических умений, обращаются за помощью к педагогам дошкольного учреждения. Педагогам, чтобы удовлетворить возникшую потребность родителей, необходимо представлять себе их уровень образования, культуры, в том числе и педагогической, отношение к воспитательной деятельности и многое другое. Другими словами, результативность педагогического просвещения зависит от знания педагогами конкретной семьи и адекватного подбора содержания и форм работы с родителями.

Прежде чем педагогический коллектив детского сада приступит к работе, важно коллегиально обсудить, а затем принять принципы взаимодействия с родителями:

- осознать, что только общими усилиями семьи и образовательного учреждения можно помочь ребенку, с уважением и пониманием относиться к родителям. Помнить о том, что ребенок – уникальная личность. Поэтому недопустимо сравнивать его с другими детьми. Такого, как он (она), нет больше в мире, и мы должны ценить его индивидуальность, поддерживать и развивать ее. В педагогах ребенок всегда должен видеть людей, готовых оказать ему личную поддержку и прийти на помощь.

Необходимо воспитывать в детях безграничное уважение к родителям, которые дали им жизнь и приложили много душевных и физических сил для того, чтобы они росли и были счастливы; учитывать положения и предложения родителей, высоко ценить их участие в жизни группы; рассматривать воспитание и развитие детей не как свод общих приемов, а как искусство диалога с конкретным ребенком и его родителями

на основе знаний психологических особенностей возраста, с учетом предшествующего опыта ребенка, его интересов, способностей и трудностей, которые возникли в семье и образовательном учреждении; с уважением относиться к тому, что создается самим ребенком (рассказ, песенка, постройка из песка или другого строительного материала, лепка, рисунок и т.п.). Восхищаться вместе с родителями его инициативностью и самостоятельностью, что способствует формированию у ребенка уверенности в себе и своих возможностях, а у родителей вызывает чувства уважения к воспитателям их детей; регулярно в процессе индивидуального общения с родителями обсуждать все вопросы, связанные с воспитанием и развитием детей; проявлять понимание, деликатность, терпимость и такт, учитывать точку зрения родителей.

Таким образом, основными принципами эффективного сотрудничества педагогов и родителей являются: принцип открытости детского сада для семьи; принцип сотрудничества педагогов и родителей в воспитании детей; принцип создания активной развивающей среды, обеспечивающей единые подходы к развитию личности в семье и детском коллективе.

Источник успешного взаимодействия с родителями – это партнерство в воспитании детей.

Партнерство, как известно, существует при трех условиях:

- взаимный интерес сторон;
- равный вклад;
- ответственность.

Главным основанием педагогического авторитета, а, значит, интереса и уважения к педагогической совместной деятельности является личный пример педагога, его активность и гуманная направленность в организации воспитательного процесса. А это значит: принятие, сопереживание, понимание и содействие родителям в деле воспитания детей; содействие через реализацию «вклада» в родителей, в создание их педагогической позиции. Насколько педагог способен вложить в родителей своего педагогического влияния – настолько и будет интересен родителям. В этом случае можно рассчитывать на взаимную ответственность.

На наш взгляд, важно включить родителей в процесс становления и развития воспитательной системы дошкольного учреждения.

Включенность родителей в воспитательный процесс начинается с первого родительского собрания. Именно на нем важно познакомить родителей с целостной концепцией воспитания в дошкольном учреждении, показать конкретные подходы к организации воспитательного процесса и его результативность. Родителям должно быть понятно: что дошкольное учреждение понимает под качественным воспитательным процессом, какие идеи, ценности, принципы, цели и задачи находятся в основе его организации, как педагоги определяют степень достижения своих целей, каковы критерии и показатели оценки воспитательного процесса.

Важно, чтобы информированность о результатах воспитательного процесса осуществлялась бы с использованием данных мониторинга личностного развития ребенка (это конкретные цифры в графиках, диаграммах, показывающие различные тенденции). Такая информация может стать приемом убеждения родителей в том, что дошкольное учреждение развивает

ребенка целостно.

В дальнейшем важно изучать родителей: их потенциал, потребности, индивидуальные особенности. Это можно делать через анкетирование, через посещение семьи, индивидуальные формы работы. Необходимо реализовать и консультативную функцию. Любой родитель должен иметь возможность получить необходимую консультацию специалистов.

Непрерывность взаимодействия с родителями обеспечивается четко выстроенной системой информации. Работа с родителями должна быть постепенным и непрерывным процессом, а радиоэкологическая информация, которую воспитатели предлагают родителям, лично значимой для них.

Прежде всего, следует обратить внимание на совместную деятельность детей и родителей, так как именно через деятельность человек познает окружающий мир[3]. Именно в деятельности возможно увидеть вклад родителей. Для педагога важно включить родителей в организацию процесса деятельности с детьми. Для этого надо учесть потребности родителей в содержании и формах работы и с детьми, и с самими родителями. Хорошо изучить и использовать разнообразие профессиональных потенциалов родителей, их индивидуальные увлечения, интересы, хобби. Это может пригодиться в организации деятельности с детьми. При этом мы получаем мотивацию родителей к участию в жизни дошкольного учреждения.

Кроме того, она способствует сотрудничеству, эмоциональному, психологическому сближению ребенка и взрослого, дает возможность ребенку почувствовать себя «взрослым» (например, во время похода), а взрослому – лучше понять ребенка.

Совместная работа с семьей строится на следующих основных положениях, определяющих ее содержание, организацию и методику:

- единство, которое достигается в том случае, если цели и задачи воспитания здорового ребенка хорошо понятны не только воспитателям, но и родителям, когда семья знакома с основным содержанием, методами и приемами физкультурно-оздоровительной работы в детском саду, а педагоги используют лучший опыт семейного воспитания;
- систематичность и последовательность работы (в соответствии с конкретным планом) в течение всего года и всего периода пребывания ребенка в дошкольном учреждении;
- индивидуальный подход к каждому ребенку и к каждой семье на основе учета их интересов и способностей;
- взаимное доверие и взаимопомощь педагогов и родителей на основе доброжелательной критики и самокритики. Укрепление авторитета педагога в семье, а родителей – в детском саду.

В соответствии с этим основными положениями система профилактической работы с семьей включает:

- ознакомление родителей с результатами диагностики состояния здоровья ребенка и его психомоторного развития;
- участие в составлении индивидуальных программ (планов) оздоровления детей;
- целенаправленную просветительскую работу, пропагандирующую общегигиенические требования, необходимость рационального режима и полноценного

сбалансированного питания, закаливания, оптимального воздушного и температурного режима и т. д.;

- ознакомление родителей с содержанием физкультурно-оздоровительной, направленной на физическое, психическое и социальное развитие ребенка;

- обучение конкретным приемам и методам оздоровления (ЛФК, дыхательной гимнастике, самомассажу, разнообразным видам закаливания);

- ознакомление с лечебно-профилактическими мероприятиями, проводимыми в ДОУ, обучение отдельным нетрадиционным методам оздоровления детского организма (фитотерапии, ароматерапии и т. д.) [4].

Можно выделить три уровня взаимодействия дошкольных учреждений с родителями в зависимости от организации систематической работы с ними: высокий, средний и низкий. Параметры характерные для каждого уровня следующие:

Высокий уровень организации взаимодействия дошкольного учреждения с семьей: отсутствие формализма в организации работы с семьей; учет социального запроса (интересов, нужд, потребностей) родителей в планировании работы учреждения; социологический анализ контингента семей воспитанников (получение данных о составе семьи, образовании родителей и т.д.) и учет его особенностей в планировании работы; использование разнообразных форм работы с семьей (индивидуальных, коллективных, наглядно-информационных), поиск и внедрение в практику новых нетрадиционных форм работы с семьей; систематическая организация активной методической работы по повышению профессиональной компетентности педагогического персонала учреждения в области взаимодействия с семьей (использование разнообразных форм и методов методической работы с педагогическими кадрами); стремление к диалогу при организации работы с родителями; выявление, обобщение, распространение передового педагогического опыта взаимодействия с семьей, передового опыта семейного воспитания; «открытость» дошкольного учреждения для родителей; осознание коллективом доминирующей роли семейного воспитания и роли дошкольного учреждения как «помощника» семьи в воспитании детей.

Средний уровень организации взаимодействия дошкольного учреждения с семьей: стремление администрации и педагогического коллектива к активному взаимодействию с семьями воспитанников, при доминирующей роли педагогов и наличии формального подхода к планированию работы по данному разделу; минимальный учет в работе интересов, нужд, потребностей, запросов родителей; изучение социального профиля семей воспитанников, однако, без активного использования полученных данных в работе; нерегулярное проведение работы по повышению квалификации педагогического персонала в области взаимодействия с семьей; организация открытых мероприятий для родителей в основном в праздничные дни; отсутствие изучения передового опыта воспитания детей в семье и его распространения среди родителей других воспитанников; использование наглядно-информационных форм работы с семьей, поиск путей наиболее рационального их применения.

Низкий уровень организации взаимодействия дошкольного учреждения с семьей предполагает: формальный подход к планированию и осуществлению работы с семьей; отсутствие учета в работе интересов, нужд, потребностей и запросов родителей; изучение социального профиля семей воспитанников, однако, без использования полученных данных в работе; бессистемное использование в работе только традиционных форм взаимодействия с семьей; организация открытых мероприятий для родителей только в дни праздников (посещение детских праздников родителями); отсутствие изучения передового опыта воспитания детей в семье и его распространения среди родителей других воспитанников; отсутствие методической работы по повышению профессиональной компетентности воспитателей в области взаимодействия с семьей; неэффективное использование наглядно-информационных форм работы с семьей, стремление подменить непосредственное общение с родителями материалами различных стендов [5].

В зависимости от уровня взаимодействия педагогов дошкольного учреждения с родителями результат будет разным. Это окажет непосредственное воздействие на воспитание детей. Поэтому необходимо стремиться к организации достаточного уровня сотрудничества дошкольного учреждения с семьей. Это будет способствовать повышению эффективности его работы.

Заклучение. Таким образом, в процессе проведения систематической работы повышается образование родителей в области воспитания детей, что оказывает непосредственное влияние на семейное воспитание. Проблема формирования радиоэкологической культуры родителей должна занимать важное место в работе дошкольного учреждения. Необходимо привлекать родителей к участию в воспитании ребенка, чтобы они собственным жизненным примером показывали приемы и средства радиоэкологической безопасности, заботились о благополучии детей и закрепляли у них необходимые привычки здорового поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кульменова, Л.Г. Превентивное экологическое, гигиеническое и радиоэкологическое образование и воспитание дошкольников // Здаровы лад жыцця. – 2004. - №3 –С.54 – 57.
2. Терляев, А.М. Непрерывное радиоэкологическое образование и воспитание населения Республики Беларусь // Здаровы лад жыцця. – 2002. - №1 –С.9 – 13.
3. Рыжова, Н.А. Экологическое образование в детском саду // Дошкольное образование. - 2005. - №17 –С. 11 - 13.
4. Маханева, М.Д. Работа ДОУ с семьей по воспитанию здорового ребенка // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2004. - №1 – С.33 – 36.
5. Кротова, Т.В. Оценка уровня взаимодействия ДОУ и семьи // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2003. - №5 – С.22 – 24.

THE CONSTRUCTION OF PREVENTIVE ACTIONS SYSTEM ON RADIO-ECOLOGICAL EDUCATION OF PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH PARENTS

© 2011

S.V.Spirin, master of pedagogical sciences, postgraduate student
Mogilev State University named after A.A.Kuleshov, Mogilev (Belarus)

Keywords: the system of preventive work with parents; pedagogical education; radio-ecological education; hygienic, ecological education and training; radio ecological upbringing of preschool age children.

Annotation: In article the main point of the following notions «system of preventive work with parents», «hygienic, ecological and radio-ecological upbringing and training», «radio-ecological education» is revealed. Special attention is given to the principles of effective cooperation between teachers and parents; and provisions of the preventive work with a family. Levels of interaction of preschool centers with parents depending on the organization of regular work with them are investigated.

УДК 159.923& 316.613.5

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ САМООЦЕНКИ С НЕГАТИВНЫМИ ЧЕРТАМИ ЛИЧНОСТИ

© 2011

В.Г. Григорян, доктор биологических наук, профессор кафедры «Физиология»
А.Ю. Степанян, кандидат биологических наук, научный сотрудник кафедры «Физиология»
Ереванский государственный университет, Ереван (Армения)

Ключевые слова: самооценка; конфликтность; агрессивность; тревожность; ригидность; фрустрация.

Аннотация: в настоящей работе исследованы взаимосвязи между самооценкой и комплексом таких характеристик личности как конфликтность, агрессивность, тревожность, ригидность и фрустрированность. На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что уровень самооценки закономерно связан с исследованными личностными характеристиками, представленными в комплексе: обусловлен степенью фрустрированности, тревожности и готовности к открытому проявлению агрессивности, и, в свою очередь, может являться предиктором повышенной тревожности, фрустрированности, ригидности и потенциальной конфликтности.

ВВЕДЕНИЕ

Представления о том, что самооценка своим влиянием пронизывает все аспекты человеческого существования возникли в результате многочисленных теоретических и эмпирических исследований, проведенных в российской и зарубежной психологии, в которых показано, что самооценка является центральным звеном произвольной саморегуляции, определяет направление и уровень активности человека, его отношение к миру, к людям, к самому себе; выступает в качестве важной детерминанты всех форм и видов деятельности и социального поведения человека (поведения человека в обществе) [1].

В современном мире, от самооценки личности и ее характеристик зависит поведение человека, его успешность или неуспешность: в своей практической деятельности человек обычно стремится к достижению таких результатов, которые согласуются с его самооценкой, способствуют ее укреплению, нормализации. Следовательно, функции самооценки и самоуважения в психической жизни личности состоят в том, что они

выступают внутренними условиями регуляции поведения и деятельности человека [2].

В связи с тем, что проблема самооценки является одним из ключевых вопросов исследования личности, важное значение имеет не только изучение и исследование её свойств (устойчивость, адекватность, уровень, динамика) как таковых, но и выявление взаимосвязи самооценки с другими сторонами личности (тревожность, агрессивность, фрустрация, ригидность, конфликтность и др.), поскольку такое изучение даст возможность исследовать личность как целостность [3].

В тоже время, если учесть, что оценка себя человеком стабильно признается фактором регуляции поведения, поиск ее соотношений с теми или иными личностными переменными приобретает особый смысл, поскольку за простыми корреляциями могут скрываться причинно-следственные связи. А это в свою очередь делает необходимой проверку самих связей, их надежности и характера в качестве основы для содержательного изучения личности [4].

Учитывая вышеизложенное и тот факт что, про-

блема взаимосвязей самооценки с другими свойствами личности в настоящее время недостаточно изучена в психологии, исследование соотношения самооценки и различных личностных характеристик, как залога достижения жизненного успеха, весьма актуально и является очень важным с точки зрения практической психологии – как в области психотерапии, так и в области психологического консультирования.

Согласно литературным данным, одной из наиболее перспективных моделей самооценки является модель, предложенная Л.В. Бороздиной, где самооценка включена в структуру самосознания и определяется как оценка человеком себя по определенному свойству или оценки собственного потенциала в целом [5].

Общеизвестно, что самооценка может быть адекватной и неадекватной. Адекватное оценивание себя в ситуации взаимодействия с другими людьми является одним из основных показателей социально-психологической адаптации. Если самооценка деформирована, то это уже достаточное условие для социальной дезадаптации [6]. Адекватная самооценка позволяет человеку относиться к себе критически, предполагает равное признание своих достоинств и недостатков. В основе такой самооценки лежит необходимый опыт и знания. Неадекватная самооценка свидетельствует о необъективной оценке человеком самого себя, его мнение о себе в таком случае, расходится с мнением о нем окружающих. Как известно, различают неадекватную завышенную и заниженную самооценку [7]. Причем, согласно Захаровой, завышенная оценка себя выполняет защитную функцию через образование эмоциональных барьеров, блокирующих восприятие внешних воздействий или ведущих к искажению и игнорированию опыта [8].

В свою очередь, Ратинов (1983) отмечает, что неадекватная, завышенная самооценка, связанная с социальной дезадаптацией личности, создает достаточно широкую зону конфликтных ситуаций и при определенных условиях способствует проявлению делинквентного поведения [9].

Как уже отмечалось выше, одним из актуальных направлений в современных исследованиях самооценки является поиск ее связей с различными личностными качествами. Так например, существуют данные о корреляции определенных показателей самооценки с тревожностью как свойством личности. Принято считать, что высокой самооценке релевантен относительно низкий уровень тревожности, и наоборот, увеличение индекса тревоги регистрируется также при неустойчивой самооценке [3]. При этом, в качестве важнейшего источника тревожности выделяется внутриличностный источник тревожности – внутренний конфликт, связанный с отношением к себе, самооценкой, Я – концепцией [1].

В работах Л.В. Бороздиной также показано, что высокая самооценка связана с низким уровнем личностной тревожности и наоборот, а также, что не только самооценка влияет на уровень личностной тревожности, но и личностная тревожность влияет на самооценку [5].

Ряд авторов показали, что процессы самооценки представляют собой также решающий детерминант агрессивности субъекта, уровень самооценки регулирует внутренне обязательные нормативные стандарты,

которые могут, как препятствовать, так и благоприятствовать свершению агрессии [10-11]. Общая тенденция заключалась в наличии прямой связи: чем выше уровень самооценки, тем выше показатели общей агрессии и различных ее составляющих. Еще одна тенденция, которая обнаруживается в исследованиях Трофимовой Н. Б., Реан А. А., состоит в том, что более агрессивные подростки чаще имеют крайнюю, экстремальную самооценку – либо чрезвычайно высокую, либо крайне низкую. Для неагрессивных подростков более характерной тенденцией является распространенность средней по уровню самооценки [12].

В работах Боковой О.А. показано, что для лиц с высоким уровнем личностной ригидности характерны тенденция «псевдосамоактуализации» и стремление зависеть свои способности, и как следствие, завышенная самооценка [13].

Учитывая вышеизложенное, мы предположили наличие взаимосвязей уровня самооценки с определенным набором личностных характеристик, таких как конфликтность, агрессивность, тревожность и др., и что уровень самооценки может являться предиктором этих личностных качеств.

В соответствии с выдвинутой гипотезой, целью данного исследования явилось изучение личностного профиля испытуемых с различным уровнем самооценки и выявление взаимозависимости между самооценкой и комплексом таких характеристик личности как конфликтность, агрессивность, тревожность, ригидность и фрустрированность.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследования проводились в Ереванском государственном университете на студентах. Все испытуемые участвовали в экспериментах добровольно. Общий массив контингента исследованных студентов составил 31 чел., средний возраст $18,8 \pm 1,9$ года. Для комплексного исследования уровня самооценки и личностных характеристик испытуемых использовалась совокупность наиболее удобных и информативных методик:

- для выявления уровня самооценки использовались – методика «Количественное выражение уровня самооценки» (по С.А. Будасси), опросник диагностики уровня самооценки личности (по Г.Н. Казанцевой), методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан) и тест «Самооценка» (вариант 2, по Л.Д. Столяренко), по результатам которых вычислялся интегративный показатель уровня самооценки;
- для оценки уровня потенциальной конфликтности – тест Э.А. Уткина;
- для диагностики психических состояний – опросник Г. Айзенка, состоящий из 40 вопросов, по которому оценивались уровни тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности;
- для предсказания открытого агрессивного поведения – проективная методика – тест Руки (Hand Test) Вагнера, по которой выявляется готовность обследуемого к открытому проявлению агрессивности, а также о тенденции к действиям, направленным на приспособление к социальной среде, при которых вероятность агрессивного поведения незначительна.

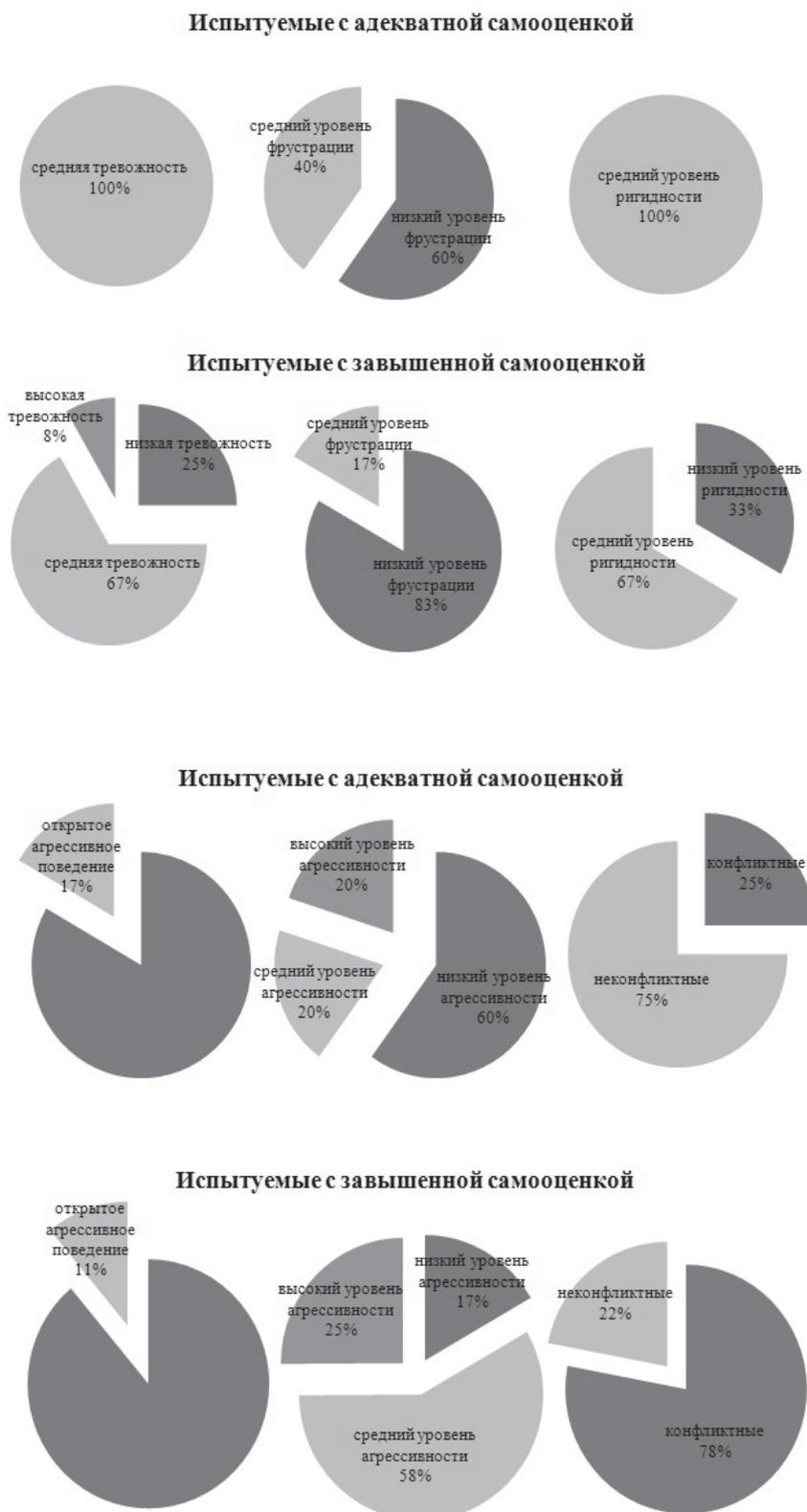


Рис. 1. Количество испытуемых (%) с различными показателями исследуемых личностных характеристик в группах испытуемых с адекватной и завышенной самооценкой

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

По результатам тестирования самооценки было выделено 2 группы испытуемых: группа I – испытуемые, характеризующиеся адекватной самооценкой и группа II – испытуемые с завышенной самооценкой.

Частотный анализ данных тестирования личност-

ных характеристик испытуемых показал, что по показателям тревожности и ригидности 100% испытуемых группы I и 67% испытуемых группы II характеризовались средним уровнем этих показателей, по показателям фрустрации большинство испытуемых как в группе I (60%), так и в группе II (83%) характеризовались низкой фрустрированностью, по показателям агрессив-

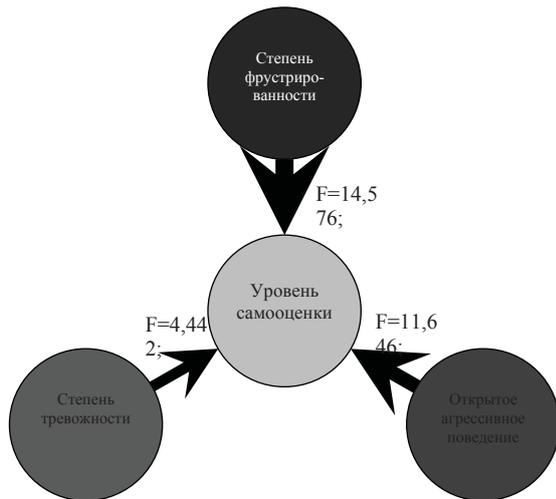


Рис. 2. Схема доминирующего влияния исследуемых личностных характеристик на уровень самооценки

ности 60% испытуемых группы I оказались неагрессивными, а 58% испытуемых группы II – характеризовались средним уровнем агрессивности. В тоже время, по результатам теста на конфликтность подавляющее большинство испытуемых группы I (75%) оказались неконфликтными, а 78% испытуемых группы II – конфликтным. 17% испытуемых группы I и 11% испытуемых группы II характеризовались также открытым агрессивным поведением (рис. 1).

Многофакторный анализ MANOVA выявил, что среди исследуемых факторов статистически значимое доминирующее влияние на уровень самооценки оказывают степень фрустрированности ($F=14,576; p \leq 0,01$), готовности к открытому агрессивному поведению ($F=11,646; p \leq 0,01$) и тревожности ($F=4,442; p \leq 0,05$) испытуемых (рис.2).

В тоже время, анализ мер связанности между исследуемыми показателями выявил, что по лямбда-критерию направленных мер уровень самооценки статистически значимо предопределяется уровнем агрессивности ($\lambda=0,69; p \leq 0,001$) и готовности к открытому агрессивному поведению ($\lambda=0,82; p \leq 0,001$) и, в свою очередь, предопределяет уровень тревожности ($\lambda=0,27; p \leq 0,05$), степень фрустрации ($\lambda=0,29; p \leq 0,05$) и ригидности ($\lambda=0,40; p \leq 0,01$), а также уровень потенциальной конфликтности ($\lambda=0,40; p \leq 0,05$) (рис. 3).

В свою очередь, корреляционный анализ выявил статистически значимую отрицательную корреляцию между уровнем самооценки и показателями готовности к открытому агрессивному поведению (коэф. корреляции = $-0,476; p < 0,05$).

Полученные данные о том, что большинство испытуемых с адекватной самооценкой неконфликтны и неагрессивны, а испытуемые с завышенной самооценкой конфликтны и характеризуются средним уровнем агрессивности, согласуются с литературными данными о наличии прямой связи между уровнем самооценки и показателями общей агрессии и различных ее составляющих [12]. В то же время, в наших исследованиях показаны отрицательные корреляционные связи между уровнем самооценки и степенью готовности к открытому агрессивному поведению, что свидетельствует о том, что определенному проценту лиц с адекватной самооценкой (17%) более характерно открытое проявление агрессии, чем лицам с завышенной самооценкой. Нами также показано, что уровень самооценки может являться предиктором потенциальной конфликтности.

Выявленные в данной работе взаимовлияния между показателями тревожности и самооценки согласуются с литературными данными Молчалиной, Сафина, Борздиной и др. о том, что не только самооценка влияет на уровень личностной тревожности, но и личностная тревожность влияет на самооценку [1,3,5]. Нами также показаны статистически значимые взаимовлияния между самооценкой и уровнем фрустрированности, причем среди лиц с адекватной самооценкой было выявлено больше респондентов со средним уровнем фрустрированности (40%), чем среди лиц с завышенной самооценкой (17%). Это можно объяснить с точки зрения того, что, как известно, фрустрация возникает в условиях отрицательной социальной оценки и самооценки личности, когда оказываются затронутыми глубокие личностно-значимые отношения. В свою очередь, если самооценка не находит должной опоры во внешнем социальном пространстве, если оценка человека значимыми лицами из ближайшего окружения всегда (или преимущественно) ниже его самооценки, то эта ситуация, несомненно, рассматривается как фрустрирующая. При этом здесь фрустрация касается не чего-то второстепенного, так как блокируется одна из базовых, фундаментальных потребностей личности – потребность в признании, уважении и самоуважении,

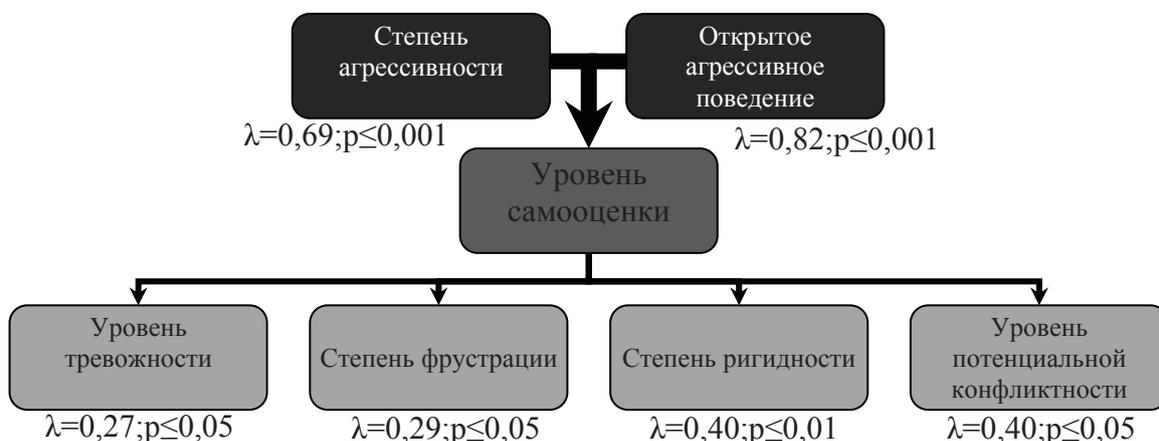


Рис. 3. Схема направленных мер связанности исследуемых характеристик по лямбда критерию

что несомненно сказывается и на самооценке в целом, уровень которой больше подвержен колебаниям если самооценка адекватна.

Таким образом, на основании полученных данных можно сделать вывод о том, что уровень самооценки закономерно связан с исследованными личностными характеристиками, представленными в комплексе: обусловлен степенью фрустрированности, тревожности и готовности к открытому проявлению агрессивности, и, в свою очередь, может являться предиктором повышенной тревожности, фрустрированности, ригидности и потенциальной конфликтности. Необходимо также отметить, что высокий уровень самооценки предполагает наличие у данной личности выраженной конфликтности и агрессивности, которая как мы полагаем, проявляется не в открытой, а в опосредованной форме (например в виде пренебрежительного или снисходительного отношения).

ВЫВОДЫ

1. Показано, что большинство испытуемых с адекватной самооценкой неконфликтны и неагрессивны, а испытуемые с завышенной самооценкой конфликтны и характеризуются средним уровнем агрессивности.

2. Выявлено, что среди лиц с адекватной самооценкой респондентов со средним уровнем фрустрированности больше, чем среди лиц с завышенной самооценкой.

3. Обнаружено, что лица с адекватной самооценкой, характеризуются средним уровнем тревожности и ригидности, а среди лиц с завышенной самооценкой выявляются также и респонденты с низким и высоким уровнем этих показателей.

4. Показано, что статистически значимое доминирующее влияние на уровень самооценки оказывают степень фрустрированности, открытого агрессивного поведения и тревожности испытуемых. В тоже время, выявлены статистически значимые взаимовлияния между самооценкой и уровнем тревожности, а также между уровнем самооценки и степенью фрустрированности.

5. Выявлены отрицательные корреляционные связи между уровнем самооценки и степенью готовности к открытому агрессивному поведению, что свидетельствует о том, что лицам с адекватной самооценкой более характерно открытое проявление агрессии, чем лицам с завышенной самооценкой.

6. Показано, что уровень самооценки закономерно связан с исследованными личностными характеристиками, обусловлен степенью фрустрированности, тревожности и готовности к открытому проявлению агрессивности, и может являться предиктором повышенной тревожности, фрустрированности, ригидности и потенциальной конфликтности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Молчанова О.Н. Самооценка: Стабильность или изменчивость? // Психология. Журнал ВШЭ, 2006, Т. 3, №2, с. 23-51.
2. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов на Дону, 2006
3. Сафин В.Ф. Устойчивость самооценки и механизм её сохранения // Вопросы психологии, 1975, №3, с. 62-72.
4. Бороздина Л.В., Залученова Е.А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний // Вопросы психологии, 1993, №1, с.104-113.
5. Бороздина Л.В. Теоретико-экспериментальное исследование самооценки. // Автореф. дисс... докт. психол. наук. -М., 1999.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М., 1999
7. Практикум по общей психологии: Учеб. пособие / Н.С. Глуханюк, Е.В. Дьяченко, С.Л. Семенова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003, 224 с.
8. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки. // Вопросы психологии, 1989, №1, с.5-18.
9. Ратинов А. Р. Социально-психологические аспекты юридической теории и практики // Прикладные проблемы социальной психологии. М., 1983.
10. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М., 1996
11. Реан А.А. «Психология человека от рождения до смерти», 2002, 680 с.
12. Реан А. А., Трофимова Н. В. Тендерные различия структуры агрессивности у подростков // Актуальные проблемы деятельности практических психологов. Минск, 1999.
13. Бокова О.А. Особенности субъективного контроля у людей юношеского возраста с различной выраженностью личностной ригидности : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Барнаул, 2002 207 с. РГБ ОД, 61:03-19/59-9.

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN SELF AND THE NEGATIVE TRAITS OF PERSONALITY

© 2011

V.G. Grigoryan, doctor of biological sciences, professor of the chair "Physiology"
A.Yu. Stepanyan, candidate of biological sciences, researcher of the chair "Physiology"
Yerevan State University, Yerevan (Armenia)

Keywords: self-esteem; conflictness; aggression; anxiety; rigidity; frustration

Annotation: relationships between self-esteem and a set of personality characteristics such as the state of conflictness, aggression, anxiety, rigidity and frustration were investigated. Based on experimental data it could be concluded, that self-esteem is naturally associated with investigated personal characteristics represented in the complex: due to degree of frustration, anxiety and willingness to open aggression, and in its turn, may be a predictor of increased anxiety, frustration, rigidity and potential conflictness.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПЕРЕПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПАРАДИГМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

© 2011

М.Н. Туктагулова, старший преподаватель кафедры «Педагогика развития»
Дальневосточный федеральный университет, Владивосток (Россия)

Ключевые слова: педагогическая поддержка; речевая деятельность; речевое поведение; процесс переподготовки.

Аннотация: рассматриваются механизмы и этапы изменения речевой деятельности учителя при смене образовательных парадигм.

Одним из главных условий модернизации образования является подготовка качественно новых учителей. С нашей точки зрения, это предполагает, прежде всего, изменение сознания педагогов, понимание ими иного смысла деятельности, не столько трансляцию готовых знаний, сколько поддержку учащихся в их стремлении к познанию, инициативе, творчеству. Такая поддерживающая позиция учителя предполагает иное общение, овладение иной речевой культурой, что позволяет говорить об иной речевой деятельности и ином речевом поведении.

Мы разделяем взгляды А.Я. Данилюка [6] на модернизацию педагогического образования как условие перехода от системы массовой подготовки учителя-предметника к системе индивидуального профессионального взращивания педагога - носителя социально-значимых качеств.

Если целью традиционной речевой культуры, характеризующейся регламентированностью, нормированностью, авторитарностью, выступает трансляция информации от учителя к учащемуся, то иную речевую культуру педагога, ориентированную на педагогическое сопровождение и поддержку учения школьников, мы рассматриваем в новой антропоориентированной образовательной парадигме.

Целью данной статьи является рассмотрение процесса изменения речевой деятельности учителя при смене образовательных парадигм.

Прежде всего, отметим, что в современной психолого-педагогической литературе педагогическая поддержка характеризуется как самостоятельная область образования, как особая, инновационная сфера педагогической деятельности, направленная на становление и самоопределение учащегося. Педагогика поддержки дает профессиональное понимание того, что становление каждого ребенка в качестве субъекта собственной жизнедеятельности, частью которой является образовательный процесс на протяжении всей жизни, - объективная данность современного образования.

Анализ исследований по вопросам педагогической поддержки ребенка в образовании (О. С. Газмана, Т.В. Анохиной, Н.Б. Крыловой, Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина и др.), обобщение отечественного и зарубежного опыта позволили нам выделить отличительные особенности парадигмы педподдержки, значимые для нашего исследования. К их числу мы относим:

1) взгляд на образование учащегося и на роль преподавателя в процессе обучения (не вести учащегося за собой, не управлять им и его развитием, а следовать за

воспитанником, создавать условия для его самоопределения и самореализации);

2) цель такого образования учащегося - продукт совместных усилий учителя и ученика, поэтому педагог призван создать условия, стимулирующие участие воспитанника в качестве сотворца процесса собственного образования с опорой на его потребности и способности, мотивы и интересы;

3) педагогика поддержки ориентирована на развитие и саморазвитие индивидуальности, на самоопределение и самореализацию ученика, его индивидуальные образовательные процессы;

4) педагогическая поддержка - это не просто помощь, а деятельностная позиция педагога по отношению к учащемуся (учитель видит в проблеме ребенка источник не только его неприятностей, но и развития; педагог, профессионально и целенаправленно действуя в отношении проблемной ситуации, умеет переводить ее в образовательную ситуацию, способствующую развитию субъектных способностей ребенка);

5) квалификационные требования к педагогу, работающему в сфере педагогической поддержки детей (Н.Н. Михайлова):

- способность педагога к личностно-профессиональному самоопределению в ценностях педагогической деятельности;

- способность учителя строить рефлексивную практику;

- децентрация педагога с собственных личностных проблем на проблемы ребёнка;

- способность педагога проектировать этапы педагогической поддержки, учитывая конкретную ситуацию конкретного ребёнка, и те возможности, которыми обладает он сам, ребёнок и другие участники образовательного процесса [8].

Итак, в нашем исследовании под педагогической поддержкой мы понимаем особую деятельность педагога, ориентированную на личностное развитие учащегося в ситуации решения им (самостоятельно или совместно с учителем) проблем, связанных с физическим и психологическим здоровьем, деловой и межличностной коммуникацией, успешным продвижением в обучении, жизненным и профессиональным самоопределением.

Отметим также, что одна из особенностей педагогики поддержки заключается в том, что такая деятельность педагога слабо поддаётся алгоритмизации и технологическим описаниям. Это объясняется предельной индивидуализацией образовательной деятельности,

ориентированной на ситуацию «здесь и теперь», на неповторимость человеческой индивидуальности.

В изученных нами диссертационных исследованиях нашли отражение вопросы педагогической поддержки учащихся образовательных учреждений. Теория и практика вопроса широко представлена в учебной и внеучебной деятельности на базе школ (исследования Е.А. Александровой, Н.О. Баюковой, Д.В. Григорьева, В.В. Кулишова, А.Б. Курбановой, О.Е. Мачкариной, О.А. Руюткиной, Е.М. Шемилиной). В диссертационных исследованиях в области педагогической поддержки учащихся высших учебных заведений (исследования Е.В. Абаевой, Э.П. Бакшеевой, Н.А. Кучеренко, Е.Н. Мокиенко, Е.Ю. Шлюбуль) преимущественно рассматриваются отдельные аспекты педагогической поддержки студентов. Вместе с тем, на наш взгляд, речевая деятельность педагога, его речевое поведение, поддерживающие и сопровождающие учение младшего школьника, недостаточно изучены и представлены.

В современных образовательных условиях для педагога важно понимание и осознание того, что овладение учащимися знаниями в процессе школьного обучения должно выступать не как цель, а как средство развития личности школьников. Главной задачей школьного обучения является формирование личности, сохраняющей познавательную потребность и во взрослой жизни, способной к саморазвитию, самореализации, самоуважению.

Поэтому мы утверждаем, что педагогу необходимы знания о речевой деятельности и речевом поведении, о педагогическом диалоге, о многообразии форм и приемов деятельности учителя в пространстве педагогической поддержки школьника. Профессия учителя - сфера повышенной речевой ответственности. Педагог в силу специфики своей профессиональной деятельности «прикасается» к личности воспитанника посредством речевой деятельности. Это, в свою очередь, требует от него исключительного внимания, осторожности, чуткости, «выверенности» каждого слова.

Одной из особенностей речевой деятельности учителя в парадигме педагогической поддержки является то, что педагог выступает не как руководитель, а как фасилитатор учения. Посредством речевой деятельности педагог создает благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения школьников, активизирует и стимулирует их любознательность и познавательные мотивы, поддерживает стремление к сотрудничеству в образовательном процессе.

Действительно, речевая деятельность и речевое поведение учителя в антропоориентированном целостном педагогическом процессе требует несравненно более высокой квалификации от учителя, чем в знаниевой, индустриальной парадигме образования. Мы разделяем позицию В.А. Болотова и В.В. Серикова, которые подчеркивают, что современное школьное дело должно быть обеспечено высококвалифицированными специалистами, готовыми работать в новой жизненной ситуации, «если нация не желает оказаться на задворках цивилизации» [2].

В связи с этим, представляется важным рассмотрение процесса переподготовки учителя к речевой деятельности в условиях педагогической поддержки, изменение его речевой деятельности с традиционной (авторитарной) модели на модель, поддерживающую учение школьников.

Прежде всего, отметим, что изменение образовательной парадигмы влечет за собой и изменение речевой деятельности и речевого поведения. Но протекание этого процесса у педагогов, находящихся на стадии переподготовки, очень болезненно. С одной стороны, учитель попадает в сложные психо-лого-педагогические условия переподготовки, когда он зачастую имеет достаточно успешный опыт работы, авторитет у коллег, родителей учащихся, и, как следствие, - сформированный динамический стереотип своей традиционной речевой деятельности.

С другой стороны, педагоги в процессе переподготовки на предлагаемый им иной опыт образовательной деятельности реагируют по-разному. Как отмечает М.М. Кашапов [7], такие педагоги могут болезненно воспринимать негативные отзывы окружающих о себе и о том, как они осуществляют профессиональную деятельность по причине того, что им бывает трудно признаться в своих ошибках. Вместе с тем, педагогов со стажем характеризует то, что они анализируют свое речевое поведение, достоинства и недостатки, «поэтому решение ими проблемных ситуаций будет связано с работой над собой» [7, 112-113].

Именно рефлексия учителя позволяет ему обнаружить устаревшие стереотипы и установки, предубеждения, которые негативно отражаются на его речевой деятельности.

Спроектированный нами процесс переподготовки учителя позволяет осуществить переход от авторитарной речевой культуры к иной, ориентированной на сопровождение и поддержку учащихся.

Мы считаем, что одним из основных результатов переподготовки, изменения речевого поведения учителя в парадигме педагогической поддержки, является сформированность у него нового динамического стереотипа такого поведения. Содержание «новой речевой деятельности» формируется в индивидуальном опыте учителя, а процесс этого формирования осуществляется поэтапно. На каждом этапе, согласно теории П.Я. Гальперина, перед человеком выступает задание и так или иначе построенная и представленная ориентировочная основа действия.

Таким образом, внешняя организация задачи и процесса ее решения превращается в физиологический механизм, сложную систему условных связей. Для того чтобы новая речевая парадигма была усвоена учителем, она должна сама подвергнуться осмыслению, словесному оформлению, а затем уже перейти во внутренний план.

Остановимся подробнее на характеристике основных теоретических идей и положений, которые «запускают» механизм парадигмального изменения ментальности учителя. Это идеи об «изменении - расшатывании» стереотипов поведения учителя; о проживании - переживании педагогической ситуации; о соотношении внешних и внутренних психических функций человека, интериоризации; о переводе объективной реальности в субъективную.

Подчеркнем, что названные идеи и положения доминируют на различных этапах процесса переподготовки учителя к иной речевой культуре. Поэтому представляется логичным охарактеризовать механизмы смены парадигм на каждом из выделенных нами этапов процесса переподготовки.

1. Установочно-информационный этап. В соответ-

ствии с идеей педагогической поддержки ребенка в образовании, педагог-фасилитатор (педагог, работающий в парадигме педагогической поддержки) актуализирует понимание учителем смысла образования и роль педагога в этом процессе, знакомит учителей с особенностями, содержанием, принципами их деятельности в условиях педагогической поддержки. Важно показать преимущества новой образовательной парадигмы по отношению к учащемуся, становлению и развитию его субъектности.

В рамках установочно-информационного этапа учителю предстоит понять, что, если его традиционная речевая деятельность (регламентированная, нормированная, авторитарная) была ориентирована на «обучение», трансляцию информации, знания учащимся, то речевую деятельность в иной образовательной парадигме предстоит направить на педагогическое сопровождение и поддержку «учения» школьников. Механизмом этого этапа мы рассматриваем «встречу» опыта как «сшибку» парадигм образования.

Предполагаемым результатом первого этапа является «выход» на ценности и смыслы образования, понимание важности педагогической поддержки школьников, необходимости знания и опыта иной речевой культуры учителя в новой образовательной парадигме.

2. Аналитико-рефлексивный этап. Учитель осуществляет рефлексию собственной педагогической культуры, своей речевой деятельности и речевого поведения во взаимодействии с учащимися на уроке. Он переосмысляет свою речевую деятельность, ищет ее новые смыслы. Другими словами, на этом этапе «работает» механизм «расшатывания-изменения» сложившихся стереотипов речевого поведения и речевой деятельности учителя во взаимодействии с учащимися на уроке. Эта идея, с нашей точки зрения, наиболее полно представлена и исследована Л.Ф. Вязниковой [5]. Вслед за автором под расшатыванием стереотипов мы понимаем создание определенных условий, стимулирующих принятие процесса присвоения нового ценностно-рефлексивного взаимодействия педагога и учащихся, присвоение его как внутреннего в результате проживания им иного опыта образовательной деятельности.

Процесс переподготовки учителя при изменении парадигмы обучения не сможет быть эффективным, если не произойдет управляемый процесс

расшатывания стереотипов поведения в направлениях изменения:

- ценностно-профессиональных ориентиров сознания средствами профессиональной рефлексии;
- предметно-практической деятельности, которая должна быть переосмыслена средствами интеллектуальной рефлексии;
- духовно-личностных ориентиров в результате осознания необходимости стимулирующего роста деятельности (личностная рефлексия).

«Расшатывание - изменение» стереотипов поведения учителя в рамках переподготовки предполагает создание новых отношений с субъектами образовательного процесса, и, прежде всего, включение механизма переживаний и понимание своих переживаний. Учитель в соответствии с механизмом «проживания - переживания» ситуации погружается в процесс, ориентированный на поддержку и сопровождение субъектов образовательного взаимодействия. Наш подход

к рассмотрению категории «переживание» основан, прежде всего, на теории переживаний, разработанной Ф.Е. Василюком [3], а также представленной в трудах В.К. Виллонаса, Б.И. Додонова, С.В. Духновского, Д.В. Колесова, Н.Д. Левитова и др.

У учителя в процессе его профессиональной переподготовки возникают переживания, которые выступают своего рода сигналами о личностном смысле профессиональной деятельности, заставляют задуматься над профессиональными ценностями и установками, критически переосмыслить, а, возможно, и пересмотреть их. Переживания, порожденные рефлексией, ценностными противоречиями сами становятся механизмом личностно-профессионального роста.

Продуктом «работы» переживания является новое ценностное сознание учителя, как внутреннее и субъективное состояние. Другими словами, постепенно происходит реконструкция субъективного опыта учителя.

Педагог-фасилитатор обеспечивает психологическую поддержку учителю для проявления его аутентичности, открытости через представление собственных моделей речевой деятельности.

Предполагаемым результатом второго этапа является то, что учитель в результате «расшатывания - изменения» стереотипов своего речевого поведения и речевой деятельности, «проживания - переживания» ситуации приходит к осознанию необходимости изменений в своей деятельности, становится в рефлексивную позицию по отношению к опыту своей предыдущей речевой деятельности, готов создать новые отношения с субъектами образовательного процесса.

3. Деятельностный этап. Здесь в соответствии с положениями Л.С. Выготского [4] о соотношении внешних и внутренних психических функций человека, интериоризации и идеями П. Бергера и Т. Лукмана [1] о переводе объективной реальности в субъективную у учителя в процессе профессиональной переподготовки к речевой деятельности в парадигме педагогики поддержки формируются необходимые умения.

Согласно идее Л.С. Выготского о том, что всякая психическая функция появляется на сцене жизни человека дважды: сначала как интерпсихическая, то есть во взаимодействии с людьми, а затем в его внутреннем плане, как интрапсихическая категория [4, 617], мы можем говорить о таком же «пути» формирования в процессе переподготовки речевой деятельности учителя в парадигме педагогики поддержки.

Учитель во взаимодействии с другими педагогами в условиях малой группы средствами коллективной мыследеятельности проходит путь рождения нового знания («живого» знания), рождения слова, речевых формул, сообразных новой образовательной парадигме, а затем, переводя во внутренний план, «присваивает» их. Педагог-фасилитатор поддерживает, сопровождает процесс перехода «извне внутрь». Можно сказать, что продолжается процесс «смыслотворчества», саморазвития через личностно-профессиональное «приращение».

Согласно теории П. Бергера и Т. Лукмана, всякая человеческая деятельность, мы полагаем и речевая, подвергается «хабитуализации», т. е. «опривычанию». Любое часто повторяющееся речевое действие становится образцом, основой речевой деятельности и впоследствии воспроизводится с «экономией уси-

лий». В свою очередь, эта система знания передается следующему поколению учителей, которое «воспринимает ее как объективную истину в ходе социализации, интернализируя таким образом в качестве субъективной реальности» [1, 112]. А субъективная реальность, безусловно, оказывает влияние на учителя, его речевую деятельность.

Педагог-фасилитатор поддерживает учителя в конструировании им субъектной речевой деятельности. Предполагаемым результатом третьего этапа является реконструкция субъектного опыта учителя, его «смыслотворчество», саморазвитие через личностно-профессиональное «приращение», создание новых отношений с субъектами образовательного процесса.

4. Итоговый рефлексивный этап. Позволяет учителю увидеть изменение своего ценностного отношения к образовательному процессу, проследить смену речевой деятельности от обучения в традиционной образовательной парадигме к учению, сопровождению и поддержке познавательной деятельности ребенка через создание образцов речевой деятельности и речевого поведения.

Предполагаемым результатом четвертого этапа является развитие механизмов глубинной рефлексии учителя, приобретение им первого опыта речевой деятельности в парадигме педагогики поддержки, развитие готовности к ценностно-рефлексивному взаимодействию.

Мы полагаем, что механизмом 4-го этапа процесса изменения речевой деятельности учителя выступает трансцендирующая рефлексия. Если понимать под трансцендированием способность человека, дающую ему возможность внутреннего преобразования, выхода за рамки и границы своей природы, нахождения оснований своего бытия, не зависящих от внешних условий [9, 71], то согласно определению В.И. Слободчикова [10], мы рассматриваем трансцендирующую рефлексия как наивысшую форму развития рефлексии, являющуюся «подлинным орудием собственно личностного развития», позволяющую учителю подняться на новый виток своего совершенствования, осознать свою способность возвышаться, трансцендировать над собственным мышлением и сложившимися убеждениями, в том числе и стереотипами речевой деятельности и речевого поведения. Другими словами, речь идет о запуске механизма внутренней мотивации педагога.

Итак, в рамках нашего исследования мы можем сделать следующие выводы:

1. Процесс переподготовки последовательный, постепенный, поэтапный, на каждом из этапов доминирует та или иная концептуальная идея и соответствующий механизм.

2. Нами выделены и подробно охарактеризованы этапы процесса переподготовки; психологические механизмы, лежащие в основе этого процесса; результат и продукт каждого этапа.

3. Рассмотренные этапы и психологические меха-

низмы на каждом из этапов позволяют говорить о создании динамической модели, которая положена нами в основу методической системы переподготовки учителя.

Методическая система, построенная на сопоставлении, анализе речевой деятельности в разных парадигмах, включает в себя методы и технологии, применяемые педагогом-фасилитатором в аспекте переподготовки учителя, тренинг личностного и профессионального роста педагога, а также речевые обороты, которые может использовать учитель, поддерживающий и сопровождающий учение школьника на уровне различных вариативных тактик.

В следующей статье мы подробнее остановимся на системе занятий-встреч, направленных на изменение речевой деятельности учителя в процессе его профессиональной переподготовки, а также их эффективности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. П. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: Изд-во «Медиум», 1995. – 322 с.

2. Болотов В.А., Сериков В.В. Размышления о педагогическом образовании // Педагогика. – 2007. - № 9.

3. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.

4. Выготский Л.С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с. (Серия «Мир психологии»)

5. Вязникова Л.Ф. Психологические основания профессиональной переподготовки руководителей системы образования: время перемен. Монография. – М.: Московский психо-социальный институт; Хабаровский государственный педагогический университет; Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2002. – 291 с.

6. Данилюк А.Я. Принципы модернизации педагогического образования // Педагогика. – 2010. - № 5, с. 37-46.

7. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 398 с.

8. Михайлова Н. Квалификационные требования к педагогу, работающему в сфере педагогической поддержки // Народное образование. - 1998. - № 6.

9. Невзоров М.Н. Самопреодоление: теория, практика, поддержка трансцендентно-трансгрессионных изменений личности в образовании: учебно-методический комплекс / М.Н. Невзоров, О.Е. Мачкарина, Е.М. Шемилина. - Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2009. – 168 с.

10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

FEATURES OF THE PROCESS OF TRAINING TEACHERS TO WORK IN THE PARADIGM OF SPEECH PEDAGOGICAL SUPPORT

© 2011

M.N. Tuktagulova, senior lecturer of the chair "Pedagogy of development"
Far Eastern Federal University, Vladivostok (Russia)

Keywords: pedagogical support; speech activity; speech behavior; retraining process.

Annotation: mechanisms and stages of change of speech activity of the teacher are considered at change of educational paradigms.

УДК 378.147 + 378(410)

ПОНЯТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО И ЭЛЕКТРОННОГО (ДИСТАНЦИОННОГО) ОБУЧЕНИЯ, ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

© 2011

Е.А. Черная, преподаватель кафедры «Фонетика и грамматика английского языка», аспирант
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы (Украина)

Ключевые слова: дистанционное / электронное обучение; периоды развития; британский опыт; дистанционная подготовка учителей.

Аннотация: в статье идет речь о ключевых понятиях в сфере дистанционного обучения сквозь призму восприятия британских, украинских и российских учёных, рассматриваются периоды развития ДО и аргументируется появление современного варианта ДО – электронного (дистанционного) обучения. А также статья знакомит нас с британским опытом дистанционной подготовки учителей.

В последнее время очень актуальным объектом обсуждения в Украине и мире является дистанционное обучение (ДО) и его современный вариант – электронное (дистанционное) обучение (ЭДО). С одной стороны, такое обучение имеет все свойства традиционного обучения: цель, содержание, студентов и преподавателей, а также свои собственные средства, методы и формы обучения. В то же время такое обучение являет собой новую форму обучения ведь использует ИКТ и по мнению разработчиков дистанционных курсов способно компенсировать недостатки традиционной формы обучения и создать наилучшие перспективы для образования будущего в условиях существования нового информационного общества.

Существует ряд обстоятельств, которые повлияли на возникновение и рост интереса к ДО, а именно: значительное возрастание потребности в непрерывном образовании; увеличение числа студентов, которые хотят получить образование без отрыва от основной формы деятельности; увеличение количества университетов, которые проводят подготовку кадров используя нетрадиционные технологии; изменение парадигмы современного обучения (сосредоточенного на потребностях учащихся); ориентация на потребности студентов учиться по индивидуальному плану и расписанию; восприятие образования как непрерывного обучения на протяжении всей жизни.

Британский научный сотрудник Шарлот Крид у своём докладе для Отдела Международного Развития (UK Department for International Development, DFID) выделяет три основные причины для внедрения дистанционной подготовки учителей, а именно: более

широкий доступ к официальным и неофициальным учебным возможностям, что значительно расширит географию подготовки учителей; значительную экономию средств; подготовку, переподготовку и поддержку учителей во времена образовательных перемен и реформ учебных планов (курикулумов) [8, 14].

Наряду с развитием ИКТ и дистанционного обучения развиваются их терминотерминологические системы. Это обусловило значительный рост терминологической лексики: возникновение новых терминов, а также расширение значений уже существующих терминов. В последнее время возникает все больше проблем в понимании терминологии, касающейся ДО, особенно в понимании английских терминов, которые имеют богатый синонимический ряд. Яркий пример - термин дистанционное обучение, который в английском языке имеет такие термины-эквиваленты: distance education – дистанционное образование/дистанционное обучение, distance learning – дистанционное обучение, e-learning (eLearning, electronic learning) – электронное обучение, online learning (on-line learning) – диалоговое (онлайнное) обучение, blended learning - смешанное (комбинированное) обучение, virtual learning - виртуальное обучение, Internet-based learning – Интернет-обучение, Internet-based training – Интернет-тренинг, Web-based learning – Веб-обучение, Web-based training – Веб-тренинг, open learning - открытое обучение, open and distance learning – открытое и дистанционное обучение и др..

Таким образом, нельзя отрицать актуальности выбранной автором сферы исследования – ДО и ЭДО, её терминологии и практического применения при

подготовке учителей, особенно учитывая передовой прогрессивный опыт Великобритании (с которой, собственно, и начался период развития основного этапа дистанционного обучения).

Сферу дистанционного обучения исследовали такие отечественные и российские учёные, как: В. Ю.Быков, Е.Ю. Владимирская, Н. Б. Евтух, В. О. Жулкевская, С. А. Калашникова, М.Ю. Карпенко, С. П. Кудрявцева, В. М. Кухаренко, Е.С. Полат, Н.Г.Сиротенко, Е. М. Смирнова-Трибульская, П. В. Стефаненко, В.П.Тихомиров, О. В. Хмель, А. В. Хуторской, Б. И. Шуневич и многие другие.

Среди зарубежных исследований дистанционного и электронного обучения следует выделить работы следующих исследователей: Д. Кигана, Р. Холмберга, Р. Деллинга, Ф. Ведемеера, М. Мура, О. Петерса, Дж. Боата, Дж. Даниеля, К. Смита, Д.Р. Гаррисона та Т. Андерсона, М. Аллена и других.

В рамках статьи нас интересуют прежде всего исследования Б.И. Шуневича, П.В. Стефаненко, В. Ю. Быкова, А. В. Хуторского, Ш. Крид и других британских учёных.

Цель статьи – обобщить разнообразие понимания термина ДО и ЭДО; выделить основные этапы развития ДО и особую роль Великобритании в процессе становления ДО; на примере дистанционной подготовки учителей в британских традиционных университетах показать актуальность и распространённость такого обучения.

В настоящее время существуют различные взгляды на ДО – от его абсолютизации как новой универсальной формы образования, способной прийти на смену традиционной, до сведения к набору средств и методов передачи учебной информации.

Заслуживает большого внимания статья российского учёного Е.С. Полат «Теория и практика дистанционного обучения» [3, 39], в которой учёный со своей точки зрения, описывает категории и понятия дистанционного обучения и образования, а также их отличие от традиционных форм. Автор совершенно справедливо отмечает: «Когда мы говорим о процессе дистанционного обучения, мы предполагаем наличие в этом процессе преподавателя и учащегося, их общение. В этом принципиальная разница, концептуальное отличие дистанционного обучения от систем и программ самообразования, с которыми мы имеем дело при работе с автономными курсами на видеокассетах, телевизионными и радиокурсами, при работе с компьютерными программами, программами на компакт-дисках» [3, 37].

Отметим, что основу дистанционной формы обучения составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучаемого, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, используя комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем с помощью средств телекоммуникаций.

Российский учёный А.В.Хуторской под дистанционным обучением понимает «обучение с помощью средств телекоммуникаций, при котором удаленные друг от друга субъекты обучения (ученики, преподаватели, тьюторы, модераторы и др.) осуществляют образовательный процесс, сопровождающийся созданием

образовательной продукции и их внутренними изменениями (приращениями). Современное дистанционное обучение осуществляется в основном с помощью технологий и ресурсов сети Интернет» [5, 445].

Что же касается отечественного взгляда на данную проблему, то В.Ю.Быков [1, 2] отмечает, что дистанционное обучение является одной из форм получения непрерывного образования, призванной реализовать права человека на образование и получение информации; она существует и будет существовать наряду с традиционными формами получения образования – очной, очно-заочной и вечерней. Дистанционное обучение, согласно В.Быкову, - это универсальная, синтетическая, интегральная, гуманистическая форма обучения, которая создает условия для обучающихся, она адаптирована к базовому уровню знаний и к конкретным целям обучающегося [1, 2]. Разделяет его точку зрения и другой украинский учёный – П.В. Стефаненко и уточняет, что «дистанционное обучение предполагает получение образовательных услуг на расстоянии, в основном, без посещения вуза, с помощью новых компьютерных и коммуникационных технологий. Таким образом, мы не отождествляем дистанционное и заочное обучение, а определяем в качестве их отличительной особенности технический уровень средств, применяемых в процессе обучения» [4, 183].

По мнению В.М. Кухаренко дистанционное обучение основывается на трех составляющих: «открытое обучение, компьютерное обучение, активное взаимодействие с преподавателем и студентом с использованием современных телекоммуникаций» [2, 4]. Учёный подчеркивает, что все же главным образом в дистанционном обучении «есть общение студента с преподавателем и со своими коллегами» [2, 5], которое осуществляется с использованием электронной почты, списка рассылки, телеконференций и других средств.

Далее автор статьи считает необходимым выделить основные этапы развития ДО, ведь именно с третьим этапом и связано появление нового термина (ЭДО) и его терминосистемы, благодаря которой появляется огромное разнообразие новых терминов и разная их трактовка.

В истории развития ДО можно выделить 3 этапа [6, 104-117]:

I этап: 1840-1960-е гг. – корреспондентское обучение. С 1930-х гг. на Западе для передачи учебных материалов, помимо печатных материалов, начали использовать радио, а с 1950-х – телевидение и другие носители информации.

II этап: 1970-1980-е гг. – открытое и дистанционное обучение.

III этап: 1990-е гг. - сейчас – электронное дистанционное обучение. Начало второго и третьего этапов соответственно совпадают с началом информатизации общества и глобализации образования.

В обучении на I этапе развития ДО преобладает односторонняя связь и обучение граничит с самообучением. На II этапе преобладает двусторонняя связь: обучение по телефону, интерактивные видео-, радио- и телетрансляции, мультимедиа, компьютерные программы, электронная почта. Третий этап обучения характеризуется преимущественно многосторонней связью между студентом, с одной стороны, и преподавателем, образовательным заведением, учебными материалами,

– с другой. Такая связь стала возможной с внедрением и распространением интернета, высокоскоростных линий связи, современного аппаратного и программного обеспечения, благодаря которым стало возможным проведение аудио-, видео-, телеконференций, форумов, электронных бесед и др..

Третий этап свидетельствует о существовании современной формы ДО - электронного обучения. В термине «электронное обучение» (e-learning, electronic learning) подчеркивается наличие электронного вида учебных материалов и возможность электронного обмена между преподавателем и студентом, а также между студентами, что характерно для информационных образовательных технологий, в отличие от учебных материалов на бумажных носителях, которые передаются обычной почтой.

Таким образом, электронное (дистанционное) обучение - современный вариант дистанционного обучения, но среди зарубежных исследователей этой сферы нет единой точки зрения по поводу определения электронного и единого четкого разграничения понятий дистанционного и электронного обучения. Так, учёные британского Комитета Объединённых Информационных Систем (Joint Information Systems Committee, JISC) рассматривают ЭДО как «обучение с помощью, поддержкой и использованием информационных и коммуникационных технологий (ИКТ)», но подчеркивают, что понятие ЭДО также охватывает гибкое и дистанционное обучение, а также использование ИКТ как средства общения и обмена опытом между отдельными людьми и группами для поддержки студентов и улучшения мониторинга обучения [11]. Представители Американской ассоциации дистанционного обучения (United States Distance Learning Association) утверждают, что «он-лайн обучение (по их мнению более широкий по значению термин нежели ЭО) есть видом дистанционного, равно как и корреспондентское или обучение посредством телевидения. Он-лайн обучение в широком понимании охватывает любое обучение с применением компьютера» [7, 4-5]. Дон Моррисон рассматривает ЭДО как «длительную ассимиляцию (усвоение) знаний и навыков взрослыми, которая стимулируется синхронными (видео-конференции, виртуальные занятия, скоростной обмен сообщениями) или асинхронными (электронная почта, текстовые материалы, аудио- и видео- записи, др.) средствами, внедрёнными и регулирующимися при помощи и с использованием технологий интернет» [9, 4-5]. Под взрослыми исследователь подразумевает тех, кто получил обязательное среднее образование и желает получить высшее или профессиональное образование т.е. присоединиться к программе обучения на протяжении жизни (lifelong learning).

Концептуально, мы согласны с украинским исследователем Б. Шуневичем, который определяет электронное (дистанционное) обучение как «организованный по определённым темам, программам, предметам учебный процесс, который предусматривает активный обмен информацией между студентами и преподавателями, а также между самими студентами, и при котором в полной мере используются современные средства новых информационных технологий и средства массовой коммуникации – привычные для нас факс, радио, телевидение, в том числе кабельное, а также аудио-, теле- и видеоконференции, средства мультимедиа и

гипермедиа, компьютерные телекоммуникации» [6, 23]. Данное определение учитывает точку зрения британских исследователей Д.Р. Гаррисона и Т. Андерсона.

Следует отметить, что как первый, так и второй этап развития ДО начинались с Великобритании: первый этап обязан началом англичанину И. Питману из г.Бат, который обучал стенографии по почте. Начало второго этапа тоже связано с Великобританией. А именно с основанием в 1969 году Открытого Британского университета (OU/ OУ).

Именно Открытому университету Британия обязана первыми дистанционными курсами подготовки учителей [10, 25-39]. По примеру ОУ были созданы дистанционные курсы подготовки учителей в британских традиционных университетах. На сегодня, в стране функционируют 143 дистанционных и комбинированных (те, что сочетают элементы дистанционного и очного обучения) программ и курсов подготовки учителей разного профиля (специализации) и разного уровня (для начальной и средней школы), а также учителей для обучения людей с особыми потребностями (например, глухих или тех, кто страдает аутизмом) [12]. Кстати, многие британские университеты предлагают массу дистанционных программ для международных студентов, которые находятся на родине. Среди британских традиционных университетов сегодня уже сложно найти тех, кто не предлагает дистанционные программы или курсы. Самые известные университеты, которые внедрили и широко используют дистанционную подготовку учителей: Ноттингемский Университет (University of Nottingham), Абердинский Университет (University of Aberdeen) – 5 последипломных дистанционных курсов, Манчестерский и Бирмингемский университеты (University of Manchester and University of Birmingham), Университет Напье в Эдинбурге (Edinburgh Napier University) – 7 программ. Таким образом, и на третьем этапе развития ДО, а именно ЭДО, Великобритания может поделиться прогрессивными идеями и опытом ЭДО в целом и дистанционной подготовки учителей в частности. Исследованием последнего автор и собирается заняться в последующих статьях.

ВЫВОДЫ:

С одной стороны существует разное восприятие самой сущности ДО разными исследователями и учёными, как отечественными, так и зарубежными. ДО воспринимается разными специалистами сферы как: новая форма получения образования (наравне с очной, заочной и др.); средства и методы хранения и передачи учебного материала; новая педагогическая технология или как инструкции для самостоятельного обучения. Автор разделяет мнение отечественного учёного Б.И. Шуневича касательно сути ДО и его современного варианта – ЭДО.

С другой стороны, появление и распространённое использование ИКТ и интернета в особенности привело к появлению большого числа синонимов ключевых понятий ДО и ЭДО, что вызвало еще большую сумятицу, а на самом деле каждый новый синоним просто уточняет либо способ передачи учебного материала (электронный) либо способ связи студентов и преподавателей (он-лайн, сетевой, виртуальный, на основе веб, интернет) либо применение каких-то новых технологий (например мобильного телефона и др.).

Британские исследователи и специалисты образовательной сферы подтверждают важность ДО без излишней абсолютизации такой инновации. Подготовка учителей дистанционно, по мнению британских специалистов, - средство укрепления образовательной системы в целом, поскольку она охватывает не только непосредственно учителей, а также более широкий круг работников образовательной сферы. Такая форма подготовки также способствует подготовке учителей и повышению их квалификации на базе школ, укрепляя связь между теорией и практикой и сокращая время между выученным и апробированием прогрессивных идей на практике.

А широкое использование дистанционных программ в британских вузах при подготовке учителей свидетельствует о позитивном опыте, который следовало бы изучить для продуктивного использования в российских и украинских вузах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Биков В.Ю. Дистанційна освіта – перспективний шлях до розвитку професійної освіти // Педагогічна газета. – 2001. – №1. – С.2.
2. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: Навч. посібник: 2-е вид., доп./ За ред. В.М. Кухаренка. – Харків: НТУ “ХП”, “Торсінг”, 2001. – 320 с.
3. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения // Инфо. – 2001. – № 5. – С. 37-43.
4. Стефаненко П.В. Теоретические и методические основы дистанционного обучения в высшей школе: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Стефаненко Павел Викторович. – К., 2002. – 492 с. + прил.
5. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. - СПб: Питер, 2001. – 544 с.
6. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Шуневич Богдан Іванович. – К., 2008. – 509 с.
7. Carliner S. An Overview of Online Learning. Second Edition. – Amherst: HRD Press Inc., 2004. – 229 p.
8. Creed C. The use of distance education for teachers. Report for DFID. – Cambridge: IRFOL, 2001. – 57p. - Режим доступа: <http://irfol.ac.uk/publications/pdfs/mappingreport.pdf>. – Заголовок з титул. екрана.
9. Morrison D. E-Learning Strategies. How to get implementation and delivery right first time. – Chichester: John Wiley & Sons Inc., 2003. – 409 p.
10. Perraton H., Creed C., Robinson B. Teacher education through distance learning. Summary of case studies. -Cambridge: IRFOL, 2001. – 39p. - Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/01242/124208e.pdf>. – Заголовок з титул. екрана.
11. <http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearningpedagogy.aspx>
12. <http://www.prospects.ac.uk>

CONCEPTS AND ELECTRONIC REMOTE (REMOTE) TRAINING, EXPERIENCE IN THE UK

© 2011

E.A. Chornaya, lecturer of the chair "Phonetics and grammar of English", postgraduate student
Cherkassy National University named after Bogdan Khmelnytskyi, Cherkassy (Ukraine)

Keywords: distance/ electronic learning; periods of development; British experience; distance education for teachers.

Annotation: the article gives a short review of the key aspects in the sphere of distance learning as perceived by different British, Ukrainian and Russian researchers. It also shows the periods of distance learning development and its modern variant – e-learning. The article also deals with British experience in distance education for teachers.

НАШИ АВТОРЫ

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доцент кафедры «Психология».

Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.

Тел.: 99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Андреева Екатерина Александровна, аспирант.

Адрес: Государственный университет им. Н.Г. Чернышевского 410010, Саратов, ул. Танкистов, д.74, кв.4.

Тел.: 8-917-311-64-61

E-mail: kateandrev@gmail.com

Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика».

Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, 10008, Украина, Житомир, ул. Б. Бердичевская, 40.

Тел.: 0974725476

E-mail: antonova_elena_@mail.ru

Байрамов Имдад оглу, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Психология».

Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З. Халилова, 23.

Тел.: 99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Богачева Екатерина Александровна, аспирант.

Адрес: 410015, Саратов, ул. Орджоникидзе д.13 кв. 113.

Тел.: (8452) 485212

E-mail: kapitolina19@yandex.ru

Боровкова Тамара Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальная педагогика и управление образованием».

Адрес: Дальневосточный Федеральный государственный университет, 690600, Владивосток, ул. Суханова, 8.

Тел.: (84232) 29-67-94

E-mail: tamara.borovkova@gmail.com

Брит Ольга Ивановна, преподаватель.

Адрес: Европейский университет, 20000, Украина, Киев, ул. Вернадского, 16в.

Тел.: 0672883407

E-mail: osadchenko_inna@mail.ru

Будяк Лариса Викторовна, кандидат педагогических наук.

Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18005, Украина, Черкассы,

ул. Ильина, 399.

Тел.: 097-219-57-98

E-mail: Lapys91@mail.ru

Василенко Анна Юриевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология».

Адрес: Уссурийский государственный педагогический институт, 692508, Россия, Уссурийск, ул. Некрасова, 35

Тел.: (4234) 321991

E-mail: vasilenko_au@mail.ru

Гайдай Ирина Витальевна, аспирант.

Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18031, Украина, Черкассы,

ул. Крещатик, 53, к. 714/2.

Тел.: 80984766364

E-mail: Ira2100@gmail.com

Геворкян Эльза Норайровна, помощник заместителя ректора.

Адрес: Российско-Армянский (Славянский) университет, 0061, Армения, Ереван, ул. Аршакуняц, д. 54, кв. 19.

Тел: (3741) 48-84-26

Григорьева Лариса Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика».

Адрес: Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева, 428000, Чебоксары, ул.

К. Маркса, 38.

Тел.: (8352) 62-03-12

E-mail: L9278451986@yandex.ru

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры «Психология образования».
Адрес: Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, 410012, Саратов, ул. Астраханская, 83.
Тел.: (8452) 92-49-01
E-mail: grigoryevamv@mail.ru

Григорьева Стелла Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент.
Адрес: Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева, 428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38.
Тел.: (8352)62-03-12
E-mail: L9278451986@yandex.ru

Григорян Вилена Грантовна, доктор биологических наук, профессор кафедры «Физиология».
Адрес: Ереванский государственный университет, 0049, Армения, Ереван, ул. Алека Манукяна, 1.
Тел.: 56-76-71
E-mail: sau20@rambler.ru

Демиденко Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальная работа, дошкольное и начальное образование».
Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18031, Украина, Черкассы, ул. Шевченко, 81.
Тел.: (0472)331097
E-mail: demydenkot@mail.ru

Дубасенюк Александра Антоновна, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика».
Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, 10005, Украина, Житомир, ул. Большая Бердичевская, дом 40.
Тел.: (412) 34-24-60
E-mail: antonova_elena_@mail.ru

Дудко Наталья Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины».
Адрес: Сумской областной институт последипломного педагогического образования, 40007, Украина, Сумы, ул. Римского-Корсакова, 5.
Тел.: (0542) 33-40-67
E-mail: siga@rambler.ru

Ильина Ольга Игоревна, кандидат философских наук, доцент кафедры «Психология развития».
Адрес: Дальневосточный федеральный университет, 690000, Владивосток, ул. Экипажная 18.
Тел.: (4232) 517-412
E-mail: olilyina@bk.ru

Кадырова Рена Гамид кызы, доцент кафедры «Психология».
Адрес: Бакинский государственный университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23.
Тел.: 99455 701 79 97
E-mail: rena_kadirova@yahoo.com

Кароян Асмик Рафиковна, соискатель.
Адрес: Российско-Армянский (Славянский) государственный университет, 0019, Армения, Ереван, проспект М. Баграмяна, 1 тупик, д. 9, кв.2.
Тел.: 21-14-73
E-mail: aspsy@inbox.ru

Керем Мехди Исмаил, заочный докторант кафедры «Психология».
Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З. Халилова, 23.
Тел.: 99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Кнодель Людмила Владимировна, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Иностранные языки».
Адрес: Киевский национальный университет внутренних дел, 04208, Украина, Киев, ул. В. Порика, 15 кв. 152.
E-mail: knodel@mail.ru

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Русский и иностранный язык».
Адрес: Поволжский государственный университет сервиса, 445677, Тольятти, ул. Гагарина, 4.
Тел.: (8482) 26-78-95
E-mail: 203konovalova@rambler.ru

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук, доцент кафедры «Экономическая и управленческая подготовка».
Адрес: Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тольяттинский государственный университет», 445667, Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Тел.: (8482)54-63-41
E-mail: kaa1612@yandex.ru

Коростелева Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, учитель.
Адрес: МОУ лицей № 6, 445045, Тольятти, ул. Чайкиной, д. 68, кв. 71.
Тел.: (8482) 76-89-66
E-mail: v11e11g12a12@yandex.ru

Кучай Александр Владимирович, кандидат педагогических наук.
Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18031, Украина, Черкассы, ул. Крещатик 55, кв.65.
Тел.: 0993038610
E-mail: kuchay@ukr.net

Кучай Татьяна Петровна, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры «Педагогика высшей школы и образовательный менеджмент».
Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18031, Украина, Черкассы, ул. Крещатик 55, кв.65.
Тел.: 0993038610
E-mail: kuchay@ukr.net

Лавриченко Наталья Николаевна, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник, заместитель директора.
Адрес: Институт педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, 04053, Украина, Киев, ул. Артема, 52-а.
Тел.: (44) 4813726
E-mail: osadchenko_inna@mail.ru

Логвиненко Юлия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины».
Адрес: Сумской областной институт последипломного педагогического образования, 40007, Украина, Сумы, ул. Римского-Корсакова, 5.
Тел.: (0542) 33-40-67
E-mail: siga@rambler.ru

Луценко Григорий Васильевич, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Физика».
Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18031, Украина, Черкассы, б-р. Шевченко, 81.
Тел.: 380677293714
E-mail: LucenkoGr@cdu.edu.ua

Маланов Иннокентий Александрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика».
Адрес: Бурятский государственный университет, 670000, Улан-Удэ, ул. Смолина 24а.
Тел.: (301-2) 63-21-15
E-mail: pedagogika@bsu.ru

Мишина Лидия Николаевна, аспирант.
Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18031, Украина, Черкассы, ул. Крещатик 55, кв.65.
Тел.: 0993038610
E-mail: kuchay@ukr.net

Музаффари Сейид Рахмат, аспирант.
Адрес: Бакинский государственный университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23
Тел.: 99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Музыченко Анатолий Степанович, доктор экономических наук, профессор.
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20301, Умань, ул. Карпинского 24-а.
Тел.: 0672883407
E-mail: osadchenko_inna@mail.ru

Мусаева Шахла Муса кызы докторант отдела этики и эстетики.
Адрес: Национальная Академия Наук Азербайджана, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З. Халилова, 23.
Тел.: 99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Никашина Наталья Андреевна, аспирант кафедры «Теоретическая и прикладная психология».
Адрес: Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Тольяттинский государственный университет», 445667, Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Тел.: (8482) 34 – 44 - 94
E-mail: nata-shumakova@yandex.ru

Новолодская Светлана Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой
«Иностранные языки».
Адрес: Забайкальский институт предпринимательства Сибирского университета потребительской кооперации
672086, Чита, ул. Ленинградская, 16, каб.433
Тел.: (3022) 36-50-34
E-mail: stasno@megalink.ru

Носко Ирина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой
«Психология развития».
Адрес: Дальневосточный федеральный университет, 690000, Владивосток, ул. Суханова, 8.
Тел.: (4232) 517-412
E-mail: noskoirina@mail.ru

Павленко Вита Витальевна, кандидат педагогических наук, ассистент кафедры «Педагогика».
Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, 10024, Украина, Житомир,
ул. Б. Бердичевская, 40.
Тел.: 0966434920
E-mail: pavlenko-vita@meta.ua

Петрова Галина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Теория и методика профессионального образования».
Адрес: Дальневосточный федеральный университет, 690024, Владивосток, ул. Маковского 252.
Тел.: (4232) 38-63-93
E-mail: petrova1001@mail.ru

Пыжик Иренеуш, доктор педагогических наук.
Адрес: Высшая гуманитарно-экономическая школа, 18031, Влоцлавек, Украина, Черкассы, ул. Крещатик 55, кв.65.
Тел.: 0993038610
E-mail: kuchay@ukr.net

Сейко Наталия Андреевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Социальная педагогика».
Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, 10008, Житомир, ул. Большая Берди-
чевская, 40.
Тел.: 0679950320
E-mail: antonova_elena_@mail.ru

Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Математика и методики ее обучения».
Адрес: Южноукраинский национальный педагогический университет, 65038, Украина, Одесса, ул. Фонтанская
дорога, 155 кв. 7.
Тел.: 067 480 21 79
E-mail: skvo2007@mail.css.od.ua

Спирин Сергей Викторович, магистр педагогических наук, аспирант.
Адрес: Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, 212022, Белоруссия, Могилев,
ул. Космонавтов, 1.
Тел.: (+код) 8-10-375 - (222) 28 33 44
E-mail: stopor555@mail.ru

Степанян Анна Юрьевна, кандидат биологических наук, научный сотрудник кафедры «Физиология».
Адрес: Ереванский государственный университет, 0049, Армения, Ереван, ул. Алека Манукяна, 1.
Тел.: 56-76-71
E-mail: sau20@rambler.ru

Туктагулова Марина Николаевна, старший преподаватель кафедры «Педагогика развития»
Адрес: Дальневосточный федеральный университет, Институт педагогики и образования, 690001, Россия, Влади-
восток, ул. Экипажная, 18б
Тел.: (4232) 517-432
E-mail: tukmar@mail.ru

Черная Елена Анатолиевна, преподаватель кафедры «Фонетика и грамматика английского языка», аспирант.
Адрес: Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, 18020, Украина, Черкаси,
ул. Петровского, 158/1, кв.26
тел. 0993715029, 0939960606
E-mail: helen_chornaya@ukr.net

Шамионов Азат Дамирович, аспирант.

Адрес: Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, 410012,
Саратов, ул. Астраханская, 83.

Тел.: 8-905- 368-33-38

E-mail: adsh86@mail.ru

OUR AUTHORS

Abbasova Kizilgul Yasin kizi, associate professor of the chair "Psychology".
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z. Halilov Str., 23.
Tel.: 99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Andreeva Ekaterina Alexandrovna, postgraduate student.
Адрес: Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky, 410010, Saratov, Tankistov Str. 74, Apt. 4.
Тел.: 8-917-311-64-61
E-mail: kateandreeva@gmail.com

Antonova Elena Evgenievna, doctor of pedagogical sciences, professor of the chair "Pedagogy".
Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomyr, Berdichevskaya Str., 40.
Tel.: 0974725476
E-mail: antonova_elena_@mail.ru

Bayramov Imdad oqlu, associate professor of the chair "Psychology".
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z. Halilov Str., 23.
Tel.: 99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Bogacheva Yekaterina Aleksandrovna, postgraduate student.
Address: Chernyshevsky State University, 410015, Saratov, Ordzhonikidze Str. 3, 113.
Tel.: (8452) 485212
E-mail: kapitolina19@yandex.ru

Borovkova Tamara Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair "Social Pedagogy and education management".
Address: Far Eastern National University, 690600, Vladivostok, Sukhanov Str., 8.
Tel.: (84232) 29-67-94
E-mail: tamara.borovkova@gmail.com

Brit Olga Vladimirovna, lecturer.
Address: European University, 20000, Ukraine, Kiev, Vernadsky Str., 16-v.
Tel.: 0672883407
E-mail: osadchenko_inna@mail.ru

Budyak Larisa Victorovna, candidate of pedagogical sciences, .
Address: Cherkassy National University named after Bogdan Khmelnytskyi, 18005, Ukraine, Cherkassy, Ilyina Str., 399.
Tel.: 097-219-57-98
E-mail: Lapys9l@mail.ru

Chornaya Olena Anatolyivna, lecturer of the chair "Phonetics and grammar of English", postgraduate student.
Address: Cherkassy National University named after Bogdan Khmelnytskyi, 18020, Ukraine, Cherkassy, Petrovskogo Str. 158/1, apt. 26.
Tel.: 0993715029
E-mail: helen_chornaya@ukr.net

Demidenko Tatyana Nickolaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair "Social work, primary preschool and education".
Address: Cherkassy National University named after Bogdan Khmelnytskyi, 18021, Ukraine, Cherkassy, Shevchenko Str., 81.
Tel.: (0472)331097
E-mail: demydenkot@mail.ru

Dubasenyuk Alexandra Antonovna, doctor of pedagogical sciences, professor of the chair "Pedagogy".
Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10005, Ukraine, Zhitomir, Bolshaya Berdichevskaya Str., 40.
Tel.: (412) 34-24-60
E-mail: antonova_elena_@mail.ru

Dudko Natalia Vasilyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair "Social and humanities".
Address: Sumy Regional Institute of Teacher Education, 40007, Ukraine, Sumy, Rimsky-Korsakov Str., 5.
Tel.: (0542) 33-40-67
E-mail: siga@rambler.ru

Gayday Iryna Vitalievna, postgraduate student.

Address: Cherkassy National University named after Bogdan Khmelnytskyi, 18031, Ukraine, Cherkassy, Khreshchatyk Str., 53, Apt. 714/2.
Tel: 80984766364
E-mail: Ira2100@gmail.com

Gevorgyan Elsa Norayrovna, assistant of deputy rector.

Address: Russian-Armenian (Slavic) State University, 0061, Armenia, Yerevan, Arshakunyats Str., 54, Apt. 19.
Tel: (3741) 48-84-26
E-mail: elzagevorgyan@yahoo.com

Grigorian Vilhena Grantovna, doctor of biological sciences, professor of physiology

Address: Yerevan State University, 0049, Armenia, Yerevan, Alex Manoogian Str., 1.
Tel.: 56-76-71
E-mail: sau20@rambler.ru

Grigorieva Larisa Georgievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair "Pedagogy of primary education".

Address: Chuvash State Pedagogical University named after I. Yakovlev, 428000, Cheboksary, K. Marks Str., 38.
Tel.: (8352)62-03-12
E-mail: L9278451986@yandex.ru

Grigorieva Marina Vladimirovna, doctor of psychological sciences, professor of the chair "Educational psychology".

Address: Pedagogical Institute of Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky, 410012, Saratov, Astrakhanskaya Str., 83.
Tel: (8452) 92-49-01
E-mail: grigoryevamv@mail.ru

Grigorieva Stella Georgievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor.

Address: Chuvash State Pedagogical University named after I. Yakovlev, 428000, Cheboksary, K. Marks Str., 38.
Tel.: (8352)62-03-12
E-mail: L9278451986@yandex.ru

Ilyina Olga Igorjevna, candidate of philosophical sciences, associate professor of the chair "Social and humanities".

Address: Far Eastern Federal University, 690000, Vladivostok, Ekipagnaya Str., 18.
Tel.: (4232) 517-412
E-mail: olilyina@bk.ru

Kadyrova Rena Gamid kizi, associate professor of the chair "Psychology".

Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z. Halilov Str., 23.
Tel.: 99455 701 79 97
E-mail: rena_kadirova@yahoo.com

Karoyan Hasmik Rafikovna, applicant.

Address: Russian-Armenian (Slavic) State University, 0019, Armenia, Yerevan, pr. M. Bagramiana, a dead end, 9, Apt.2.
Tel.: 21-14-73
E-mail: aspsy@inbox.ru

Keremi Mehdi Ismail, correspondence doctoral candidate of the chair of "Psychology"

Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, st. Z. Halilov, 23.
Tel.: 99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Knodel Liudmyla Vladimirovna, doctor of pedagogical sciences, professor of the chair "Foreign languages".

Address: Kyiv National University of Internal Affairs, 04208, Ukraine, Kiev, B. Porika Str., 15, app. 152.
E-mail: knodel@mail.ru

Konovalova Elena Yurjevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair "Russian and foreign languages".

Address: Volga State University of Service, 445677, Togliatti, Gagarin Str., 4.
Tel.: (8482) 26-78-95
E-mail: 203konovalova@rambler.ru

Korostelev Alexander Alekseevich, doctor of pedagogical sciences, associate professor of the chair "Economic and management training".

Address: Togliatti State University, 445667, Togliatti, Belorusskaya Str., 14.
Tel.: (8482)54-63-41
E-mail: kaa1612@yandex.ru

Korosteleva Elena Yurievna, candidate pedagogical sciences, teacher.
Address: MEI Lyceum № 6, 445045, Togliatti, Chaikinoi Str., 68, Apt.71.
Tel.: (8482) 76-89-66
E-mail: v11e11g12a12@yandex.ru

Kuchai Alexander Vladimirovich, candidate of pedagogical sciences of the chair "Pedagogics of higher school and educational management".
Address: Cherkassy National University named after Bogdan Khmelnytskyi 18031, Ukraine, Cherkasy, Khreshchatyk Str. 55, Apt. 65.
Tel.: 0993038610
E-mail: kuchay@ukr.net

Kuchai Tatiana Petrovna, candidate of pedagogical sciences, teacher of department of pedagogics of higher school and educational management, National Bogdan Khmelnytskyi University at Cherkasy.
Address: Cherkassy National University named after Bogdan Khmelnytskyi, 18031, Ukraine, Cherkassy, Khreshchatyk Str. 55, apt. 65.
Tel.: 0993038610
E-mail: kuchay@ukr.net

Lavrichenko Natalia Nikolaevna, doctor of pedagogical sciences, leading researcher, vice director.
Address: Institute for Education and the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 04053, Ukraine, Kiev, Artema Str., 52-well.
Tel.: (44) 4813726
E-mail: osadchenko_inna@mail.ru

Logvinenko Julia Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair "Social and humanities".
Address: Sumy Regional Institute of Teacher Education, 40007, Ukraine, Sumy, Rimsky-Korsakov Str., 5.
Tel.: (0542) 33-40-67
E-mail: siga@rambler.ru

Lucenko Gregory Vasilievich, candidate of physics-mathematics sciences, associate professor of the chair "Physics"
Address: Cherkassy National University named after Bogdan Khmelnytskyi, 18031, Ukraine, Cherkasy, Shevchenko Str., 81.
Tel.: 380677293714
E-mail: LucenkoGr@cdu.edu.ua

Malanov Innokentij Alexandrovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogy department
Address: Buryat State University, 670000, Ulan-Ude, Smolina Str., 24a.
Tel.: (301-2) 63-21-15
E-mail: pedagogika@bsu.ru

Mishina Lidia Nikolaevna, postgraduate student.
Address: Cherkassy National University named after Bogdan Khmelnytskyi, 18031, Ukraine, Cherkasy, Khreshchatyk Str. 55, Apt. 65.
Tel.: 0993038610
E-mail: kuchay@ukr.net

Musaeva Shahla Musa, doctoral candidate of department of ethics and an esthetics
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, st. Z. Halilov Str., 23.
Tel.: 99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Muzaffari Sejid Rahmat, postgraduate student.
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, Z. Halilov Str., 23.
Tel.: 99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Muzychenko Anatoly Stepanovich, doctor of economical sciences, professor.
Address: Uman State University named after Paul Tychyny, 20301, Ukraine, Uman, Karpinski Str., 24-A.
Tel.: 0672883407
E-mail: osadchenko_inna@mail.ru

Nikashina Natalia Andreevna, applicant.
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya Str., 14.
Tel.: (8482) 34 – 44 - 94
E-mail: nata-shumakova@yandex.ru

Nosko Irina Valentinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair "Childhood and youth psychology".
Address: Far Eastern Federal University, 690000, Vladivostok, Suhanova Str., 8.
Tel.: (4232) 517-412
E-mail: noskoirina@mail.ru

Novolodskaya Svetlana Leonidovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the chair "Foreign languages".
Address: Zabaikalsky Entrepreneurship Institute of Siberian University of Consumer Cooperatives, 672086, Chita, Leningradskaya Str., 16, of. 433.
Tel: (3022) 36-50-34
E-mail: stasno@megalink.ru

Pavlenko Vita Vitalijivna, candidate of pedagogical sciences, assistant of the chair "Pedagogy".
Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10024, Ukraine, Zhytomyr, B. Berdichevskaya Str., 40.
Tel.: 0966434920
E-mail: pavlenko-vita@meta.ua

Petrova Galina Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair "Theory and practice of professional education".
Address: Far Eastern Federal University, 690024, Vladivostok, Makovskogo Str., 252.
Tel. (4232) 38-63-93
E-mail: petrova1001@mail.ru

Pyrzyk Ireneush, doctor of pedagogical sciences, dean of the chair "Pedagogical sciences".
Address: Higher school humanistic-economic in Wloclawek, Poland, 18031, Ukraine, Cherkassy, Khreshchatyk Str., 55, Apt. 65.
Tel.: 0993038610
E-mail: kuchay@ukr.net

Seiko Natalia Andreevna, doctor of pedagogical sciences, professor of the chair "Social pedagogy", vice-rector.
Address: Zhitomir State University named after Ivan Franco, 10008, Zhitomir, B. Berdichivska Str., 40.
Tel.: 0679950320
E-mail: antonova_elen_a@mail.ru

Shamionov Azat Damirovich, postgraduate student.
Address: Pedagogical Institute of Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky, 410012, Saratov, Astrakhanskaya Str., 83.
Tel: 8-905- 368-33-38
E-mail: adsh86@mail.ru

Skvortsova Svetlana Alekseevna, doctor of pedagogical sciences, professor of the chair "Mathematics and methods of its studying".
Address: South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushinsky, 65038, Ukraine, Odessa, Fontanskaya doroga Str., 55 apt. 7.
Tel.: 067 480 21 79
E-mail: skvo2007@mail.css.od.ua

Spirin Sergei Victorovich, master of pedagogical sciences, postgraduate student.
Address: Mogilev State University named after A.A. Kuleshov, 212022, Belarus, Mogilev, Kosmonavtov Str., 1.
Tel.: 8-10-375 - (222) 28 33 44
E-mail: stopor555@mail.ru

Stepanian Anna Yuryevna, candidate of biological science, researcher at the department of physiology
Address: Yerevan State University, 0049, Armenia, Yerevan, Alex Manoogian Str., 1.
Tel.: 56-76-71
E-mail: sau20@rambler.ru

Tuktagulova Marina Nikolaevna, senior lecturer of the chair "Pedagogy of development".
Address: Far Eastern Federal University, 690001, Vladivostok, Akipagnay Str., 18b.
Tel.: (4232) 517-432
E-mail: tukmar@mail.ru

Vasilenko Anna Yurjevna, candidate of psychological sciences, associate professor of the chair "Psychology".
Address: Ussuriisk State Pedagogical Institute, 692508, Ussurisk, Nekrasova Str., 35.
Tel.: (4234) 321991
E-mail: vasilenko_au@mail.ru

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

Статья (доклад) представляется в одном экземпляре, подписанная авторами, а также в электронном виде на CD/DVD (по адресу: 445667, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14, Управление докторантуры и аспирантуры, УНИ-319). В случае предоставления статьи (доклада) по электронной почте, необходимо дополнительно выслать в адрес редакции распечатку материалов с подписями всех авторов.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается, для этого необходимо дополнительно предоставить сопроводительное письмо на бланке организации на имя главного редактора журнала “Вектор науки ТГУ” с указанием приказа о зачислении в аспирантуру и подтверждением обучения автора на момент подачи рукописи в аспирантуре.

Текст статьи (доклада) представляется в формате Microsoft Word for Windows (версия WORD 97-2003).

Объём статьи – от 7 до 12 стр. формата А4 (210×297), объём доклада – от 4 до 6 стр. формата А4. В ином случае необходимо согласовать этот вопрос с редакционной коллегией журнала “Вектор науки ТГУ”.

Поля – слева, снизу, сверху, справа – 2 см, текст - кегль 14, полуторный межстрочный интервал. Отступ первой строки абзаца – 1,27 см. Шрифт - Times New Roman.

В начале статьи обязательно указывается УДК. Дополнительно можно указать ББК, и/или DOI. Затем название статьи, ФИО авторов, сведения об авторах, ключевые слова (от 100 до 200 печатных знаков, включая пробелы, каждое ключевое слово или словосочетание отделяется от другого точкой с запятой), аннотация (от 200 до 400 печатных знаков, включая пробелы) и список цитируемой литературы.

Допускается наличие таблиц, формул и рисунков по тексту. Обязательно наличие подрисованных подписей и подписей к таблицам. Всем иллюстрациям и таблицам необходимо давать сквозную нумерацию соответственно. Необходимо избегать повторений данных в таблицах, графиках и тексте статьи (доклада). Табличный материал должен быть представлен без использования сканирования, цветного фона, жирных рамок. Шрифт текста в таблицах, рисунках, не должен быть меньше 10 pt.

Формулы оформляются через редактор формул “Microsoft Equation”. Длина формул не должна превышать 80 мм. Размеры символов в формулах (Microsoft Equation): обычный – 12 pt, крупный индекс – 7 pt, мелкий индекс – 5 pt., буквы латинского алфавита набираются курсивом, буквы греческого и русского алфавита – прямым шрифтом, математические символы cos, sin, max, min и т.д. прямым шрифтом. Номер формулы пишется в круглых скобках у правого поля странице на уровне формулы. Нумеровать следует только те формулы, на которые есть ссылки в тексте. Размерность всех характеристик должна соответствовать системе СИ.

Рисунки размещаются как в самом тексте статьи (доклада), так и в отдельных оригинальных файлах (формат – tif, jpg, режим - градиент серого или битовый, разрешение - не ниже 300 пикс/дюйм, для фотографий, графиков - не ниже 600 пикс/дюйм). В отсканированных рисунках текст должен быть четким. Рисунки, выполненные с использованием “Microsoft Graph” должны быть объединены в единый макроэлемент.

В конце статьи (доклада) название статьи, ФИО авторов, сведения об авторах, ключевые слова, аннотация и список литературы предоставляются на английском языке.

Редакционная коллегия считает:

Статьи по техническому и естественнонаучному направлению, должны быть структурированы по следующим разделам:

1. Введение. 2. Методика проведения исследований или расчетов. 3. Результаты исследований. 4. Обсуждение результатов. 5. Выводы. 6. Заключение (при необходимости).

Ссылки на источники являются обязательным атрибутом любой научной статьи (доклада). Ссылки оформляются в соответствии с действующими ГОСТами.

К тексту статьи (доклада) прилагается направление организации, экспертное заключение о возможности открытой публикации, сведения об авторах.

Электронная версия материалов предоставляется в отдельной папке – “направление опубликования_фамилия первого автора латиницей” (например, pedagog(tehn, estnaych, gumonit)_ivanov);

Формат названий и расширений файлов:

– текст статьи – “фамилия первого автора латиницей_text.расширение” (например, ivanov_text.doc или ivanov_text.rtf);

– сведения об авторах – “фамилия первого автора латиницей_sved.расширение” (например, ivanov_sved.doc);

– рисунки – “фамилия первого автора латиницей_ris1.расширение” (например, ivanov_ris1.jpg или ivanov_ris2.gif).

Авторы несут полную ответственность за содержание материалов. Представляемый материал (статья/доклад) должен быть оригинальным и не должен быть опубликованным ранее в других печатных изданиях и не передан в другие редакции. Принятые к публикации рукописи не возвращаются. Файлы статей (докладов) должны быть полностью идентичны напечатанному оригиналу, предоставленному редакции журнала, или содержать внесенную редакцией правку. Исправления, дополнения и т.п., внесенные без ведома редакции, учитываться не будут. Редакция журнала оставляет за собой право отклонить или отправить авторам на доработку материалы, оформленные с нарушением установленных требований.

ВЕКТОР НАУКИ

**Тольяттинского
государственного
университета**

серия
***Педагогика,
психология***

**№ 1 (4)
2011**

Технический редактор – В.М. Гопко

Компьютерная верстка – М.В. Архипова

Подписано в печать 15.11.2010. Формат 60×84 1/8.
Печать оперативная. Усл. печ. л.19,4. Уч.-изд. л. 19,3.
Тираж 500 экз. Заказ № 29/2

Тольяттинский государственный университет
445667, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Отпечатано в типографии «Кассандра».

445061, г. Тольятти, ул. Индустриальная, 7.
Тел/факс: (8482) 57-00-04
e-mail: kassandra1989@yandex.ru